

La escolarización indígena: la Educación Intercultural Bilingüe en el currículo de los maestros de primaria en Salta, Argentina

Autor:

Mamani, José Luis

Tutor:

Weinberg, Marina

2019

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título Magister de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en Antropología Social

Posgrado

Tesis

**La escolarización indígena: la Educación Intercultural Bilingüe
en el currículo de los maestros de primaria en Salta, Argentina.**

Carrera: Maestría en Antropología Social

**Facultad de Filosofía y Letras – Sede Tilcara
Universidad de Buenos Aires**

Autor: José Luis Mamani

Directora de Tesis: Marina Weinberg

Tilcara, Argentina

Diciembre, 2019

- Año Internacional de las Lenguas Indígenas -

A los pueblos originarios de Salta

Ellos (los matacos salteños) tenían una chiripa, como la falda de una señora, no tenían pantalones, a veces descalzos. (Weinberg y Mercolli, 2015: 105).

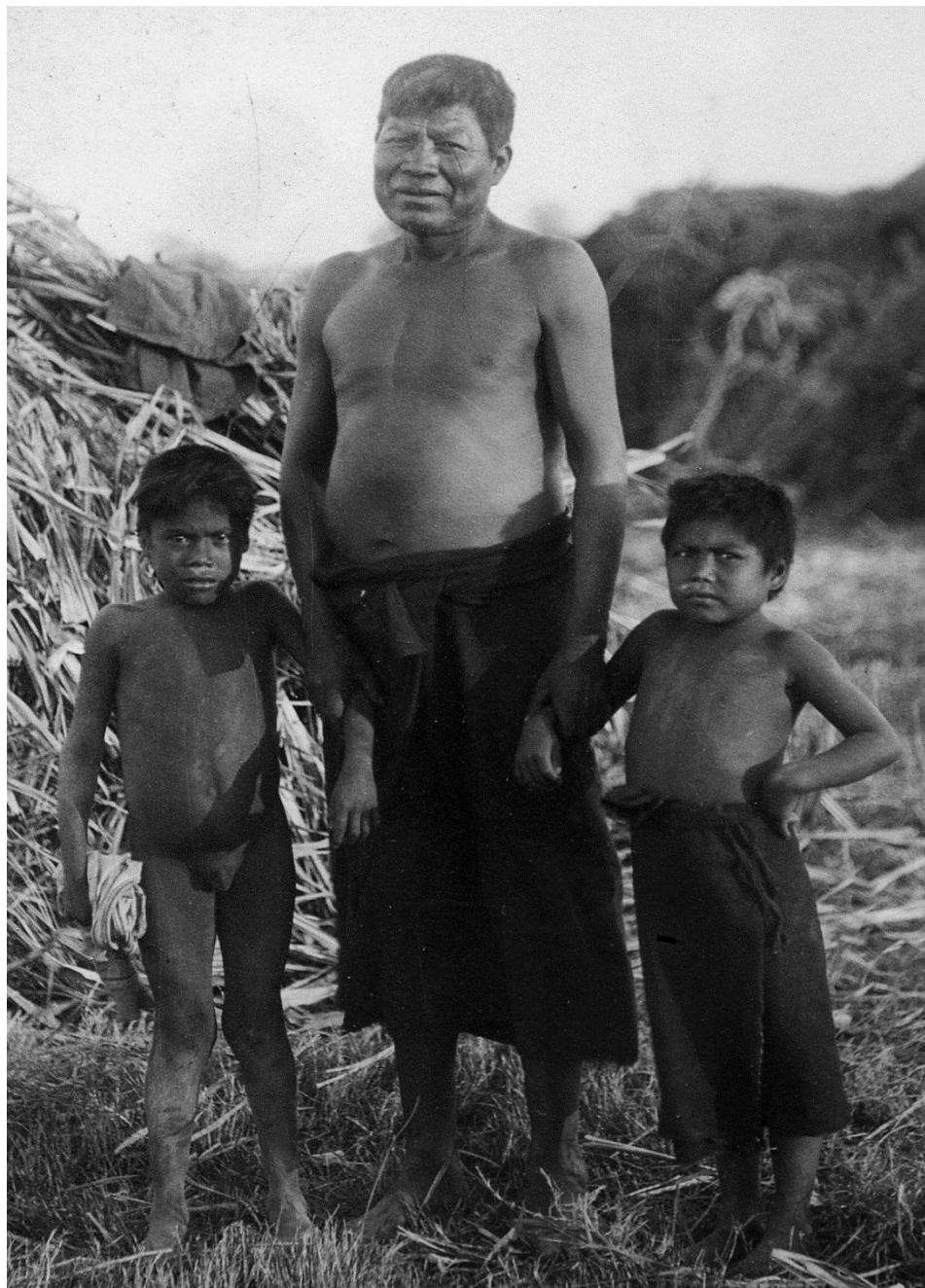


Imagen 1: Familia Wichí al lado de su *huete* o choza en 1944. Ingenio San Martín del Tabacal (Salta)¹.

¹Foto y datos son gentileza de la Dra. Alicia Fernández Distel.

CONTENIDO

Lista de abreviaturas	6
AGRADECIMIENTOS	8
I. PRESENTACIÓN	9
Introducción	9
Preguntas de investigación.....	11
Objetivos.....	12
Metodología	12
II. CONSIDERACIONES GENERALES	15
Breve historia de las etnias aborígenes involucradas.....	15
El multilingüismo en Salta.....	21
El cristianismo y las primeras letras. Pierden sus tradiciones	25
La argentinización mediante la escolarización: obsesión del Estado	29
III. ANTECEDENTES DE LA EIB EN SALTA.....	32
La Educación Intercultural Bilingüe.....	32
Legislación e implementación de la EIB en Salta	33
Legislación internacional	33
Legislación nacional.....	35
Legislación provincial de Salta	36
El maestro auxiliar bilingüe.....	38
Trayecto de la figura del maestro auxiliar bilingüe en Salta.....	40
Tareas del auxiliar bilingüe y algunas de sus opiniones	41
IV. LA EIB EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS.....	44
Creación de Profesorados en Enseñanza Primaria con orientación en EIB en Salta	44
Objetivos de la EIB en Salta	44
Instauración de Profesorados	46
Diseño curricular en la carrera de Profesorado en Educación Primaria con orientación en EIB en Salta. Modificaciones en el tiempo.....	49
Organigrama Institucional	56
Casos particulares.....	57
Los encuentros de Profesorados en EIB	59

V. EXPRESIONES DE ALUMNOS DE PROFESORADO. LA EIB EN ACTO	61
Del alumnado de los Profesorados en EIB	61
Trabajo intercultural de Profesor Wichí en aula de profesorado en EIB	65
Experiencias áulicas en escuelas primarias con multilingüismo en Tartagal	74
VI. CONSIDERACIONES FINALES	82
Las comunidades originarias.....	83
Sobre el docente y la formación del futuro docente	88
La lengua originaria	91
Aspectos pedagógicos. Desde la Pedagogía de Freire	93
A modo de cierre.....	96
APÉNDICE.....	99
Desde los relatos de los protagonistas de la EIB	99
BIBLIOGRAFÍA	111
ANEXO.....	115
Modelo de encuestas escritas a alumnos	115
Selección de resultados de encuestas escritas a alumnos de profesorado en EIB.....	115
Guía de entrevistas grabadas	120
Entrevistas realizadas y grabadas, ordenadas cronológicamente, año 2018. Transcripción.....	121

Lista de abreviaturas

ACRB	Alta Cuenca del Río Bermejo
AIRA	Asociación Indígena de la República Argentina
ASOCIANA	Acompañamiento Social de la Iglesia Anglicana del Norte Argentino
CEAPI	Consejo Educativo Autónomo de Pueblos Indígenas
CEDCAPI	Comisión de Educación del Centro de Documentación, Capacitación y Asesoramiento de Pueblos Indígenas de la Argentina
CEPIHA	Centro Promocional de Investigaciones en Historia y Antropología de la Universidad Nacional de Salta
CIDH	Comisión Interamericana de Derechos Humanos
CIKDI	Comunidades Indígenas Kolla de Iruya
CIPKT	Comunidad del Pueblo Kolla de San Andrés Tinkunaku
COFEV	Comisión Federal de Evaluación de Títulos de Formación Docente.
DGES	Dirección General de Educación Superior de Salta.
ENDEPA	Equipo de Pastoral Aborigen.
EIB	Educación Intercultural Bilingüe.
IES	Instituto de Educación Superior
INAI	Instituto Nacional de Asuntos Indígenas
INFDo INFoD	Instituto Nacional de Formación Docente
IPA	Instituto Provincial del Aborigen (Salta)

IPPIS	Instituto Provincial de Pueblos Indígenas de Salta
MECyT	Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología
OCAN	Organización de Comunidades Aborígenes de Nazareno
OEA	Organización de los Estados Americanos
ONU	Organización de las Naciones Unidas
PREPARA	Proyecto de Regionalización Educativa para el área Aborígen
PROEIB	Programa de Formación en EIB para los países andinos.
RED ESIAL	Red interuniversitaria Educación Superior y Pueblos Indígenas de América Latina
UCAV	Unión de Comunidades Aborígenes de Santa Victoria Oeste

AGRADECIMIENTOS:

A Marina Weinberg, Josefina Martínez, Marcela Álvarez, Alicia Fernández Distel, Jorge Cladera, Radek Sánchez Patzy, Sonia Trigo, Graciela Acosta, Silvina Campo, Wanka Willka, Paul Flores, Kusi Killa, Carlos Soria, Carolina Juárez, por su predisposición y apoyo en esta tarea.

A la buena voluntad del Cacique Chorote Héctor y al Cacique Tapiete Federico de Tartagal, por prestarse con amplitud a las entrevistas.

A mi madre Santos Nemesia Cazón que me sonreirá desde el cielo, por la constancia y acompañamiento que tuvo en todos mis proyectos.

A los estudiantes y profesores del nivel Terciario con orientación en EIB, maestros indígenas bilingües y comunidades originarias de Salta que con toda la información brindada enriquecen este trabajo.

A los responsables de los siguientes organismos que gentilmente me abrieron sus puertas:

Biblioteca Popular Juan Bautista Alberdi de Tartagal-Salta.

Comunidad indígena Kollamarca de Iruya-Salta.

Dirección de Cultura y Turismo de Tartagal.

Dirección General de Educación Superior de Salta.

Instituto de Educación Superior N° 6029. Profesorado de Educación Primaria con orientación en Educación Intercultural Bilingüe. Tartagal.

Instituto de Educación Superior N° 6023-2. Profesorado de Educación Primaria con orientación en Educación Intercultural Bilingüe. Iruya.

Instituto Provincial de Pueblos Indígenas de Salta. Sede Tartagal.

I. PRESENTACIÓN

Como perteneciente por vía familiar y costumbres al pueblo andino, habiéndome recibido como Bachiller con orientación docente en Humahuaca, Jujuy, y luego de ejercer la docencia como profesor de Matemáticas² en escuelas de nivel medio de San Salvador de Jujuy por más de 30 años, debo decir que he realizado esta tarea con la experiencia de haber vivido, en el interior de los órganos escolares, situaciones similares a las que describo en partes de esta Tesis y que corroboran la similitud de acciones y consecuencias que genera la escolarización indígena en diferentes territorios de la Nación.

Introducción

Este trabajo de investigación es el resultado de un extenso proceso de búsqueda y esfuerzo personal, en el cual la educación, implementada desde una perspectiva diferente, cobra gran relevancia. La educación tradicional es un derecho, pero también lo es la educación intercultural. Es aquí en donde la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) cumpliría su rol conciliador y reparador para las poblaciones originarias, por lo cual la EIB se constituye en el eje central de mi tesis, pero, también se incluyen temas que son ineludibles a la hora de querer entender la problemática en toda su dimensión. Un tema poco trabajado es la perspectiva del indígena, por lo que, para salvar esta idea de olvido, a lo largo de esta Tesis iré intercalando opiniones de algunos integrantes de las comunidades originarias.

Es importante decir que en la provincia de Salta hay regiones en las cuales habitan niños pertenecientes a comunidades indígenas que solo hablan su lengua materna, es decir la indígena. Esta situación, en la escuela tradicional de tinte occidental, provocó un desequilibrio pedagógico que aún no se termina de solucionar.

Durante mi investigación, realicé diferentes viajes para ponerme en contacto con los actores principales de esta modalidad de enseñanza. Uno de mis ingresos al campo, el cual me llevó más de seis horas en colectivo, desde San Salvador de Jujuy hasta Tartagal, en el

² En el año 2007, con motivo de haber obtenido una beca por los Programas Interculturales AFS, pude trabajar como docente por un semestre en la escuela bilingüe “El Colegio High School” (español-inglés) de Minneapolis, estado de Minnesota, en USA. Allí experimenté el trabajo intercultural que se hace con alumnos de diferentes idiomas y nacionalidades. [<http://www.el-colegio.org/>]

Chaco salteño, lo hice con el objetivo de visitar el Profesorado para maestros con orientación en EIB N° 6029 ubicado en esa ciudad. Tartagal es una ciudad de casi 80.000 habitantes. Entre su población pude encontrar a personas que me dijeron: “soy Tapiete”, “soy Chulupí”, “soy Toba”, “soy Chorote”, “soy Guaraní”, “soy Wichí”, y cada uno hablante de su lengua originaria; lo que evidencia la gran variedad etnolingüística en un espacio tan acotado.

Otro de mis viajes fue a Iruya, Salta; Iruya es parte de la región que se conoce como Alta Cuenca del Río Bermejo (ACRB). Para llegar a esa localidad, partí desde Humahuaca, Jujuy; por camino de tierra se tarda alrededor de cuatro horas para llegar en colectivo, hacia el poblado que se fundó en 1753, aunque su existencia se reconoce ancestral, con una población de 1.070 personas según censo de 2001. Allí funciona el Profesorado para maestros “*Yachay Wasi Titiconti*” con orientación en EIB N° 6023-2. El paisaje es diferente al Gran Chaco; montañoso, seco, cada cartel del camino refleja que se está llegando a territorio antiguamente quechua: *Miyuyoc, Chaupi, Colanzuli, Toroyoc, Río Milmahuasi, Abralaite*. En esta zona, la gente nombra plantas como *tola, totora, ichu, kakala*, y a medio camino a Iruya se pasa por una *Apacheta*³.

En Iruya, nadie de la población local habla quechua, sino solo palabras sueltas; a partir de aquí ya tenemos diferencias con los pobladores del Chaco salteño, que si tiene hablantes de su lengua originaria. Esto puede explicarse ya que en sus respectivas historias han pasado por experiencias diferentes. Precisamente, se dedica un apartado (Breve historia de las etnias aborígenes involucradas) para conocer la historia de estos pueblos ancestrales a los que se trata de integrar al sistema educativo formal.

También es importante destacar cómo interactúan e interactuaron en el tema escolar indígena⁴ la Religión Cristiana y el Estado a lo largo del tiempo y sus consecuencias. La opinión de los descendientes de los pueblos originarios intercalado en el trabajo, refleja crudamente su realidad; sus frases son refrendadas por la bibliografía de los investigadores, su condición social actual fue y es determinante en el rendimiento escolar de niños y jóvenes.

³*Apacheta*: mojón de piedra en lugares elevados donde cambia el paisaje o se inicia un descenso, cada peregrino andino que pasa por allí debe dejar una piedrita, hojas de coca, tabaco...Entre otros, se pide por un buen viaje.

⁴ Indígena, aborígen, pueblos originarios y otras palabras por el estilo son susceptibles de discusión (por los investigadores) sobre cual sería de uso correcto. He optado por usarlas indistintamente.

A lo largo de esta Tesis, se analizará el trayecto de la EIB en la provincia de Salta. Esta modalidad que se suma a las experiencias en educación superior intercultural en América Latina, involucra a múltiples actores quienes participan de esta dinámica educativa. Encontramos así, maestros titulados que desconocen los idiomas aborígenes, muy pocos maestros titulados que manejan su idioma indígena, maestros no-titulados auxiliares indígenas traductores, profesores de terciario que desconocen el idioma originario, profesores de idioma originario, alumnos de nivel terciario con distintos niveles de conocimiento del idioma originario, directivos, comunidades aborígenes, políticos y autoridades ministeriales. Con estos últimos, senadores provinciales, supervisores y ministro de Educación, fue imposible realizar alguna entrevista por impedimentos burocráticos que no pude salvar.

Al explayarme en el Anexo en la transcripción de las entrevistas realizadas a los destinatarios del proyecto en EIB, lo hago con la idea, como lo dije al inicio, de que sus opiniones fueron poco consideradas al momento de su implementación, es una arista que considero muy importante al momento de abordar el problema de la escolarización indígena y como fundamento de ideas expuestas a lo largo de la Tesis.

Preguntas de investigación

Las preguntas que guían el desarrollo de la presente Tesis son las siguientes:

- a) ¿Cuáles fueron las motivaciones que llevaron a las autoridades educativas de Salta a la inclusión de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en los Profesorados de Educación Primaria dependientes de la educación formal?
- b) ¿Quiénes influyeron para la concreción de este proyecto educativo y cuáles fueron las disputas de sentido?
- c) ¿Tuvieron/tienen participación las comunidades originarias en este proyecto educativo tan original? ¿cuáles son sus ideas del tema?
- d) ¿El impacto es el mismo en todos los pueblos indígenas de Salta o repercute más en unos que otros?
- e) ¿Cómo cambió el currículum tradicional de la formación de maestros para poder incluir la modalidad en EIB?

- f) ¿Por qué se eligieron localidades del interior de Salta para implementar esta modalidad y cuál es la diferencia de matices entre ellas?
- g) ¿Cuál es el grado de multilingüismo/plurilingüismo en esas localidades?

Objetivos

- a) Identificar las razones que influyeron en la inclusión de la EIB en la Educación Formal en Salta.
- b) Identificar las motivaciones y expectativas que llevan a los estudiantes del profesorado a elegir la modalidad en EIB.
- c) Elucidar las dificultades que implica la inclusión de temática indígena en los diseños curriculares formales y su transposición didáctica en el aula.
- d) Describir y analizar el modelo curricular de EIB implementado en Salta a nivel Superior como experiencia de articulación entre las culturas indígenas y la cultura históricamente dominante.
- e) Explorar el nivel del uso de la lengua originaria en las comunidades donde se desarrolla el proyecto educativo.
- f) Inferir la proyección futura de la modalidad en EIB en la provincia de Salta.

Metodología

En primera instancia, se realizó una revisión bibliográfica para familiarizarme con el tema y con el entorno geográfico donde se lleva a cabo la modalidad EIB en terciarios de Salta. Así, surgió la idea de realizar un trabajo etnográfico a nivel áulico, tanto en el nivel primario como en el terciario, en Instituciones con esta modalidad, seleccionando las localidades de Iruya y Tartagal.

Para desarrollar esta tesis, fue necesario ponerme en contacto con las autoridades educativas de nivel terciario de la provincia de Salta, para lo cual realicé diferentes viajes a la capital de dicha provincia para entrevistarme con las personas que están a cargo del área educativa.

Una de las primeras visitas en el año 2016, fue con el objetivo de solicitar las autorizaciones correspondientes para el ingreso a los Profesorados. La misma fue a la Dirección General de Educación Superior de Salta (DGES), ubicada en la calle San Luis 52; sus oficinas funcionan en un antiguo edificio en cuyo frontispicio, situado en la esquina entre Santa Fe y San Luis, reza lo siguiente: “AGAS 1.946” (Administración General de Aguas de Salta) allí se refleja la deficiencia en infraestructura edilicia dedicada a la Educación pública en la provincia.

A este respecto, debo decir que conseguir las autorizaciones para el ingreso a los Profesorados no fue fácil; las puertas se abrieron cuando presenté dos libros de mi autoría, que propuse compartir con las comunidades educativas a las que visitaría. Ambos trabajos fueron editados por la Editorial de la Universidad Nacional de Jujuy: *Geometría en cerámica prehispánica en la Quebrada de Humahuaca* (2009) e *Inca Quipu -elementos-* (2014), en ellos se pone de manifiesto un diálogo intercultural andino/occidental. En estas publicaciones dejo expuesto el interés que vengo demostrando en la temática referida a los pueblos originarios y su cultura.

Las entrevistas semi-estructuradas que figuran en el Anexo fueron realizadas a actores previos y actuales que de alguna manera conviven o fueron afectados por la Educación Intercultural Bilingüe en Salta: alumnos, egresados, docentes, docentes jubilados, maestros bilingües, autoridades y miembros de comunidades originarias. Además, entre 2015 y 2018, he elaborado un cuestionario escrito según modelos en Anexo, el cual he presentado ante 194 alumnos de los Profesorados 6029 de Tartagal, 6023-2 de Iruya y 6023-3 de Nazareno. El objetivo fue, mediante las respuestas a este cuestionario, reconocer sus intereses y aspiraciones, y así lograr una familiarización con el sistema organizativo del Profesorado en EIB.

Particularmente en lo referido a las actividades áulicas, visité escuelas primarias, esto me permitió observar la EIB durante su puesta en práctica. En una instancia de trabajo de campo, consistente en observación participante, con registro de notas, he concurrido a actividades escolares, comunitarias o encuentros académicos (asambleas, congresos) y no-académicos que conllevan la vida de estos Profesorados.

Para poder entender el trayecto histórico de la implementación de esta modalidad educativa en Salta, también resultó muy importante indagar sobre diferente documentación en archivos, diarios, revistas, sitios web, etc.

El proceso de contacto con los Institutos Terciarios fue iniciado gracias a la colaboración de algunos profesores como Paul Flores, Wanka Willka, Kusi Killa y Graciela Acosta de los Profesorados de Iruya, Santa Victoria Oeste, Nazareno y Tartagal, respectivamente, con la guía de la licenciada Sonia Trigo quien fue ex Coordinadora Provincial en EIB en Salta.

De las acciones anteriores he organizado la Tesis en seis capítulos signados con números romanos, un apéndice y un anexo. En el Capítulo I, presento una introducción, las preguntas de investigación, los objetivos y metodología utilizada. En el Capítulo II, desarrollo una presentación histórica y contemporánea de la región y un breve análisis del multilingüismo en Salta, así como dos elementos que inciden en la escolarización indígena como son, el cristianismo y el estado. En el Capítulo III, se introducen los antecedentes de la EIB en la provincia de Salta y los marcos legales que la avalan y una figura fundamental en la EIB: el maestro auxiliar bilingüe. En el Capítulo IV, se analiza la formación de los maestros de la EIB, la estructura organizativa de los profesorados en EIB, currículos y sus variaciones en el tiempo. En el Capítulo V, se presta atención al espacio aúlico, tanto en el terciario como en el nivel primario. El Capítulo VI presento las consideraciones finales que disparan nuevas aristas para su estudio. En el Apéndice, se identifican algunas problemáticas surgidas de las entrevistas que merecen ser presentadas para futuras indagaciones. Y finalmente, en el Anexo, se muestran los modelos de las encuestas realizadas y las entrevistas más relevantes para favorecer la visibilización de los actores.

II. CONSIDERACIONES GENERALES

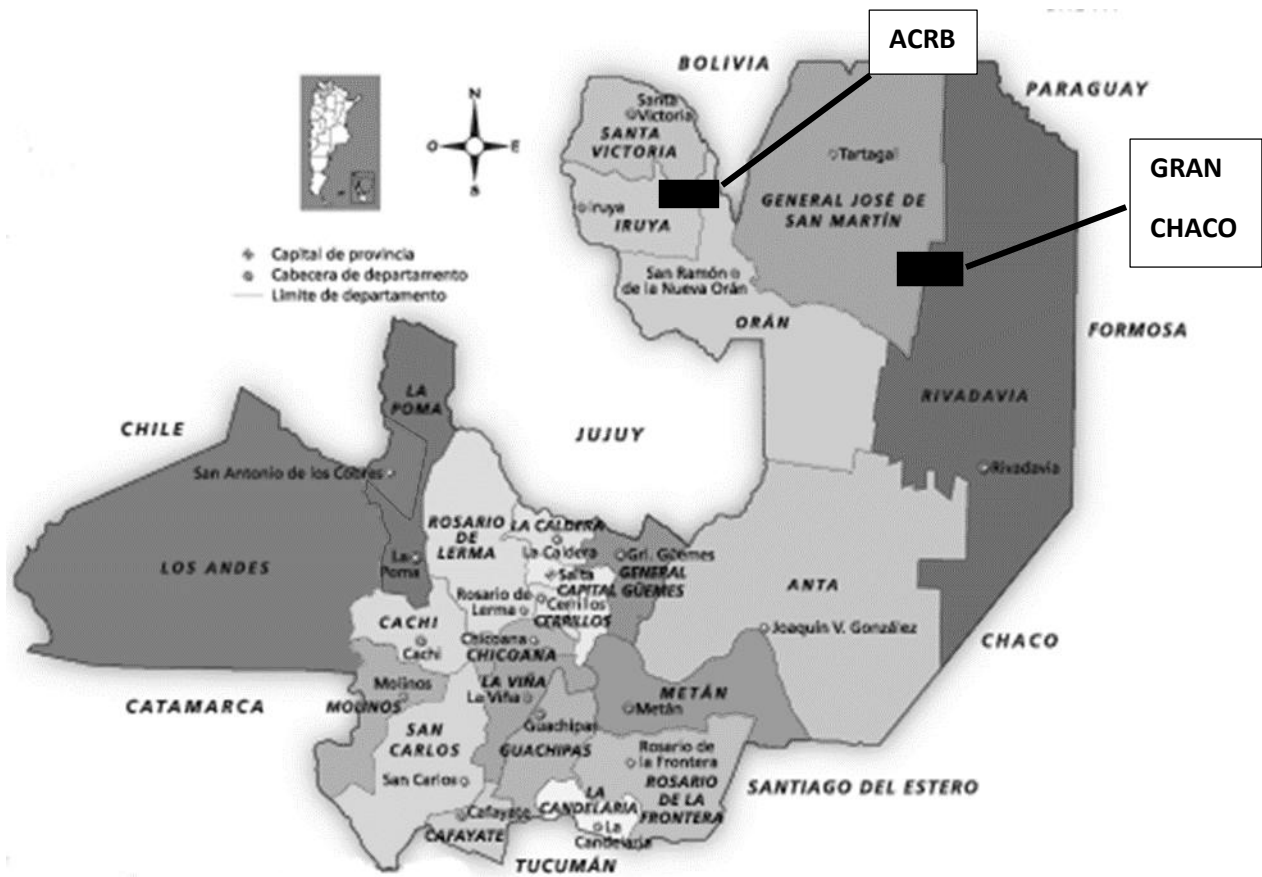
En este capítulo me propongo reflexionar sobre el multilingüismo, y la intervención de la religión y el Estado en la escolaridad indígena de la provincia de Salta. Realizaré un breve repaso por la historia de los pueblos originarios involucrados en estos procesos, haciendo hincapié en lo sucedido a lo largo del tiempo y que puede afectar a la hora de intervenir en la escolaridad indígena. Es necesario prestar atención a estas cuestiones si queremos comprender claramente las vicisitudes que conlleva el desarrollo de la EIB en los Profesorados de Salta.

Breve historia de las etnias aborígenes involucradas

Es importante, en este momento, realizar una breve historia de las comunidades aborígenes involucradas en este trabajo de tesis para entender el origen de las diferentes problemáticas que surgieron en los miembros de las mismas, las cuales son desarrolladas en el Apéndice, titulado “Desde los relatos de los protagonistas de la EIB”.

Las dos regiones de Salta en donde se implementó la formación de maestros con orientación en EIB son:

- a) Gran Chaco, en los departamentos de San Martín y Rivadavia.
- b) Alta Cuenca del Río Bermejo, en los departamentos de Iruya y Santa Victoria.



Mapa 1. Departamentos de Salta, en [<http://escribaniadegobierno.salta.gov.ar>]

a) Gran Chaco⁵

Los investigadores que vienen estudiando diferentes aspectos del llamado Gran Chaco precolombino aluden a un tiempo inmemorial de existencia; otros, fijan como fecha de existencia de las tribus que allí habitan: matacos, mataguayos y guaicurúes desde aproximadamente el 3000 a.C. Al Gran Chaco se lo denominó “Desierto verde” o “último reducto de la barbarie” (Sarasola, 2013).

Los pobladores indígenas de esta zona tenían una forma de vida nómada. Se trasladaban por sus territorios, a veces en forma pacífica y otras en forma bélica; solían mantener enfrentamientos entre ellos mismos. Todo esto sucedía antes del establecimiento de la República. Sus actividades rutinarias fueron la caza, pesca, recolección de frutos, recolección

⁵Chaco o Chacu: según el diccionario Quechua-Castellano de Málaga, es una palabra relacionada a la caza, territorio de caza.

de miel, corte de leña, producción de carbón, elaboración de artesanías, carpintería y construcción de viviendas (Leake, 2008).

Juárez, en su libro *Tartagal Ñaupa*, hace referencia a las incursiones de los primeros españoles que arribaron a territorio chaqueño. Nos dice que “en el año 1606 se tienen noticias de las primeras entradas de los conquistadores españoles a territorios maticos. En 1778 ingresan dos expediciones (terrestre y fluvial) a la zona del curso medio del río Bermejo” (2018: 113). Según nos manifiesta Palmer, una de las primeras misiones fundadas en 1779 fue la del Zenta sobre el río Iruya a 15 km de su confluencia con el Bermejo, allí los pobladores junto a sus Caciques debieron jurar “obediencia al rey español y al dogma católico” (2013: 21); reflejando esto el inicio de la nueva vida impuesta al indígena.

Es importante resaltar que los habitantes aborígenes del Gran Chaco pasaron casi desapercibidos en la época de la colonia, pero el “rigor genocida” les llegó con la República hacia fines del siglo XIX e inicios del siglo XX. A mediados del siglo XX, algunos sobrevivientes de esa persecución terminaron en los obrajes e ingenios enriqueciendo a sus propietarios: “paupérrimos, hambrientos, sin la disposición de sus montes fueron incorporados como mano de obra en los obrajes, lo mismo que en los ingenios (...) Fue el hambre y las tumbas indígenas las que forjaron las riquezas de muchas familias 'Bien' de Tartagal” (Juárez, 2018: 68). Esta realidad aún hoy puede observarse en esta ciudad; bienestar en el centro y marginalidad en los alrededores.

Otro tema que suele aparecer cuando se habla de los indígenas del Gran Chaco es el tema del hambre que padecen debido al estado de abandono y marginación al que se encuentran sometidos. A este respecto, Lagos nos dice que: “[h]acia fines del siglo XIX el acercamiento (de los indígenas) a poblados blancos, misiones franciscanas, fortines, y el trabajo en haciendas e ingenios, se hizo tanto por 'hambruna en el monte', por presión del ejército, como por búsqueda de seguridad” (2000: 20). El hambre en estas comunidades perdura hasta la fecha, constituyéndose en un obstáculo para la tarea enseñanza-aprendizaje.

La República Argentina, luego del exterminio casi total de las comunidades indígenas que habitaban la Patagonia durante la llamada “Conquista del Desierto”, fijó como próximo objetivo el territorio del Gran Chaco, el cual era rico para la industria maderera, petrolera, ganadera, de la pesca, de la caña de azúcar, entre otros. Debido al planteamiento de este

panorama, algunos autores sostienen que se produjo aquí un etnocidio⁶ y el inicio de un daño ecológico que continúa hasta nuestros días (Hernández, 1992; Rozenzvaig, 1996).

Cuando se inicia la época republicana, durante el período de colonización interior, en el año 1824, el Gobierno de la provincia de Salta otorgó una concesión para la extracción de madera “en cualquier modo y forma que sea” (Sarasola, 2013: 256). Estas políticas de expropiación forzada no fueron exentas de cruentas masacres, como en “Sitio Cerrado, Quebrachos Blancos y Quiste de Quebracho Colorado” (Palmer, 2013: 58). A partir de 1836, se promueve el reparto de tierras en la zona del Bermejo, no precisamente para los indígenas, sino para una clase social privilegiada. El indígena americano tuvo que enfrentarse a una guerra sucia dominada por la traición y la violencia. Desde el Gobierno se ejerce una gran presión para que abandonen sus tierras “(...) [se provoca] la contaminación intencional de fuentes de agua” (Cebrelli, 2011: 43). Todo esto trajo más pobreza y muerte a este sector tan oprimido por el resto de la sociedad: “mueren dos niños aborígenes luego de pasar tres días sin comer en una finca en Tartagal” (ídem: 56).

Referido a la situación de las siete etnias asentadas en el Chaco Salteño, el IPA (Instituto Provincial del Aborigen) realiza una proyección estadística para el año 1995 que se presenta a continuación:

Wichí	Guaraní	Chorote	Chané	Toba	Chulupí	Tapiete	Total
9.643	6.867	1.120	785	567	273	384	19.639

Cuadro 1. Cantidad de población indígena por etnia. Fuente: IPA.

Como se puede observar a partir de los datos plasmados en el cuadro 1, la mayor población indígena es la perteneciente a las etnias wichí y guaraní. A partir de estos datos, podemos suponer que esta situación influyó en la adopción de los idiomas wichí y guaraní dentro del currículum de maestros en EIB. En el cuadro siguiente se muestra que la mayor cantidad de población indígena se encuentra en los departamentos de Rivadavia y San Martín,

⁶ Etnocidio: es la anulación de la diferencia, es querer hacer del “otro” uno igual a mí. Vaciamiento cultural. (Sarasola, 2013)

en los cuales tuvo gran desarrollo la modalidad en EIB en los Profesorados de Enseñanza Primaria.

Departamento	Población Indígena
Anta	815
Metán	293
Rivadavia	9.803
San Martín	9.358
Total	20.269

Cuadro 2. Población indígena por Departamento en el Chaco Salteño según Censo 2000-2003.

Fuente: Leake, 2008: 35.

b) Alta Cuenca del Río Bermejo

Los departamentos de esta zona, que fueron incluidos para la implementación de Profesorados para maestros con EIB, fueron Iruya y Santa Victoria (Ver mapa 1). Las poblaciones indígenas de estos departamentos, si bien tuvieron una fluida comunicación con los del Chaco salteño, mantienen su base cultural andina; actualmente son llamados kollas⁷.

A estos pueblos originarios, por ejemplo Iruya -por la proximidad a la Quebrada de Humahuaca-, podría asignárseles alrededor de 10.000 años de asentamiento (Nielsen, 2004). Un dato importante a tener en cuenta es que, a diferencia de lo que sucedió con los aborígenes del Gran Chaco, los indígenas de esta región de la ACRB sufrieron con más rigor la irrupción de la Colonia española desde la entrada de los españoles en el siglo XVI. En comunidades andinas, el resultado pedagógico de la época republicana no fue tan negativo, debido a que la influencia de la colonia fue allí más determinante y efectiva para la pérdida progresiva del

⁷ Se usa indistintamente el léxico: kolla o coya, como las mismas comunidades utilizan el primero he adoptado el mismo a lo largo de la tesis.

idioma quechua, el cual fue reemplazado por el castellano. En ese tiempo, el alumno de origen kolla podía entender a la maestra, aunque no podía hablar un castellano fluido y correcto debido a que su raíz lingüística familiar es el quechua.

En este punto, podemos agregar que según el Censo Nacional de Población del año 1869, en Santa Victoria e Iruya había un 93% de adultos analfabetos y solo asistían a la escuela 148 niños de una población total de 2504 niños, entre 0 y 14 años. Según el Censo de 1895, el 80% de adultos era analfabeto; mientras que, según el Censo Nacional de 1947, el 38,5% del total de la población adulta era analfabeta. En este periodo, se pone en evidencia, para la primera mitad del siglo XX, una gran expansión del sistema educativo del país (Reboratti, 2009: 86-103).

Debido a este proceso de inserción del español en la ACRB, vemos que no fue necesario, en esta zona andina de tierras altas, la implementación del maestro auxiliar bilingüe en quechua/español en escuelas primarias, porque no se ha registrado la presencia de niños aborígenes argentinos en Salta que hablen el quechua; aunque sí podría ocurrir que un niño de una familia migrante de Bolivia hable quechua o aymara.

Al igual que los indígenas del Gran Chaco, los de la zona andina también fueron sometidos a la explotación laboral. A mediados del siglo XX, compartieron el trabajo en actividades relacionadas con la industria azucarera. Como ha sido largamente estudiado, familias enteras eran trasladadas compulsivamente a los ingenios donde eran reducidos a una penosa vida de sacrificio y opresión. Reboratti nos dice que “[l]a forma de utilización de la mano de obra indígena estaba muy cerca de la explotación esclavista” (2009: 92).

Emilio Castro Boedo, expedicionario del Río Bermejo, hacia fines del siglo XIX, opinaba que “eliminar al indio sería un pésimo negocio, su incorporación como elemento de trabajo era esencial” (Lagos, 2000: 52); o sea que en muchos casos se decidía nada más y nada menos que la vida o la muerte del indígena según la conveniencia del hombre blanco.

La historia de estos pueblos no dista de otros pueblos de América, quienes no solo fueron vapuleados físicamente sino también, en algunos casos, lo fueron desde la literatura. En muchas ocasiones fueron nombrados como el “salvaje” americano. Algunos pensadores expresan sus ideas postulando la inferioridad del hombre americano, hacen referencia a una raza de salvajes y bárbaros:

Para Sarmiento coexisten dos clases de indígenas: los salvajes y los que han sido asimilados a la vida de las ciudades. Para el primero no ve otro fin que la destrucción, propone combatirlos con las armas, su aniquilamiento (...) Sarmiento comparte el concepto de salvaje con Spencer, Morgan o Tylor: son coetáneos que están en la Edad de Piedra (...) y son obviamente un obstáculo al despliegue del proceso civilizatorio (...) por eso de una u otra forma debería desaparecer (Lagos, 2000: 96).

Este modelo de pensamiento de cuño iluminista sostiene la antinomia ‘civilización y barbarie’, sumado al positivismo y evolucionismo que tienen mucho peso en el pensamiento argentino de fines del siglo XIX e inicios del siglo XX. “Ingenieros afirma repetidamente su fe en la superioridad innata del hombre blanco” (Lagos, 2000: 98). Bunge dice “solo el miedo puede inspirar al indio una pasión” (1905: 112). Esta mirada peyorativa de la sociedad hacia el indígena llega hasta nuestros días, no pueden visualizar que el nativo americano es más intuitivo que racional, más espiritual que materialista.

En oposición a este pensamiento, fueron muy pocos los literatos que denunciaron en sus obras tantas injusticias. Uno de ellos fue Domingo Bonifai quien decía:

Tracé las primeras líneas de este mi alegato en favor de los hermanos desamparados que vagan por los desiertos chaqueños, olvidados de Dios menospreciados por el gobierno, explotados y escarnecidos por los que pretenden civilizarlos acorralados en sus selvas por la sordidez capitalista, sin que rece para ellos ninguna de las cláusulas de la Constitución (1920: 3).

El multilingüismo en Salta

Muchas de las lenguas indígenas están en peligro de extinción; por esta razón, y para evitar que esto suceda, la Asamblea General de las Naciones Unidas, en el 2016, declaró al año 2019 “Año de las Lenguas Indígenas” con el objeto de alentar la adopción de medidas urgentes para preservarlas, revitalizarlas y promoverlas.

Respecto a lo que sucede en la provincia de Salta, mediante una Resolución, la 2059/13, emanada desde el Ministerio de Educación de dicha provincia, esta reconoce, para las regiones que estamos trabajando, la existencia de los siguientes pueblos originarios

distribuidos en diferentes Familias Lingüísticas. Dicha distribución puede diferir de la realizada por algún otro autor por la falta de estudios étnico-lingüísticos:

Autodenominación	Nombre Castellano	Familia Lingüística
Wichí	Mataco	Mataguayo
Iyojwaja o Iyojwa'ja	Chorote	Mataguayo
Nivaklé o Niwaklé	Chulupí	Mataguayo
Qom o Komlek	Toba	Guaycurú o Guaykurú
Ava Guaraní	Chiriguano/Chaguanco	Tupi Guaraní
Chané	Chané	Tupi Guaraní y Arawak
Tapy'y o Tapu'i	Tapiete	Guaraní
Pueblo Kolla	Colla	Quechua
Pueblo Diaguita Calchaquí	Diaguita	Diaguita

Cuadro 3. Familias lingüísticas. (Resolución 2059/13: 9)

Cuando nos referimos a lo que sucede con la lengua en la ciudad de Tartagal, lo primero que debo decir es que, cuando hice mi visita al lugar, realicé algunas preguntas relacionadas con el idioma originario que se hablaba en dicha región. Ante esta inquietud, en muchas ocasiones me respondieron mediante una aclaración “no son idiomas, son dialectos”, en su idea de que idioma tiene mayor “status” que un dialecto⁸. Para esta investigación y

⁸ Según el diccionario de la Real Academia Española (RAE): Idioma: Lengua de un pueblo o nación, o común a varios. Dialecto: Variedad de un idioma que no alcanza la categoría social de lengua. Ej. El español es uno de los dialectos nacidos del latín. Lengua: Sistema de comunicación verbal propio de una comunidad humana y que cuenta generalmente con escritura.

guiándome por las definiciones de la RAE, he decidido usar los términos idioma y lengua, indistintamente para referirme a los diversos sistemas de comunicación.

A mi criterio, y por las encuestas realizadas, en Tartagal hay casos de: diglosia⁹, casos donde el español se habla en la calle y la lengua originaria en la casa; semilingüismo¹⁰, hay niños indígenas semilingües que no hablan correctamente ni su lengua materna ni el español; y sesquilingüismo¹¹, por ejemplo, un chulupí podría entender el idioma de su esposa chorote sin manejarlo correctamente. Teniendo en cuenta estos aspectos, queda en evidencia que esta ciudad es multilingüe. Hay hogares donde los niños tienen padres de diferentes etnias por lo cual pueden encontrarse personas que sean “trilingües o cuatrilingües”. “Salta es la provincia que presenta mayor diversidad cultural y lingüística del país, marcada a su vez por altos niveles de uso y vitalidad de las distintas lenguas” (Novo y otros, 2010: 181). Además, hay que resaltar que en un mismo idioma puede haber variaciones dialectales. Por ejemplo, el wichí de Tartagal varía respecto del wichí de Embarcación y del wichí del Pilcomayo que se habla en la Misión La Paz y en Santa Victoria Oeste. Pérez dice que se “han identificado 22 diferentes dialectos del wichí hablado en Argentina” (2012: 22).

Estas lenguas son ágrafas, y, por lo tanto, también, todas las variaciones dialectales; pero en este momento, algunas de ellas cuentan con una incipiente escritura. Para avanzar en este sentido, se realizan reuniones entre lingüistas, comunidades originarias, maestros y otros, donde se discute sobre cuál sería la mejor ortografía, gramática, fonética y léxico, pero no siempre se llegan a acuerdos definitivos. “En el año 1998, delegados wichí de las tres provincias de Salta, Formosa y Chaco, reunidos en la localidad de Morillo (Salta) para tratar cuestiones de su lengua y su ortografía, formaron una comisión que posteriormente se nombró 'Comisión Wichí Lhämtes' (...)” (Wallis, 2010: 151).

Es decir que hay una producción de textos multilingües, pero no hay una estandarización de la escritura de las lenguas indígenas por la variedad dialectal. Para llevar

⁹ Diglosia: Situación en la que coexisten dos lenguas en una comunidad de hablantes, de tal forma que, por gozar una de ellas de mayor prestigio social que la otra, se emplean en ámbitos o circunstancias diferentes.

¹⁰ Semilingüe: Según Luis Enrique López (1990) el semilingüismo es la competencia a medias que un hablante bilingüe posee tanto de su lengua materna como de su segunda lengua. "Se presenta ante los demás como un individuo semilingüe que ya no puede hablar bien ni en una ni en otra lengua".

¹¹ Sesquilingüismo: es la capacidad para hablar y comprender una lengua de manera suficiente para comunicarse con un nativo, sin necesidad de llegar a dominarla completamente.

a cabo este proyecto de estandarización de las lenguas indígenas trabajan diferentes grupos como ASOCIANA, ENDEPA, CEDCAPI, CEPHIA-UNSa y la Asociación TEPEYAC.

En general, se puede observar que hay lenguas como el guaraní o el wichí que parecen persistir a diferencia de otras, como las de los toba, chorote, tapiete o chulupí, que se debilitan. En este contexto, hay que tener en cuenta que existe un movimiento de los grupos guaraní y wichí cuyo objetivo es lograr la unificación de la escritura de su idioma. Uno de los anhelos de los pueblos originarios, particularmente de los del Chaco salteño, es que la enseñanza, en los primeros grados de educación primaria, sea en lengua materna. Este anhelo se ha plasmado en “la Experiencia Piloto de Alfabetización en Idioma Nativo en la escuela 4123 *'Isi Nilitaj'* de Santa María (Dpto. Rivadavia) durante el año lectivo 2003” (Wallis, 2010: 151).

Una de las cosas que tenemos que hacer es lograr que haya algunos que sepan escribir en castellano y también sepan escribir su idioma materno (...) Acá en la escuela hay maestros que dicen, “a ustedes no les hace falta escribir la lengua, porque hablan todo el día, si saben hablar no hace falta más. Porque, aunque sepan escribir su lengua, con ella no se van a comunicar con el resto del mundo” (wichí Adrián Díaz citado en Pérez, 2012: 146)¹².

Como se desprende de la cita anterior, hay indígenas que consideran valioso recuperar las lenguas originarias, mientras que otros, como por ejemplo algunos docentes, lo consideran nocivo, presunción que es un primer obstáculo para la EIB. “El idioma indígena se considera un factor nocivo que interfiere en el correcto aprendizaje de la lecto-escritura en español, dificultando a su vez todos los aprendizajes posteriores” (Borton y otros, 2010: 202).

Otro aspecto a tener en cuenta es la diferencia que hay entre los padres de niños indígenas del Chaco salteño; mientras unos, en su mayoría mayores, inculcan a sus nietos la lengua nativa; otros, en su mayoría madres jóvenes, educan a sus hijos en el castellano desde que nacen; salvando las diferencias, esta situación es similar en la zona de ACRB.

¹² Las expresiones de los actores en la EIB tendrán este formato de párrafo: alineado a la derecha.

Hoy en día veo que hay algunos chicos que ya ingresan a la escuela hablando el castellano. Veo que la gente que vive al lado de las ciudades sus chicos hablan el castellano todo el tiempo; en cambio, con la gente que vive a las orillas del río (Río Pilcomayo) y la parte del monte todavía no es así (Pérez, 2012: 170).

Para el caso del quechua, en Salta, solo quedaron unas pocas palabras sueltas, en especial en la toponimia de ríos y parajes en la zona de la ACRB. Aunque se pretenda recuperar esta lengua, es muy difícil, ya que las clases que se dan en las escuelas primarias de esta región son exclusivamente en castellano. La diferencia entre los pueblos originarios de la ACRB y los del Chaco salteño está en que estos últimos mantienen viva su lengua originaria mientras que los de la ACRB solo palabras sueltas.

Teniendo en cuenta estas situaciones, el proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto para un maestro que desconoce las lenguas indígenas como para un niño que no habla el español, fue un problema de décadas en la educación primaria de Salta, sobre todo en el Chaco salteño. Esto llevó a que se produjera una gran deserción escolar de los estudiantes indígenas. Aquí es donde la EIB, abocada a la formación de maestros, trata que el docente al menos conozca básicamente alguna lengua aborígen, esto apunta a solucionar la situación.

El cristianismo y las primeras letras. Pierden sus tradiciones

Es complicado entender las tradiciones aborígenes si estamos aferrados a los preceptos religiosos cristianos, es necesario despojarse de toda creencia o fanatismo religioso si queremos adentrarnos en la religiosidad y tradición indígena, aún así, si no tenemos la capacidad para mimetizarnos en la cultura aborígen difícilmente interpretemos cabalmente sus costumbres y actitudes.

Los misioneros cristianos tenían diferentes opiniones de los mataguayos; por ejemplo, uno de los franciscanos que llegaron con los primeros colonizadores a las tierras de la ACRB decía “todos de condición perversa, inconstantes, noveleros y amigos de la ociosidad, libertad y embriaguez; difíciles de sujetar y muy adictos a los pronósticos de los hechiceros” (Reboratti, 2009: 71).

Según Sarasola, el pentecostal John Lagar decía que los indios eran “borrachos, asesinos, ladrones y apaleadores de esposas” (2013: 485). Estas denigraciones son parte del origen de las consecuencias que se desarrollarán en el Apéndice (Desde los relatos de los protagonistas de la EIB). En una postura contraria a la mencionada anteriormente, una maestra indígena de Iruya con orientación en EIB dice, respecto de las características de esta raza, que “el buen vivir es, tengo lo que tengo, no busco más allá, quizás para el ojo del occidental somos vagos, pero no es así, vivimos con lo que tenemos, y somos felices, no queriendo más” (maestra de Iruya con orientación en EIB, entrevista personal de abril de 2018)¹³.

Con la llegada de los misioneros y su incursión en las comunidades aborígenes, se inició un proceso de transculturación¹⁴ religiosa, el cual ocurrió, primero, durante el tiempo de la colonia, en los departamentos de Iruya y Santa Victoria con el catolicismo y, en el tiempo republicano, con las misiones evangélicas en el chaco salteño, “cuando vino (sic) los españoles, vino el cura, entonces comenzaba a cambiar la religión, porque la nuestra ya (...) no servía, porque era satánica” (cacique chorote, entrevista personal de setiembre de 2018).

En la época de la República, la religión cristiana fue considerada el elemento civilizador por excelencia y su doctrina comenzó a ser enseñada en todo el territorio, la propia Constitución Argentina de 1853, en su artículo 67 inciso 15, promueve “la conversión del indígena al Catolicismo”. En 1872, Monseñor Aneiros, en Buenos Aires, funda el “Consejo para la conversión de los indios al Catolicismo”. En 1914, el Reglamento de las Misiones franciscanas en su artículo 11 establecía que “se prohíbe el ejercicio de la medicina a los curanderos o brujos que explotan la ignorancia y superstición de los indios” (Sarasola, 2013: 429-481). En algunos sectores, las costumbres de los aborígenes fueron cambiando y aceptando la imposición iniciada por los colonizadores españoles.

Entonces vi que algunos dejaban de practicar ciertas cosas, y algunos que eran chamanes dejaban de practicar. Entonces había campana por la mañana y tarde, y cada

¹³ Corresponden a personas entrevistadas por el autor cuyo detalle figuran en el Anexo. Para el caso de entrevistas grabadas o encuestas escritas, se transcribirá tal como se manifestaron o escribieron.

¹⁴ Transculturación: es la transición más o menos brusca de un pueblo, de su propia cultura ancestral a la cultura de otro pueblo con el cual entró en contacto (Sarasola, 2013: 552).

mañana le gente esperaba que se termine el culto y recién salía a hacer sus actividades (wichí Anselmo González citado en Pérez, 2012: 106).

En 1915 llegaron misioneros ingleses que convirtieron a muchos indígenas chaqueños al anglicanismo, religión que aún hoy la continúan practicando. Como ejemplo, en 1927, el reverendo Alfred Leake de la South American Missionary Society funda la misión de San Andrés sobre el Pilcomayo medio inferior (Palmer, 2013: 33).

Según Lagos, en la región del Gran Chaco, “recién hacia la década de 1940 ingresaron con mas fortuna los cultos protestantes, anglicanos, menonitas, pentecostales y mormones logrando lo que el Catolicismo intentaba hacía más de cuatrocientos años” (2000: 41). Sobre todo, los misioneros anglicanos se forzaron por traducir el Nuevo Testamento al wichí, cuando recién se iniciaba la escritura de esta lengua. “Una situación particular se da con la escritura wichí. Desde hace más de 60 años existe escritura de esta lengua” (Acuña, 2010: 331). El wichí Laureano Segovia cuenta que “en el pasado, en las escuelas hechas por los misioneros y ellos enseñaban a la gente a leer y escribir en su propio idioma, y también enseñaron el castellano” (citado en Pérez, 2012: 154). Como vemos, el indígena valora el hecho de que los misioneros los alfabetizaran en su lengua materna. Este fue un reclamo muy generalizado en los pueblos originarios del Chaco salteño, ya que consideraban que la escuela o los responsables de las políticas educativas no realizaban las actuaciones necesarias para lograr la implementación de la enseñanza en lengua indígena-materna.

El misionero nos enseñaba y era un cambio total para nosotros porque ya no era igual que nuestras costumbres (...) pero por una parte era muy positiva, porque muchos decían “estamos tranquilos”. Y todavía no había otro tipo de enseñanza de los criollos¹⁵ (wichí Zebedeo Torres, citado en Pérez, 2012: 112).

El llamado bilingüismo nace, en esta región, a partir del trabajo comprometido que realizan los Misioneros y no el Gobierno; por ejemplo, en los Andes hubo textos bíblicos en quechua en tiempos coloniales. El cristianismo, en su afán de conquistar almas, coadyuvó a

¹⁵ Criollos: palabra muy utilizada en Salta para referirse al no-indígena, incluso al mestizo.

llevar a cabo el proceso de aculturación forzada. Debido a esto, en Tartagal, por ejemplo, todos los barrios tienen su Santo Protector, y los pueblos de la ACRB, como Iruya, Nazareno y Santa Victoria, también tienen su Santo Patrono. Los mismos pobladores originarios atribuyen a la religión como causa de la pérdida de sus costumbres, “pero hoy se ha metido (sic) ya la religión, eso es lo que hizo desaparecer todo, digamos, la cultura, todo eso” (maestro auxiliar bilingüe chulupí, entrevista personal de octubre de 2018), “(...) ahora creemos en Dios, somos evangélicos, las tradiciones se van perdiendo” (cacique tapiete, entrevista personal de setiembre de 2018).

La religión católica tiene gran injerencia en la educación primaria de la provincia de Salta. Hasta el año 2017 era obligatoria la enseñanza del catolicismo como una asignatura más en las escuelas públicas; actualmente se puede observar el rezo de oraciones cristianas al inicio de la jornada escolar y es poco probable que en alguna escuela primaria de Salta no cuelgue de sus paredes una cruz.

Producto de todas estas transformaciones, el indígena comienza a perder su esencia, convirtiéndose en cristiano, como lo manifiesta un Cacique Tapiete, “el 90% somos de la Iglesia Evangélica. Nosotros, como a lo que vivimos, aquí en Tartagal, ya hemos dejado nuestras tradiciones, todas (...) Estamos más integrados ya, a la sociedad” (entrevista personal de setiembre de 2018). De esta manera va apareciendo un nuevo corpus narrativo en su cotidianeidad, hablan de Dios y su Palabra, del demonio, de la Biblia, de orar, de los israelitas, faraón, pecados, el paraíso y el infierno; enajenando al hombre indígena de su cultura para introducirlo en la “Palabra de Dios” como lo expresa el wichí Alberto Torres “las primeras personas que llevaban la Palabra de Dios a otros lugares eran analfabetas, lo único que llevaban a todas partes eran “vistas” (gráficos alusivos a temas bíblicos) (citado en Pérez, 2012: 108).

Sin embargo, las creencias de los pueblos originarios no coinciden en su totalidad con las del Cristianismo, y esto puede llegar a ser mal interpretado en el aula, en especial cuando el maestro desconoce la diversidad cultural o es ferviente practicante de alguna religión cristiana. Por ejemplo, el sistema de creencias de los wichí ha sido incluido, por los antropólogos (Juárez, 2018; Montani, 2013; Palmer, 2013), dentro del animismo y el chamanismo, ya que les rendían culto a los seres de la naturaleza y poseían la noción de un

ser superior, *Tokuah* o *Tokuaj*, que regía al mundo. Consideraban la existencia de *Etek Saintaj*, espíritus “dueños” del *Lhaka Tajñí*, el monte, la selva.

Cuando un anciano wichí sentía que la muerte se acercaba, que estaba pronto a partir a *Ahat*, el país de los muertos, elegía a un nieto por su capacidad moral, física e intelectual para transmitirle el *Witale*. “El *witale* consistía en la Memoria de los Tiempos, la Historia de su pueblo, los secretos del clan de su familia y las predicciones para el futuro” (Juárez, 2018: 11). Es así que un niño-joven indígena podía crecer influenciado por estos sistemas de creencias: nativo-ancestral versus el Cristianismo; por lo tanto, así como hablamos de multilingüismo, también podríamos hablar de multireencias.

Este mensaje contradictorio, santo-cristiano-bíblico contra shamánico-místico-ancestral, crea un conflicto que, en los indígenas, adquiere diferentes sentidos: algunos olvidan su pasado cultural para siempre, y adopta, por ejemplo, el protestantismo; otros realizan lo que se denomina sincretismo religioso; en otros, al no poder entender esta incongruencia de mensajes los empuja inconscientemente a refugiarse en el alcohol o la droga; y otros se rebelan: “(...) antes yo era Catequista en la Iglesia pero ahora dejé eso” (mujer indígena de la comunidad Kollamarca, entrevista personal de abril de 2018).

La argentinización mediante la escolarización: obsesión del Estado

En el inicio de la conformación del Estado, éste y la religión van de la mano. La Constitución de las Provincias Unidas de Sudamérica de 1819, en los artículos 1 y 2, referente a la Religión del Estado establecía:

1- La Religión Católica, Apostólica, Romana, es la Religión del Estado. El Gobierno le debe la más eficaz y poderosa protección; y los habitantes del territorio todo respeto, cualesquiera que sean sus opiniones privadas.

2- La infracción del artículo anterior será mirada como una violación de las leyes fundamentales del país.

El proceso independentista de América no trajo paz al indígena; todo lo contrario, tuvo que sufrir el castigo y persecución por su condición de tal. No le quedó otra opción que seguir huyendo a los lugares más recónditos del país. Samán dice que “los identifica el pecado de

ser culturas que rechazan la asimilación con la cultura dominante prooccidental” (2012: 151). Esta misma Constitución, de 1819, en su artículo 128, dice: “[s]iendo los indios iguales en dignidad y derechos a los demás ciudadanos, gozarán de las mismas preeminencias y serán regidos por las mismas leyes”, pero para el indio las leyes no siempre se cumplen. En realidad, se puede observar que “en los hechos, el aborigen fue considerado como un ciudadano de segunda categoría con sus derechos restringidos o como argentino rebelde contrario a la civilización y por lo tanto carente de derechos” (Lagos, 2000: 41).

Por el año 1884, se sanciona la Ley Nacional N° 1420 que insta la obligatoriedad y la gratuidad de la instrucción primaria en todo el país; por lo tanto, se deberá enseñar “nociones de idioma Nacional” (art. 12), que no es otra cosa que el inicio de la castellanización de la población. Con respecto a lo que sucede en la provincia de Salta, en el año 1859, mediante una ley, se establece que el síndico procurador y el padre conversor de los departamentos involucrados en el Gran Chaco, desempeñara el cargo de “protector de indios” La supuesta integración que terminaba en sometimiento y pérdida de valores, fracasó por falta de adhesión y peso político; esta incluía diferentes acciones: protección, reducción e instrucción, siempre bajo el control de las fuerzas del orden.

El patrón escolarizante en Salta fue similar a otras provincias del país. Dentro de ese trayecto de avances y retrocesos prima la idea subyacente de la argentinización de los niños indígenas, lo que implica: respeto a los símbolos patrios argentinos, la unificación del lenguaje hacia el castellano creando confusión en los pobladores originarios, “no obstante ha llegado gente que solamente piensa cambiar toda nuestra forma de vida y ahora estamos completamente confundidos, no sabemos manejar esa nueva forma de vida de los criollos” (wichí Zebedeo Torres citado en Pérez, 2012: 142).

En el año 1904, surge la idea del paternalismo del Estado. Biale Massé propuso la creación de un Patronato de Indios y, en 1916, se creó la Comisión Honoraria de Reducciones de Indios, pero la clase política le daba poca importancia a estos organismos (Sarasola, 2013). En ese momento se piensa por el indígena sin conocer sus propios pensamientos e ideas de la vida; se lo trata como si fuera un hijo adoptado a criar y educar. En 1921, el Consejo Nacional de Educación convocó a los maestros de las escuelas nacionales primarias comprendidos en la Ley Láinez (Ley 4874), instaladas en las provincias, para recoger

información referida a tradiciones, creencias, de origen hispánico e indígenas; pero solo con un interés pintoresco.

En un Digesto de Instrucción Primaria de 1937, se establecieron las disposiciones de funcionamiento de las escuelas para niños aborígenes y allí se mencionan las siguientes acciones: “atraer al aborigen a la vida civilizada”, “dedicándose la mayor atención al estudio del lenguaje”, “las escuelas para niños aborígenes serán ambulantes o fijas. Las escuelas ambulantes seguirán a las tolderías (...)” (Consejo Nacional de Educación, 1937: 303). Durante este proceso de intento de escolarización y reconocimiento de la cultura de los aborígenes, no existió ningún grupo político o ideológico que tomara partido por los pueblos originarios. “Una idea generalizada que compartían, tanto liberales como aquellos imbuidos por las ideas marxistas, era que las diferencias étnicas tenderían a desaparecer gradualmente y que la homogeneización se alcanzaría en breve plazo” (Lagos, 2000: 138).

Durante el tiempo de la República, se realizaron muchos intentos, se aplicaron diversas estrategias y se tuvo en cuenta una variedad de ideas para integrar a los indígenas a la escuela formal, pero pasaron 200 años y no se terminó de solucionar el problema. Lo que se consideraba bueno en una época, en otras era considerado como erróneo. En el medio de todo está la comunidad indígena que no tiene capacidad de decisión sobre la mejor educación para sus hijos.

III. ANTECEDENTES DE LA EIB EN SALTA

El surgimiento de la modalidad en EIB en Sudamérica durante la segunda mitad del siglo XX significa volver la mirada hacia el nativo americano. Ahora se busca la preservación cultural y lingüística de los pueblos originarios en contraposición a lo narrado en el capítulo anterior. En este capítulo se presentan ciertas leyes que fue adoptando la provincia de Salta y la Nación argentina, en línea con las normas Internacionales en referencia a la EIB. También se desarrolla el trayecto de la figura del “maestro auxiliar bilingüe” que surge como presión de las comunidades originarias, y que forja la base para la implementación de la EIB en la formación de maestros.

La Educación Intercultural Bilingüe

La EIB es una modalidad educativa que pretende integrar al niño indígena en la escuela común respetando su lengua y su cultura. Esta corriente tiene amplia difusión en países como Guatemala, Perú, México y Bolivia. El modelo bilingüe-bicultural desarrollado desde fines de los 60 e inicios de la década de 1970 estuvo basado en la promoción y el respeto hacia las culturas y las lenguas de los pueblos originarios, pese a que los contenidos del currículo escolar y la didáctica seguían respondiendo a las concepciones originadas en los centros urbanos (Hirsch, 2010: 21). El fomento a nivel continental de la Educación Intercultural Bilingüe y la adopción de tales ideas por las autoridades educativas argentinas son un atisbo de Justicia para el problema de la escolarización indígena.

“En la educación bilingüe, el uso del término intercultural se inició a principios de los años ochenta (...) recalca la necesidad de establecer políticas nacionales de plurilingüismo y multietnicidad” (Walsh, 2001: 13). Estos conceptos de interculturalidad, multiculturalidad, diversidad cultural, que hacen referencia a la coexistencia en un mismo espacio geográfico de diferentes culturas, repercuten en la Argentina y son plasmados en las diferentes resoluciones y reformas educativas que se adoptaron a nivel nacional y provincial, particularmente después del retorno de la democracia en 1983.

Legislación e implementación de la EIB en Salta

Organizaciones internacionales, nacionales y provinciales intervinieron en el dictado de una legislación con la que se trata de marcar el futuro y la vida escolar del indígena americano, en general, y del indígena salteño, en particular. Estas intervenciones legales y eventos fueron la base sobre la que se fue construyendo la implementación de la EIB en Salta, no siempre con efectividad.

Legislación internacional

La UNESCO, a partir de 1953, delineó distintos proyectos que parten de la premisa de que los niños deben ser alfabetizados en su lengua materna. La Asamblea General de las Naciones Unidas, en el año 1992, en la sesión N°47, formula la Declaración sobre los Derechos de las personas pertenecientes a Minorías nacionales o Étnicas, en el Artículo 2 declara que, “las personas pertenecientes a minorías nacionales o étnicas, religiosas y lingüísticas, tendrán derecho a disfrutar de su propia cultura, a profesar y practicar su propia religión, y a utilizar su propio idioma, en privado y en público, libremente y sin injerencia ni discriminación de ningún tipo”. Estos derechos no se cumplen en Salta, como se puede observar en los testimonios que brindan algunos protagonistas de esta situación:

(...) de la figura del shamán no es buen visto para las religiones (...) pero trabajos del shamán, como que está relacionado con el diablo, estamos mal visto, entonces (...) ('no' casi inaudible) aceptan en la escuela (profesor de lengua originaria Wichí, entrevista personal de noviembre de 2018).

Veo que los criollos no pueden hablar nuestro idioma. Veo que hoy en día hay escuela y los maestros enseñan a nuestros hijos solamente el castellano. Pero nuestro idioma ellos no enseñan a nuestros hijos (wichí Laureano Segovia citado en Pérez, 2012: 154).

En Salta, las ideas referidas a políticas educativas van cambiando con el transcurso del tiempo y pasan de otorgarle al indígena el derecho a aprender en la escuela en su propia lengua, a las ideas que proponen olvidar esas 'lenguas muertas' para integrarlas plenamente a

la modernidad; esta última opción prevalece. Desde que llegaron los españoles a América, los pobladores originarios perdieron su autonomía ancestral, fueron cambiando no solo su forma de gobierno, sino también fueron modificando la forma de educar a sus niños y la religión que practicaban.

La Comisión Interamericana de Derechos Humanos, órgano autónomo de la OEA, aprobó en 1997, en su sesión 1333^a, el Proyecto de declaración americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas que, en su Art. 5, establece que “los pueblos indígenas tendrán derecho a preservar, expresar y desarrollar libremente su identidad cultural en todos sus aspectos, libre de todo intento de asimilación”. Este es un derecho vulnerado:

Pareciera ser que se nos quitó nuestras enseñanzas las que nuestros ancestros venían practicando (...) Y estoy viendo ahora que las enseñanzas de los criollos siguen firmes, sus costumbres siguen igual. Nosotros en cambio tenemos varias formas de enseñanza las que estamos siguiendo.

Así es con la gente que tiene mucho conocimiento, que tiene poder (...) ellos no imitan nuestra costumbre (...) Nosotros en cambio estamos obligados a seguir la enseñanza de ellos (wichí Zebedeo Torres citado en Pérez, 2012: 30-32-34).

En el año 2007 se aprueba la Declaración de los Derechos Indígenas en las Naciones Unidas. En el 2011, la Comisión de Pueblos Indígenas y Etnias del Parlamento Latinoamericano promueve el proyecto de Interculturalidad y Multilingüismo y, en el año 2016, se aprueba la Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas por parte de la OEA que, entre otros importantes aspectos, que deberían ser consideradas como dogmas al momento de trabajar las políticas educativas que se desean implementar en las comunidades aborígenes, dice:

Los Estados reconocen y respetan el carácter pluricultural y multilingüe de los pueblos indígenas, quienes forman parte integral de sus sociedades (art. II). Los pueblos indígenas tienen derecho a no ser objeto de forma alguna de genocidio o intento de exterminio (art. XI). Tienen derecho a no ser objeto de racismo, discriminación racial, xenofobia ni otras formas conexas de intolerancia (art. XII). Los pueblos indígenas en

aislamiento voluntario o en contacto inicial, tienen derecho a permanecer en dicha condición y vivir libremente y de acuerdo a sus culturas (art. XVI-1).

Legislación nacional

Cuando se recupera la democracia en Argentina, es decir en el año 1983, se realizan una serie de acciones para mejorar las condiciones de vida y la situación educativa de los pueblos aborígenes. Se inicia, de esta manera, una legislación que propende a la creación de una Educación Intercultural Bilingüe:

Durante el año 1985 se sanciona la Ley Nacional N° 23302 de Política Indígena y Apoyo a las Comunidades Aborígenes; mediante el Decreto N° 155/89 se reglamenta esta ley (específicamente en lo atinente a la educación: Cap. V, arts. 14-17). Posteriormente, en 1992 se sanciona la Ley Nacional N° 24071, que adopta el convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes que, en su parte VI art. 28-1, establece: “(...) deberá enseñarse a los niños de los pueblos interesados a leer y a escribir en su propia lengua indígena (...)”.

En el año 1993, otra ley en la que incluyen derechos de los aborígenes es la Ley Federal de Educación N° 24195/93 (art. 5°, inc. q; art. 15, inc. a; art. 34) que asegura el derecho de las comunidades indígenas a preservar sus pautas culturales y el aprendizaje y enseñanza de su lengua. Todo lo anterior desemboca en la Ley Suprema de la Nación con la Reforma de la Constitución Nacional de 1994, cuyo Art. 75 Inciso 17, establece “reconocer la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas y el derecho a una Educación bilingüe e intercultural”. Además, reconoce la personería jurídica de las comunidades y la posesión y propiedad comunitarias de las tierras que tradicionalmente ocupan, tema no menor para los aborígenes argentinos.

En el transcurso del año 1999, mediante la Resolución N° 107/99 del Consejo Federal de Cultura y Educación “se reconoce a la Argentina como un país multicultural, pluriétnico y multilingüe”. Se aprueban las Pautas Orientadoras para la EIB y se supone la educación mediante dos lenguas: originaria y castellano. En el año 2001, el Ministerio de Educación

hizo una “Convocatoria a la Sistematización de Experiencias en EIB”¹⁶ y en el 2004 se crea, el Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, mediante la resolución 549/04 del Ministerio Nacional de Educación, Ciencia y Tecnología.

Durante el año 2006, mediante la Ley de Educación Nacional N° 26.206/06 en el capítulo XI, Art. 52, 53 y 54, se incluye a la EIB como una de las ocho modalidades del sistema educativo. Se promueve el diálogo intercultural. Se propone incluir contenidos curriculares que promuevan el respeto por la multiculturalidad en todas las escuelas del país. Siguiendo esta línea, en el año 2008 se elabora el documento “Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares de Educación Intercultural Bilingüe” por el Ministerio de Educación de la Nación. Es importante decir que, a pesar de todo el trabajo realizado para consolidar la enseñanza en lengua originaria y su cultura, en el año 2017, el Gobierno nacional eliminó los programas de EIB en escuelas interculturales por decisión del entonces Ministro de Educación de la Nación, Esteban Bullrich¹⁷.

Legislación provincial de Salta

En el año 1984 se realiza el Primer Censo Aborigen Provincial en los departamentos de Rivadavia, San Martín, Orán, Anta y Metán. Luego, se sanciona la Ley N° 6373, de 1986, que establece la Promoción y Desarrollo del Aborigen de Salta. Algunos años más tarde, en 1992, se crea el IPPIS (Instituto Provincial de Pueblos Indígenas de Salta), el cual es un ente autárquico influyente para la creación de la modalidad EIB. El IPPIS tiene un presidente que se elige entre las 7 etnias, y, a la vez, cada una de ellas tiene un representante; estos cargos son pagados por el Estado provincial, pero, aún así, no están exentos de problemas de conducción y acuerdos. Un antecedente de este organismo es el IPA (Instituto Provincial del Aborigen).

En el año 1995 se implementaron algunos proyectos del “Programa Mejor Educación para todos” del Plan Social Educativo, que en su proyecto N° 4 aludía a “atención a las

¹⁶ Los resultados se publican en 2004, pueden visualizarse en: [https://www.educ.ar/recursos/92368/educacion-intercultural-bilingue-en-argentina-sistematizacion-de-experiencias]

¹⁷ Esto fue objeto de una denuncia por el CEAPI. [http://www.infonews.com/nota/305914/pueblos-indigenas-denuncian-que-el-gobierno]

necesidades educativas de la población aborígen”. En el año 1997, dentro del Marco Geopolítico Lingüístico de la Provincia de Salta, se establece la necesidad imperiosa y urgente de la formación de docentes y auxiliares docentes bilingües (Castellano-Lengua Aborígen).

Para el año 1998, la Reforma de la Constitución provincial salteña, en su Capítulo I, artículo 15, dice entre otros conceptos, que: “La Provincia reconoce la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas que residen en el territorio de Salta”. Ese mismo año, la Secretaría de Planeamiento Educativo del Ministerio de Educación de Salta elabora el ante proyecto “Acciones conjuntas en la atención de la temática educativa intercultural aborígen”, aunque los propósitos favorecían la inclusión del indígena y su cultura en la escuela, el mismo no tuvo continuidad.

En el año 2000 se sanciona la Ley Provincial N° 7121 de Desarrollo de los Pueblos Indígenas de Salta, el Cap. V, art. 28, en lo que se refiere a Educación establece entre otros items:

- a) Coordinar con los organismos correspondientes, la formación de docentes especializados en educación indígena, creando Centros Especiales que procuren la investigación, el desarrollo y la aplicación de tecnologías educativas apropiadas.
- b) Facilitar y normar el pase directo de los alumnos de un establecimiento educativo, a otro, teniendo en cuenta la característica cultural de seminomadismo, como forma de evitar la repitencia y deserción escolar.
- c) Difundir el conocimiento antropológico social de las culturas indígenas utilizando los medios masivos de comunicación estatal.
- d) Posibilitar mediante un adecuado sistema de becas, el acceso de educandos de cada grupo étnico a carreras docentes de nivel secundario, terciario y universitario.

Serrudo nos dice que, en el año 2006, “a través de la Resolución N° 080/06 –Expte. Planeamiento Educativo N° 140-3937/06 se conforma por primera vez un Equipo Provincial de EIB en Salta” (2010: 266). Y luego de un extenso recorrido, en el año 2008 se realiza la elaboración del diseño curricular de la Carrera “Profesorado Intercultural Bilingüe de Educación Primaria” respondiendo a la convocatoria del INFD (Instituto Nacional de

Formación Docente) y siguiendo las recomendaciones del Ministerio de Educación de la Nación; luego fue aprobado a través de la Resolución Jurisdiccional N° 6846/10.

Finalmente, en el año 2013, el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la provincia de Salta, mediante la Resolución 2059, resuelve aprobar el diseño curricular de la carrera pero con el nombre de “Profesorado de Educación Primaria con orientación en EIB”.

Como se dijo anteriormente, a pesar de que el Gobierno nacional eliminó en 2017 los programas de EIB en escuelas interculturales, la provincia de Salta decidió mantenerlos con recursos propios, pero avanza en la reducción del peso curricular de la EIB en la carrera para maestros con esa orientación, ejerciendo el poder del Estado por sobre los reclamos de comunidades aborígenes.

El maestro auxiliar bilingüe

Nosotros creemos que hace falta maestros que enseñen a nuestros hijos, pero que sepan hablar el idioma nuestro. Porque los chicos no entienden el castellano, por eso les cuesta comprender lo que los maestros les enseñan (wichí Laureano Segovia citado en Pérez, 2012: 156).

Una figura muy importante que antecede a la creación de los Profesorados en EIB en Salta fue la del Maestro Auxiliar Bilingüe. Esta figura surgió como consecuencia del fracaso escolar de niños indígenas que solo hablaban sus lenguas originarias y, por tanto, no entendían las enseñanzas en castellano del maestro.

Los auxiliares empezaron compartiendo su lengua originaria y cultura, pero terminaron enseñando todo en castellano. Uno de los caciques de la etnia chorote nos cuenta lo que ellos entienden que sucede durante este proceso: “ellos, (los maestros auxiliares bilingües) van a ayudar a los chicos atrasados nada más, pero todo en castellano” (cacique chorote, entrevista personal de setiembre de 2018).

Es importante resaltar que no hay maestros auxiliares bilingües en la zona de las ACRB, a diferencia de lo que sucede en las escuelas primarias del Chaco salteño donde sí lo tienen incorporado. El maestro auxiliar bilingüe es un nativo aborigen que domina su lengua

originaria y el español; acompaña al docente de grado en su trabajo en el aula, y juntos conforman lo que denominan “Pareja Pedagógica” que, en realidad, es despareja, ya que el auxiliar bilingüe carece de la preparación académica. Esto provoca una asimetría de roles dentro del aula, una pareja frágil. Zidarich nos dice en el título de su artículo que “Pareja vulnerable, si las hay: docente originario y docente no originario” (2010: 223).

Es necesario aclarar que en este logro que resulta beneficioso para el niño indígena tuvieron mucha participación las exigencias de las comunidades originarias:

Ahora veo que hay bilingües y es por eso que hay bilingües. No fue el gobierno que pensó, “está bien, vamos a reconocer este derecho por ley para que haya bilingües”. No, no fue así, fue por nuestros representantes indígenas y debemos reconocerles a ellos (...) Es por eso que hoy en día hay maestros bilingües, entonces los bilingües tienen que aprender a escucharnos, porque si no saben escucharnos se van a perjudicar a sí mismos y van a perjudicar nuestra educación indígena (wichí Francisco Pérez citado en Pérez, 2012: 144-146).

Si bien esta figura fue positiva para el niño indígena que no sabía el castellano, cuando el auxiliar no estaba en el aula, se producía la pérdida de toda la clase.

(...) digo esto porque el bilingüe estaba con nosotros un ratito y se iba, se iba a ver a otros chicos en otra aula. Y de esa manera se movía todo el tiempo, entonces no nos ayudaba tanto (...) Cuando se iba, de nuevo no entendíamos nada al maestro (wichí Eduardo Pérez citado en Pérez, 2012: 164).

El maestro auxiliar bilingüe actúa en los primeros años del niño en la escuela; pre jardín, jardín, primero y segundo grado. Hay casos de niños monolingües indígenas que entendían a la maestra (que les hablaba en castellano) recién en séptimo grado, como lo prueba la siguiente narración, ante la pregunta a un joven guaraní de Tartagal ¿cuándo empezaste a entender lo que hablaba la maestra? responde:

En séptimo, porque yo aprovechaba también, de leer mucho, diarios, o sea tenía revistas, que mi papá tenía, (...) y de esa manera fui más o menos aprendiendo a hablar

el Castellano (maestro auxiliar bilingüe guaraní, entrevista personal de noviembre de 2018).

Trayecto de la figura del maestro auxiliar bilingüe en Salta

En el año 1984, se elaboró el Proyecto de Regionalización Educativa para el área Aborígen (PREPARA); participaron antropólogos y maestros con experiencias en escuelas con población indígena. Se idean figuras como: “personal idóneo”, “maestros aborígenes de actividades prácticas” y “maestro especial de idioma aborígen”. En 1985 se realiza la primera experiencia piloto con “Auxiliares Aborígenes del Docente” en la escuela 406 “Río Bermejo” de Misión Carboncito, Departamento San Martín.

Al respecto Serrudo dice que “el Consejo General de Educación y el Ministerio de Educación de la Provincia de Salta a través de la resolución N° 1424 S.T. Expte. N° 6155675/86 crea el cargo de Auxiliar Docente Aborígen (...) el nombrado deberá contar con 7° grado de la escolaridad primaria aprobado y con el aval de la comunidad indígena” (2010: 266).

Durante el año 1988, se extiende la designación de “Auxiliares Aborígenes del Docente” a escuelas de los Departamentos de Rivadavia, San Martín y Orán. Comienza a funcionar el Profesorado para la Enseñanza Primaria con Orientación Regional en la Localidad de Coronel Juan Solá del departamento Rivadavia. La legislatura de Salta, mediante el Decreto N° 1488 del año 1991 en su artículo 5°, propone crear “el cargo de Auxiliar del Docente en Lengua Aborígen (designaciones interinas con cese) cuando se trate de comunidades que porten una lengua materna distinta de la lengua oficial”.

Desde 1991 a 2001, los nombramientos de los agentes bilingües correspondían a la figura de “personal interino con cese”. Precisamente en 1997 se dejó cesante al 50% de los auxiliares bilingües, es decir que este docente no tiene estabilidad laboral ni está muy claro su rol. En su trayecto de implementación, la Resolución N° 460/08 del Ministerio de Educación de Salta aprueba la normativa de designación de “Docentes Auxiliares en Cultura y Lengua Aborígen” con consulta al CPI (Consejo de Participación Indígena) y al IPPIS; también consensuado con la Comisión de Educación del Senado Provincial.

El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología informó acerca de la Educación Bilingüe en Salta. Hoy están en funciones 437 docentes de comunidades originarias, auxiliares, titulares e interinos; son 104 las escuelas con docentes auxiliares y 376 escuelas primarias atienden a alumnos que se reconocen pertenecientes a pueblos originarios (Noticias 2/5/19)¹⁸.

En abril de 2019, en comunicación con el Organismo de Educación Primaria de la provincia de Salta, se me informa que había 118 Maestros Auxiliares Bilingües que cesarían a fin de año, pero hay otros más que son titulares. La mayoría no tienen el secundario completo y su designación depende del Cacique de la comunidad; la inestabilidad laboral sumada a la poca claridad de las designaciones provoca desacuerdos y reclamos: “docentes y representantes del pueblo Wichí, se encadenaron en la plazoleta Cuatro Siglos de la capital salteña en reclamo por la falta de nombramientos de maestros auxiliares bilingües” (Noticias 29/4/19)¹⁹.

Tareas del auxiliar bilingüe y algunas de sus opiniones

He observado esta tarea en las aulas de escuelas primarias de Tartagal en el Chaco salteño; el maestro auxiliar sólo se limita a traducir cuando el niño no entiende el mensaje del maestro titulado; además colabora con la preparación de materiales, cuidado de los niños, servicio del desayuno, limpieza de bancos. En unos pocos casos se me permitió, ante mi pedido, participar de alguna clase exclusivamente en guaraní o una clase donde el maestro bilingüe enseñaba Tapiete. No siempre cumplen su rol para el que fueron designados.

He conversado y grabado a varios de los Maestros Auxiliares Bilingües, ver Anexo. Varios de los auxiliares son cuatrilingües, dominan tres idiomas nativos más el castellano. Según ellos aluden, esto se debe a que se mezclan en matrimonios de diferentes etnias. Uno de ellos dice “(...) yo manejo los tres idiomas, chulupí, chorote y wichí” (maestro auxiliar bilingüe chulupí, entrevista personal de octubre de 2018).

¹⁸En: [<http://www.salta.gov.ar/prensa/noticias/en-la-provincia-estan-en-funciones-mas-de-400-docentes-de-comunidades-originarias/64139>]

¹⁹En: [<http://ceibalsalta.com.ar/2019/04/30/salta-capital-wichis-encadenados-en-el-centro-salteno/>]

Es una opinión común, la marginación que sienten por ser aborígenes; también los obligan a desempeñar tareas para lo cual no fueron contratados:

Ser maestro dentro de los criollos, al par de un aborígen entre los criollos, me marginaban, si, cada vez a la directora me decía, “¿pero aquí que vas a enseñar? ¡Quién te va a entender!”. Después al último me mandaron a cuidar los autos, no me querían, parece que se han cansado de verme cuidando los autos, y me preguntaban si yo era electricista (...) (cacique chorote, maestro auxiliar bilingüe jubilado, entrevista personal de setiembre de 2018).

En la mayoría de los casos, el maestro bilingüe no cuenta con un espacio-horario para enseñar su cultura y lengua, algunos investigadores, como Cebrelli dice al respecto que “La cultura indígena está en condición de subalternidad (...) Por ejemplo, en la relación entre maestros criollos y auxiliares indígenas del Chaco Salteño, se niega la existencia de conocimientos indígenas (...) Se ignora y desaprovecha el potencial formativo de la experiencia y las formas de vida indígena” (2011: 141).

Por lo general, los maestros auxiliares bilingües entrevistados cuentan que, con mucho dolor y sufrimiento fueron a la escuela cuando eran niños y relatan maltratos físicos:

(...) el maestro le ponía (al alumno indígena) cartón en la puerta con basura, y al entrar se le caía encima (...) o agua, solamente por diversión, a él (un alumno) solito y le agarraba también de la oreja, fue eso lo que nunca, nunca, me voy a olvidarme más (maestro auxiliar bilingüe guaraní, entrevista personal en noviembre de 2018).

Expresan que los gritos de la maestra inhiben a los niños: “(...) el chico lo (sic) tiene miedo al criollo (maestra/o), porque el criollo le dice: ¡QUEDATE QUIETO! así con una voz fuerte y el chico ahí queda (...) no sabe (...)” (maestro auxiliar bilingüe chulupí, op. cit.).

De las entrevistas realizadas a algunos maestros auxiliares bilingües se puede rescatar la realidad de lo que pasa en el aula con los niños indígenas y, además, su forma de pensar, en particular, de la escolaridad. Hay una cierta tendencia a opinar no por sí mismos sino a nivel grupal, ya que constantemente reemplazan el “yo” por el “nosotros”. Esto coincide con

el espíritu colectivo que caracteriza al aborigen. Consideran el estudio como una oportunidad para mejorar sus condiciones económicas (aunque algunos no comparten tal materialismo) varios de los maestros auxiliares bilingües son maestros titulados y otros tantos están estudiando el Profesorado para maestros con orientación en EIB. Otros temas que surgieron de aquellas conversaciones, son la deserción y el fracaso escolar por el hecho de que el niño o el joven nativo no se siente comprendido en la escuela por su manera de ser y de pensar; su lógica difiere de la lógica de pensamiento occidental.

IV. LA EIB EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS

Recién a inicios del siglo XXI surge en Salta la idea de formar específicamente en EIB a los futuros maestros, aunque acotada a algunos Institutos de Educación Superior (IES). Se ofrece la carrera con esta modalidad al estudiante para maestro de primaria en la Provincia y esto conlleva cambios administrativos y organizativos. En este capítulo se explica cuando y donde se crearon los profesorados en EIB y con que objetivos. También se muestra como se interviene en los diseños curriculares tradicionales y como se trata de concientizar en la nueva modalidad a los futuros y actuales docentes en los Encuentros de Profesorados. A pesar del empuje inicial, la EIB en los Profesorados para maestros irá diluyéndose en el tiempo.

Creación de Profesorados en Enseñanza Primaria con orientación en EIB en Salta

En el año 2011, luego de un largo recorrido, finalmente por resolución 6846 del Expte. 46-26084/10 del Ministerio de Educación de Salta se crean los Profesorados con el nombre Profesorado Intercultural Bilingüe de Educación Primaria. A continuación, detallaré algunos propósitos, para luego detallar las fechas y lugares de creación.

Objetivos de la EIB en Salta

Trigo señala que la creación y el desarrollo curricular del Profesorado de Educación Primaria con orientación en Educación Intercultural Bilingüe ha sido guiado por diferentes propósitos cuyos logros harán posible que los docentes indígenas y no indígenas estén en condiciones, entre otros, de:

- Entender y explicar la interculturalidad y el fenómeno del bilingüismo, sus procesos concomitantes y los desafíos que plantean para la vida en convivencia.
- Contribuir al desarrollo de una educación intercultural bilingüe enfrentando interactivamente los desafíos de una sociedad pluriétnica, plurilingüe y pluricultural.
- Abordar las teorías y los resultados de investigación que sustentan y permiten comprender de mejor manera las características del aprendizaje y de la enseñanza intercultural bilingüe.

- Rescatar y valorizar las culturas indígenas y acrecentar la autoestima de los niños, de su núcleo familiar y de su comunidad.
- Dominar tanto el español como la lengua originaria en situaciones comunicativas y expresivas auténticas en vista a consolidarse como individuos bilingües.
- Abordar la dimensión didáctica de la educación bilingüe de lengua originaria y castellano, referida tanto al aprendizaje y enseñanza de lenguas como al empleo de estas como vehículos del proceso educativo en general.
- Desarrollar estrategias didácticas considerando las diferencias culturales, para redefinir la interculturalidad desde la convivencia y hacia la complementariedad entre los saberes de los pueblos indígenas y los conocimientos de orden universal. (2016: 445-446)

Estos propósitos son adecuados para resolver la problemática de la inserción del niño indígena monolingüe en la escuela. Se propone al futuro docente dominar la lengua aborigen y conocer la realidad multicultural de la comunidad donde está la institución educativa. La propuesta es una buena opción, pero tardía; no obstante, sirvió para movilizar las ideas respecto a la visión del nativo americano en Salta, como se refleja en las respuestas de los estudiantes de Profesorado en EIB:

La EIB es una modalidad que permite entrelazar la sociedad y además es una oportunidad para el acercamiento y la aceptación del otro como diverso. Es algo que debiera haberse implementado mucho antes. (132)²⁰

(...) la Educación Intercultural Bilingüe aporta una cuota de diferencia, que es contar la historia desde un punto de vista más crítico, es decir como pasaron realmente las cosas, p ej: Que no fue un descubrimiento sino una invasión y un rescabrejamiento (sic) de la cultura indígena, etc. (2)

(...) hacer que el niño aprenda los contenidos establecidos desde su lengua materna, y tomar como segunda lenguaje el castellano. (14)

(...) que esta carrera siga adelante porque es muy importante para nosotros, nos transmite conocimiento de nuestra cultura. (23)

²⁰ El número entre paréntesis representa al alumno de Profesorado en EIB que respondió la encuesta escrita. Se transcribe tal como lo escribieron sin corregir errores de ortografía o gramática. Ver Anexo.

Creo que es una solución a la deserción escolar de los alumnos que tienen como lengua madre la lengua 1(lengua guaraní o wichi). (193)

Hay un marcado entusiasmo en estas opiniones de los estudiantes; lo que desconocen es que el futuro de la carrera no depende de ellos, sino de las políticas educativas del Gobierno y autoridades de turno.

Instauración de Profesorados

Año 2011:

En el año 2011 se implementa el Profesorado en EIB en los siguientes Institutos de Educación Superior (IES) que dependen de la DGES. Estos profesorados fueron ubicados estratégicamente cerca de los pueblos indígenas Wichí, Chorote, Toba, Chulupí y Guaraní. Precisamente, según el cuadro 2 de la página 19, la mayor cantidad de población indígena se encuentra en los departamentos de Rivadavia y San Martín.

- 1) IES N° 6029 de Tartagal (Dpto. San Martín).
- 2) IES N° 6011 de la localidad de Juan Solá en la Localidad de Morillo (Dpto. Rivadavia).
- 3) IES N° 6050 de Santa Victoria Este (Dpto. Rivadavia).

Año 2012:

En el año 2012 se crean los siguientes Profesorados y extensiones áulicas:

- 4) IES N° 6023-1 Extensión áulica. Isla de Cañas (Dpto. Iruya).

Isla de Cañas en la ACRB es sede de la comunidad Kolla de Finca Santiago, que abarca 25.000 hectáreas devueltas por el Estado Nacional a sus pobladores en los años anteriores al 2012. Se abre este Instituto debido a la presión del “Consejo Kolla” del lugar.

- 5) IES N° 6049 de Rivadavia Banda Sur (Dpto. Rivadavia).
- 6) IES N° 6049-1 Extensión áulica. La Unión (Dpto. Rivadavia).

Estos tres profesorados se crean por decreto 2704/12 del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. El departamento de Rivadavia es el más extenso de Salta y el que tiene los más elevados índices de pobreza, incluso un “5% de la población nativa no posee DNI” (Trigo, 2016: 443).

Año 2013:

Se implementan extensiones áulicas en territorios indígenas Kolla, de la ACRB. Participan en esta creación las organizaciones indígenas: el CIKDI (Comunidades Indígenas Kolla de Iruya) y el OCAN (Organización de Comunidades Aborígenes de Nazareno)

- 7) IES N° 6023-2 Extensión áulica. Iruya (Dpto. Iruya).
- 8) IES N° 6023-3 Extensión áulica. Nazareno (Dpto. Santa Victoria).

Nazareno se conecta mediante vía vehicular desde La Quiaca-Jujuy, desde el año 1985, por las rutas provinciales 5 y 69. El pueblo está ubicado en tierras de la Finca Santa Victoria cuyos propietarios no han cedido formalmente las tierras a los pobladores ancestrales. Según Censo Nacional de 2001 tenía 786 habitantes.

Año 2014:

- 9) IES N° 6023-4 Extensión áulica. Santa Victoria Oeste (Dpto. Santa Victoria).

La Localidad de Santa Victoria Oeste fue fundada en 1803. Según Censo del año 2001 contaba con una población de 1188 habitantes. Allí funciona el municipio de Santa Victoria Oeste y es capital del departamento del mismo nombre. Se conecta, por vía terrestre con La Quiaca por la ruta provincial N° 5. Los IES de Isla de Cañas, Iruya, Nazareno y Santa Victoria Oeste, pueblos que conforman lo que se denomina ACRB, son extensiones áulicas del IES 6023 “Dr. Alfredo Loutaif” con sede en Orán.

Año 2016:

- 10) IES N° 6015-1 Extensión áulica. Carboncito (Dpto. San Martín).

Se crea la extensión áulica del Profesorado para Maestros con orientación en EIB N° 6015-1 de la Localidad de Carboncito dependiente del IES 6015 de la ciudad de Embarcación. En el 2017, por Exp. 0120046-80222/2017-0 de la DGES, se crea el segundo año. Actualmente se encuentra en proceso de cierre, esto implica no inscripción a primer año.

Año 2017:

11) IES 6015-2 Extensión áulica en la Localidad de Misión Chaqueña. (Dpto. San Martín). Exp. 0120046-80222/2017-0 – DGES. Actualmente en proceso de cierre.

A continuación se presentan los gráficos con los IES, según su característica de funcionamiento.

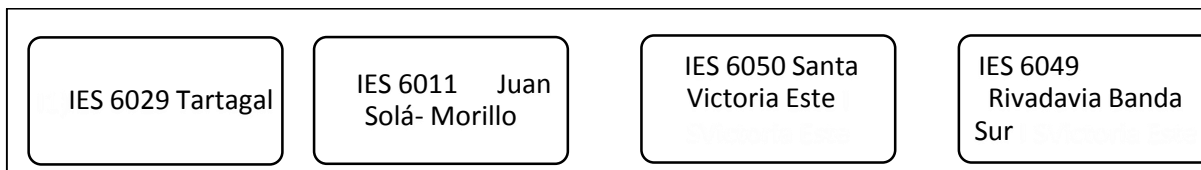


Gráfico 1. Cuatro IES con Profesorados con orientación en EIB.

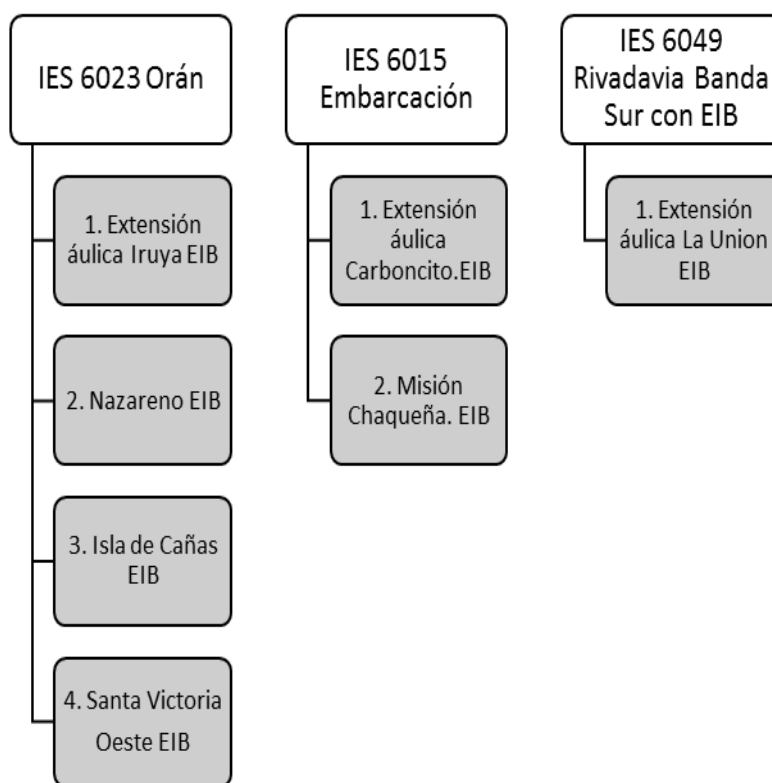


Gráfico 2. Siete extensiones áulicas de IES con Profesorados en EIB.

Fueron 11 los Profesorados en EIB creados en Salta. No todos tuvieron continuidad. En el 2014 eran 9 los IES que ofrecían el ingreso a primer año a Profesorados en EIB: IES N° 6029 Tartagal, IES N° 6011 Morillo, IES N° 6023-2 Iruya, IES N° 6023-1 Isla de Cañas, IES N° 6049 Rivadavia Banda Sur, IES N° 6049-1 La Unión, IES N° 6050 Santa Victoria Este, IES N° 6023-3 Nazareno y el IES N° 6023-4 Santa Victoria Oeste.

En 2015, con el cambio del Gobierno nacional, se produjo un fuerte debilitamiento de la EIB. De acuerdo a la resolución 6846 del 2010, el título era “Profesorado Intercultural Bilingüe para Educación Primaria”; en el 2013, de acuerdo a la Resolución 2059, el título era “Profesorado de Educación Primaria con orientación en EIB”. La COFEV (Comisión Federal de Evaluación de Títulos de Formación Docente) sugiere el primero pero como se mantuvo el segundo, se tuvo que reducir en un 10% el peso de la modalidad, perdiendo fuerza la EIB en los diseños curriculares como se verá en el siguiente apartado. En 2019, solo ofrecen el ingreso a primer año cuatro Profesorados: IES 6011 Morillo, 6023-2 Iruya, 6023-1 Isla de Cañas y 6029 Tartagal, de acuerdo a la oferta de carreras de la DGES para ese año.

A nivel regional, los Profesorados para maestros con orientación en EIB de Salta encuentran respaldo en los siguientes organismos: Red ESIAL (Educación Superior y Pueblos Indígenas de América Latina), CIEA-UNTREF (Centro Interdisciplinario de Estudios Avanzados-Universidad Nacional de Tres de Febrero), IESALC. UNESCO (Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe dependiente de la UNESCO).

Diseño curricular en la carrera de Profesorado en Educación Primaria con orientación en EIB en Salta. Modificaciones en el tiempo

Es importante decir que durante el proceso de conformación y funcionamiento de los IES con orientación en EIB, los nombres que le daban a la carrera fueron cambiando. Desde 2006 hasta el 2009 funcionó en el IES N° 6029 de Tartagal el “Profesorado de Educación Primaria con orientación en Educación Rural”; en este se preveía la práctica docente desde el primer año mediante la firma de convenios con lo que se llamó “escuelas primarias asociadas”, las cuales eran generalmente rurales.

Luego, como se dijo anteriormente, se produce un cambio y pasa a llamarse “Profesorado Intercultural Bilingüe de Educación Primaria” según RM 6846/10 y, por último, en el 2013, recibe el nombre de “Profesorado en Educación Primaria con orientación en Educación Intercultural Bilingüe”, aprobado por Resolución Ministerial N° 2059/13.

La carrera está prevista para que sea cursada en cuatro años. La estructura curricular se divide en: Campo de la Formación General (CFG), Campo de la Formación Específica (CFE) y Campo de la Formación en la Práctica Profesional (CFPP).

Los siguientes cuadros muestran, curso por curso, desde primero hasta cuarto año y cómo se fue recortando la carga curricular referente a la EIB en el transcurso del tiempo:

Primer año:

<p>Año 2010 RM 6846/10</p> <p>-Introducción a la Antropología CFG</p> <p>- Fundamentos de la Educación Intercultural Bilingüe. CFG</p> <p>- Bilingüismo. CFG</p> <p>-Lengua Originaria Wichí I CFE</p> <p>-Lengua Originaria Guaraní I CFE</p> <p>-Práctica Docente I: Contexto de Diversidad Sociocultural, Comunidad y Escuela. CFPP</p>	<p>Año 2013 RM 2059/13</p> <p>-Introducción a la Antropología.</p> <p>-Fundamentos de la Educación Intercultural Bilingüe.</p> <p>-Lengua Originaria I</p> <p>-Lengua Originaria I Complementaria.</p> <p>-Práctica Docente I: Contexto de Diversidad Sociocultural, Comunidad y Escuela.</p> <p>-Métodos y Técnicas de Indagación en EIB.</p>	<p>Año 2016 RM 4279/16</p> <p>-Introducción a la Antropología</p> <p>-Lengua Originaria I</p> <p>-Lengua Originaria Complementaria I</p> <p>-Práctica Docente I: Contexto de Diversidad Sociocultural, Comunidad y Escuela.</p> <p>-Instituciones Educativas en Contexto de Diversidad Sociocultural.</p>	<p>Año 2018</p> <p>-Introducción a la Antropología</p> <p>-Lengua Originaria I</p> <p>-Lengua Originaria Complementaria I</p>
--	--	---	---

-Métodos y Técnicas de Indagación en EIB. CFPP	-Instituciones Educativas en Contexto de Diversidad Sociocultural.		
-Instituciones Educativas en Contexto de Diversidad Sociocultural. CFPP			

Segundo año:

Año 2010	Año 2013	Año 2016	2018
-El sujeto de Aprendizaje en Contexto de Diversidad Sociocultural. CFE	-El sujeto de Aprendizaje en Contexto de Diversidad Sociocultural	-El Sujeto de Aprendizaje en Contextos de Diversidad Sociocultural.	-Lengua Originaria II.
-Didáctica de la Matemática en Contexto de EIB. CFE	-Didáctica de la Matemática en la EIB.	-Lengua Originaria II.	-Lengua Originaria Complementaria II
-Didáctica de la Lengua y Literatura en Contexto de EIB.	-Didáctica de la Lengua y Literatura en la EIB	-Lengua Originaria Complementaria II	
-Didáctica de las Ciencias Naturales en Contexto de EIB. CFE	-Didáctica de las Ciencias Naturales en la EIB.		

<p>-Didáctica de las Ciencias Sociales en Contexto de EIB. CFE</p> <p>-Lengua Originaria: Wichí II CFE</p> <p>-Lengua Originaria: Guaraní II CFE</p> <p>-Práctica Docente II: Gestión Institucional, Currículum y Enseñanza en EIB. CFPP</p> <p>-Currículum y Organizadores Escolares en EIB. CFPP</p> <p>-Programación de la Enseñanza en EIB. CFPP</p>	<p>-Didáctica de las Ciencias Sociales en la EIB.</p> <p>-Lengua Originaria II</p> <p>-Lengua Originaria II Complementaria</p> <p>-Práctica Docente II: Gestión Institucional, Currículum y Enseñanza en EIB.</p> <p>-Currículum y Organizadores Escolares en EIB.</p> <p>-Programación de la Enseñanza en EIB.</p>		
--	---	--	--

Tercer Año

<p>Año 2010</p> <p>-Historia y Política de la Educación Argentina. CFG</p> <p>-Problemática Contemporánea del</p>	<p>Año 2013</p> <p>-Historia y Política de la Educación Argentina.</p>	<p>Año 2016</p> <p>-Historia y Política de la Educación Argentina.</p>	<p>2018</p> <p>No hay asignaturas relacionadas a la EIB.</p>
---	--	--	--

<p>Nivel Primario en Contexto de Diversidad Sociocultural. CFE</p> <p>-Taller de Lecto-escritura en Lengua Originaria: Wichí CFE</p> <p>-Taller de Lecto-escritura en Lengua Originaria: Guaraní CFE</p> <p>-Problemática de la Enseñanza en EIB. CFE</p> <p>-Lengua Originaria: Wichí III CFE</p> <p>-Lengua Originaria: Guaraní III CFE</p> <p>-Práctica Docente III: Prácticas de Enseñanza en EIB. CFPP</p> <p>-Evaluación de Aprendizajes en EIB. CFPP</p>	<p>-Didáctica de la Lengua Originaria.</p> <p>-Didáctica de la Lengua Originaria Complementaria.</p> <p>-Alfabetización Inicial en EIB.</p> <p>-Lengua Originaria III Hasta 2015</p> <p>-Lengua Originaria III Complementaria Hasta 2015</p> <p>-Práctica Docente III: Prácticas de Enseñanza en EIB</p> <p>-Evaluación de Aprendizajes en EIB.</p>	<p>-Sociología de la Educación.</p> <p>-Problemática Contemporánea del Nivel primario en EIB.</p> <p>--Práctica Docente III: Prácticas de Enseñanza en EIB</p>	
---	---	--	--

Cuarto Año

Año 2010	Año 2013	Año 2016	2018
-Participación Comunitaria en EIB. CFE	-Problemática de la Enseñanza de las Lenguas Originarias.	-Práctica Docente IV: Residencia en EIB.	-Práctica Docente IV: Residencia en EIB.
-Alfabetización en EIB. CFE	-Didáctica de la Lengua Castellana como segunda lengua.		-Construcción de Material Didáctico en EIB.
-Construcción de Material Didáctico en EIB. CFE			-Castellano como segunda lengua.
-Problemática de las Lenguas Originarias. CFE	-Panorama Sociocultural y Educativo de la ruralidad.		-Panorama Sociocultural y Educativo de la ruralidad.
-Práctica Docente IV: Residencia en EIB. CFPP	-Práctica Docente IV: Residencia en EIB.		-Problemática de la enseñanza de las Lenguas Originarias.

Análisis de los cuadros

El dictado de la materia Introducción a la Antropología, en primer año, fue muy acertado dentro de esta modalidad, a mi modo de ver. Aunque al principio encontró resistencias por parte de pedagogos que trabajaban en el proyecto, se mantuvo hasta el presente. Esta materia brinda herramientas al futuro docente para que pueda indagar sobre las características de las comunidades originarias en las que desarrolla su labor y, de esta manera, pueda, también, familiarizarse con sus pautas culturales para luego entender mejor la conducta de sus alumnos en el aula. También se propuso incluir materias como Derecho y Cosmovisión Indígena, entre

otras, las cuales fueron fuertemente rechazadas por algunos participantes en la elaboración del proyecto, probablemente debido a alguna intención político-religiosa.

Con respecto a las lenguas originarias que van a formar parte del currículum, estas se eligen de acuerdo al peso demográfico de la zona donde se encuentra el IES. Las que se enseñan son: wichí, chorote, guaraní y quechua. El dictado de estas asignaturas incluye, además de la lengua originaria, su cultura. De todas maneras, durante mis visitas, pude observar que se presentan numerosas dificultades a la hora de llevar a cabo la enseñanza de las mismas, debido a que no hay un sistema de la lengua estandarizado. En un principio se dictaba Lengua Originaria en primero, segundo y tercer año, para llegar al año 2019 dictándose solo en primer año, aumentando así la dificultad para aprender, al menos, básicamente un idioma indígena. Al ser la EIB una propuesta nueva en Educación, desde un aspecto didáctico, genera muchos obstáculos y además hay que tener presente que no todos los docentes pueden estar de acuerdo con esta modalidad.

No existe Literatura Regional sobre la Cosmovisión andina, no hay material didáctico Intercultural, los profesores no tienen idea de la Interculturalidad. Lo hacen por los pesos, no por interés en lo andino (profesor de lengua originaria quechua, comunicación personal de abril de 2018).

Para superar esta situación se implementó en el año 2014 el “Programa de Actualización y Perfeccionamiento en EIB”, el cual era solventado por MECyT de Salta. Aquí se incluían contenidos como: Fundamentos de la EIB, Alfabetización inicial en la Lengua materna indígena, Enseñanza del castellano como segunda lengua y Enseñar en plurigrado.

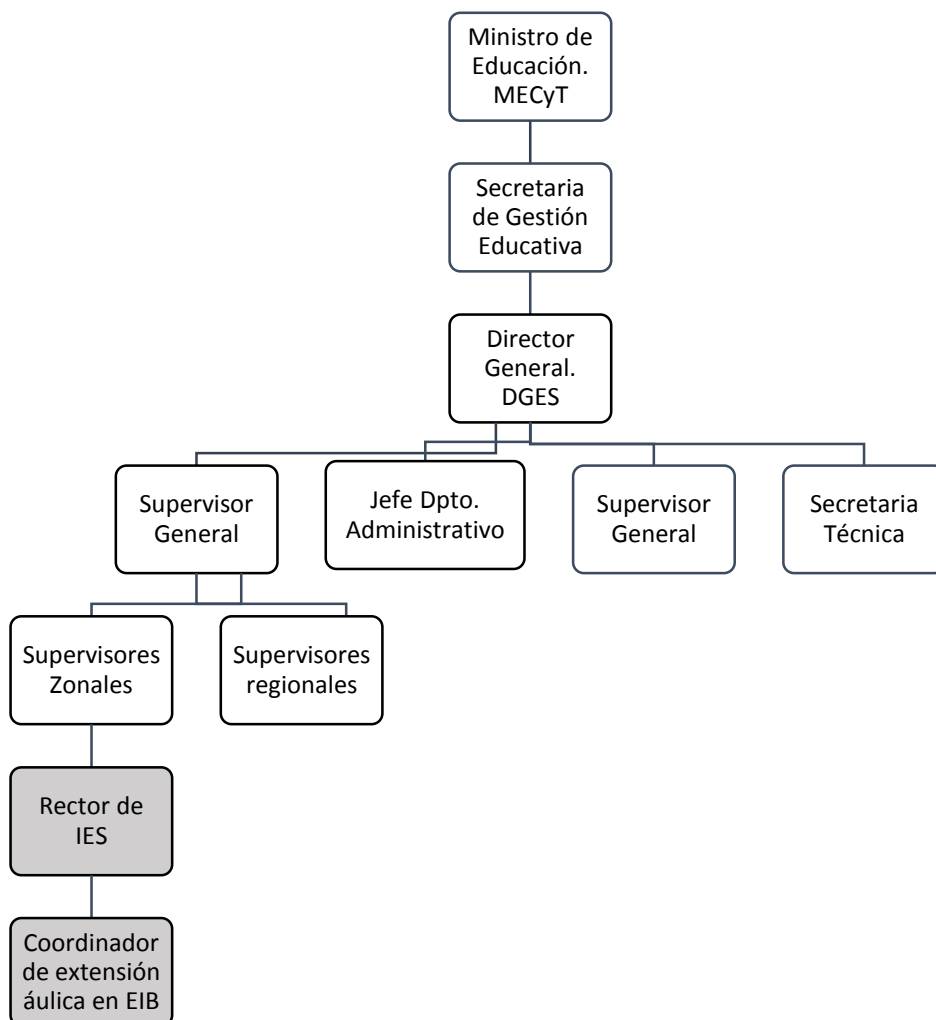
En el año 2016, desaparecen del currículum asignaturas de fuerte carga en EIB como: Fundamentos de la EIB; Bilingüismo; Didáctica de la Matemática, Lengua y Literatura, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales en contextos de EIB; Currículum y Organizadores escolares en EIB; Alfabetización en EIB y Problemática de las Lenguas Originarias.

Estos recortes de contenidos se pueden explicar, en parte, basados en la idea de que existe un currículum hegemónico estatal contrapuesto a un currículum subordinado aborigen. El Estado históricamente le dio la espalda a su origen preexistente indígena. Materias como:

Historia Aborigen Americana (precolombina, colonial y republicana) o Fundamentos de la EIB o Introducción a la Antropología, brindarían a cualquier docente una visión amplia para tratar con alumnos que conforman un aula multicultural.

Organigrama Institucional

Organigrama brindado a quien suscribe en abril de 2019 por la DGES (Dirección General de Educación Superior de Salta):



Los IES son regidos por la DGES y éste a la vez depende del MECyT (Ministerio de Ciencia y Tecnología de Salta). Los IES, están integrados, además, por un director/a, los

profesores/as, el personal administrativo y de maestranza. También es importante agregar que, como pudimos mencionar anteriormente, existen IES que tienen extensiones áulicas, las cuales están a cargo de coordinadores de la carrera en EIB

En el año 2016 existía el cargo de Coordinadora Provincial de carreras de Profesorado de Educación Primaria con orientación en EIB, el cual fue ocupado por la Lic. Sonia Trigo. Hasta esa gestión, la modalidad en EIB tuvo un gran auge. El orden jerárquico era:

Ministro de Educación

Secretaría de Gestión Educativa

Coordinador General de Modalidades

Coordinación Provincial de carreras de Profesorado de Educación Primaria con orientación en EIB.

Si comparamos ambos organigramas, podemos observar que en el año 2019 hubo un desplazamiento de la modalidad a una escala inferior.

Casos particulares

Haciendo un análisis más específico, debo mencionar que uno de los profesorados que visité, entre los años 2017-2018, fue el que está ubicado en la ciudad de Tartagal²¹, en el Chaco salteño, se trata del Profesorado en Enseñanza Primaria con orientación en EIB, el cual se dicta en el Instituto de Educación Superior N° 6029.

El IES funciona en una escuela primaria de Tartagal en el turno noche. Es un edificio antiguo que muestra las secuelas del tiempo. Se observa que hay sobrepoblación estudiantil en este espacio físico que es muy reducido. En el año 2018, la matrícula en el Profesorado en EIB, según datos de la Institución, era de 280 alumnos en primer año, 216 alumnos en

²¹ Tartagal: se funda en 1924 y en la actualidad es cabecera del Departamento San Martín de Salta. En el momento de su fundación esta ciudad contaba con una amplia población de grupos indígenas: wichí, chané, chorote y guaraní. En esta ciudad se da la mayor diversidad étnica y lingüística de Salta.

segundo año, 250 alumnos en tercer año y 95 alumnos en cuarto año. Las clases de primer año se dictaban en un patio cubierto de chapas con poca iluminación; segundo año, en el comedor escolar primario; tercer año, en una galería interna de la primaria; y cuarto año, en un aula. Todos los cursos tenían una sola división. Estas especificaciones reflejan la poca atención de las autoridades gubernamentales a las condiciones de los espacios físicos en donde se desarrollaba la tarea educativa, perjudicando la calidad de la misma.

El IES 6029 de Tartagal, funciona desde 1979, su rectora en 2018 era la Profesora Graciela Acosta ella comentó, durante una entrevista personal, realizada en virtud de esta investigación, que el 40% de su población estudiantil es aborígen y que la Institución está vinculada al PROEIB (Programa de Formación en EIB para los países andinos). Agregó, además, que se dictan, por ejemplo, en primer año, Lengua Originaria, Guaraní y Wichí con 3 hs cátedras semanales cada una; las mismas son anuales.

Otro de los profesorados que visité durante los años 2017-2018, en la zona de la ACRB, fue la extensión áulica N° 6023-2 de Iruya, el cual también funcionaba durante el turno noche en la escuela primaria del pueblo. En este caso, a diferencia de Tartagal, la coordinadora del establecimiento no reflejó interés por el tema de mi investigación en EIB, y no hubo entrevista, después me comunican que era “evangelista” tal vez allí la explicación. Según datos de la secretaría de la Institución, en el año 2018 había 25 alumnos en primer año, 15 alumnos en segundo, 8 alumnos en tercero y 15 alumnos en cuarto año. Las clases se dictaban en las aulas del nivel primario, que se encontraban en buenas condiciones. Una de ellas contaba con materiales como proyectores y cañón. También observé que algunos alumnos tenían computadoras. Aquí la matrícula y las condiciones edilicias diferían de la de Tartagal.

El Profesorado de enseñanza Primaria con orientación en EIB de Iruya se autodenomina “*Yachay Wasy Titiconti*” en quechua, el cual sería traducido como “La casa de la sabiduría de *Titiconti*” siendo *Titiconti* el nombre de un paraje antiguo del lugar. Este profesorado dicta como Lengua originaria: quechua y guaraní. Algo que me llamó la atención durante las visitas realizadas es que en Iruya no hay alumnos que hablen quechua, menos guaraní; en cambio, en Tartagal, se pueden encontrar alumnos que hablan, guaraní, Toba o Wichí.

Los encuentros de Profesorados en EIB

La formación docente tradicional no incluye la temática indígena como problema pedagógico. El docente ha sido formado estrictamente desde la óptica occidental, de allí la necesidad de repensar la formación docente, pero ahora incluyendo la diversidad indígena y todo lo que significa esta expresión. Para reformular la visión docente hacia el indígena y su cultura, se trabajó en diferentes encuentros de los Institutos docentes de Salta. Estos encuentros también llamados congresos o jornadas tuvieron su inicio en el año 2005 y estaban dirigidos a docentes de todos los niveles. Allí acudían, primero, referentes de la educación rural, y en EIB, después. Estos encuentros cobran más fortaleza a partir del año 2013.

Dentro de los desafíos institucionales con respecto a eso, fue poder, también, a los formadores de formadores poder capacitarlos en lo que es la EIB ¿porque? porque nosotros académicamente, normalmente, trabajamos desde lo concepto de Ciencia, y aquello que produce la comunidad de científicos que nosotros a través de la transposición didáctica debemos difundir. Pero los estudiantes de pueblos originarios, ahí hablamos de conocimientos y saberes, y en donde la teoría y la práctica van vinculadas y tienen a la vez un sustento relacionado con su cosmovisión, su idiosincrasia, y aquellas ideas fuerza que hacen, a determinado pueblo originario (rectora del IES 6029, entrevista personal de noviembre de 2018).

Los encuentros para lograr esta transposición se realizaron en Santa Victoria Este (2013), Tartagal (2014); Iruya (2015); Tartagal (2016)²². Estos fueron los más productivos, ya que, como se dijo con anterioridad, a partir de 2016 comienza un decaimiento de la modalidad en EIB.

Considero importante destacar los siguientes temas tratados en estos encuentros, ya que salen de los currículos tradicionales: Antropología, sus orientaciones en la formación docente para la EIB; Lenguas originarias y sus didácticas; Pedagogía e Interculturalidad: su importancia en el nivel inicial en las escuelas con población originaria; ¿Cómo abordar Educación sexual integral y Cosmovisión de los pueblos originarios en el nivel primario?

²² En este encuentro he actuado como ponente con el tema de los Quipus Incas.

De aquí nacieron ideas que quedaron pendientes de resolución, como por ejemplo: transformar la organización escolar, administrativa y curricular de la tradicional escuela primaria rural, en escuelas de modalidad EIB; y la implementación del Profesorado de Educación Inicial Intercultural Bilingüe. Esto último hubiera sido muy atinente, lingüísticamente hablando, puesto que el primer contacto del niño con la escuela es jardín y pre-jardín y es la situación más crítica que enfrenta el niño indígena monolingüe ya que esta disonancia en lengua y cultura puede provocar consecuencias futuras, como nos dice Herskovits “pueden resultar serios conflictos e inadaptaciones profundamente fijados de la educación recibida de manos de personas cuyo trasfondo cultural difiera” (1969: 348).

El tema del desconocimiento de la realidad aborígen por parte del docente, considero un tema extenso de tratar, lo podría explicar desde mi propia experiencia personal como docente, fuimos formados en una educación conductista y reproductivista, víctimas de una “violencia simbólica” desde el poder estatal sobre los estudiantes, tratando de imponernos la “ciudadanía”, bajando los contenidos curriculares -hechos aparecer como universales y objetivos- y los hábitos de las clases dominantes y convertir así a las personas desde su niñez, en ciudadanos democráticos del Estado-Nación, que muchas veces esconde su origen al niño o joven aborígen.

Aunque la escuela también es demandada por los sectores subalternos, la escuela capitalista tiene un currículum que homogeneiza y si los docentes no transformamos esta mentalidad para afrontar la multiculturalidad aborígen o racial en el aula podemos incurrir en errores con diversas consecuencias.

V. EXPRESIONES DE ALUMNOS DE PROFESORADO. LA EIB EN ACTO

Este capítulo refleja tres momentos de mi intervención en el aula donde se desarrolla la dinámica de la EIB: primero me ocupé del alumnado de los Profesorados, realicé una encuesta escrita a alumnos de los Profesorados en EIB de Iruya, Nazareno y Tartagal con el objeto de conocer sus aspiraciones e ideas respecto a la EIB y sus implicancias, seleccionando algunas de sus respuestas para su análisis. En un segundo momento, participé de las clases del Profesorado, una de ellas fue una clase de Lengua Wichí en el Profesorado de Tartagal, dictada por un profesor de etnia Wichí, la cual transcribo como un ejemplo de la riqueza del trabajo intercultural y bilingüe en un aula de nivel terciario. Por último, desarrollo el resultado de mis experiencias áulicas a nivel primario en escuelas de modalidad aborigen de Tartagal para ver *in situ* la EIB, donde se refleja la interacción docente titulado-maestro auxiliar bilingüe-alumno y todo lo que rodea a la actividad educativa con niños indígenas.

Del alumnado de los Profesorados en EIB

El siguiente cuadro muestra la matrícula de alumnos de los diferentes Profesorados por año, desde el año 2013 hasta 2018. Teniendo en cuenta los tiempos de fortaleza y tiempos de debilitamiento de la EIB, en los niveles terciarios de la provincia de Salta, se observa un fuerte crecimiento del número de alumnos inscriptos en la franja 2014-2016 decayendo en los últimos años:

InstitutoN°	2013	2014	2015	2016	2017	2018
6011		275				
6015-1				133		
6015-2					108	
6023-1		46	89	89	52	116

6023-2	68	64	74	100	70	96
6023-3		57	75	82		
6023-4		112	84	106		
6029	327	501	379	675	654	774
6049	89	129	110			
6049-1	125	86	116			
6050	127	168				
Total	736	1438	927	1185	884	986

Cuadro 4. Cantidad de alumnos por IES. Fuente: DGES de Salta.

Los alumnos que cursan y terminan en cualquiera de los Profesorados de Educación Primaria con orientación en EIB obtienen un título docente de validez nacional. Además, los alumnos indígenas de los Profesorados, por la Ley 26206/06, eran beneficiarios de becas de estudios anuales con fondos de la Nación. Un dato importante es la dedicación que ponen los alumnos indígenas del profesorado en EIB, de la ciudad de Tartagal, para con los niños de escuelas primarias con modalidad aborigen, a quienes les dan clases de apoyo gratuitas los sábados durante el horario de la tarde.

Comentario en base a las respuestas de los alumnos en encuesta escrita

Los siguientes comentarios toman como base las respuestas de los alumnos a la encuesta transcrita en el Anexo. Por ejemplo, los factores que intervienen en la decisión de los jóvenes para ingresar a los profesorados son: ingresan porque no tienen otra opción de estudio; porque quieren ser buenos docentes y muchos 'por progresar en la vida', 'ser alguien en la vida', muchos de ellos trabajan y estudian; y muy pocos porque aspiran a enseñar a los niños.

Otro aspecto que se pone en evidencia en las respuestas de los alumnos, las cuales fueron escritas, es que tienen numerosos errores de ortografía y gramática, pero he decidido mantenerlos tal cual se expresaron como evidencia de una formación gramatical deficitaria en el nivel secundario. Sonia Trigo nos dice que los alumnos indígenas de terciario “presentan serios problemas en la lectoescritura del castellano en general y en la lectura comprensiva de textos académicos (...)” (2016: 454). Puede explicarse esta situación en que para muchos de ellos el castellano no fue su lengua materna.

Respecto a la necesidad o no de mantener el pasado indígena, la opinión de los estudiantes es variada, ya sea en lo referido a las costumbres o a la lengua; por un lado, están los que se entusiasman al hablar de ese pasado y manifiestan haber escuchado historias “tristes” de boca de sus abuelos o en el seno de la familia. “Sí, creo necesario (recuperar el pasado) porque tengo compañeros de los pueblos originarios que se avergüenzan de su origen” (121). Por otra parte, están los que, aun siendo de origen nativo indígena, consideran que volver a ese pasado es un atraso y que, por ejemplo, sería mejor aprender “inglés”: “... los papás que se pueden oponer, quizás vienen y te digan el quechua no va, que prefieren inglés” (maestra de Iruya con orientación en EIB, entrevista personal de abril de 2018). Los alumnos consideran que la escuela y el hogar son historias diferentes y que ahora aprendieron que ciertas palabras que usaban son de origen indígena. Otros creen importante el tema del idioma indígena, porque saben que hay niños indígenas que se “cohiben” debido a que “no hay maestros preparados” para atenderlos y comprenderlos.

También, la mayoría de los alumnos practica alguna religión, por ejemplo, en la zona andina (Iruya, Nazareno) prevalece el catolicismo, mientras que en la zona selvática (Tartagal) es notoria la prevalencia de lo cristiano-evangélico. Otros mantienen sus tradiciones: “En mi familia, es todo amor, armonía al momento de los rituales, costumbres o tradiciones, siempre con respeto, en la escuela es difícil concentrarme ya que muchos compañeros no creen (...)” (166).

La mayoría dice tener un nivel básico de conocimiento de la lengua originaria, no se consideran nulos ya que lo aprenden básicamente en las disciplinas: Lengua originaria I y II. Otros hablan fluidamente la lengua originaria por ser su lengua materna, pero manifiestan que sienten vergüenza al hablar o pronunciar palabras del lenguaje originario. Hay otros que

aun siendo de raíces indígenas, quieren borrar ese pasado. Es importante recalcar nuevamente que los de la zona selvática mantienen aún su lengua originaria, mientras que los de la zona andina la perdieron. Algunos quieren recuperar su cultura y consideran que, “si así nunca sentiríamos berguensa (sic) de nuestra cultura nos hisieron (sic) olvidar y con esta carrera recuperaremos...” (109).

Los alumnos de los Profesorados hablan de las historias tristes de los pueblos originarios, de la tierra robada, de la prohibición de la lengua materna indígena, de las humillaciones, de la medicina natural perdida, de la vergüenza, de comunidad en contra del individualismo, de la colonización versus el respeto, de la discriminación que vivieron, así lo expresan en las entrevistas que figuran en el Anexo. Algunas de esas expresiones son, “pero gracias a esta orientación en EIB, nos hace perder la vergüenza, y sentirnos orgullosos de lo que somos” (161); “Si porque (...) hay adolescentes y niños que sin darce cuenta llegan a descriminar a estas personas que forma parte de una sociedad ednicista (sic)” (33).

Por un lado, hay muchos alumnos que quieren conocer la historia de lo que pasó con los pueblos indígenas y consideran que la lengua y la cultura originaria se están perdiendo. Bonfill Batalla dice que “[l]a agresión más feroz del colonizador ha sido despojarlos de su historia, porque sin historia no se es y con una historia falsa, ajena, se es otro, pero no uno mismo” (2012: 42), un alumno opina al respecto:

Si me hubiese gustado recibir una educación que rescate ese pasado, me hubiese gustado que la historia no solo este contada por una parte, los españoles europeos, sino por nuestra gente, o me hubiese gustado que mis maestros no solo se hallan ajustado a la historia de los libros, sino haber escuchado sus opiniones en defenza (sic) de nuestros pueblos, que no fueron descubiertos sino conquistados a la fuerza (93).

Por otro lado, una ínfima parte del alumnado pareció ofenderse ante la pregunta ¿se considera de origen nativo americano? respondiendo: “soy argentino” o “yo no me considero indígena nunca”. Un aspecto importante a tener en cuenta es que se produce una confusión permanente con respecto al conocimiento que se tiene acerca del tema aborigen, por ejemplo, ellos confunden festividades católicas asignándoles carácter precolombino; también se confunden palabras en español mal pronunciadas como si fuesen del quechua. Hay un desconocimiento al hablar del pasado indígena en Salta, por ejemplo, un alumno expresó:

“Creo que sí, para saber (sic) o comprender como es, que llegaron los aborígenes colombianos a estas tierras” (114).

También hay que rescatar que algunos alumnos no perdieron totalmente el contacto con el pasado indígena. Así, los educandos de la zona ACRB nombran a seres mitológicos y costumbres como la *Pachamama* y la *minga*, mientras que los del Chaco salteño nombran a *Tokuaj* y al *Pin Pin*. Ellos muestran satisfacción por el hecho de poder expresar sus ideas y agradecen la oportunidad brindada con la encuesta. Podríamos decir que en algunos sigue latente el orgullo herido de ser nativo aborígen.

Durante mi recorrido pude ir detectando ciertas diferencias entre los alumnos y los pobladores originarios de la ACRB, con respecto a los de la zona del Chaco salteño; mientras que a los primeros los veo más seguros en sus expresiones y actitudes, y en algunos momentos hasta cierta arrogancia, en los segundos se trasluce humildad, temor y respeto. Una de las razones podría explicarla en la mayor dificultad de los últimos para expresarse en castellano y su mayor pobreza estructural. Mientras que los de la ACRB, en su mayoría, ya asimilaron la cultura impuesta, los del Chaco salteño aún la resisten. Los jóvenes guaraníes son los que muestran una mayor integración con la educación tradicional, pero a costa de una mayor pérdida de identidad. En lo que se refiere a las opiniones de los alumnos, su análisis será ampliado en el Apéndice, con el agregado de las opiniones de miembros de las comunidades originarias.

Trabajo intercultural de Profesor Wichí en aula de profesorado en EIB

Durante las visitas que realicé en el año 2018, una de las clases observada fue la de primer año dictada por el profesor José Rodríguez de la asignatura Lengua Originaria Wichí I, en el Profesorado en EIB N°6029 de Tartagal.

Haciendo referencia a aspectos edilicios y de funcionamiento del Profesorado, debo decir que he notado, durante esa visita, que el salón de clases de primer año era el patio cubierto de la escuela primaria. Antes de empezar la clase los alumnos traían sus sillas (trabajaban sin pupitre), dos alumnas cargaban con un pizarrón y lo colocaron en el frente de

la clase. También observé la presencia de un solo varón entre los alumnos. La luz, en ese espacio de estudio, a las 19.20 hs era escasa.

Mientras esperábamos que llegara el profesor, pude conversar con alumnas que estaban cerca de mí. Ellas comentaron lo siguiente: “hace 3 viernes que no viene el Profe”, “el Profe trabaja en primaria”, “venían más estudiantes wichí y abandonaron”, “no los marginamos (a los alumnos wichí) se marginan solos”. También obtuve la siguiente información: “hay varios dialectos en el pueblo wichí”, “en Misión Chaqueña los misioneros escribieron la primera Biblia en wichí”, “hay libros, boletines, cartillas, él (el profesor) trabajará con dialectos del Pilcomayo”.

Como el profesor no llegaba, intenté entrevistar a un pequeño grupo de cuatro alumnos wichís que estaban sentados al fondo del salón, en un banco largo de cemento ubicado contra la pared, en un lugar semioscuro. Los alumnos wichís se encontraban allí como escondidos, probablemente porque existe “la idea de una suerte de naturalidad de situación de desventaja como resultado de su pertenencia étnica y cultural” (Trigo citado en Mato, 2017: 119). Debo decir que al principio se mostraron reacios a responder, pero luego uno de ellos accedió a realizar la entrevista (transcripta en el Anexo). De este diálogo con este alumno, rescato las siguientes apreciaciones: valoran la inclusión de su lengua en el currículum de la modalidad en EIB, buscan progresar a través del estudio, no entienden correctamente el castellano, cuando eran adolescentes fueron objeto de maltrato por algunos de sus profesores en el nivel secundario; estos tópicos son comunes al alumnado indígena de los Profesorados, tanto en el Chaco salteño como en la ACRB.

Mientras seguíamos esperando al docente encargado de dictar la clase, pregunté si había algún alumno/a de otro pueblo originario, los chicos me respondieron que sí, de los tobas, pero sus compañeras aclararon que ya estaba “modernizada”. Cuando logré ubicar a la estudiante, me permitió realizarle una entrevista corta (transcripta en Anexo). Ella me explicó que vive en la comunidad toba y que en la región del Chaco salteño se habla de Misiones, comunidades, es decir barrios donde viven grupos de pueblos originarios, como si fueran reducciones al estilo norteamericano. La entrevista grabada se interrumpió con el ingreso del profesor. Estas entrevistas, aunque fueron casuales, muestran la diversidad étnica del alumnado y su posición física algo marginada en el aula.

Inicia la clase de Lengua Originaria Wichí en primer año del Profesorado para maestros con orientación en EIB

El profesor wichí inició la clase hablando de los animales y plantas del monte chaqueño, aclaraba que los niños wichís saben de estos temas y esto debiera aprovecharse en las clases con los niños. Otro tema fue el calendario wichí y su diferencia con el calendario gregoriano. Los alumnos se mostraban interesados en la clase y realizaban preguntas sobre la pronunciación de diversas palabras en wichí. Constantemente remarcaba la importancia del trabajo Intercultural en el aula.

Para una mejor interpretación de lo que se desarrollaba en la clase, la transcribo en forma completa sin insertar comentarios, con su mayor fidelidad, considerando a la misma como un buen ejemplo de lo fructífero del trabajo intercultural y bilingüe:

Habla el profesor, primero sobre el tema de animales de la zona.

“Estos tipos de animales, los clasificaban, por ejemplo, de las partes áridas, también sabemos (los wichís) que clase de animales... los que podemos encontrar en el monte, si? Y cuando es el tiempo de primavera, cuando es el tiempo de primavera, hay animalitos que salen del monte, buscan lugares donde haya *pelagares*, para defenderse de los depredadores, si? Porque, por ejemplo los conejos, los conejos salen y buscan lugares donde puedan ver de lejos a los depredadores, que puede ser el zorro, o puma, que actualmente se lo ve, se los pude ver las puma porque debido a la ('deforestación' le apunta una alumna) deforestación, a los desmontes que existe, entonces aparecen los pumas, algunos yaguaretés, en la zona de Lozano, por ahí aparecen, ahora hace poco se empezó a ver esos animalitos, no?

Entonces es un fuerte para trabajar en las aulas, si? Ehh...

¿Cuáles son los animales que brindan la grasa como medicina? No? también se puede trabajar con eso y seguramente los chicos (wichís) van a aportar mucho en la hora de trabajar en las clases, porque ellos conocen, saben, y seguramente va a ser una clase muy significativa para ellos,

Ehh, también tenemos, lo que si hay que diferenciar que por ejemplo, cuando se hace clasificación de animales que tienen pluma y los que tienen pelo, para el Wichí no se

puede trabajar de la misma manera, porque el Wichí dice *lawolé*, *lawolé*, ya sea pluma o pelo, lo mismo le decimos *lawolé*, y muchas veces los chicos se confunden cuando decimos pluma, pelo, y no lo clasifican bien porque en su lengua tenemos una, que sería *lawolé* tanto de pluma como de pelo, si? Bueno,

Luego tenemos”.

Interrumpe una alumna: “Profe disculpe ¿*lawolé* o *lewolé* como ...?”

El profesor responde:

“*Lawolé* en segunda persona, L A W O L E (deletrea y escribe en el pizarrón) si?”
(parece que lleva un apóstrofe no distingo bien desde la posición donde estoy sentado)

Continúa la clase:

“También podemos trabajar las plantas, las plantas de la zona, los nombres de los árboles, también podemos trabajar con clasificación, árboles que dan fruto y árboles que no dan fruto si? Ehh

También podemos trabajar con... plantas medicinales, hacer un listado... y es bueno que los mismos niños investiguen, les dan un trabajo a los chicos para que investiguen. Porque muchos de los niños de ahora no saben los nombres de los árboles... Y es bueno hacer un aporte para fortalecer la lengua (wichí) porque la carrera que tenemos acá tiene la orientación de EIB... Así que yo lo que quiero que el día de mañana cuando ustedes se reciban trabajen con la EIB pero no folklorizado porque muchas veces trabajan con el proceso de... y creen que están haciendo la EIB,

Sin embargo la EIB es más profunda tiene que ver con la vida, tiene que ver con la forma de vida del wichí, con la cosmovisión del wichí, con la cosmovisión de ustedes, compararlo para que el chico sepa que conozca que las cosmovisiones son distintas... Y que la hora de aprender pueden aprender las dos cosmovisiones y dos lenguas a la vez.

Por ejemplo, las estaciones del año, ¿las estaciones del año cuáles son? (participa una alumna: 'otoño...')

Otoño, verano, invierno, primavera, bueno, tenemos las cuatro estaciones del año...por ejemplo, la primavera, ¿empieza desde que fecha? (responde una alumna: 21 de setiembre).

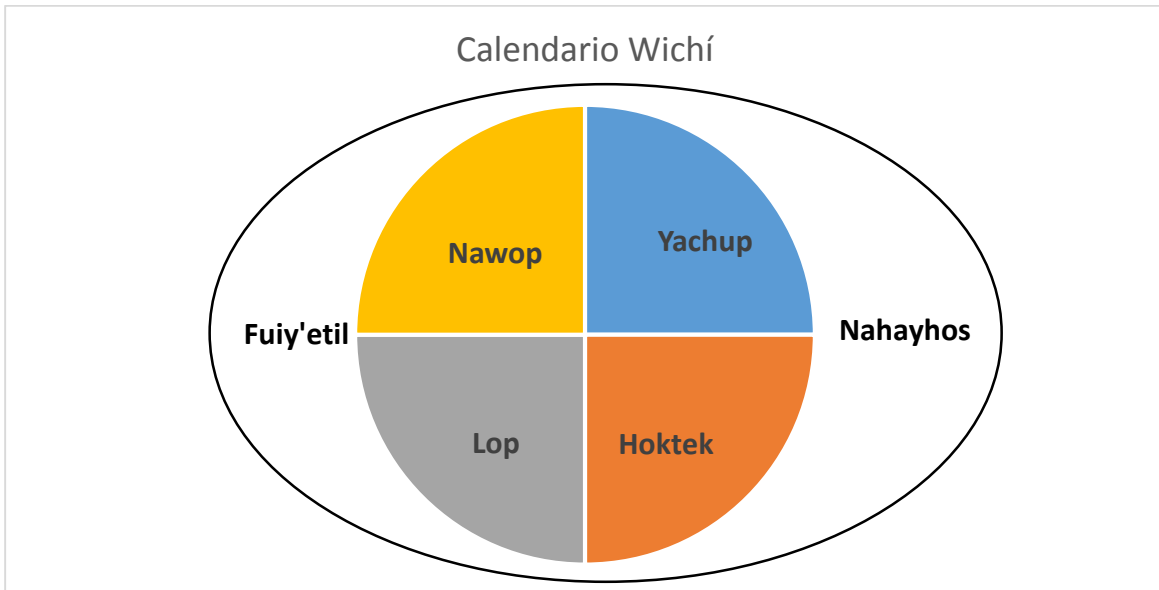
21 de setiembre, si? Se supone que ahí empieza el tiempo de floración, pero si nosotros nos fijamos, va cambiando el clima, no? como el agosto o 20 de agosto, por ejemplo ya se pueden ver algunas flores, como que ya se anticipa, no? ya no es como antes.

Pero, ¿qué pasa con la cosmovisión wichí? ¿El wichí como lo ve al mundo? ¿Cómo lo ve a la naturaleza? Es muy distinto de lo que ustedes tienen como fechas y todo, el wichí no.

Tenemo dos estaciones mas, que abarca más del tiempo del año y ¿Cuál es? El tiempo de calor y el tiempo de frío... Entonces lo dividimos, el tiempo de frío le decimo *fuiy'etil* (escribe en la pizarra) si? *fuiy'etil* el tiempo de frío.

Luego tenemo, el tiempo de calor, que sería *nahayhos* tenemo en el año dos estaciones más largas, tiempo de frío y tiempo de calor, dentro de ese tiempo, por ejemplo hace poco, hizo frío y hubo sequía, escasez de alimentos para los animales, si? Que sería como el otoño, entonces...un tiempo de sequía porque no hay lluvia y no hay alimento, comida para los animales, si?"

Realiza un gráfico en el pizarrón:



“*Lop*, es tiempo de escasez de alimentos, si? Y de sequía porque no hay lluvia, y no hay alimento, comida para los animales, si?” (interrumpe una alumna sobre la lectoescritura de las palabras wichís escritas)

El profesor repite “*Lop*”,

(Otra alumna consulta por la palabra *Nahayhos*)

El profesor deletrea N A H A Y H O S y repite como se lee '*najaios*' (la h como j la última h sin sonido) y vuelve a explicar los significados.

“Tenemo *Lop* el tiempo de escasez, luego aparece el tiempo de la floración, ponemos *nawop*, (repite la pronunciación) *nawop* (como está escrito) *nawop* es cuando empieza a florecer los árboles, no tiene fecha, nos fijamo en el monte, nos fijamo en el ambiente, si aparece algunas flores es porque empieza la estación de *nawop*, (una alumna acota 'ya floreció') no tiene que ver con la fecha (otra alumna consulta '¿Cuál es el frío?') el frío es *fuiy'etil*, (y explica en el gráfico) esta parte es el frío y esta parte es el calor (a la derecha) el tiempo del calor”

Otra alumna consulta “¿puede explicar cómo suena la pronunciación de *Nahayhos*?”

El profesor repite '*najaios*'

Vuelve a interrumpir otra alumna consultando sobre el gráfico y el profesor aclara.

“Y entonces, *lop, nawop*, ya comenzó, o sea ya podemos ver alguna, algunas flores quieren decir que ya estamos en esta estación, pero que todavía hace frío, a veces algunos momentos no se quiere ir el frío (pasa un perro por el salón y ladra) es por eso que (...) parte del invierno (los ladridos del perro no permiten escuchar bien la grabación)

Luego de eso aparece, *yachup*,”

Pregunta una alumna ¿la floración sería cuando están los lapachos ya?

“Si, cuando florecen, cualquier árbol que comienza a dar las flores, a florecer empieza la estación del *nawup*, *nawup* es tiempo de floración.

Cuando aparece las primeras frutas ahí es la estación de *yachup*, que es tiempo de abundancia, si? Tiempo de abundancia que hay comida para los animalitos, si? Ya hay fruta del monte”.

Una alumna consulta por *lop*,

“*Lop* es de la escasez”.

“Entonces habíamos comenzado con *Lop* que es la estación de escasez, cuando no llueve no hay agua, no? y hay sequía entonces no hay alimentos para los animales ni nada en el monte.

Luego aparece el tiempo de floración cuando comienzan a florecer los árboles, termina cuando aparece las primeras frutas, si? Que sería *yachup*, eso agarraría parte del calor, cuando hace calor, luego de eso pasa un tiempo y aparece (sigue el perro ladrando a otro que anda por ahí) flores, aparece las flores de los árboles que no dan frutos, como por ejemplo, el quebracho colorado, si? El quebracho colorado da, o sea tiene flores, pero no dan frutos, después del quebracho colorado aparece las flores de palo blanco, duraznillo, son árboles que no dan frutos, entonces ahí comienza la otra estación, que lo conocemos como *hoktek* (se pronuncia 'joktek') si?”

Repite *Hoktek*. Consulta otra alumna por esta nueva palabra.

Deletrea H O K T E K y explica su pronunciación.

“Eso nos indica que ya, ehh, que pronto se va a terminar la abundancia, que ya se termina el tiempo de fruto del monte, y ahí es cuando la gente o sea los wichís comienzan a llenar las trojas a guardar las frutas.”

Pregunta una alumna: ¿Qué son las trojas?

“Las trojas son para guardar las algarrobas, si? Algarroba, mistol, chañar, comienzan a guardar porque las mismas floraciones de los árboles que no dan frutos, le dan como una alerta a los wichís para comenzar guardar conservar porque se aproxima el tiempo de la sequía, no?

La sequía es cuando (...) o sea (...) es más largo el tiempo de la sequía

Y ya la gente, se trasladaban a las orillas del río para dedicarse a la pesca, porque en el monte ya no había comida, si?

Entonces *Nahayhos* es hasta ahí... *fuiy'etil, nawop, yachup, hoktek y lop.*

¿Es lo mismo que en el castellano? ¿la cosmovisión de los criollos? ¿es lo mismo?”

A coro responden los alumnos: Nooo.

“Entonces cuando nosotros hablamos de la Educación Intercultural Bilingüe, es cuando nosotros transmitimos los conocimientos: el conocimiento del pueblo originario, el conocimiento de los criollos que tienen conocimiento occidental, si?

Entonces que los dos conocimientos que lo transmitan o sea en el aula, explicados en el aula los dos conocimientos, como piensan ustedes y como son las estaciones del pueblo wichí, si?

Y para que ustedes sean educadores interculturales lo que tienen que hacer ustedes es investigar las otras etnias, si tienen igual o si tienen distinto porque muchas veces van a tener que trabajar con el pueblo Chorote, quizás los Chorotes capaz que no tengan igual que esto (indica el gráfico) puede ser que sea distinto.

O el otro año le toque trabajar con los Tobas capaz que los Tobas también tengan distinto que eso (las estaciones) por eso la tarea de ustedes es investigar y adaptarse según el lugar que les toque trabajar, si?

Si es que quieren hacer la Educación Intercultural Bilingüe, como piensa el wichí, que los mismos niños (wichí) se den cuenta que la cosmovisión de ellos no es lo mismo que el conocimiento del criollo, que ellos sepan, que conozcan, si?

Porque esto les puede servir y también como yo decía del pelo, le decimo pelo, ya sea pluma y pelo decimo *lawolé* una sola palabra, si?

Entonces todo eso tenemos que saber y a la hora de trabajar siempre a la par del auxiliar (bilingüe) para sacar información, los aporte que puede brindar a la hora de trabajar, si?

Entonces, ¿ya hicieron el dibujito, todo?”

Responden a coro: Siiii

¿Los que están al último ya hicieron?” FIN

Al terminar la clase, me acerqué al profesor para agradecerle haberme permitido presenciar la clase, me comentó entonces que en la Iglesia Anglicana Asociada de Salta Capital se encontraban textos en wichí, también gentilmente se prestó para realizarle una entrevista transcrita en Anexo.

Análisis de la clase:

Clases como estas son muy ricas y significativas en cuanto al contenido lingüístico e intercultural, no solo para los futuros maestros sino también para las personas interesadas en el tema. Se pone en evidencia, además, la necesidad de conocer cómo difiere la cosmovisión del aborigen respecto de la occidental y, de esta manera, se puede tener una postura diferente frente a los alumnos al momento de desarrollar una clase. También, con la transcripción de esta clase, comienzan a perfilarse algunos inconvenientes, como lo edilicio; y fortalezas como, mediante el programa en EIB se puede acceder a contenidos muy ricos culturalmente pero que no figuran en los currículos tradicionales.

Considero que los profesionales que provienen de pueblos aborígenes, pueden hacer el trabajo intercultural de manera más eficiente que los profesionales de origen “criollo” puesto que dominan ambas caras del conocimiento: nativo aborigen-occidental. Si conocen su

lengua nativa y han vivido desde niños la cosmovisión aborígen, pueden entender mejor al alumno indígena. Es difícil para un docente que no conoce el idioma aborígen y no pertenece a una etnia, interpretar cabalmente los sentidos de una cultura que le es ajena.

El profesor, durante el desarrollo de la clase, hace constante referencia a los niños de comunidades originarias y se esfuerza por inculcar a sus alumnos (futuros docentes) la necesidad de informarse sobre la procedencia de sus estudiantes para no cometer errores que pueden derivar en deserción escolar u otras situaciones. El niño aborígen es el objeto final de la EIB que será el foco en el siguiente apartado.

Experiencias áulicas en escuelas primarias con multilingüismo en Tartagal

La tarea política, administrativa, curricular y formativa que realiza la EIB tiene como fin mejorar la calidad educativa del niño indígena. Por este motivo, en octubre y noviembre de 2018, he visitado escuelas primarias de Tartagal con “modalidad aborígen” para poder ampliar información de lo que sucede en el aula con los niños.

No se debe confundir “modalidad aborígen” con “modalidad en EIB”. No existen, en la provincia de Salta, escuelas primarias con modalidad en EIB; la modalidad en EIB implica: alfabetizar en lengua materna y el castellano como segunda lengua e incorporar efectivamente, al currículum, prácticas culturales de los pueblos originarios.

Lo que existe en esta provincia son escuelas primarias con la categoría “modalidad aborígen”; allí actúan los “maestros auxiliares bilingües”, pero se alfabetiza en castellano. Durante mis visitas pude contabilizar hasta 13 auxiliares bilingües en una escuela de dos turnos, que tenían como objetivo atender a niños: chulupíes, chorotes, wichís o tobas, de pre-jardín hasta segundo grado. También pude observar, por ejemplo, que en un primer grado de 30 alumnos hay 6 o 7 niños criollos, el resto es aborígen. Hay otras escuelas que tienen salas de 3, 4 y 5 años. Entre los maestros de grado pueden estar ejerciendo algunos con título con orientación en EIB; para jardín y pre-jardín las maestras recibidas en los Profesorados de Educación Inicial de Salta no tienen orientación en EIB. En jardín y pre-jardín de la región del Chaco salteño, se presenta la situación más crítica, pues las maestras jardineras no están

formadas en EIB y se encuentran con niños que hablan wichí, chorote o guaraní, “(...) poseen un alto nivel de tensión y dificultad (...) con docentes con una formación monocultural (...) las aulas se caracterizan por ser plurilingües, pluriétnicas y plurigrado” (Novo y otros en Hirsch, 2010: 183).

La modalidad aborígen en las escuelas primarias se distingue porque tienen afiches o las paredes de los patios pintados con frases en lengua indígena, mezcladas estas con figuras de Sarmiento o su himno. Así, en la escuela Virgen de Fátima N° 4137 de *Piquirenda Viejo* de la Localidad de Aguaray; puede leerse *Ñaneakua Yaipi Ñandeñee* que significa en Guaraní, “Apurémonos a recuperar nuestra Lengua”.

A continuación, transcribo algunos nombres de las escuelas primarias:

Escuela Cacique *Cambaí* en San José de *Yacuy*²³, Juan XXIII de *Yariguarenda* en calle Fray Domingo Migliori, Indígena Zanja Honda en Paraje Zanja Honda, 12 de Octubre-Día de la Raza en Padre Pedro 750 Luján, *Che Sundaro* en Belén Misión *Cherenta*, Mariano Antonio Echazú en Misión *Chorote*, Asamblea de Dios en Paraje km6 *Tonono*, Escuela 4276 **Escribano** Héctor Juan Saa en paraje *Pacará*, Armada Argentina en calle Cabo Romero, Jesús de la Divina Misericordia, *Nifwotaj* Argentino km17 Ruta 86 *Tonono*, UEN°4774-01 Ejército Argentino. Anexo Misión *Chowayuk*. En Paraje km12 *Tonono*, Escuela 4753 en paraje El Paraíso, UEN°4804 Misión Lapacho I, UEN° 4805 Misión Lapacho II, UEN°4830 Paraje *La Mora*. Misión *La Mora*, Centro BSPA Misión *Cherenta*.

En los diferentes nombres que tienen estas escuelas, se pone en evidencia un entrecruzamiento entre los nombres en lengua indígena y los de épocas coloniales y republicanas. También es evidente la presencia de figuras del cristianismo y otras perteneciente al orden militar estatal. Un nombre muy particular que aparece es el de un escribano, la presencia de este remite a algo que es muy sensible para el aborígen: la posesión de sus tierras. Por otra parte, se pone de manifiesto la impronta de la ideología occidental en nombres como “Día de la raza” o “El Paraíso” o “Divina Misericordia”. Los nombres de las escuelas mezclan palabras en lengua aborígen con nombres de la cultura occidental,

²³“Yacuy es vista como el modelo de comunidad, dado que persisten prácticas culturales y no sólo hay un alto mantenimiento de la lengua...el uso de la lengua vernácula es aceptado dentro de la escuela y en el espacio público” (Hirsch, 2010: 136)

entretejiendo ambas culturas, aunque una somete a la otra. Ezpeleta y Rockwell dicen que “Uno de los lugares privilegiados en que se encuentran el Estado y las clases subalternas es la escuela” (1985: 2).

Los niños indígenas, cuando ingresan a la escuela, poseen diferentes niveles de conocimientos del idioma castellano. Por lo tanto, es importante que esto sea tenido en cuenta por el educador al momento de estar en contacto con los alumnos.

Durante una de mis visitas al lugar, pude ingresar a la escuela “12 de Octubre Día de la Raza” Ex N°266, ubicada en la calle Padre Pedro N°750 del barrio Luján, de la ciudad de Tartagal. Luego de esperar que terminen con el rezo de oraciones cristianas (situación similar observada en otras escuelas al inicio de clases) me recibe, muy amablemente, su directora, quien me comentó que ésta es una escuela cuya matrícula está cubierta, en su mayoría, por niños de la etnia Tapiete y que precisamente el viernes pasado fue el acto del “12 de Octubre” al que asistieron “el cura” y autoridades gubernamentales de Tartagal. Mientras conversábamos, ella me presentó a dos maestros auxiliares bilingües, la señorita Mercado y Adrián Quillo de la etnia Tapiete, a quienes luego les realicé una entrevista en una especie de depósito de objetos escolares. Al iniciar la conversación con la maestra bilingüe, me presento y le cuento cuál es el tema de mi investigación y sin que le pregunte, me sorprende con un comentario: “(...) mi hija escuchó a su profesor de secundaria decir: ¿no saludan? ¡Parecen indios!”. Es importante poner de manifiesto que durante mi contacto con los actores del proceso enseñanza-aprendizaje, pude observar que los aborígenes del lugar tenían como una necesidad de contar sobre diferentes situaciones de discriminación y maltrato que sufrían en el ámbito escolar.

Para continuar, me permitieron presenciar una clase. Durante la misma, observé que en la remerita blanca que usaban los chicos tenían impreso el logo “12 de Octubre. Día de la Raza”, el cual hace referencia al nombre de la escuela a la cual pertenecen. Estas remeras son usadas por todos los integrantes alumnos de la comunidad educativa: niños indígenas y niños no-indígenas. Al iniciar la clase, el docente usa palabras en lengua Tapiete²⁴ y también su

²⁴Con respecto a los Tapietes, estos se instalaron en Tartagal a partir de la década del 40, y en este momento su lengua está en franco retroceso. Esto se pone en evidencia en el hecho de que los adultos pertenecientes a esta comunidad, por lo general, decidieron no hablarles a sus hijos en su lengua original. Hirsch señala que “muchos adultos optaron por no hablarles a sus hijos en tapiete, procurando que dominen el español” (2010: 138).

traducción “ARA H'AKU=día caluroso”; los niños sean o no indígenas prestan atención al maestro bilingüe. En un momento, un niño me indica y me dice “al señor lo conozco”, y era cierto, la tarde anterior estuve con su padre, el británico Doctor John Palmer, consultando por un texto suyo “La buena voluntad Wichí” que está en la bibliografía; el niño es hijo de madre Wichí y la familia vive en Tartagal.

Esa misma tarde de octubre de 2018, tuve la oportunidad de visitar otra escuela: Misión Lapacho II, de la comunidad Lapacho Viejo. Aquella tarde el calor era sofocante, tan sofocante que los niños constantemente tomaban agua (¿jugo?) de un bidoncito blanco. En cuanto al aspecto edilicio de la institución, esta tenía las ventanas de las aulas con rejas y por fuera se extendían los patios cercados con alambres de púas en la parte superior. Algo que me llamó la atención fue que un docente maestro auxiliar bilingüe que cumplía funciones en la escuela, también realizaba las tareas de ordenanza (portero), según su propio relato. Los niños de esta escuela se mostraron abiertos al diálogo; ante mi pedido, me traducían al wichí palabras como casa, perro, amigo. En esta escuela presencié un acto donde los niños se vestían de aborígenes y realizaban danzas conmemorando el “12 de Octubre”. Los barrios que circundan a estas escuelas multilingües tienen sus calles de tierra, barroas cuando llueve, muchas casas de madera, y siempre en alguna de ellas se escucha música alegre con volumen alto.

Otra escuela que pude visitar es la San Isidro Labrador N° 4289, la cual está ubicada en la Misión Los Tobas de Tartagal. Cuando llegué a la escuela, me recibió la directora y ella me presentó a la maestra auxiliar bilingüe, castellano-toba. La maestra, con quien tuve un breve diálogo, me brindó los siguientes datos: la Misión Los Tobas está conformada por unas 200 familias, las cuales forman parte del IPPIS. Su presidente es el Sr. Durán. Su escuela es multilingüe porque en un grupo de 29 niños hay 10 tobas, 3 chorotes, 10 guaraníes y 6 wichís. Además de su lengua originaria, aprenden castellano e inglés en el segundo ciclo 4°, 5°, 6° y 7° grado.

De la Misión Los Tobas me dirigí caminando hasta la Misión Cherenta, demoré 15 minutos bajo un sol abrasador atravesando por un camino de tierra. Así llegué a la Escuela *Che Sundaro*, en las paredes de la escuela se exponían carteles con frases como la siguiente: *Ñaneakua Yaipi Ñandeñee*, como se dijo, significa: Apurémonos a recuperar nuestra Lengua.

Cuando llegué al lugar, me recibió su directora, quien me explicó cuál era el significado de *Che Sundaro*: “Mis soldados”. La Misión *Cherenta* es básicamente guaraní, la directora calcula que en ese sector viven unas 6000 familias. También comenta que, a pesar de los esfuerzos realizados, el idioma guaraní se pierde; ella considera que esto se debe al uso extendido de la Tecnología. Luego de explicar los motivos de mi visita y ante su exigencia, presenté las constancias que avalan mi condición de tesista, me propuso presentarme a dos maestros auxiliares bilingües de apellidos, Domínguez y Vázquez, a quienes luego entrevisto en una especie de Biblioteca con techo de chapas.

Respecto al funcionamiento de esta escuela, los maestros bilingües me informaron que la misma cuenta con una matrícula de 1.028 alumnos y funciona desde Prejardín. Tienen maestro auxiliar bilingüe hasta 7° grado. El 80% de los alumnos que asisten es guaraní, pero el maestro agregó que “a veces hay 2 o 3 tobas, uno que otro boliviano, el 20% es criollo”. Cuando estaba retirándome del lugar, pasé por el frente de una especie de salón, también con techo de chapas y en su interior hacía un calor insoportable, allí algo hervía en unos tachos, supongo para la merienda o cocinaban algo para los chicos.

Por último, describiré con mayor extensión mi experiencia en la escuela Cacique *Cambaí*²⁵ de Tartagal. Allí tuve la oportunidad de presenciar una reunión de padres con la maestra. Entre los presentes, se distinguía a madres indígenas caracterizadas por sus polleras largas hasta el tobillo. En dicha reunión se les pedía colaboración, de por lo menos \$10, para solucionar el problema de la falta de luz y agua; “a veces a las 4 se corta (el agua)” decía la maestra. También se les comunicaba la mala conducta de los varones y se les informó que “habrá una velada próximamente, para recaudar fondos”. Ante estas solicitudes e informaciones, los padres no preguntaban nada. Además, se observa la presencia de un solo padre entre dieciocho madres. Otra cosa que se les informaba era que “los niños tendrán atención de psicólogos”, tal vez por la “conducta” de los varones. Termina la reunión con la entrega de las libretas escolares y una contraentrega de dinero por parte de los padres para colaborar con la solución de la falta de luz y agua.

²⁵ Cacique *Cambaí* las autoridades educativas no supieron explicarme quien fue *Cambaí*, ¿proviene de *Cambá*?, *Cambá* fue un Cacique Toba acuchillado y degollado en 1884 para escarmiento de sus guerreros “... encontrarán a *Cambá* con 600 de lanza...” (Juaréz, 2018: 31). También se llama “*cambá*” al habitante de Santa Cruz de la Sierra en Bolivia

Clase de primer grado de la escuela primaria Cacique Cambaí

Era una mañana del mes de noviembre del 2018, muy calurosa. Como relaté anteriormente, justo ese día, en la escuela no había luz y, en consecuencia, no había agua ya que la distribución de la misma funcionaba con una bomba eléctrica. En una ciudad donde la temperatura en ese mes puede, fácilmente, superar los 40°C, no había agua en la escuela; al parecer se había organizado una rifa para solucionar el problema y se pidió ayuda a los chicos.

Antes de que la docente iniciara la clase, pude conversar brevemente con ella sobre temas relacionados con la educación, la integración de los niños al proceso de enseñanza-aprendizaje, la posición de la escuela como institución educativa ante ciertos problemas que pueden presentarse con los niños que tienen dificultades para la adaptación a las normas escolares o a la asimilación de conceptos que están alejados de su idiosincrasia. A este respecto, la docente me señala que, “son muy duros, pero ahora se están integrando”, refiriéndose, en particular, a niños aborígenes.

Luego del breve diálogo, la maestra inicia con la clase, para lo cual coloca un título en la pizarra: “Pueblos originarios Diversidad”. Durante el desarrollo de la actividad áulica, la docente habla de Colón, de la llegada de los conquistadores a América y la reacción de los aborígenes al ser sorprendidos por personas extrañas para ellos. Dice, “Estaban los indios de América y había un encuentro entre los indios y los de Europa y no tenían zapatos. Colón se sorprende al ver las plantas diferentes (...)”. En este relato, deja en evidencia la gran diferencia que había entre ambos sectores: los europeos, por un lado, y los aborígenes, por otro.

Mientras la maestra seguía con su clase, llegó (tarde) un alumno. El nombre de este niño era Elías, a él se lo veía débil, vestido humildemente y demacrado, sus manitos sucias. Cuando ingresó al aula, caminó hasta el fondo de la misma y se sentó a mi lado. La maestra, que observaba muy atenta la situación, me miró y mediante una seña me indica que ese niño era de la comunidad wichí. En ese preciso momento, el niño se paró, me miró y me dijo que le dolía la cabeza y que se quería ir a su casa. Sin esperar a que tocara el timbre, me acerqué a la docente para comunicarle lo que sucedía, ella me responde “ya tomarán el té”. Esa frase, tan simple y tan llena de significados, me llevó a reflexionar sobre el proceso que se efectiviza dentro de un aula. Por un lado, se pone en juego la experiencia de la educación, pero, por

otro lado y al mismo tiempo, la certeza del hambre que padecen los niños que concurren al establecimiento.

Cuando llegó la hora de tomar el té, el cual era solo acompañado con un pedazo de pan, los compañeritos criollos de Elías se me acercaron y me realizaron diferentes comentarios respecto a Elías: “no hace las tareas”, “no hace caso, se pasa jugando”, “un día vino el Padre y lo retó afuera”. La escolaridad para niños de minorías étnicas y etnolingüísticas no es una buena experiencia, este niño wichí, posiblemente a juicio de sus compañeritos como el de la maestra se lo catalogue como “estudiante problemático” el que viola las normas, llegando tarde o no haciendo las tareas o no prestando atención a la maestra.

Elías, después de haber tomado el té, se paró y se puso a mirar hacia el patio del fondo, a través de la ventana que estaba cubierta por los barrotes. Al fondo se divisaba un quiosco abierto y dos árboles añejos. El niño no prestaba la más mínima atención a lo que la maestra enseñaba con un globo terráqueo y decía: “América no estaba vacía”. La clase continuaba, mientras surgían los siguientes comentarios: “¿qué hablaban los indios en América?”; en la pizarra se escribe “había oro y piedras preciosas”.

En un determinado momento le dije a Elías que lea un párrafo, me miró y no me respondió nada; no sé si no sabía leer o no entendía el castellano o tenía vergüenza por mi presencia en el aula. Aunque en esta situación no queda muy claro cuál es la razón de esta actitud, es importante poner en evidencia que el HAMBRE también determina cuán atento puede estar un niño desnutrido en clase, cuánto puede aprender y, lo que es peor, cuánto afecta a su salud.

Otro aspecto a tener en cuenta, en esta situación, es la tradición de movilidad atávica que trae el niño o joven aborigen desde su casa, cuyos ancestros fueron cazadores-recolectores natos. Los niños, al pasar a formar parte de la escolarización y no tener contacto con el monte, pierden las enseñanzas de cómo lograr sus sustentos, las cuales, en otros tiempos, eran transmitidas de padres a hijos sobre terreno; ellos estuvieron, en un determinado momento, acostumbrados a largas caminatas con acampes incluidos, guiados por las señales de la naturaleza o el canto de los pájaros, pero luego pasaron al sedentarismo del aula o al sonido de un timbre que marca entradas y salidas del aula. Todo esto provoca un golpe a su formación y a su identificación dentro de un contexto diferente, el cual es

completamente ajeno a su cosmovisión de origen. Con mayor fuerza se produce este choque, cuando les toca en suerte una maestra que grita constantemente, los confunde, porque el autoritarismo en el aula aún está latente. Por otra parte, la situación social de pobreza, es un aspecto fundamental a considerar en la problemática de la educación de niños y jóvenes indígenas. También entran en juego las condiciones edilicias de las escuelas, muchas de ellas superaron el siglo de existencia.

A pesar de las grandes dificultades que saltan a la vista, es importante recalcar que en esta escuela Cacique *Cambaí*, se trabaja con la pareja pedagógica en prejardín, jardín y primer grado. Esta se constituye en una manera de poner en juego el fortalecimiento del desarrollo del bilingüismo dentro del establecimiento. Se propende a la inclusión del niño, desde que se escolariza. Los docentes deben acompañar al niño aborigen para fortalecer su proceso de inserción en el medio escolar.

Para finalizar este apartado, considero importante agregar que no todas mis experiencias en las escuelas primarias fueron buenas, ya que algunos maestros titulados y auxiliares bilingües no mostraron sentido de colaboración, especialmente las mujeres auxiliares bilingües en contraposición a los varones que entrevisté; hay cierta desconfianza sobre qué es lo que se busca y qué es lo que se pretende mostrar. A pesar de haberme presentado como estudiante de Maestría con la constancia respectiva, una maestra de grado me preguntó: “¿sos del Ministerio?”.

Cuando creí terminar mi trabajo en las escuelas primarias, me retiré a la Plaza central de Tartagal, cuando pensaba en cuán ardua fue la labor y tan abrumadora emocionalmente, se acercan dos niños de apariencia indígena con vestimentas muy humildes y me piden dinero extendiendo su mano. Les doy y cuando se alejan apurados con sus rostros demacrados, sin atisbo de una sonrisa, entendí que faltaba más por ver, escribir y hacer no solo por mi Tesis, sino por las autoridades con capacidad de decisión. Esta situación social de los destinatarios de los programas educativos, los niños aborígenes, condiciona el éxito de los propósitos de la modalidad en EIB.

VI. CONSIDERACIONES FINALES

Graficando la situación, la curva de rendimiento de la escolaridad indígena en Salta y particularmente la EIB como modalidad en la formación de maestros de primaria, pasó de valores negativos en el siglo XIX por su carácter de sometimiento de los grupos indígenas, a valores positivos a finales del siglo XX e inicios del siglo XXI, con la creación de la figura del Maestro Auxiliar Bilingüe y la implementación de la modalidad en EIB. Su punto máximo puede atribuirse al 2014 con la oferta educativa de ingreso a primer año en nueve Profesorados en EIB con un promedio de 400 maestros auxiliares bilingües²⁶. Actualmente la situación va en retroceso. Si a esto agregamos un eje tridimensional referente a la relación docente-alumno indígena, que replica la relación sociedad-comunidades originarias, encontramos valores negativos, ya que no termina de superarse la idea de marginación, discriminación y xenofobia, reflejando una falta de maduración como sociedad que debiera entender la riqueza de la diversidad cultural y respetar al otro diferente, racial o lingüísticamente hablando.

El trayecto realizado en la Tesis entonces se desarrolló con altos y bajos; altos cuando se decide la implementación de los maestros auxiliares bilingües o la creación de los Profesorados para maestros en EIB o la clase magistral del Profesor de lengua originaria Wichí, y bajos, cuando a través de los relatos se trasluce el maltrato docente hacia el alumno indígena o cuando observamos la realidad social de los niños aborígenes en las escuelas primarias. Aquí se mezclan estereotipos raciales negativos con voluntades políticas de inclusión del aborigen y su cultura a los ámbitos escolares, y se encuentran con una problemática que no es exclusiva de estas regiones de Salta sino que se repite en otros lugares del planeta “El rechazo a los dialectos sociales no-estándar y a las lenguas extranjeras nos recuerda que lengua, raza y clase son factores que están íntimamente conectados tanto en la sociedad como en las escuelas” (Collins, 2018: 49). Este autor, se refiere a la pobreza infantil y condiciones sociales de migrantes de origen aborigen en USA que por su raza y “lengua extranjera”, sus niños chocan en la escuela con situaciones similares a los de Tartagal.

²⁶ En: [<http://www.salta.gov.ar/prensa/noticias/en-la-provincia-estan-en-funciones-mas-de-400-docentes-de-comunidades-originarias/64139>]

La EIB en los currículos para maestros en Salta por su discontinuidad podría incluirse en una categoría educativa “de riesgo” tanto por las desiciones gubernamentales como por la situación social de sus destinatarios. Aunque luego de transitar este camino se podría decir que es en la zona del Chaco salteño donde es más imperioso el mantenimiento de la modalidad en contraposición a la zona de las ACRB donde la población de origen indígena aparece como casi totalmente asimilada a la forma de vida occidental, tratándose entonces de dos realidades diferentes.

Se puede perfeccionar la educación del indígena, pero solo considerando todos los aspectos que los involucran; histórico, social, económico y cultural. Muchos actores intervienen en la dinámica de la EIB, desde la formación de los maestros con orientación en EIB hasta los destinatarios finales, los niños aborígenes. De este amplio abanico me referiré a algunos aspectos que más resaltan del proceso investigativo.

Las comunidades originarias

De las encuestas y entrevistas a miembros de aquellas comunidades surge que de aquel estigma negativo que dejó la colonia y el período republicano, agregado a la incidencia del cristianismo, quedaron heridas que no cicatrizaron. A pesar del tiempo transcurrido, no se termina el trato distintivo y discriminatorio al educando indígena iniciado con los misioneros y continuado en la escuela republicana, sobre todo en el nivel primario o secundario. “Ellos (sus padres) sufrieron maltrato, que cuando llegaban tarde la maestra lo hacía arrodillar en el maíz o piedras que ponía la maestra, ellos, creo que sufrieron más que nosotros” (maestro auxiliar bilingüe guaraní, op. cit.).

El niño y el joven indígena necesitan sanar y tomar las riendas de su vida, y salir del sometimiento físico, moral e intelectual; no negar su pasado, sino sentirlos y conocer su pasado para poder curarse y terminar en una aceptación de que ese pasado de continuo hostigamiento finalizó. Necesitan iniciar una nueva etapa de su historia. El entusiasmo puede estar dañado por haber sido víctimas de maltrato, la creatividad puede ser acrecentada sólo si la dignidad cultural es reestablecida (Gerdes, 1996). Si no respetamos sus costumbres y curamos el daño psicológico de siglos de opresión, siempre habrá un rechazo inconsciente a las propuestas del Estado en todo aspecto: social, educativo, productivo, etc.

La realidad social de las comunidades aborígenes debiera ser el primer punto de análisis previo a cualquier intervención estatal. La pluriculturalidad y el plurilingüismo del Estado no están reconocidos ampliamente. Ambas realidades suenan como una voz lejana que no tiene eco, y entonces continúa la pérdida de identidad en nombre de la integración en educación. En el futuro, al nativo aborígen transformado en “ciudadano”, formado en la escuela, le será muy difícil recuperar su autenticidad y romper las ataduras que impone la transposición didáctica, como lo evidencia la etnia kolla de la ACRB. Desde mi percepción, la pérdida de identidad y lengua de algunos grupos aborígenes en orden decreciente son: kollas, tapiete, chorote, tobas, guaraní y wichí. A la inversa, los wichís serían los más aferrados a su cultura, coincidiendo con lo que expresa Ossola “(...) del pueblo wichí: son quienes registran los niveles más bajos de escolaridad entre los pueblos indígenas de Argentina, y quienes muestran la mayor vitalidad en el uso de la lengua indígena” (2018: 55)

La falta de trabajo o la necesidad de trabajar en vez de estudiar es una disyuntiva a la que se enfrentan los estudiantes indígenas de Profesorado. “(...) uno de los repetidos interrogantes (de padres) es: ¿Qué trabajo van a tener los chicos cuando salgan de la escuela?” (Wallis, 2010: 159). También existe la idea de que, aunque estudien siempre serán marginados por su condición indígena:

(...) algunos abuelos o padres dicen, prefieren que el hijo trabaje y que no pierda tiempo estudiando porque no tienen esperanza de conseguir algún (sic) fuente de trabajo, y otra, otra que para las comunidades es muy poco los espacios de trabajo que hay porque si hay un cargo, lo primero que le dan son a los criollos, así lo ven ellos (...) (profesor de lengua originaria wichí, op. cit.).

Existen en la sociedad argentina, numerosos grupos sociales: descendientes de inmigrantes, transexuales, criollos, inmigrantes actuales, religiosos, de diferentes razas, de diferentes ideologías, etc., pero a ninguno de ellos se los ha marginado y combatido tanto como al grupo social indígena. “Con la Ley Nacional de Educación se pierde la oportunidad de que lo indígena nos constituya como Nación y se vuelve a la ajenidad de 'lo originario’” (Acuña, 2010: 349). A pesar de las leyes que avalan la preexistencia de las poblaciones originarias, no se termina de integrarlos totalmente a la nacionalidad. Un problema aún más

grave son los casos de niños indígenas del Chaco salteño que padecen hambre y desnutrición, como traslucen los siguientes comentarios:

Eso pasó, nosotros también tuvimos, en Salta, que llevamos una cierta cantidad equis de chicos, que tenían problemas de desnutrición, llevamos a Salta, se instalamos a Salta y mostramos los chicos, mostramos los chicos de acá, tuvieron bajo peso, en fin, gracias a Dios que pudimos salir bien, hicieron tipo subsidio, cada chico, el día de hoy ya se recuperaron, pero si no hacíamos eso, se morían los chicos (maestro auxiliar bilingüe chulupí, op. cit.).

Andá a la Escuela (una madre le dice a su hijo indígena en Tartagal) porque yo no tengo que darte de comer (maestra de Tartagal con orientación en EIB, entrevista personal de noviembre de 2018).

Se observa que existe mayor pobreza en los indígenas del Chaco salteño, que en los de la ACRB; tal vez sea por ello que los estudiantes indígenas de la zona del Chaco salteño muestran mayor desazón, “(...) porque hay gente de los pueblos indígenas que vive en el chaco que ¥ (sic) pasa esa situación porque no tiene lo que nosotros tenemos aca. Por ejemplo: la gente indígena no tiene tu, etc. en cambio nosotros aca tenemos todos” (151).

Los grupos indígenas de la ACRB están como mimetizados en la sociedad, viviendo en el sincretismo religioso y la aculturación. A éstos les resulta menos complicada la escolaridad y son los que más niegan su origen. Aunque ocurre una paradoja, los de la ACRB se unen, como comunidad, para reclamar por sus tierras, de esta forma se produce una, “re-etnización, esto es, la recreación de identidad que se había perdido” (Reboratti, 2009: 189), y ellos lo reconocen, “Yo soy de los pueblos originarios, yo soy kolla porque está de moda (...)” (maestra de Iruya con orientación en EIB, op. cit.). Pero en otros, es posible que no se quiera “despertar”, reconocerse, aceptar, tal como lo manifiestan algunos estudiantes de Profesorado en EIB, porque puede causar tristeza y dolor. En otras reuniones indigenistas he visto llorar a jóvenes al reconocerse indígenas o conocer el pasado aborigen.

A pesar del proceso de deculturación²⁷ existe un trasfondo psicológico común en las comunidades nativas de América, y, en Salta, no es excepción, la existencia de un común psicológico que es la Conciencia Colectiva que se contrapone al individualismo. Hay una tendencia a vivir en grupo, a trabajar en grupo, sus representantes lo denotan, “(...) porque tiene su grupito, quieren armar otro grupo, así como de Lapacho, hay un grupo grande ahí, y después hay otro grupito como tres casitas, están para allá (...) así duermen cada cual con su (...), no sé cómo se llama (...)” (cacique chorote, op. cit.).

El docente en EIB debe investigar estas cuestiones para luego poder actuar con conocimiento del grupo del alumno que tiene a su cargo. En el mundo indígena, todo es de todos (aunque esto va cambiando gradualmente). Algo similar se les atribuye a comunidades animales como las hormigas o abejas, que por sí solas no significan nada, pero en conjunto son peligrosas y fuertes. En las entrevistas realizadas a pobladores originarios, es notorio el uso del “nosotros” o “nuestro” en contraposición al “yo” o “mío”. Esta idea de grupo va en consonancia con diferentes propuestas pedagógicas de trabajo grupal que debiera formalizarse en el aula. Estas debieran implementarse en las zonas referidas en contraposición al trabajo individual en el pupitre. Este comportamiento de los grupos es una necesidad de la vida comunitaria de los pueblos originarios, allí los miembros del grupo se transforman en personas que comparten la misma esencia y perpetúan la vida de la comunidad. Su idiosincrasia es diferente de lo establecido:

(...) su concepto de la propiedad no admite la posibilidad de reclamar derechos exclusivos sobre esos recursos, que a su criterio pertenecen a “dueños metafísicos” o la diferencia de género, para los Wichís la mujer cumple un rol preponderante en la comunidad ya que manifiestan “son nuestras madres” o “son quienes a nosotros los hombres nos dan a luz y nos multiplican” o “la fiesta de la Alojja”, un rito de consumo donde los Wichí festejan socialmente la abundancia de la cosecha (Palmer, 2013: 86-162-170).

Sus voces reclaman mayor participación en las decisiones que los involucren en el ámbito de la EIB, y sería positivo que así lo hicieran los encargados de conformar los contenidos que se trabajarán durante el cursado de los profesorados, porque “(...) solo un

²⁷Deculturación: es el vaciamiento, la pérdida de la especificidad cultural de un grupo (Sarasola, 2013: 552).

nativo hace interpretaciones de primer orden: se trata de su cultura” (Geertz, 1987: 28). En un afán de lucha por su cultura, en el interior de las comunidades del Chaco salteño, trabajan en la elaboración de contenidos curriculares que incluyan contenidos de sus saberes ancestrales. En este sentido, son más activos los guaraníes y wichís, con la participación de docentes titulados indígenas. Ellos aspiran a que las autoridades aprueben estos aportes. Anhelan que sus niños y jóvenes progresen en los estudios, “(...) que los chicos de nosotros sean profesionales, que se reciban, que estudien” (maestro auxiliar bilingüe chulupí, op. cit.).

Demandan respeto en todos los sentidos hacia el indígena y su forma de vida. Valoran en algunos casos a los misioneros anglicanos porque consideran que ellos los protegen y, por ello, como agradecimiento a esta actitud, se volcaron hacia esa religión, aunque sienten que esto es un obstáculo para mantener su cultura. Consideran que con la religión, sobre todo la evangelista, combaten el flagelo de la droga, “(...) nos aferramos a la Iglesia (...) para rescatar ¿no? ahí los chicos de la droga, porque hemos tenido ya, varias pérdidas de jóvenes por la droga” (Cacique Tapiete, op. cit.).

Para el nativo de las ACRB y el Chaco salteño la vida es como una guerra que lleva cinco siglos defendiendo sus tierras e identidad, y el efecto postraumático no termina. Aunque en las entrevistas el tema central era la EIB, también era ineludible el tema de la propiedad de la tierra y sus recursos naturales que les fue expropiado compulsivamente y el origen de sus males. La condición social del aborigen, sobre todo del Chaco salteño, marcada por el hacinamiento habitacional es común en los barrios marginales de Tartagal, “Somos muchos, acá, hay como cinco familias en un solo lote (300 m²), por falta de tierra” (cacique chorote, op. cit.) sin parangón, por ejemplo, con las 270.000 hectáreas del terrateniente salteño Patrón Costas²⁸. La acumulación, el progreso, la religión, la educación, el mandato bíblico “conquistar la tierra” -a través de la proclamación del evangelio-, la evolución, chocan con los que querían preservar la naturaleza para las generaciones futuras, los que se nutrían de alimentos naturales, los que siendo ágrafos gozaban de buena salud -sus ancianos eran centenarios-²⁹, no tenían hospitales ni escuela, disfrutaban de ser nómada o del cultivo de la

²⁸ “El Ingenio San Martín del Tabacal pertenecía a (...) Robustiano Patrón Costas, compra no menos de ocho fincas, cuya superficie estaba cercana a las 270.000 hectáreas” (Reboratti, 2009: 94-95)

²⁹ “Tranquilizados los indios, nos seguían en gran chusma, entre los que vi indios que bien podrían tener un **centenar y pico de años** por el color amarillento que había tomado ya su cana y fuerte cabellera”. Expedición

tierra, hasta que llegó la miseria. El hombre aborigen necesita paz; como ellos mismos lo dicen, necesitan “estar tranquilos”. Aunque sea indirectamente, todos los conceptos vertidos anteriormente se constituyen en obstáculos pedagógicos para el niño y el joven indígena.

Sobre el docente y la formación del futuro docente

Mucho tiene que ver la actitud del docente y del futuro docente; no solo la del maestro de grado, sino también la de los formadores de maestros. Hay una necesidad de cambiar aquella posición peyorativa hacia otra más comprensiva y de respeto hacia el nativo aborigen de Salta.

El maestro suele tener preconceptos del alumno indígena que debe eliminar. Por ejemplo, es común la idea de que “Intelectualmente son lentos” (maestra de Tartagal, op. cit.). El docente debe entender que el niño indígena no habla correctamente el castellano y no debe reprimirlo cuando mezcle palabras castellanas con las pertenecientes a su idioma nativo. Deben tener una actitud comprensiva para encontrar la mejor manera de enseñar de tal forma que el chico logre entender lo que se le explica. “Los padres de estos niños en sus casas hablan su idioma originario, y el castellano lo hablan, lo entienden, pero no cuando se usa un lenguaje muy técnico” (ídem). Los del Chaco salteño han mantenido su lengua materna aborigen, sobre todo los wichí; tal vez por ello, a sus niños y jóvenes les cuesta más incorporarse al sistema educativo, esta desatención deriva en que “(...) los wichí representan los índices más acuciantes de exclusión del sistema educativo formal” (Ossola, 2018: 59).

Si lográramos concientizar a los docentes y a los estudiantes de Profesorados para maestros, en cuanto a la importancia de la diversidad cultural a la cual puede enfrentarse en su tarea laboral, habremos progresado en la retención escolar. Si les brindáramos, en el currículum de estudio, las herramientas para que puedan investigar, adecuarse a las pautas culturales y condiciones sociales de la comunidad en las que les tocó trabajar y, si entendemos que será necesario un proceso de estudio de las costumbres, lengua y tradiciones de sus alumnos, podremos comprender al alumno indígena en sus actitudes, conductas, tristezas y alegrías. Hay, actualmente, una corriente global que intenta cambiar esta situación;

Navegación del río Bermejo. Mayo de 1872 Emilio Castro Boedo. [<http://www.histarmar.com.ar/InfHistorica-6/PrimerasNavBermejo/PrimerasNavegacionesdelBermejo.htm>]

por ejemplo, la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de 2009 dice, en su punto N° 24, “La cooperación internacional en materia de Educación Superior debería basarse en la solidaridad y el respeto mutuos y en la promoción de los valores del humanismo y el diálogo intercultural”.

Los Profesorados en Enseñanza Primaria con orientación en EIB, en Salta, tienen como objetivo mejorar la visión del docente hacia un aula pluricultural y multilingüe, con la cual éste podría encontrarse en escuelas de la región de la ACRB o el Chaco salteño u otra región del país. Históricamente, y aún en la actualidad, es un problema para el maestro enfrentarse con alumnos que no hablan el castellano. La integración del “maestro auxiliar bilingüe” fue un progreso, pero no es suficiente.

Los Profesorados para maestros de Primaria con orientación en EIB de Salta fueron una decisión positiva para el estudiantado indígena y así lo ven las comunidades originarias y la mayoría de los estudiantes, originarios o no. Lamentablemente, este proyecto educativo va en claro retroceso, en cuanto a la oferta educativa y al gran recorte en los diseños curriculares de temas relacionados a la EIB. El currículo de la EIB en la formación de maestros tuvo su punto culmine en el año 2010, cuando, mediante resolución Ministerial 6846, se daban por ejemplo tres niveles de Lengua Originaria, de primero a tercer año, y numerosas disciplinas atinentes a la EIB formaban parte de las materias de estudio. Pero esto solo será una ilusión, porque a partir de 2013, mediante resolución Ministerial 2059, comenzarán los recortes en la carga horaria y en los contenidos relativos a la modalidad.

Una demanda, por parte de los alumnos del Profesorado en EIB, es poder conocer su pasado indígena y sienten que esta modalidad propende a ello, “Recuperar el pasado precolombino es muy importante. Saber claramente cuales fueron las causas de su desaparición o extinción. ‘Se debe descolonizar la historia’” (142). Se observa, en algunos de ellos, una especie de ansiedad por saber lo que pasó.

También, en cuanto a diseños curriculares, tanto kollas como chaqueños anhelan que la escuela no termine tapando y destruyendo todo lo suyo. “Es necesario comprender que la educación formal en la zona debe respetar las aspiraciones y las ideas de la educación propia que poseen las comunidades y que alcanzar una buena competencia en el castellano no

signifique perder la vitalidad de su lengua” (Buliubasich citado Pérez, 2012: 16). En el mismo sentido opinan sus referentes:

(...) porque se viene trabajando mucho tiempo con la castellanización con un diseño curricular que no tiene en cuenta (...) muy occidental, y no tiene en cuenta las realidades de las comunidades originarias, los tiempos de aprendizaje y entonces es eso que por suerte también los auxiliares están estudiando la carrera docente, los cuatro auxiliares que están en la primaria están en tercer año, y entonces ellos ya toman la iniciativa de ir luchando, luchando para que una vez por todas puedan encontrar lo que (...) el conocimiento de la comunidad entre en las pautas educativas de la primaria (profesor de lengua originaria wichí, op. cit.).

Todos los Profesorados para maestros del país debieran tener en su currículum dos asignaturas denominadas: “Introducción a la EIB” e “Historia de los pueblos indígenas de Argentina”, porque el futuro maestro puede encontrarse en el aula con alumnos provenientes de diferentes culturas o de diferentes razas y debiera tener las herramientas necesarias para enfrentar esta situación en el aula. Perlo (2004: 38) nos dice que “no debe plantearse como una propuesta pedagógica para comunidades étnicas-aborígenes sino como criterio de organización curricular de los contenidos básicos comunes a todas las instituciones educativas”.

La EIB debe extenderse también a las zonas urbanas, no solo como resultado de la presencia creciente de población indígena en las ciudades, sino debido a la necesidad de involucrar a la población no indígena en procesos de aproximación y aprendizaje de las manifestaciones culturales lingüísticas indígenas, para, de este modo, avanzar en la utopía de la construcción intercultural (López, 2001: 67).

Los estudiantes urbanos pueden tener en algunos de sus ancestros sangre aborigen y es bueno para su integridad reconectar con ese pasado escondido. Lo mismo podría ocurrir con el maestro titulado, el docente necesitaría hacer una retrospectiva para reconectarse con sus raíces, las cuales le fueron cercenadas en la misma escuela a la que concurrió y por la sociedad en la que vivió. De no ser así, se convierte en un agente más de reproducción de la cultura hegemónica. Hay distintos perfiles de docentes frente al niño indígena: el que se

compromete y hace un esfuerzo por ayudarlos, el que es indiferente y el que, además de no comprometerse, trata al niño indígena con desprecio manifiesto u oculto racismo.

Lo que sucede es que el docente también trae consigo sus propias pautas culturales, no es fácil entender las enseñanzas que trae el niño indígena, hijo de un shamán, “(...) podés enseñar la lengua, algunas cosas de la cultura ¿no? (...) pero trabajos del shamán (...) como que está relacionado con el diablo, estamos mal visto, entonces (...) no (casi inaudible) aceptan en la escuela” (profesor de lengua originaria wichí, op. cit.).

En cuanto a los maestros de grado y las maestras de nivel inicial que no están preparados en la modalidad EIB, presentan una deficiencia en caso de tener que trabajar con niños de comunidades indígenas; se vuelve una realidad educativa improductiva, más aún si no se cuenta con la colaboración del Maestro Auxiliar Bilingüe cuando hay alumnos monolingües en lengua originaria en el aula.

La lengua originaria

El hecho de que los niños hablen cada vez más el castellano y menos su lengua originaria es una situación que preocupa a las comunidades del Chaco salteño, “(...) hasta chiquititos para arriba hablan el castellano” (cacique chorote, op. cit.). Poco a poco se pierde la lengua indígena, en la actualidad no hay alumnos de Profesorado en EIB de Iruya, región de la ACRB, que hable el quechua; y, aunque en retroceso, en el Profesorado para maestros de Tartagal todavía podemos encontrar alumnos que hablan toba, wichí o guaraní. En general, no se respetan los deseos de las comunidades indígenas del Chaco salteño, quienes pretenden que, en los primeros grados del nivel primario, se enseñe en lengua materna, siendo el castellano la segunda lengua. “Una vez más, los alumnos aborígenes quedan arrinconados para ser un sujeto ‘regional’ y, por lo tanto, junto con las otras modalidades, sin acceder a la enseñanza del español como lengua segunda” (Acuña, 2010: 349).

Mayoritariamente, los guaraníes, en la actualidad, ya son bilingües desde niños, a diferencia de los Wichís, cuyos niños son monolingües en su lengua materna. Algunos de ellos expresan una defensa férrea de la lengua aborígen,

(...) pero lo que nosotros no permitimo (sic), no vamos a permitir, y esto lo digo yo, y lo va a decir aquel que siempre va a hablar, aquel sea Cacique sea lo que sea, él siempre va a defender la lengua materna, eso nunca se pierde, (¿el chulupí?), el chulupí, el toba, el wichí (maestro auxiliar bilingüe chulupí, op. cit.).

Se mezclan estas afirmaciones con sesgos de dolor,

Mi deseo es eso, y que la lengua, no se pierda la lengua, continúen siempre y, mi mayor deseo es eso, porque agradezco mucho a los, mis abuelos que yo conviví con ellos, ehh...conviví con mis abuelos, y yo vi como sufrieron (...) (profesor de lengua originaria wichí, op. cit.).

Los pueblos originarios en cuestión se consideran propulsores del bilingüismo en Salta, aunque se autoperciben como invisibilizados por el Estado. Estas regiones están pasando por etapas diferentes en el proceso de transculturación, los de la ACRB, por lo general, han asimilado la cultura propuesta por la Colonia primero y por el Estado después, mientras que los del Chaco salteño van en ese camino. “Si, creemos q' tenemos (raíces indígenas), pero ya estamos acostumbrados a esta sociedad q' no sentimos ese arraigo a la vida pasada” (141, alumna del Profesorado N° 6029 de Tartagal). Hay grupos que no acuerdan en el mantenimiento de su lengua originaria. Trigo nos dice que son “los mismos pobladores de la localidad, que percibían la enseñanza del idioma *runasimi* o quechua como un atraso para los jóvenes y la educación de la zona (ACRB)” (2016: 448). Pero también, y confirmando esta postura, algunos padres son los que se manifiestan en contra del estudio de sus propias lenguas de una manera sistematizada y sostienen “para que van a hablar una lengua antigua”. Ellos mismos no le encuentran el sentido práctico de enseñar y aprender su propia lengua.

Si bien en los Profesorados se enseña quechua, guaraní y wichí, la enseñanza del idioma aborigen no es sencillo, por ejemplo, un profesor de inglés o francés se prepara cuatro años para recibirse y ejercer la profesión, pero no existen los Profesorados en quechua o guaraní o wichí, y allí hay una debilidad en cuanto a la preparación pedagógica y disciplinar.

Aspectos pedagógicos. Desde la Pedagogía de Freire

Como pudo observarse en la clase del profesor de lengua originaria wichí, la enseñanza que muchas veces no está en los libros, sino en la memoria, también contiene su riqueza formativa. Esta clase no solo es interesante para el alumno, sino para cualquier miembro de la sociedad o investigador en historia, antropología u otro; y no es más que un intercambio intercultural relativamente novedoso en los ámbitos educacionales que solo lo hace posible la modalidad en EIB.

Las políticas educativas neoliberales, al enfrentarse a las propuestas educativas interculturales, se desequilibran; y tal vez no funcionen del todo, porque aún no se solucionó la pobre condición social, particularmente del indígena del Chaco salteño; agregado a esto, las representaciones sociales negativas del ser indio. Desde la llegada de los Conquistadores hubo preconceptos negativos hacia la idiosincrasia y capacidad del aborígen americano, esta idea prevalece hasta el presente constituyéndose en otro obstáculo pedagógico. La educación formal es una creación humana, por tanto susceptible de errores, los cuales van desde el maltrato físico en las aulas hasta el maltrato moral actual. Como lo reflejan las noticias, continúa el trato discriminatorio del aborígen,

“Integrantes de la comunidad Wichí de General Mosconi, Salta, denuncian hostigamientos de los funcionarios de la Municipalidad y del Consejo General de Educación así como también la falta de valoración y respeto por sus costumbres en la escuela” (Clarín, 27/9/88)

Aunque la EIB se esfuerce teóricamente en recuperar lo indígena ancestral en la realidad no funciona en ese sentido. Tratando de buscar soluciones, y siguiendo pautas del pedagogo Paulo Freire, quien propone la Pedagogía Dialógica, pretende incorporar el pensamiento crítico a la vida cotidiana y está en contra del “programa oficial” o “caja curricular”, como dicen las maestras entrevistadas, podríamos decir que el diálogo sería el centro de la enseñanza, donde no solo aprende el alumno, sino también el maestro. Mucho se puede aprender de las culturas originarias que ayudan a reencontrarnos con la vida pura en su esencia, lejos de la jungla de cemento y de la depresión social. El apartarse del programa oficial no debe significar un acto de rebeldía, sino un acto de liberación de pensamiento

crítico. Se debe hablar de los contenidos culturales de tiempos ancestrales, los cuales la educación formal se resiste a incluir.

El aula y la disposición de los artefactos, pizarrón, pupitres, siguen la línea sarmientina, conductista y expositiva. Hay una violencia simbólica en las escuelas, en los reglamentos, en el silencio que se impone a los alumnos, en un medio ambiente lleno de reglas, currículos, pruebas, requisitos, correctivos, recuperaciones.

“Este medio ambiente es simbólicamente violento, porque se basa en la manipulación, y se declara democrático mientras que, en realidad, construye y reproduce las desigualdades desde la sociedad” (Freire 2014: 194).

No se tiene en cuenta la esencia nómada del nativo, su búsqueda del contacto con la naturaleza. “En séptimo (...) mi maestra (...) nos preguntó si nosotros queríamos ir al río, y nos pusimos contentos, de pasar la clase allí (...)” (maestro auxiliar bilingüe guaraní, op. cit.). Con esta actitud de la maestra, logró que sus alumnos pasen a un estado anímico más propicio para la enseñanza.

Faltan instrumentos pedagógicos y curriculares que ayuden a entender, primero, las prácticas culturales y modos de aprendizaje de los educandos indígenas. Planteos como, ¿buscamos un maestro “transmisor” o un maestro “liberador”? son otras propuestas de Paulo Freire, quien destaca que la función principal del currículo es dejar al descubierto la ideología dominante. Normalmente existe una prohibición al maestro a desarrollar sus ideas:

(...) empecé a estudiar la EIB no tanto dentro del proceso de la carrera que estudié, sino más bien en la experiencia de mis primeras prácticas que tuve en el aula ¿no?. Tenía un director donde no era flexible en esas cosas, él se basaba como decía mi compañera en una “caja curricular”, en una caja de un sistema que viene bajando la educación tradicional, entonces ir con algo nuevo que nosotros queríamos implementar, no me permitía (maestra de Iruya, op. cit.).

El futuro maestro de primaria se encuentra al ingresar al aula con la disyuntiva de enseñar, por ejemplo, la cultura Quechua y su lengua que no figura en el currículo formal, o limitarse a dictar lo prefijado, lo que ellos llaman “la caja curricular”. De esta situación, surgen diversos reclamos referidos a que muchas veces el maestro auxiliar bilingüe no puede

introducir ciertos contenidos culturales propios por estar sometido al currículum dentro del aula.

La propuesta de un Maestro liberador de Freire es casi imposible de aplicar, porque el maestro, en estos casos, no puede enseñar lo que considera importante para sus alumnos, sino que debe adecuarse a las Normas y Reglamentos internos de cada escuela. De no hacerlo, podría perder hasta su estabilidad laboral. Enseñar y profundizar cuestiones como historia indígena en tiempos precolombinos, coloniales o republicanos, significaría sacrificar contenidos del programa -un fantasma que espanta a muchos profesores-. Esto produce un desequilibrio de enfoques, donde lo europeizante tiene prevalencia sobre lo americano dominado, “(...) en vez de estudiar la historia de Actores Sociales Europeos, hubiera sido mejor conocer nuestra Historia” (22).

El currículo dominante no permite esa otra cara de la educación que no figura en los manuales consagrados, en este sentido, las culturas originarias transmitieron sus conocimientos en el hogar y este acervo cultural fabuloso, no escrito, fue perdiéndose desde 1492. Hay conocimientos más valorados que otros, el conocimiento indígena subliminalmente considerado elemental, primitivo, antiguo, retrógrado, versus el conocimiento académico, racional, moderno y riguroso.

Para Freire, la educación es un acto político, no hay una Pedagogía neutra, para él la ideología dominante “vive” dentro de nosotros y también controla la sociedad fuera de nosotros, entonces es muy difícil provocar lo que investigadores salteños llaman el “quiebre epistemológico” (Trigo, 2016). Esto hace referencia a romper viejos esquemas para dar lugar a nuevas ideas que puedan surgir de la incorporación del pensamiento llamado “salvaje”. Es una transformación al mismo tiempo social y de uno mismo:

“(...) y el cuarto elemento es la Descolonización del Saber, es decir, tanto para el estudiante que se forma en primaria con esta modalidad como para el Formador de Formadores debe haber una revisión de sus matrices de formación (...)” (rectora de IES 6029, op. cit.).

La falta de entendimiento de las cosmovisiones de los estudiantes provenientes de comunidades originarias es debido a que, muchas veces la visión ministerial es acotada e

históricamente alejada de estos grupos. “La institución escolar naturalizó la dominación del saber y el poder” y es necesario “(...) descolonizar las prácticas docentes” (Jerez, 2012: 8). Las consecuencias de esta forma de plantear la educación en las poblaciones originarias, son tremendas ya que van, indefectiblemente, hacia la deculturalización de sus niños, lo que originaría, para el futuro, una pérdida irreversible de su originalidad e identidad.

Entre los indígenas que alcanzaron un nivel educativo y social medio, no todos están interesados en volver a ese pasado, sino más bien formaron parte del proceso de la transculturación y ahora se suman a la corriente occidental y abrazan lo tecnológico y mercantilista, para ni siquiera recordar su pasado originario. Dejan atrás sus curaciones con shamanes, cantos y plantas para tratar de restañar sus males con la biblia y sus profetas; y muchos de ellos inculcan a sus niños a abandonar sus lenguas y tradiciones. Por ello, esta situación excede al aula: está en la sociedad y en el mundo. “Sabemos que no es la educación la que modela la sociedad, sino la sociedad la que modela la educación según los intereses de quienes detentan el poder” (Freire, 2014: 64). Entonces, el cambio, la renovación, no pueden venir desde la clase dominante, sino de los mismos soñadores de ese cambio. En este caso son las comunidades indígenas a las que les queda una dura lucha reivindicatoria en lo social, educativo y de reparación histórica.

A modo de cierre

Con respecto a la provincia de Salta, antes de esta Tesis, solo conocía su capital. Esta me parecía algo así como españolizada, con un monumento a Isabel la Católica o calles como, Avenida Reyes Católicos o Avenida Virrey Toledo. Sin embargo, esta primera imagen es muy distinta a lo que vi en las calles barrosas de Misión Chorote, km 6 o Misión Tapiete de Tartagal, o a los burros con sus cargas andando por las estrechas calles de Iruya; estos detalles anticipan hacia qué paradigmas se inclina una sociedad. Las producciones en la Provincia, de azúcar, petróleo, forestal y la soja transgénica entre otros, significó riqueza para la clase oligárquica y pobreza y muerte para los que otrora fueron cazadores-recolectores en esos territorios. Leguizamón nos dice al respecto,

“Interesa observar la relación entre formas de producción de la pobreza y los llamados agronegocios, particularmente la expansión de la soja transgénica en la provincia de

Salta. El mismo se vincula con las muertes por hambre de niños de etnia Wichi, denominados con la categoría clasificatoria de “indios”, en la zona de expansión” (2011: 15)

Volviendo a lo que nos concierne, la escolarización indígena, Salta en las últimas décadas trabajó e intentó resolver el problema de la inclusión indígena en la escuela, poniendo énfasis en la formación de maestros con orientación en Educación Intercultural Bilingüe para prestar este servicio particularmente a los jóvenes de la ACRB y el Chaco salteño. Aunque no siempre con éxito, vale el intento; aunque el trabajo no está terminado y hay mucho más por hacer y pensar.

Como un sendero antiguo que se va borrando por falta de tránsito, así se va borrando la cultura indígena de América. Los que intentan integrarlos a través de la educación, posiblemente sin intención, colaboran en esta pérdida irreparable. Así lo sienten los propios representantes, “Se va para abajo todo, tanto como guaraní, wichí, chulupí, se esta yendo para abajo, alguno (sic) no se da cuenta (...)” (cacique chorote, op. cit.).

(...) la escuela se vuelve agente privilegiado de destrucción de la sociedad wichí. No solamente los extraen los niños de su propio medio social, cortando durante ese tiempo las relaciones entre padres e hijos, sino también introduce conceptos que se tornan otro factor socialmente desagregador (Wallis, 2010: 168).

Las culturas indígenas paulatinamente pierden su identidad, su lengua, sus creencias, su forma de vida, para pasar a pensar en función del colonizador: la Iglesia y el Estado. La escolaridad, como está plasmada actualmente, es la continuidad de la colonización, provoca la sumisión al otro y es lo que impide que fluya lo que somos, lo que deseamos, lo que pensamos, lo que sentimos. Juárez nos dice que “casi desaparecido por completo sus fiestas, sus rituales, música y danza, la ornamentación del cuerpo (...). Los wichís matacos han entrado sin dudas en el último tramo de un camino sin retorno” (2018: 118-121).

Entre los últimos eventos Internacionales que están relacionados con esta temática, se llevó a cabo un encuentro organizado por la UNESCO, en el mes de marzo de 2019, en Chile: el cual fue pensado “para compartir experiencias innovadoras de interculturalidad y de desarrollo de los conocimientos indígenas como estrategias de mejora educativa e inclusión

social”³⁰. Se propone interculturalidad y diálogo de saberes, se habla, además, de “la incorporación de los conocimientos de los pueblos indígenas, la interculturalidad y el multilingüismo en las políticas educativas”.

El organismo mencionado muestra interés por la inclusión del indígena y su conocimiento para asegurar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, para promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todos. Se pretende incluir el aporte del conocimiento indígena en el aula, también propone la discusión de los espacios de aprendizaje, informales y formales. En este encuentro realizado en Chile, con la presencia de más de 200 personas expertas, se realizó la presentación de trabajos sobre la incorporación de los conocimientos de los pueblos indígenas, la interculturalidad y el multilingüismo en las políticas educativas de cada país. Hubo exposiciones de diferentes países como Bolivia, Chile, Ecuador, Guatemala, México y Perú. Un país que estuvo ausente fue Argentina, mostrando con esta ausencia el desinterés de las autoridades gubernamentales por la escolarización indígena.

Lo bilingüe en la provincia de Salta, en la realidad debiéramos hablar de multilingüe, y lo intercultural, hacen referencia, en realidad, a lo pluricultural; más en la zona del Chaco salteño. Desconocer esta dimensión cultural puede llevar a una incompreensión mutua que tendría consecuencias negativas. La adecuada valoración de la dimensión cultural de los pueblos originarios de esta región debería constituirse, para los educadores y los responsables de políticas educativas que involucran a estas personas, en una premisa de constante análisis y meditación. La problemática de la EIB y su tratamiento en el aula requiere del aporte multidisciplinario. Muchas veces las políticas educativas se empeñan en alcanzar objetivos prefijados sin valorar todos los sentidos de las expresiones étnicas y sus realidades sociales.-

³⁰ En: [www.unesco.org/santiago]

APÉNDICE

Desde los relatos de los protagonistas de la EIB

De las encuestas a los alumnos del profesorado en EIB y de las entrevistas grabadas a representantes de comunidades originarias, auxiliares docentes bilingües, maestras con orientación en EIB, profesores de Lengua originaria y Caciques se traslucen emociones y sentimientos que derivan en consecuencias lamentables para los integrantes de las comunidades aborígenes, y que forman parte de la vida escolar. Estas expresiones que se manifiestan en las entrevistas realizadas, requieren de un trato particular y de un análisis profundo por parte de los especialistas del tema.

El miedo

De acuerdo a lo que se puede interpretar según lo que refieren los entrevistados, podemos decir que, para el aborígen de las ACRB, pero, más recientemente, para el del Chaco salteño, la vida es comparable a una guerra continua para defender sus tierras e identidad, y el efecto postraumático no termina. Así lo afirma Rigoberta Menchú, premio Nobel de la Paz 1992, cuando nos dice que “para los indígenas el terror y el miedo no han terminado”³¹.

El miedo, en los aborígenes, se manifiesta hacia diferentes situaciones o instituciones estatales. Por un lado, los mayores tienen miedo al Estado: “Si, en el hogar siempre escucho historias de mis abuelos que por años ocultaron por el temor al maltrato del propio estado” (162). Por otro lado, el temor de los maestros auxiliares bilingües hacia los directivos, “Pero que pasa que cuando, yo estaba frente al pizarrón, yo tenía vergüenza, pareciera que venía otra vez la señora (la directora) a retarme, tenía un temor” (cacique chorote, op. cit.). En este contexto, son muchas las causas que producen un sentimiento de miedo y/o temor en los estudiantes.

Los niños manifiestan el miedo hacia la maestra: “los chicos me cuentan, me dice que algunos sale con la oreja hinchada, y entonces viene los padres (...) y a veces (sic) el chico le tiene miedo a la maestra” (maestro auxiliar bilingüe Chulupí, op. cit.). En el aspecto religioso,

³¹ En revista digital N° 1587 “El orejiverde. Diario de los pueblos indígenas” 12/8/19). [<http://www.elorejiverde.com/toda-la-tierra-es-una-sola-alma/3907-para-los-indigenas-el-terror-y-el-miedo-no-han-terminado>]

las comunidades indígenas temen seguir con sus rituales shamánicos, lo sienten como si fueran temas prohibidos; éste se constituye como un elemento disociador al momento de intentar preservar la cultura, ya que el pastor, en cuanto a su poder, se superpone al del shamán.

También sienten temor a hablar en castellano incorrectamente y con ello, por ejemplo, alertar a la policía; se sienten perseguidos y creen que para ellos no hay justicia, como lo expresa un Cacique Wichí: “Cuando se es pobre, y aborígen, los policías nos tratan peor” (Ceballos, 2016: 51).

La vergüenza

En las entrevistas realizadas es reiterativa la alusión a la vergüenza de ser indígena, de hablar su lengua, de mantener sus costumbres, o la negación de los padres a enseñarles su lengua materna para que no sean lastimados moralmente en la escuela. El joven o niño indígena siente vergüenza de expresarse en su propia lengua en la escuela porque se convierte en motivo de burla por parte de sus pares o, a veces, de los propios docentes; entonces al escucharlos los llaman en sentido despectivo, '*kollas*' a los de la ACRB o '*chiretes*' a los del Chaco salteño.

(...) ya no hablan casi el idioma, por...por vergüenza, porque si va a la Escuela, este...si habla el idioma, los amiguitos criollos los cargan con...entonces le dicen algunas palabras despectivas, digamos no que...en la Escuela ya le dicen *chirete*, indio, *mataco*, ah! *chirete*, indio, *mataco*, y entonces les da vergüenza a los chiquitos hablar el idioma...no pronuncia bien el castellano, y no habla bien el castellano, y ya es, es, cargada en la Escuela (cacique tapiete, op. cit.).

La baja autoestima

Uno de los propósitos de la implementación de la modalidad en EIB tiene que ver con esta cuestión, rescatar y valorizar las culturas indígenas y acrecentar la autoestima de los niños, de su núcleo familiar y de su comunidad. En este punto, son los mismos grupos sociales aborígenes quienes se reconocen bajo esta autopercepción, “[p]orque una de las cosas que nosotros como pueblo originario, tenemos (sic) muy marcado, la baja autoestima,

entonces el niño se siente menos que el otro (...)” (maestra de Iruya, op. cit.). Por lo tanto podemos decir, de acuerdo a lo expresa el profesor de lengua originaria quechua, que “[e]xiste un complejo de inferioridad” (op. cit.).

Esta baja autoestima puede ser el resultado de diferentes factores, y sería importante tratar de responder a la siguiente pregunta, ¿por qué el niño o joven aborígen se siente menos? Una de las respuestas posibles puede ser que, tal vez, haya recibido y/o recibe innumerables comentarios denigrantes hacia su pueblo y persona, y, por lo tanto, siente que no podrá con la escuela, con los nuevos desafíos de la sociedad, sumado al gran esfuerzo adicional que algunos deben hacer para aprender el castellano. Todo esto les crea nuevas inseguridades.

“Saber de dónde venimos”

¿Es necesario saber de dónde venimos? Uno de nuestros entrevistados nos dice: “Creo que si es necesario porque se debe conocer el pasado no solo para mejorar el futuro, sino que también se necesita para saber de dónde venimos (...)” (84). Hay una necesidad de conocer su historia, su pasado indígena, y esto es comparable, tal vez, a la necesidad de un joven que quiere conocer cuáles fueron sus padres biológicos siendo él adoptado, “(...) yo tenía un cassette pero lo perdí, grabado, me gustaba salir, yo hacía changas cargaba arena en los camiones, juntaba plata, compraba pilas y me iba buscando historias” (cacique chorote, op. cit.). 'Buscaba historias', dice el Cacique, buscaba su historia negada por la religión y el estado.

Hay jóvenes indígenas a los que les interesa conocer su pasado, pero muchos abuelos se resisten a recordar tiempos difíciles, “(...) salimos a entrevistarlos a los ancianos (...) les costaba mucho, este, recordar la historia que ellos vivieron, triste, porque se vinieron escapando de la guerra de Paraguay y Bolivia (...)” (maestro auxiliar bilingüe guaraní, op. cit.). En el currículum de los profesorado para maestros, en general, se observa que la asignatura Historia incluye poco material relacionado a la temática relativa a la Historia de los pueblos originarios de Argentina y América.

La discriminación

Las manifestaciones de caciques, maestros auxiliares bilingües y otros, acerca de la marginación, del trato despectivo y la discriminación, fueron una constante durante mi trabajo de investigación, por lo tanto, podemos suponer que la actitud colonialista continúa fuertemente enquistada en las sociedades latinoamericanas y, en particular, en la Argentina. Los jóvenes o niños aborígenes sufren constantemente episodios de discriminación, no solo en la escuela, sino también en la sociedad, de la cual ellos son parte importante. A este respecto, el maestro auxiliar bilingüe chulupí nos relata lo siguiente:

¿Cuál es el problema del chico? cuando va a la ciudad (Tartagal centro) yo te digo porque yo lo viví (sic), yo estudiaba, ahí, la escuela, entonces cuando uno va a otro, digamos, otra escuela, digamos del centro, ahí uno se (...) ahí uno ve, la discriminación que hay, ¿me entiende? (op. cit.)

Este trato discriminatorio, que en otras épocas tuvo consecuencias dramáticas, por el solo hecho de ser indígena y habitar un suelo codiciado, actualmente persiste en el inconsciente colectivo de la República. Se considera que el indígena puede ser motivo de burla, sorna y desprecio; su contacto con el resto de la población criolla genera un choque que provoca ciertos posicionamientos que adquieren un carácter discriminatorio. Sin embargo, podríamos plantear que esta actitud va en retroceso, pero el proceso es muy lento. A este respecto, Mato sostiene que:

(...) aunque cada vez menos de formas explícitamente racistas, las pervivencias coloniales se expresan y reproducen de diversas formas, entre otros ámbitos, en todos los niveles de los sistemas educativos, particularmente mediante la exclusión no solo de estudiantes y docentes de dichos pueblos, sino también de las visiones del mundo, historias, lenguas, conocimientos, modos de producción de conocimientos y de aprendizaje que les son propios. (2016: 15)

El profesor de lengua originaria guaraní, Marcelo Soria, quien convive a diario con los alumnos y, además, forma parte de la comunidad tartagalense, manifiesta que este discurso de destrato para con los originarios de la región es una constante.

“Si, si, eso si prevalece si o si, cualquier otro originario, cualquier grupo social te va a decir, si tuve dificultad, tuve discriminado, siempre he sido menospreciado, y

siempre ese aspecto negativo va para el contexto de los originarios, aparece, está presente digamos, esta visible digamos” (op. cit.)

En términos similares, una maestra de Iruya con orientación en EIB relata lo que sus alumnos comentan sobre las diferentes situaciones a la que son expuestos por pertenecer a una comunidad aborigen. “Y una, que bajaba de arriba (alumnita de los cerros de Iruya) me dice: 'nos discriminan porque somos pobres’” (op. cit.)

La que sucede en la provincia de Salta es una realidad que se repite en otras provincias argentinas. Acuña nos señala que estas particularidades se evidencian en “Burlas infantiles, descalificación entre colegas, intolerancia hacia los padres, indiferencia de las instituciones describen la vida de nuestra escuela y de nuestras comunidades multilingües” (2010: 353). También se ven reflejadas estas actitudes discriminatorias en diferentes ámbitos de su vida social. El profesor de lengua originaria wichí nos dice,

“porque yo veo en los wichís que van, lo tratan mal, no lo atienden bien, y eso me duele, me duele, porque yo del wichí, la vivencia del wichí, el sufrimiento del wichí, yo lo llevo dentro, porque lo vivencié toda mi vida y (...) no me gusta que lo discriminen (...)” (op. cit.).

Realizando un análisis de los datos extraídos de las entrevistas, podemos observar, además, que la discriminación es más fuerte en el nivel primario y en el secundario del sistema educativo, pero también se ve reflejado en los ámbitos de la salud, ya que los aborígenes no reciben los mismos tratos que el resto de la población, así lo relata el maestro auxiliar bilingüe chulupí en ocasión de asistir a un hospital de Tartagal, “(...) me dijo (una médica) que yo soy un indio, que yo no soy nada (...)” (op. cit.). A pesar de que hace medio siglo, desde el 26 de octubre de 1966, la Asamblea General de las Naciones Unidas en la Resolución 2142 (XXI) proclamó el 21 de marzo como el Día Internacional de la Eliminación de la Discriminación Racial, y, en la actualidad, insta a los Estados a promover la tolerancia, inclusión, unidad y respeto por la diversidad para combatir la discriminación, ésta no desaparece.

Consecuencias de las problemáticas planteadas

Algunos de los conceptos negativos con los que identifican los pobladores de Tartagal (taxistas, comerciantes, empleados, habitantes, en general) a los pueblos originarios que habitan la ciudad son: el alcoholismo, la droga y la vagancia en la juventud; estos “factores culturales” son los que impedirían su inserción plena en esa sociedad occidental. Ante el maltrato, el aborigen tiene dos maneras diferentes de responder a la propuesta de integración: la resistencia y la asimilación. La resistencia se manifiesta de dos diferentes maneras: violenta o pasiva, en la primera están los malones, los saqueos, levantamientos milenaristas, etc.; en la segunda, el silencio, el alcoholismo, la desidia para el trabajo y actualmente la droga. La asimilación puede ejemplificarse con volcarse de lleno a una práctica religiosa evangelista abandonando totalmente sus tradiciones. Podemos identificar a los aborígenes del Chaco salteño como los de la resistencia por haber mantenido hasta la fecha su lengua, mientras que los de las ACRB la perdieron y al parecer, asimilaron lo impuesto.

La deserción escolar y el ausentismo

La deserción escolar y el ausentismo son problemáticas que los docentes asocian a la inconsistencia y falta de interés de los padres. Según lo que ellos sostienen, los niños y jóvenes faltan porque acompañan a sus padres en diferentes tareas acordes con el ciclo estacional, como puede ser, por ejemplo, la persecución de la iguana³² en los meses de setiembre y octubre, o las labores de pesca en los grandes ríos durante el período invernal. “Los niños faltan a veces por meses dicen por ir a ' pescar 'y 'comer pescado' con los padres, luego vuelven; los tenemos que ir a buscar” (maestra de Tartagal con orientación en EIB op. cit.).

Otra problemática que surge, a partir de la situación de vulnerabilidad en la que se encuentran los niños y jóvenes aborígenes, según el relato de algunos entrevistados, es el maltrato por parte de los docentes, el cual se constituye en uno de los motivos de deserción escolar de los estudiantes nativos.

³² “El de cola de iguana –me consta– es un remedio excelente para los dolores osteoarticulares...” (Montani, 2013: 180).

(...) pero cuando se trata de una educación, hay que saber las tácticas, como educarlo a nuestro hijos, porque el chico, es más tímido cuando ve el criollo, peor cuando ve a la criollo (sic), alterada, gritando, ahí es que el chico se asusta, entonces llega a la casa y dice: “Mamá, yo ya no quiero ir a la escuela” ¿por qué? “porque la maestra es mala” (...) ¿entiende? (maestro auxiliar bilingüe chulupí, op. cit.).

A veces y por diversas razones, la deserción no se constituye como una problemática de los niños de las escuelas primarias o secundarias, sino también lo hacen los estudiantes de los profesorados: “venían mas estudiantes wichí y abandonaron, no los marginamos, se marginan solos” (estudiante de primer año de Profesorado en EIB). Otro factor negativo que acompaña a la deserción es el ausentismo, este se transforma en un tema de reclamo permanente por parte de los maestros de la zona del Chaco salteño, sin evitar alusión a la dejadez, “Llegan tarde porque hasta los padres se duermen” (maestra de Tartagal, op. cit.).

La negación

Ser kolla puede ser una vergüenza o una palabra de trato despectivo, Weinberg y Romano nos dicen “no asombra que, hacia la década de 1980, si se le preguntaba a muchos habitantes de esta región (Salta) si eran “coyas”, trataran de negarlo ya que lo sentían como un término ofensivo” (2015: 12). Cuarenta años después, la situación aún se mantiene aunque hay un giro incipiente de este pensamiento.

La negación como forma de autodefensa aparece reflejada en las respuestas brindadas a través de las entrevistas. Pareciera, en cierto punto, que para algunos padres de estudiantes es mejor negar que tomar conciencia de la carga cultural que cada uno trae.

Lo que para algunos es despertar para otros es renegar de ese pasado, negar la realidad y tratar de sepultarlo definitivamente, la negación de su condición aborígen. La negación de algunos padres a enseñarles a sus hijos la lengua aborígen para que luego no sean maltratados en la escuela, no se quiere sentir lo pasado, lo difícil de una historia triste. Las siguientes frases así lo evidencian:

Si, mis abuelos paternos y maternos son de etnia Guaraní, pero no me enseñaron a hablar en su lengua para que no me lastimaran discriminándome por los criollos (194).

(...) ahora yo eso les digo siempre, estudien no dejen, no renieguen de lo que son (maestra de Iruya, op. cit.).

Creo que la mayoría de las personas tiene descendencia indígena, aunque eso es negado por muchos (...) (150).

Otra forma de manifestar esta negación de su pertenencia a alguna comunidad aborigen se efectiviza en el hecho de querer parecerse al opresor; algunos llegan a hacerse gauchos, a adoptar las costumbres de los mismos, en especial, tal vez porque los consideran como figuras nacionales de más prestigio. Probablemente, este pretender ser otro, ser gaucho, les ayuda a esconder sus inseguridades. “Hoy en día dejamos nuestra manera de vivir, nuestras costumbres y ahora imitamos a los criollos, y nuestros hijos por ahí también copian a los criollos, quieren ser como los criollos” (wichí Zebedeo Torres citado en Pérez, 2012: 142).

El alcoholismo

Una de las problemáticas más comunes que tienen que atravesar los integrantes de las comunidades aborígenes es el alcoholismo. Algunos consideran que esta es una forma que muchos de ellos encuentran para desinhibirse, “quitarse vergüenzas” u “olvidarse de problemas en la escuela”.

La enseñanza que se da en la escuela está bien, pero también algunas cosas que (...) Y es difícil para los chicos que alcancen 7° grado, porque no consiguen trabajo, solamente terminan coqueando y tomando alcohol y se pierde la educación, se pierde todo (...) (wichí Zebedeo Torres citado en Pérez, 2012: 34).

Sería algo así como “morir de alcohol” parafraseando a Eduardo Menéndez (1990), una decisión de auto-aniquilamiento. Podría considerarse el alcoholismo, en los indígenas, como una forma de reacción psicológica, de rebeldía ante la impotencia contra lo que fue el avasallamiento de su cultura, territorio, lengua, etc., o rebeldía a sistemas impuestos que no concuerdan con su esencia de ser y pensar. “Si cuando, yo me acuerdo que, no me gustaba

venir a la escuela, porque yo me sentía muy encerrado acá, porque a nosotros nos gusta, vivir así en libertad, y por el monte a mi me gustaba recorrer” (maestro auxiliar bilingüe guaraní, op. cit.).

Las drogas

Otro de los flagelos que se hace presente en la comunidad aborígena salteña es la adicción a las drogas. Lamentablemente no están exentos y deben convivir diariamente con esta problemática que se apodera de los más jóvenes y los lleva a vivir situaciones de violencia, abandono, vulnerabilidad, etc. La desidia de los diferentes sectores del Gobierno ha llevado a que esta compleja situación se profundice y afecte cada vez a más jóvenes aborígenes. Podríamos decir que la presencia y consumo de diferentes sustancias prohibidas, resulta, además, según sus propios relatos, como un mecanismo de autodefensa, una forma de resistir y olvidar las diferentes situaciones a las que están expuestos. Ellos mismos reconocen la presencia de la droga entre sus pares “mas allá, que está, esta situación de la droga (...)” (estudiante Toba de primer año en Profesorado en EIB, entrevista de noviembre de 2018). También lo expresan los mayores cuando nos dicen, con bastante preocupación, que “(...) nuestros jóvenes se drogan” (cacique tapiete, op. cit.). Un maestro auxiliar bilingüe chulupí, manifiesta con tristeza, “si lamentablemente, y es triste eso, hace poco llevo una droga acá, y ya lamentablemente viendo la situación, eso es triste, acá en la comunidad, se drogan, empiezan a pelear, ya se pierden (...)” (op. cit.).

El silencio

Otro aspecto que forma parte de las formas que tienen los estudiantes aborígenes de enfrentar la discriminación, la vergüenza, el miedo, etc. es el silencio. Muchas veces, antes de exponerse a la vergüenza, prefieren hacer silencio, estar, pero no estar. Así lo describen los propios maestros que interactúan diariamente con ellos.

En séptimo (...) mi maestra (...) ella dice que cuando ella entró por primera vez, que todo era silencio, que todo los chiquitos estaban así, quietos, mudos, y ella no sabía cómo empezar su clase...Hasta ahora veo al chico (sic) que están bien quietitos que

no hablan y no se comunican, yo me veo en esos chiquitos (maestro auxiliar bilingüe guaraní, op. cit.).

Podríamos decir que escuchar más que interrumpir son algunas virtudes de los pueblos indígenas y constituye una de sus pautas culturales. Esto no concuerda con la personalidad, a veces bulliciosa, del docente, quien percibe entonces al aborigen como tímido o incapaz. Foley hace referencia a esta característica de los aborígenes, pero va más allá con su descripción y nos señala que “la imagen del indio silencioso y que rinde menos de lo posible es una de las más constantes en la literatura educativa” (2004: 11). El silencio también podría explicarse por no entender correctamente el idioma de la maestra. El wichí o el hombre andino son poseedores de un hablar pausado, un silencio meditativo; tienen el poder ancestral de comunicarse y entablar una relación mágica con las plantas y los animales (Cebrelli, 2011).

El suicidio

En la actualidad, esta conducta se manifiesta con más asiduidad en los nativos del Chaco salteño que en los pobladores originarios de la ACRB. La sensación de no pertenencia, de no encontrar su lugar, de sentirse extraños en su propia tierra los lleva a tomar decisiones tan drásticas como lo es el suicidio. El cacique de la misión Chorote nos cuenta que,

(...) por eso hoy lo sentimos como, un animal, como vacuno en el corral, **esperando la muerte**, así estamos, así sentimos, claro, porque no estamos libres, no se sentimos libres, porque cuando miramos la finca pa todos lados, cada vez, cada leyes cambia, que ellos buscan la mejoría, pero cada vez peor, las leyes, las leyes, **es que los mata**, es que lo divide, antes no, todos eramos iguales [el resaltado es mío] (op. cit.).

El encierro de la misión los apabulla, la frase “esperando la muerte” denota su estado anímico, extrañan la libertad perdida y la igualdad del trato entre ellos. No es esta una situación novedosa, como se describe en el siguiente párrafo,

La facilidad con que los Indios Matakó³³ se suicidan es un fenómeno sociológico de sumo interés y que merece nuestra atención (...) Sin embargo **se han notado también muchos casos de suicidios entre los niños que van a la escuela misionera, a raíz de una amonestación del maestro** (...) El suicidio puede ser una vía de escape para estos indios que están acosados por una situación económica de día en día más difícil y que fuera de las misiones están sometidos a múltiples vejámenes y humillaciones [el resaltado es mío] (Métraux, 1943: 199-200).

Debido a esta situación, muchos padres no presionan a sus hijos para que acudan diariamente a la escuela. Esta actitud, advertida por los maestros que han tenido la preocupación de observar el trato entre padres e hijos, ha sido sintetizada por algunos docentes con la expresión “nunca tratan mal a los niños”. Esto responde a una actitud precautoria ante la posible reacción por el agravio infringido. En efecto, la reacción de los niños puede adquirir tal magnitud que no solo los padres pueden arrepentirse de su comportamiento, sino llegar a sufrir una verdadera venganza por parte de éstos (Métraux, 1943).

Durante el desarrollo de esta Tesis, en diciembre de 2018, un hijo del Cacique Wichí, Indalecio Calermo, se quitó la vida. En una nota del medio periodístico digital *FM Alba*³⁴ de Tartagal leemos: “Indalecio Calermo acusó al flagelo de la droga como el motivo del deceso de su hijo, ocurrida ayer a media mañana en la comunidad La Mora³⁵”.

Reflexión final

Sin proponérmelo, surgieron estos temas que no podemos obviar porque involucra a los destinatarios finales de la EIB. Aunque construyamos un currículum y normas loables, si el niño y el joven aborígenes están en riesgo de ser atrapados por estos problemas, los cuales ya fueron planteados anteriormente, se debe intentar previamente una solución. Para lograr esto se requiere de un trabajo multidisciplinario, donde intervengan psicólogos, psicopedagogos, antropólogos, asistentes sociales y otros, no estarían exentos de reflexión

³³ Al referirse el autor a Matakó se refiere a los Wichí.

³⁴ En: [<https://fmalba.com.ar/indalecio-calermo-nuestros-hijos-se-mueren-por-la-droga/>] 21/12/18.

³⁵ Los estudiantes Wichí de Profesorado en EIB entrevistados (ver al final de Anexo) son de Misión La Mora, esta comunidad cuenta con escuela primaria y secundaria.

los docentes, autoridades gubernamentales y la sociedad en general. Una de las maneras de entender esta situación es remitirse a la historia de estos pueblos, Damiani (2015) nos decía “Foucault encuentra en las contradicciones del medio social en el que el hombre se desenvuelve el basamento real de la enfermedad mental. Esta solo puede comprenderse en la historia”³⁶.

³⁶ En [https://www.altillo.com/examenes/unlp/antropologia/antropologia_resuna4_2015.asp]

BIBLIOGRAFÍA

- Acuña, L. (2010). “Lenguas propias y lenguas prestadas en la EIB”. En Hirsch, S. y Serrudo, A. (comps.), *La educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Identidades, lenguas y protagonistas*. Buenos Aires: Noveduc. pp. 321-358.
- Bonifai, D. (1920). *La caza del hombre*. Jujuy-Argentina: Ed. Juan B. Ríos.
- Borton, L.; Enriz, N.; García Palacios, M. y Hecht, A. (2010). “Una aproximación a las representaciones escolares sobre el niño indígena como sujeto de aprendizaje”. En Hirsch S. y Serrudo, A. (comps.). *La Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Identidades, lenguas y protagonistas*. Buenos Aires: Noveduc. pp. 197-222.
- Bunge, C. O. (1905). *Nuestra América. Ensayo de Psicología social*. Buenos Aires: Ed. U. Abeledo.
- Ceballos, M. E. (2016). *Salta bajo la mirada Wichí del Cacique Indalecio Calermo*. Manuscrito no publicado, Biblioteca Popular J. B. Alberdi de Tartagal, Salta.
- Cebrelli, A. y Arancibia, V. (2011). *Luchas y transformaciones sociales en Salta*. (1ª ed.). Salta: Centro Promocional de Investigaciones en Historia y Antropología –CEPIHA-
- Collins, James (2018) “La construcción de 'aprendices de lengua inglesa' (ELL) Un análisis de procesos de registro y efectos de Estado en la escolarización de estudiantes migrantes multilingües”. *Cuadernos de Antropología Social*, 47: 33-53. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras. UBA.
- Damiani, P. (2015). “Salud y enfermedad mental”. *Antropología Cultural y Social*. UNLP. https://www.altillo.com/examenes/unlp/antropologia/antropologia_resuna4_2015.asp (enero de 2019)
- Ezpeleta, J. y Rockwell, E. (1985). “Escuela y clases subalternas”. *Educación y clases populares en América Latina*. México: DIE.
- Foley, D. (2004). El indígena silencioso como una producción cultural. *Cuadernos de Antropología Social* 19: 11-28. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras. UBA.
- Freire, P. y Shor, I. (2014). *Miedo y osadía. La cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.
- Geertz, C. (1987). “La descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura”. En *La interpretación de las culturas*. México: Gedisa. pp. 17-40.
- Gerdes, P. (1996) *Women and Geometry in Southern Africa*. París. Francia. Editions L'Harmantian.
- Hecht, A. (2007). “Educación Intercultural Bilingüe: de las políticas homogeneizadoras a las políticas localizadas en la educación indígena argentina”. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, año 29, número 1, enero-diciembre.
- Hernández, I. (1992). *Los indios de Argentina*. Madrid: MAPFRE.
- Herskovits, M. (1969). “La educación y las sanciones de la costumbre”. En *El hombre y sus obras*. México: Fondo de Cultura Económica. pp. 343-359.

- Hirsch, S. y Serrudo, A. (eds.). (2010). *La educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Identidades, lenguas y protagonistas*. Buenos Aires: Noveduc.
- Jerez, O. y Julián, I. (eds.). (2012). *Diversidad Sociocultural en el noroeste argentino. Experiencias e Investigaciones*. Jujuy: Purmamarka Ediciones.
- Jimeno, M. (2011). “Después de la masacre: la memoria como conocimiento histórico”. *Cuadernos de Antropología Social* N° 33: 39-52. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras. UBA.
- Juárez, M. (2018). *Tartagal Ñaupa*. Salta: Editorial MILOR.
- Lagos, M. (2000). *La cuestión indígena en el Estado y la sociedad nacional. Gran Chaco 1870-1920*. Jujuy: Universidad Nacional de Jujuy.
- Leake, A. (ed.) (2008). *Los pueblos indígenas cazadores-recolectores del Chaco Salteño. Población, economía y tierras*. Salta: Editorial Milor. Fundación Asociana, INAI, UNSa.
- Leguizamón, S. (2011) “Neocolonialismo y hambre. Los agronegocios de la soja transgénica (Salta, Argentina)” En Cebrelli A. y Arancibia V. (Coord. y editores) *Luchas y transformaciones sociales en Salta* Salta: CEPIHA. pp. 15-94.
- López, L. E. (1990). *El bilingüismo de los unos y de los otros: diglosia y conflicto lingüístico en el Perú*. Lima.
- López, L. E. (1999). “Multilingüismo y educación en América Latina”. En *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas*, N° 31. Buenos Aires.
- López, L. E. (2001). “La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana”. *Documento de apoyo*. Séptima reunión del comité regional intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. UNESCO.
- López, L. E. y Rojas, C. (2006). *La EIB en América Latina bajo examen*. La Paz-Bolivia: Banco Mundial - GTZ - Plural Editores.
- Málaga, C. E. (1998). *Diccionario de la lengua quechua al castellano*. Lima: Editorial Mercurio. SA.
- Mato, D. (ed.) (2015). *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Contextos y experiencias*. Buenos Aires: EDUNTREF.
- Mato, D. (ed.) (2016). *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Experiencias, interpelaciones y desafíos*. Buenos Aires: EDUNTREF.
- Mato, D. (ed.) (2017). *Educación Superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina: políticas y prácticas de inclusión, democratización e interculturalización*. Buenos Aires: EDUNTREF.
- Menéndez, E. (1990). *Morir de alcohol. Saber y hegemonía médica*. México: Alianza Editorial Mexicana.
- Metraux, A. (1943). “Suicide among the Matakos of the Argentine Gran Chaco”. *América Indígena*, 3: 199-220. Méjico.

- Montani, R. (2013). “La construcción material de la persona entre los wichís del gran chaco”. *Avá. Revista de Antropología*, 22: 167-190. Universidad Nacional de Misiones. Misiones, Argentina. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=169036843008>
- Nielsen, A. y Boschi, L. (2004). *Quebrada de Humahuaca un itinerario cultural con 10.000 años de historia*. (2° Edición). Gobierno de Jujuy: CFI.
- Novo Cervera, J. P.; Corbato, G.; Hecht, A.; Losada, S.; País, G.; Petz, I. y Schmidt, M. (2010). “Educación Intercultural Bilingüe en el chaco salteño. Reflexiones sobre la capacitación de auxiliares bilingües y la producción de textos multilingües”. En Hirsch, S. y Serrudo, A. (comps.). *La Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Identidades, lenguas y protagonistas*. Buenos Aires: Noveduc. pp. 177-196.
- Ossola, M. M. (2018). “Usos y resignificaciones de las lenguas wichí y español entre jóvenes universitarios bilingües (Salta, Argentina)”. *Cuadernos de Antropología Social*: 47: 55-69. *Antropología y Educación*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras. UBA.
- Palmer J. H. (2013). *La Buena Voluntad Wichí*. Buenos Aires: 1° ed. Las Lomitas: APCD (Asociación para la Promoción de la Cultura y el Desarrollo) Talleres de Volpe/Fox.
- Pérez, E. y Wallis, C. (Eds.) (2012). *Educación entre los Wichí. N’ochufwenyajytaiyej Wichi* Salta: 1°ed. SMA Ediciones.
- Perlo, C. (2004). “Pedagogía intercultural. Un espacio de encuentro”. En Sagastizábal, M. de los A. (ed.). *Diversidad cultural y fracaso escolar. Educación intercultural: de la teoría a la práctica*. (2da edición). Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Reboratti, C. (2009). *El Alto Bermejo. Realidades y conflictos*. Buenos Aires: Editorial La Colmena.
- Roulet, E. y Cerdá J. S. (eds.) (2012). *Nuevos Derechos del Hombre*. Buenos Aires: Eudeba.
- Sagastizabal, M. (2000). *Diversidad cultural y fracaso escolar. Educación Intercultural: de la teoría a la práctica*. Rosario (Argentina): Ediciones IRICE.
- Samán, F. (2012). “El pluralismo jurídico. Desafío de la interculturalidad”. En Jerez, O. y Julián, I. (comps.). *Diversidad Sociocultural en el noroeste argentino. Experiencias e Investigaciones*. Jujuy: Purmamarka Ediciones. pp. 150-156
- Sarasola Martínez, C. (2013). *Nuestros paisanos los indios*. Buenos Aires: Ed. Del nuevo extremo.
- Sarmiento, D. F. (1915) [1883]. *Conflictos y armonías en las razas de América*. Buenos Aires: La Cultura Argentina.
- Serrudo, A. (2010). “Indígenas en la escuela: representaciones y tensiones acerca de los docentes indígenas bilingües en Argentina”. En Hirsch, S. y Serrudo, A. (comps.). *La Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Identidades, lenguas y protagonistas*. Buenos Aires: Noveduc. pp. 255-272.
- Trigo, S. (2016). “Profesorado de Educación Primaria con orientación en Educación Intercultural Bilingüe. La experiencia de la provincia de Salta, Argentina”. En Mato, D. (ed.). *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Experiencias, interpelaciones y desafíos*. Buenos Aires: EDUNTREF. pp. 441-457.

- Wallis, C. (2010). “Discurso y realidad de la EIB en comunidades wichí del Pilcomayo, Salta: ¿Es factible la interculturalidad en la escuela pública?”. En Hirsch, S. y Serrudo, A. (comps.). *La Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Identidades, Lenguas y protagonistas*. Buenos Aires: Noveduc. pp. 149-173.
- Walsh, C. (2001). *La interculturalidad en educación*. Lima: Ministerio de Educación.
- Weinberg M. y Mercolli, P. (2015). “Azúcar amargo. Historias de San Martín del Tabacal”. En Córdoba, L; Bossert, F. y Richard, N. (eds.). *Capitalismo en las selvas: Enclaves industriales en el Chaco y Amazonía indígenas (1850-1950)*. San Pedro de Atacama, Chile: Ediciones del Desierto. pp. 93-106.
- Weinberg, M. y González Romano, J. (2015). “El pueblo kolla de Salta”. En *Pueblos Indígenas en la Argentina. Historias, culturas, lenguas y educación*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. pp. 9-34
- Zidarich, M. (2010). “Pareja vulnerable, si las hay: docente originario y docente no originario”. En Hirsch, S. y Serrudo, A. (comps.). *La Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Identidades, Lenguas y protagonistas*. Buenos Aires: Noveduc. pp. 223-254.

Otras fuentes consultadas:

- Comisión Interamericana de Derechos Humanos. (1997). *Proyecto de declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*.
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos (1997). *Documentos Preparatorios del Proyecto de Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*.
- Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (2009). *La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. (Sede de la UNESCO, París, 5-8 de julio de 2009)
- Consejo Nacional de Educación (1921). *Instrucciones a los maestros. Folklore argentino. Proyecto del vocal doctor Juan P. Ramos*. Buenos Aires.
- Consejo Nacional de Educación (1937). *Digesto de Instrucción Primaria*. Buenos Aires.
- Constitución de las Provincias Unidas de Sudamérica de 1819.
- Organización de las Naciones Unidas (2010) *Situación de los Pueblos Indígenas del Mundo*. Primer informe, enero 2010.
- Organización de los Estados Americanos (2013). *Los pueblos indígenas*.
- Reforma Constitucional Argentina de 1994.
- Resolución 2059 (2013). *Diseño Curricular de la carrera de Profesorado de Educación Primaria con Orientación en Educación Intercultural Bilingüe*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Salta
- UNESCO. *Conocimientos indígenas y políticas educativas en América Latina. Hacia un diálogo de saberes. Segundo informe*. OREALC/2019/RP/1 Ministerio de Educación de Chile.

ANEXO

Modelo de encuestas escritas a alumnos

a) Encuesta I

- 1- ¿Cuáles son sus expectativas al ingresar al profesorado con orientación en Educación Intercultural Bilingüe?
- 2- ¿Trabaja y estudia?
- 3- ¿Le interesa aprender la lengua de los pueblos originarios?
- 4- ¿Cree necesario recuperar el pasado indígena precolombino?
- 5- ¿Cómo niño o adolescente le hubiese gustado recibir una educación que rescate ese pasado?
- 6- En el hogar, ¿escuchó historias de los antiguos pueblos originarios?
- 7- ¿Tuvo experiencias previas en relación a la historia de los pueblos indígenas?
- 8- Respecto a su experiencia personal ¿Cree tener raíces indígenas y siente la necesidad de retomar ese camino?
- 9- En una comparación: ¿Qué diferencias o similitudes encuentra entre su vida en el hogar y lo que la escuela transmitía en cuanto a costumbres y tradiciones indígenas?
- 10- ¿Se considera de origen nativo americano?
- 11- ¿Quisiera agregar algo más?

b) Encuesta II (con agregado de ítem 1, 2, 3 y 13)

- 1- Fecha:
- 2- Nombre del Instituto Terciario al cual pertenece y año que cursa.
- 3- Nombre y Apellido.
- 4- ¿Cuales son sus expectativas al ingresar al profesorado con orientación en Educación Intercultural Bilingüe?
- 5- ¿Cual es su idea de la Educación Intercultural Bilingüe?
- 6- ¿En que nivel (nulo-básico-fluido) conoce la lengua originaria que se dicta?
- 7- ¿Cree necesario recuperar el pasado indígena precolombino?
- 8- ¿Como niño o adolescente le hubiese gustado recibir una educación que rescate ese pasado?
- 9- En el hogar, ¿escuchó historias de los antiguos pueblos originarios?
- 10- ¿Tuvo experiencias previas en relación a la historia de los pueblos indígenas?
- 11- Respecto a su experiencia personal ¿Cree tener raíces indígenas y siente la necesidad de retomar ese camino?
- 12- En una comparación: ¿Qué diferencias o similitudes encuentra entre su vida en el hogar y lo que la escuela transmitía en cuanto a costumbres y tradiciones?
- 13- ¿Practica alguna Religión? ¿Cuál?
- 14- ¿Quisiera agregar algo más?

Selección de resultados de encuestas escritas a alumnos de profesorado en EIB

A cada alumno se le asignó un número, que figura entre paréntesis. He seleccionando las siguientes respuestas y transcribo como lo han escrito sin considerar errores de gramática,

remarco con negritas las preguntas y palabras o frases que se analizan y comentan a lo largo de la Tesis.

¿Cree necesario recuperar el pasado indígena precolombino?

“Si, creo necesario porque tengo compañeros de los pueblos originarios que se **avergüenzan** de su origen” (121)

“No porque hay gente de los pueblos indígenas que vive en el chaco que \forall pasa esa situación porque no tiene lo que nosotros tenemos aca Por ejemplo: la gente indígena no tiene tu. etc en cambio nosotros aca tenemos todos” (151)

“Si **el estado** pudiera hacer algo...” (56)

“Creo que si es necesario porque se debe conocer el pasado no solo para mejorar el futuro, sino que también se necesita **para saber de donde venimos...**” (84)

“Si a mi **me gustaría** recuperar el pasado porque nuestros ancestros eran indígenas...” (110)

“Recuperar el pasado precolombino es muy importante. Saber claramente cuales fueron las causas de su desaparición o extinción. **“Se debe descolonizar la historia”.**” (142)

“Creo que si, para saber o comprender como es, que llegaron los **aborígenes colombianos** a estas tierras” (114)

“si lo creo necesario, y que se respete como se debe ya que ellos, peliaron por nosotros, **algunos dieron su vida.**” (184)

“lo creo obligatorio que recuperemos todo lo que necesario y también justo para todos. ya que **quedamos olvidados en nuestro país** y es parte de nosotros” (194)

¿Cómo niño o adolescente le hubiese gustado recibir una educación que rescate ese pasado?

“Por supuesto; en vez de estudiar la historia de Actores Sociales Europeos, hubiera sido mejor **conocer nuestra Historia**” (22)

“Me hubiese encantado...” (25) “Si me parecería grandioso” (52)

“Si porque...hay adolescentes y niños que sin darce cuenta llegan a **discriminar** a estas personas que forma parte de una sociedad ednicista.” (33)

“Si me hubiese gustado recibir una educación que rescate ese pasado, **me hubiese gustado que la historia no solo este contada por una parte, los españoles europeos, sino por nuestra gente,** o me hubiese gustado que mis maestros no solo se hallan ajustado a la historia de los libros, sino haber escuchado sus opiniones en defenza de nuestros pueblos, que no fueron descubiertos sino conquistados a la fuerza” (93)

“Quizas si porque de ese modo no hubiera recibido **humillaciones**” (105)

“Si así nunca sentiríamos **berguensa de nuestra cultura nos hisieron olvidar y con esta carrera recuperaremos...**” (109)

“Me hubiera gustado que se nos enseñe la historia de nuestros pueblos como parte de nuestra identidad Americana” (139)

“Si me hubiese gustado...Pero gracias a esta orientación en EIB, nos hace perder la vergüenza, y **sentirnos orgullosos** de lo que somos” (161)

“Si porque así hubiera podido expresar mis saberes previos y no ser caracterizado como un **alumna con muchos rotulos**” (163)

“Si me hubiera gustado recibir una educación que rescate nuestro pasado, ya que en nuestra educación aprendemos historia de otros países, me parece mucho más valioso e importante aprender la nuestra” (187)

En el hogar ¿escuchó historias de los antiguos pueblos originarios?

“Si escuché...que **siempre le fueron quitando las tierras**” (128)

“Si, mi mamá me contó q' cuando eran chicos desde donde es la casa de mi abuela, una cuadra atrás todos eran aborígenes, **era suelo de los pueblos originarios y ahora ya no lo son**” (148)

“(NO) mi mamá nunca me lee cuentos, de pueblos originarios” (10)

“Si, mis padres suelen hablar de eso, los cuales a veces nos dejan impactados con sus historias, en la forma de vida que ellos tenían y mucho más” (20)

“Me parece que **las comunidades indígenas deberían ser más escuchadas...**” (42)

“Ej Los antigales: donde encontraron materiales antiguos, ollas de barro, palas de piedra...” (157)

“Si en el hogar siempre escucho historias de mis abuelos que **por años ocultaron por el temor al maltrato del propio estado**” (162)

“Si, mis abuelos paternos y maternos son de etnia Guaraní, pero **no me enseñaron a hablar en su lengua para que no me lastimaran discriminándome por los criollos**” (194)

¿Tuvo experiencias previas en relación a la historia de los pueblos indígenas?

“Si! Tuve la experiencia de compartir y vivir junto a la etnia Wichí su forma de vivir, pensar y lo más importante como toman la **importancia de la naturaleza**” (78)

“si **El de todos los santos**, la Pachamama, etc.” (112)

“La única experiencia previa con relación a la historia de los pueblos originarios que tuve fue que me contó **mi abuelo, porque el fue al “Ingenio San Martín”** a pagar por sus tierras, ellos dependían de un capataz, de un patron, jamás tuvieron la oportunidad (porque no se la dieron) de opinar, de participar en reuniones, como ahora” (172)

¿Se considera de origen nativo americano?

“No yo me considero Argentina” (103)

“**Soy originario** Americano” (162)

“Yo creería que no, pero me gustaría ser nativo Americana” (167)

¿Cuál es su idea de la EIB?

“La EIB es una modalidad que permite entrelazar la sociedad y además es una oportunidad para el acercamiento y la aceptación del otro como diverso. **Es algo que debiera haberse implementado mucho antes**” (132)

“mi idea. es de comunidad tenga el mismo nivel de enseñanza que los criollos” (151)

“...la Educación Intercultural Bilingüe aporta una cuota de diferencia, que es contar la historia desde un punto de vista más crítico, es decir como pasaron realmente las cosas, p ej: Que no fue un descubrimiento sino una invasión y un rescabrejamiento de la cultura indígena, etc.” (2)

“...hacer que el niño **aprenda** los contenidos establecidos desde **su lengua materna**, y tomar como segunda lenguaje el castellano” (14)

“...**que esta carrera siga adelante** porque es muy importante para nosotros, nos transmite conocimiento de nuestra cultura” (23)

“Creo que es una solución a la deserción escolar de los alumnos que tienen como lengua madre la lengua 1(lengua guaraní o wichi)” (193)

En una comparación. ¿Qué diferencias o similitudes encuentra entre su vida en el hogar y lo que la escuela transmitía en cuanto a costumbres y tradiciones?

“Las similitudes son algunas comidas típicas y diferencias la vida en el hogar como las viviendas, la luz, el gas (todo es diferente)” (141)

“En la escuela me decían que el **ser Indígena** es inato (**no sabe nada**), cuando en la casa u hogar mis padres me dicen que nosotros si sabemos nuestras formas de ver el mundo, de vida, etc. lo que no sabemos es leer ni escribir, pero en contar oralmente nuestras costumbres creencias y tradiciones lo hacemos bien” (160)

“Escuela=obligación hogar=libertad” (162)

“-**En mi casa me enseñaron palabras en quechua, y en la escuela me decían, “así no se habla”**

-En mi casa mis padres me decían “anda aprende”, y **en la escuela me decían, “este niño es un kolla que va aprender nada”**...etc...etc..

...Comentario: En mi época ninguna de estas instancias me enseñaron si lo nuestro era bueno o era malo, no me enseñaron a mirar el futuro, solo me transmitían lo que nuestros mayores habían enseñado (en la casa) me transmitían ideas de otros lados (en la escuela) y no lo nuestro. Nuestros padres autorizaron y creyeron en la escuela como una alternativa de sobrevivir sin embargo no es así” (172)

“En el hogar, como ser **mi abuela oraba** en Wichí todas las noches” (191)

Respecto a su experiencia personal ¿cree tener raíces indígenas y siente la necesidad de retomar ese camino?

“Si tengo raíces indígenas por parte paterna y **no siento la necesidad de retomar.**” (40)

“NO!!” (43)

“...la falta de información hace que no sepamos nuestras raíces y ésta pregunta me alerta y buscaré, e investigaré sobre mis raíces.” (45)

“Si tengo raíces y se lo que niños de pueblos indígenas sienten al tener contacto con personas Criollas y de diferentes costumbres” (82)

“La verdad no se como contestar esta pregunta...” (103)

“Si, creemos q' tenemos, pero ya estamos acostumbrados a esta sociedad q' no sentimos ese arraigo a la vida pasada” (141)

“Creo que la mayoría de las personas **tiene descendencia indígena, aunque eso es negado por muchos...**” (150)

“En mi familia, es todo amor, armonía al momento de los rituales, costumbres o tradiciones, siempre con respeto, en la escuela es difícil concentrarme ya que muchos compañeros no cree...” (166)

“Creo que no, porque hoy x hoy mas nos interesa los nuevos avances tecnológicos” (169)

“Tengo raíces indígenas y si siento la necesidad de retomarla” (192)

¿Quisiera agregar algo más?

“Usted cree o esta convencido de poder cambiar esto?” (26)

“Me gustaría que esto de los pueblos sea trasmitido más a la población” (34)

“Puedo agregar que sigan aportando información sobre el trayecto de los pueblos originarios” (87)

“Es interesante que se den estas entrevistas. pero la idea es asumir la responsabilidad para que en todas las escuelas primarias también se den estas preguntas para que ellos se reconozcan y sus raíces” (89)

“¡NO!!!...”(104)

“¡Muchas **gracias por leer mi opinion!** (152)

“Como Recomendación;

A la personas que formularon estas preguntas, les felicito porque es la manera de seguir con este desafío, de fortalecer los pueblos originarios, con esta modalidad creo que es una de las estrategias de exigir al Estado Nacional que cumpla las leyes establecidas, que favorecen a toda cultura y pueblo para el desarrollo del “buen vivir” (172)

“Solo puedo decir que los admiro, que compartí charlas, en particular con un cacique que me conoce desde que era una niña.” (181)

“Quisiera que los pueblos originarios tengan **el respeto y las oportunidades igual** a lo que tienen los criollos. Gracias” (194)

Guía de entrevistas grabadas

a) A profesores

- 1- Estimado Profesor, ¿Cuál es su especialidad en la docencia?
- 2- ¿Qué materia dicta como Profesor dentro de la EIB?
- 3- ¿Cuáles son las dificultades que encuentra en la enseñanza de su especialidad dentro de la EIB?
- 4- Respecto de los alumnos ¿Cómo percibe el interés de los alumnos cuando se trata de recuperar el pasado andino?
- 5- Respecto a la EIB ¿Cuál es su opinión de esta nueva modalidad educativa?
- 6- ¿Qué estrategias agregaría para mejorar la EIB?
- 7- ¿Conoce de experiencias educativas similares en otros países o provincias?
- 8- Respecto a su experiencia personal ¿Alguna vez sintió que era importante retomar el camino de las raíces indígenas?
- 9- En una comparación: ¿Qué diferencias o similitudes encuentra entre su vida docente en la EIB y su experiencia escolar previa?
- 10- ¿Cómo ve la reacción de la comunidad o de los Padres ante esta novedad educativa de la EIB?
- 11- ¿Desearía agregar algo más?

b) A otros miembros de la comunidad.

- 1- ¿Cuál es su nombre y apellido y lugar de residencia?
- 2- ¿A que se dedica Usted?
- 3- ¿Fue a la Escuela? ¿Cuáles son las dificultades que encontró cuando iba a la escuela?
- 4- Considera que la escuela tal como la conoció ¿respeta las tradiciones indígenas?
- 5- ¿Conoce algo de esta nueva modalidad en EIB?
- 6- En el seno del hogar ¿sentía que sus padres o abuelos trataban de inculcarle las antiguas tradiciones indígenas?
- 7- ¿Valora el hecho de que algunas modalidades en educación tratan de recuperar la lengua nativa? ¿La habla? ¿Cómo se llama su Lengua?
- 8- Respecto a su experiencia personal ¿Alguna vez sintió que debía retomar el camino de sus raíces de origen indígena?
- 9- ¿Prefiere la ciudad o el campo?
- 10- ¿Practica alguna Religión? ¿Cuál?
- 11- ¿Cómo ve el futuro del mundo indígena?
- 12- ¿Desearía agregar algo más?

c) A las autoridades

- 1- Estimado Profesor, ¿Cuál es su formación profesional?
- 2- ¿Cuál es su puesto en el organigrama de la EIB en Salta o en el Gobierno?
- 3- ¿Esta convencido que se debe recuperar las lenguas originarias?
- 4- Respecto de los alumnos ¿Cómo percibe el interés de los alumnos cuando se trata de recuperar el pasado andino?
- 5- Respecto a los docentes ¿Cómo percibe el interés de estos cuando se trata de recuperar el pasado indígena?
- 6- ¿Qué estrategias agregaría para mejorar la EIB?

- 7- ¿Conoce de experiencias educativas en lo formal similares en otros países u otras provincias?
- 8- Respecto a su experiencia ¿Cree necesario retomar el camino de las raíces de los pueblos originarios?
- 9- Respecto a las comunidades originarias o Padres ¿Cómo percibe su reacción ante la consideración de su Lengua originaria en la Escuela?
- 10- ¿Cómo ve el futuro del mundo indígena?
- 11- ¿Desearía agregar algo más?

Entrevistas realizadas y grabadas, ordenadas cronológicamente, año 2018.

Transcripción.

Cacique Chorote.

Cacique Tapiete.

Joven Guaraní Estela Piante encargada de la Iglesia de Misión La Loma de Tartagal-Salta.

Joven Guaraní Alfredo Vazquez docente de Matemáticas y Maestro Auxiliar Bilingüe en primaria.

Alumnos Wichí de Profesorado en EIB de Tartagal.

Alumna Toba del Profesorado en EIB de Tartagal.

Joven Chulupí de km6 de Tartagal. Maestro Auxiliar Bilingüe.

Joven Guaraní Lisandro Villa. Maestro Auxiliar Bilingüe de Yacuy.

Maestra tituladas en EIB de Iruya.

Primera entrevista al maestro Marcelo Soria de Yacuy en el Profesorado.

Profesor Wichí de lengua originaria en Profesorado en EIB.

Profesor no indígena de Historia en el Profesorado en EIB de Tartagal

Rectora del IES 6029 de Tartagal, Graciela Acosta.

Segunda entrevista al maestro Marcelo Soria en escuela primaria de Yacuy.

Mujer indigenista de la comunidad Kollamarka de Iruya.

Profesor Raúl Viveros Técnico Superior en Desarrollo Indígena y Diplomado en Derecho y Conflictos territoriales de Pueblos Indígenas, docente de Profesorado en EIB de Iruya de la materia Derecho y Cosmovisión Indígena.

Gustavo Ontiveros Licenciado en Antropología, dicta Antropología, Fundamentos de la EIB y Panorama Socioeducativo de la Ruralidad en Profesorado en EIB de Iruya.

Entrevista casual a transeúnte de Iruya. Cuenta el significado del topónimo Iruya.

Delicio Vidal Maestro Auxiliar Bilingüe en la Escuela Cacique Cambaí.

Giselle Cruz Profesora de Lengua y Literatura, Comunicación y Sociedad y Educación Artística en el Colegio 5199 de La Mora en Tartagal.

Ricardo Andrada Maestro Auxiliar Bilingüe de la etnia Wichí en la escuela Lapacho II, el nombre indígena de la escuela significa, “restos de chaguar pisado”.

Entrevista a Marcela, Maestra Auxiliar Bilingüe de pre jardín.

Raquel Sarmiento Maestra Auxiliar Bilingüe de la escuela 4100 de San José de Yacuy
Maestro Auxiliar Bilingüe de la escuela Cacique Cambaí que no dio su nombre.

María Alejandra Vaca Maestra Auxiliar Bilingüe pertenece a la comunidad Wichí del km 4.

Adrián Quillo de la etnia Tapiete. Maestro Auxiliar Bilingüe de la Escuela 12 de octubre Día de la Raza.

Señorita Mercado de la etnia Tapiete. Maestra Auxiliar Bilingüe de la Escuela 12 de Octubre Día de la Raza.

Lorena De la Misión Chorote Maestra Auxiliar Bilingüe en escuela primaria de Barrio Chorote.

Gladis Pereira de la etnia Toba Maestra Auxiliar Bilingüe en Jardín de la escuela 4289 San Isidro Labrador.

NOTA. A continuación se transcriben solo algunas de estas entrevistas por no repetir expresiones similares:

ENTREVISTAS A PROFESORES DE LENGUA ORIGINARIA DE NIVEL TERCARIO PARA MAESTROS

1. ENTREVISTA A PROFESOR DE LENGUA ORIGINARIA WICHÍ.

Se trata del mismo Profesor Wichí que dicta la clase transcrita en el capítulo V: La EIB en acto. La entrevista fue en el Profesorado de Tartagal en noviembre del año 2018.

¿Cual es su nombre Profesor?

“Mi nombre es José Rodríguez, del pueblo Wichí, yo trabajo como auxiliar bilingüe en una escuela Primaria, hace 23 años que estoy trabajando, y acá en el Instituto de Formación Docente estoy trabajando ya para 9 años, si? Entonces este... **mi trabajo siempre ha sido, este... mas que nada en fortalecer, fortalecer la lengua y a veces me toca a mi el rescatar la cultura y la lengua ...también me tocó trabajar como capacitador para auxiliares bilingües que son de pueblos originarios y los docentes criollos con respecto de la temática de la Educación Intercultural Bilingüe.**”

¿Cuántas escuelas son donde asisten niños Wichí en Tartagal?

“Y... Tartagal habrá mas o menos cerca de 30 escuelas de la zona con poblaciones de ...o sea la matrícula de niños de pueblos originarios, ya sea de Chorotes, que hablan su lengua, no? wichís, chulupí.”

¿En la materia que usted dicta, lengua Wichí, cuenta con material didáctico?

“Si, hace poco, hace poco, salió la publicación de un diccionario que fue producto de la Comisión de Lengua Wichí de las tres provincias, hay una comisión de lengua Wichí en la provincia de Chaco, de Formosa y Salta.

Porque los Wichís están en las tres provincias y en la parte sur de Bolivia, entonces la comisión de Wichís *Lamptés* tiene el centro en Morillo, en Juan Solá Morillo, ahí salió la publicación el trabajo de ellos.”

Usted habló en la clase de diseño curricular wichí. ¿de que se trata?

“Es un diseño que se está trabajando en una escuela donde yo estoy trabajando, 4266 de la Primaria que... la gente los auxiliares de las escuelas donde yo trabajo, ehh, tienen la formación de secundaria no? de nivel secundario y...están buscando la manera de avanzar fuertemente con la Educación Intercultural Bilingüe y a la vez buscan formas a la hora de elaborar un diseño curricular que sea propio del wichí, para que de alguna manera se pueda, este...integrar los conocimientos y los saberes de la comunidad con los diseños curriculares de, digamo, del sistema educativo nacional y provincial,

¿Porque? porque se viene trabajando mucho tiempo con la castellanización con un diseño curricular que no tiene en cuenta ...muy occidental, y no tiene en cuenta las realidades de las comunidades originarias, los tiempos de aprendizaje y entonces es eso que por suerte también los auxiliares están estudiando la carrera docente, los cuatro auxiliares que están en la primaria están en tercer año, y entonces ellos ya toman la iniciativa de ir luchando, luchando para que una vez por todas puedan encontrar lo que ...el conocimiento de la comunidad entre las pautas educativas de la primaria.”

En su comunidad, ¿hay acuerdo total con la escolarización?

“Muy buena la pregunta, con respecto de lo que usted me pregunta, las comunidades wichís, específicamente a las comunidades wichis a las que yo mas conozco, están muy aferrados a la cultura y a la lengua, ehh...lo mas fuerte es la lengua de los wichís y también su forma de pensar ehhh...todavía esta como muy estructurada, si? y no lo culpo a los wichí porque muchas veces fueron, ehh...negados por un espacio de trabajo, muchas veces ehh...muchas veces intentaron de estudiar y a veces no podían terminar por, porque no tienen lo económico o muchas veces se han recibido al nivel secundario que nunca podían conseguir un trabajo, entonces como que la ...algunos abuelos o padres dicen, prefieren que el hijo trabaje y que no pierda tiempo estudiando porque no tienen esperanza de conseguir algun fuente de trabajo, y otra otra que para las comunidades es muy poco los espacios de trabajo que hay porque si hay un cargo, lo primero que le dan son a los criollos, así lo ven ellos.”

¿Cómo una discriminación?

“Total, entonces que es lo que pasa, ehh, como que la comunidad...como que ya no saben realmente si pueden apostar a la educación o pueden aportar, digamo, a otros oficios, no? que sea de aprendizaje directo, de trabajar directamente y de no dedicar mucho tiempo a la estudio, y muchos chicos, muchos chicos se han recibido en nivel primario pero yo tengo que reconocer que gracias a los docentes

que se han comprometido y que se han convertido como asistente social, de visitar a las casas de insistir, de dialogar conversar con los padres tratar de convencer y que ellos valoren la formación del hijo y, o a veces por cansancio no? porque todo tiempo va el docente a visitar y a insistir, entonces dice, bueno, 'hijo andá a la escuela, enseguida viene el docente'

Así han logrado que en la escuela primaria haya un solo chico que haya desertado de la escolaridad, un solo chico, cuando los docentes se comprometen, así es."

Y también cuando los docentes, formen un equipo de trabajo, no? como un equipo de trabajo y con la propuesta de Educación Intercultural Bilingüe, porque la Educación Intercultural Bilingüe es lo que ha logrado que los chicos puedan aprender, que respete los tiempos de aprendizaje, porque respeta su forma de vida y porque respeta su lengua, entonces es como un espacio de solidaridad, espacio de amor, espacio de respeto, de aceptación, ahí esta la diversidad, y eso ha permitido que los niños se reciban, si."

Escuché en su clase que hay una Biblia en wichí ¿Cómo ve el tema religioso en su comunidad?

"Y mirá, hay muchos lugares donde están los wichí habitando en esos lugares, que están gracias a los misioneros, los misioneros los habían ayudado cuando en la época de la, digamos de la persecución, de la época de la persecución, es decir, de la campaña del desierto, estoy...todo eso..."

Entonces muchos, muchas comunidades están muy agradecidas con los misioneros y a veces se aferran a la religión por agradecimiento (¿misioneros católicos?) no, misioneros anglicanos, los misioneros anglicanos son los que tuvieron la iniciativa de comprar tierras para que los wichí puedan vivir con la protección de la Iglesia,

Y luego de un tiempo ellos hicieron o sea los misioneros hicieron la transferencia de las tierras a nombre de las comunidades, entonces hay algunas acciones muy importantes y beneficiosas para algunas comunidades.

O sea que, las comunidades que tuvieron la ayuda de los anglicanos jamás aprendieron a luchar por las tierras, que por ahí desconocen la lucha por las tierras, no? y desconocen, lo que es el maltrato de fuerzas públicas, que por ahí les sacan de las rutas, todo eso lo desconocen totalmente, porque tienen título de tierra y por eso agradecen mucho y se quedan con esa religión.

Y con respecto de Educación Intercultural por ahí en esas comunidades, por ahí, este...uno tiene que tener mucho en cuenta el respeto a la religión por ahí no podés darle todo de los conocimientos, de los saberes de los wichí, porque ahí esta el sabio que es el shamán, la figura del shamán, y de la figura del shamán no es buen visto para las religiones, entonces ahí es como que uno puede, enseñar con la Interculturalidad, podés enseñar la lengua, ALGUNAS (el Profesor lo recalca en su tonalidad) cosas de la cultura no? pero trabajos del shamán , como que está relacionado con el diablo, estamos mal visto, entonces ...(interpreto que quiso decir 'no' casi inaudible) aceptan en la escuela

Y actualmente las religiones, las iglesias de cada comunidad, pesa mucho hoy en el día, y tienen mucho que ver con la enseñanza que hay en la escuela, porque cuando no le gustan algo van a la escuela y piden reunión con la directora y dicen 'esto si esto no' y ponen condiciones.”

Profesor, ya para terminar ¿en su opinión personal cómo ve su pueblo wichí para el futuro, sus deseos?

“En mi sentimiento personal siempre tuve la...el deseo de que, de que, que...mi deseo para la comunidad para los wichí, yo lo que deseo, **el deseo mas grande para mi, es ver a mi comunidad que tenga formación, una formación ya sea a nivel superior o en la Universidad que tengan las mismas posibilidades que tienen los criollos.**

Porque yo a veces pienso y digo de los recursos naturales que fueron y son de nosotros son utilizados para las grandes instituciones educativas y que lamentablemente (se nota un pequeño quiebre en su voz) no veo un wichí, no veo un hermano de pueblo originario ya sea de otras etnias de kollas, otros más, que no tienen la misma posibilidad, la misma tranquilidad, la misma inserción, como tienen los criollos.

Y...me gustaría que la sociedad, este... sea mas tolerante, que sea mas respetuoso, y que mi comunidad tenga profesionales como...porque le corresponde también tener profesionales y que **el día de mañana nos recuerden como que nosotros fuimos los grandes luchadores para el fortalecimiento de la lengua, fortalecimiento de la cultura y también el fortalecimiento de la identidad de la persona, del wichí, que tenga una autoestima elevado, que sea INTERCULTURAL (remarco porque repite la palabra varias veces) y que no se sienta menos que los demás, que tenga esa valentía, ese poder de decisión ese poder de participar, el poder de conseguir progresar, como todos.**

Mi deseo es eso, y que la lengua, no se pierda la lengua, continúen siempre y, mi mayor deseo es eso, porque agradezco mucho a los, mis abuelos que yo conviví con ellos, ehh...conviví con mis abuelos, y yo vi como sufrieron (¿en Tartagal?) no, en la zona de Misión Chaqueña, zona de Embarcación, y acá en Tartagal, yo vengo de Embarcación no? a enseñar los chicos de acá, de Tartagal,

Y mi deseo siempre es que los wichí tengan todas las posibilidades y que tengan la formación, que estudien no? que sea como un antropólogo, como ustedes, que esté estudiando como antropólogo, como un doctor, de medicina de otras cosas, para que no ...para que el wichí no sea maltratado en las instituciones,

Porque yo veo en los wichís que van, lo tratan mal, no lo atienden bien, y eso me duele, me duele, porque yo del wichí, la vivencia del wichí, el sufrimiento del wichí, yo lo llevo dentro, porque lo vivencí toda mi vida y...no me gusta que lo discriminen...”. FIN

2. COMENTARIO DE PROFESOR DE LENGUA ORIGINARIA QUECHUA.

El profesor *Wanka Willka* fue Profesor de Quechua en los terciarios de Iruya, Nazareno y Santa Victoria Oeste, su nombre real es Edilberto Soto de la Cruz, es Quechua hablante

originario del Perú, manifiesta en viaje conjunto que hicimos en colectivo desde Humahuaca a Iruya en abril de 2018:

“No existe Literatura Regional sobre la Cosmovisión andina, no hay material didáctico Intercultural, los profesores no tienen idea de la Interculturalidad. Lo hacen (los profesores trabajan) por los pesos no por interés en lo andino.

¿Maquiavelo en la EIB?

Las chicas (sus alumnas) no quieren aprender Quechua, porque dicen que es de indios, de los bolivianos.

Después de mis exposiciones los alumnos en Nazareno ya no van a misa, pero el Intendente y Diputado (provincial) no quieren el Quechua.

Existe un complejo de inferioridad.

Hay un preconceito que los indios son sucios.”

Hace hincapié en la falta de material bibliográfico referente al tema aborigen.

3. ENTREVISTA A PROFESOR DE LENGUA ORIGINARIA GUARANÍ.

La charla se llevó a cabo en noviembre de 2018 en el Profesorado de Tartagal.

¿Su nombre Profesor y cuál es su especialidad?

“Bueno, yo me llamo Marcelo Soria, pertenezco al pueblo Guaraní, soy hablante Guaraní, soy Profesor acá en el Instituto de Formación Docente 6029 de Tartagal, y hace 5, 6 años que trabajo en el Instituto, además tengo otra función en la escuela primaria hace 25 años de trayectoria en educación intercultural bilingüe en una comunidad Guaraní, el lugar donde vivo yo se llama Yacuí, cerca de Tartagal de aquí a 20km aproximadamente, por la ruta N°34”.

¿Qué materia dicta usted aquí en el Profesorado para maestros?

“Bueno, en primer año tengo Guaraní I, segundo año Guaraní II, en tercer año tengo Literatura para nivel primario, en este año entra alfabetización inicial, y en cuarto año doy Panorama educativo en el contexto de la ruralidad, también doy Problemática de la Enseñanza de las lenguas Originarias, o sea para que vea que estoy en primero hasta cuarto año, acá dentro de este Instituto”.

¿Cuáles serían las dificultades que usted encuentra para la enseñanza del Guaraní?

“No se si dificultad, convengamos que en esta formación académica, se le da lo básico, lo básico, no es lo mismo que le de la **Didáctica en Guaraní** por decirlo, si se le da los elementos necesarios y se los contextualiza desde el enfoque EIB, o sea se da contenido específico que se considera que tiene que saberlo estudiar ya cuando sean profesionales en educación para que se den cuenta que van en contexto guaraní, ahh acá es niños y niñas guaraní, tanto que maneja alguna palabra, terminología, porque convengamos que la mayoría los que están cursando son hablantes castellano, o sea que la lengua ya sea guaraní, wichí, se juega un papel o elemento fundamental en su proceso de formación académica, por lo cual ellos tienen que adquirir conocimientos, cual es el contexto de los guaraní de los wichí y de otros pueblos originarios del

departamento san Martín, porque acá hay una riqueza muy importante, son siete grupos sociales de pueblos originarios, que prevalece acá, de mayor a menor el manejo de la parte lingüística en sí, digamos”.

¿Dentro del grupo de sus alumnos hay hablantes del guaraní?

“Si muy reducidos son, la minoría, por ejemplo, en primer año del Profesorado, appena creo que tengo hablante, hablante, como seis o siete, guaraní, guaraní, el resto son castellano hablantes, es como una materia extra para ellos como decir, Inglés, se le enseña Guaraní en este caso.”

¿Cómo percibe usted el interés de los alumnos por estas lenguas originarias que se dicta?

“Tiene su historicidad, es amplio, la historicidad de la educación como derecho de los pueblos originarios, Salta comenzó en el 91 aproximadamente, en Salta pero otras provincias ya habían trabajado como Formosa y Chaco ya tuvieron una experiencia piloto, antes que Salta, estoy hablando del 90, 91, empezó, mas o menos a los líderes originarios de acá de Salta, pidieron **'nosotros queremos que nuestros chicos aprendan en su lengua materna también'** porque una de las dificultades era el tema de la conversación, la ...de comunicarse en el código lingüístico, convengamos que esto hay que fraccionarlo por décadas por decirlo así, década del 50, 60, 70, 80, yo te estoy hablando exclusivamente del área guaraní, **hasta el 80 había comunidades que solamente hablaban el guaraní**, entonces esa era una dificultad, en cambio otros pueblos, por ejemplo, **el wichí, ellos son monolingüe, hablan puramente wichí, lengua materna. En cambio el guaraní actualmente, SXXI haciendo análisis de la parte lingüística, que la lengua en su lengua materna ya son bilingües, manejan el castellano y el guaraní como lengua materna, fluidamente, ha cambiado, lingüísticamente o culturalmente o socialmente o contextualmente, cambió.**”

¿Usted comenta que las comunidades originarias fueron las impulsoras ante el gobierno para que se implemente el bilingüismo?

“Si, **comenzaron los líderes mas que nada**, nosotros decimos en guaraní, los *borubícharetá*, no solo los guaraní, sino todos los pueblos originarios de Salta en sí digamos, pero esto se reforzó el pedido cuando hubo la reforma constitucional de 1994, ahí cuando quedó aclarado con firmeza en el artículo 75 inc 17, como un arma como un elemento tan fuerte que visibilidad de los pueblos originarios en su relación a la educación”

¿Usted como miembro de una comunidad originaria, sus integrantes se inclinan por recuperar el pasado o mas bien quieren olvidarlo e integrarse a la modernidad?

“Si, hay dos cosas, que hay que diferenciar, es como te decía, marcar la década, hablemos del 2000 para adelante, tienen otra mirada los jóvenes actuales, pero para explicarle en sí, porque el derecho que lo tienen además, es un derecho constitucional, no es que se inventó desde la Institución, que el director inventó los originarios, o educadores originarios es un derecho que está escrito, entonces hay que darle acción y vida a ese derecho, por supuesto esos jóvenes no tuvieron la posibilidad de que se...no han tenido posibilidad que se enseñare en su lengua materna, le dé pautas de como se escribe el guaraní por ejemplo, entonces por ahí por falta de información concreta, es como se dice yo no quiero que se enseñe la lengua materna, si es

fundamental, si uno lo fundamenta el porqué, me imagino que va a ver la razón, a ta bien, es como un Inglés, esas cositas hay que informarle a los padres, el porque, el fundamento”

¿Entonces hay algunos padres que rechazan y que no están totalmente de acuerdo?

“Rechazan, no están totalmente de acuerdo, (padres nativos) si lo que pasa que en mi comunidad todos somos guaraní, en la comunidad guaraní ya hay una mezcla, una mujer guaraní casada con un criollo, como lo llamamos nosotros, o un hombre guaraní se junta con una criolla, hay diferentes situaciones que hay que analizar, yo me acuerdo una amiga 'Marcelo, no seque ...' yo vengo de Yacuí de allí vengo a trabajar...”

No me quedó claro esta respuesta.

¿Profesor, cambiando de contexto, usted también trabaja en una escuela primaria?

“Soy docente auxiliar bilingüe en la escuela, a pesar de que tengo el título de docente de grado, no lo estoy ejerciendo por el tiempo, como yo soy titular en mi cargo como bilingüe, quedé con ese cargo nomás, no lo estoy ejerciendo, pero eso si mi titulación como docente, me posibilita acá en la Formación docente superior, y me dan otra materia que tiene que ver con la formación académica de una materia específica que es, confían en mi persona en lo que yo puedo dar al trabajar con el estudiantado de formación académica”

¿Los niños tienen vergüenza de hablar su lengua nativa?

“**Siempre hay, hubo discriminación...** dentro de la diversidad cultural donde compartimos, en este contexto, si? Pero si uno lo tiene bien arraigado, bien potenciado, de ser guaraní de ser wichí, todos somos personas de igual manera, entonces por ahí, pero...”

¿En los niños?

“En los chiquitos, en la comunidad de nosotros, no hay problema porque la vivencia es otra realidad, o sea no está muy, pegado a la sociedad, porque hay gente en la ciudad por ejemplo, estamos hablando, ...**de todas maneras hay esa timidez de tener vergüenza, de hablar en su lengua, si eso siempre ha existido, en cuanto a mi persona yo también, pasé muchos procesos de discriminación, por eso de mi formación, en la secundaria más que nada, porque la primaria hice en mi comunidad, la secundaria tuve que hacer en la ciudad**”

¿Usted no sintió la discriminación en la primaria pero en la secundaria si lo sintió?

“**Si, si, eso si prevalece si o si, cualquier otro originario, cualquier grupo social te va a decir, si tuve dificultad tuve discriminado, siempre he sido menospreciado, y siempre ese aspecto negativo va para el contexto de los originarios, aparece, está presente digamos, esta visible digamos**”

¿Quisiera agregar algo mas respecto a la EIB?

“**Es amplio hablar de EIB en sí, la situación que estamos pasando en el ámbito nacional, jurisdiccional provincial, si esto para fortalecer hay que hacer mucho proceso todavía en equipo, que te estoy diciendo, profesionales de diferentes**

disciplinas, originarios, los líderes, cosa que todos temos de acuerdo de trabajo y las acciones concretas para los pueblos y hacia los pueblos como un derecho a la educación a la enseñanza, porque ahí, se trabaja muy intenso, ahí nomás, todavía dentro de la provincia, pero ¿quien esta dentro de ese equipo? Son hablantes castellano, porque no hay originarios componiendo el equipo, entonces seguramente que va a ver desarticulación, no va haber una idea una propuesta buena, no se va a llevar a cabo acciones como concreta, no se va a llevar una demanda, porque nosotros somos los que estamos de todo terreno ahí, en el contexto, sabemos que es lo que necesitamos, lo que hay que hacer, no de lo escritorio, yo siempre cuestioné, fundamentalmente...

Yo pienso que dentro del Departamento San Martín ya hay mucho originario que son docente de grado, hemo comenzado como bilingüe, pero ahora ya son docentes de grado, con poder de decisión mas activa digamos, antes no bilingüe era bilingüe, tenía un rango menor que ser docente, pero sabía su lengua materna, sabía la parte cultural, la dominaba cosa muy importante que se da dentro de la enseñanza, del proceso de la enseñanza para los niños o sea que esto hay que discutirlo muy a fondo, si realmente estamos de acuerdo o no estamos de acuerdo, que dice el sistema, el sistema avala a pesar que en el articulado, articulo 58, 1994 de nación dice: garantiza, pero que garantiza, pero no garantiza nada, y en Salta que está el 58, 59 la ley Provincial tampoco no da garantiza.

Hay un equipo, pero no hay un equipo bien consensuado, bien estructurado, para llevar a cabo acciones, si se hizo capacitación, yo soy uno de los capacitadores, soy referente nacional en la época de la anterior gestión, el gobierno como si, no se si por ahí escuchaste, nunca escuchaste, (me suena) si te suena El Consejo de...? Pueblos Indígenas (se refiere al CEAPI) yo soy uno de los referentes guaraní de esa época, de Salta, antes íbamos a Buenos Aires, ahí discutíamos que se puede hacer, capacitación, seguimiento para mejorar la calidad educativa para los pueblos originarios del ...argentino, convengamos que ya hay pueblos que no manejan su lengua, entonces se trabaja otro aspecto cultural para fortalecer y que esté dentro de un currículum oficial incorporado o anexado, para que digan ta presente esta figura, porque el señor que esta de originario puede trabajar articulado con la pareja pedagógica, con docente de grado, para llevar a cabo un ...para hacer conocer **porque tantos años hemos sido invisibilizados** ...se estaba encaminando por buen camino, pero con este gobierno (de Macri) hubo un quiebre y otra vez estamos en foja cero, lamentablemente, si?

Ese e en termino general, hay muchas cosas para analizar para ver como llevar a cabo esto lo que es la EIB para los pueblos originarios”

Jujuy en este sentido de la EIB está atrasado con respecto a Salta.

“Aquí mal o bien tiene una trayectoria, acá hay que entender que cada Institución, ponele desde el 91 ya hay Instituciones que ya tienen 20,25, 15, Instituciones que están trabajando esta modalidad, inclusive, **este viernes, sábado hay una capacitación que da para los bilingües guaraní específicamente, se está analizando el tema del currículum ñanderecu, quiere decir currículum de todos los contenidos de los saberes ancestrales de los guaraní, ¿si? Eso se va a armar**

como un currículum, y se va a pedir oficialmente que se incorpore dentro del diseño curricular de la provincia de Salta.

Viernes y sábado hay una capacitación, hay un encuentro de discutir de debatir, consensados y determinar objetivos claros, para el futuro de nuestros niños, nietos, porque uno no es eterno, uno lo que puede va dando paso importante, va dejando algo para el futuro, de las generación”. FIN

ENTREVISTAS A MAESTRAS CON TÍTULO CON ORIENTACIÓN EN EIB.

4. PÁRRAFOS DE ENTREVISTAS A CUATRO MAESTRAS DE IRUYA.

Asistí a la escuela primaria de Iruya una mañana de abril de 2018, me presenté a la Vicedirectora, quien me permitió dialogar con un grupo de maestras tituladas en EIB.

Inicio con la maestra A:

¿Cuál es su título?

“Mi título es Profesorado en Educación Primaria con Orientación Intercultural Bilingüe.”

¿Cómo se sintieron al estudiar quechua o guaraní en el Profesorado?

“En especial yo... para mi era novedoso porque no sabía de quechua tampoco entendía que acá en Iruya hablaban quechua, Guaraní menos”.

Habla la maestra B:

¿Lo consideraban positivo o era un volver para atrás?

“Para mi era...a ver...a mi siempre me gustó el quechua por empezar ahí, nosotros somos de la primera promoción, yo ya soy de la segunda promoción, para mi siempre fue bueno el quechua porque mi abuela habla muy bien entonces, siempre le he pedido a mi abuela, mi abuela era boliviana (lo dice en un tono casi inaudible) que me enseñe el quechua, nunca me enseñó el quechua hasta hoy, entonces, yo tuve la oportunidad de estudiar en Bolivia en Cochabamba, y ahí aprendí un poquito de quechua, y cuando empezó el terciario, lo que me atrajo del terciario es el quechua porque a mi me ...encanta el quechua, no es que sepa hablar mucho quechua pero me gusta muchísimo el quechua.

Y acá en Iruya nosotros por ejemplo, no hay quechua hablante, pero si se usa mucho vocablos en quechua”

Maestra A:

¿En el aula cómo lo ejercitas al tema?

“Este es mi segundo año, pero y el año pasado tenemo matemáticas nosotros en el terciario vemos la **etnomatemática**, la **etnogeometría**, tuve la oportunidad en la residencia, como también el año pasado aplicar alguna cosas que nos enseñaron con la etnomatemática, como la **yupana** (instrumento de cálculo de operaciones básicas

precolombinas) como por ejemplo mediciones convencionales desde los *almudos*, todo lo que usaban la gente, creo que es una forma de ir revalorizando lo nuestro, si bien no es tal cual, hay mucha, **muchas hemos escuchado historias, eran las primeras promociones, era como un retroceso, en realidad no lo es, es revalorizar lo que ya tenemos que nos enseñaron, nuestros abuelos, abuelas con el tejido, en la geometría.**

Y hoy por hoy estoy dando lengua y va mucho por ahí la forma en que uno habla que también está, tenemos un arraigo quechuista digamos así pero no es que seamos quechua hablantes, pero si se ve, hay algunos puede llegar más al niño, entiende más lo que el niño quiere expresar, nosotros somos una cultura pragmática no vamos mas allá del escrito, muy oral entonces todo va en la oralidad.

Y hay veces el niño, nosotros queremos que encaje en una caja curricular en un contenido cuando el niño de acuerdo a lo que es, es valioso con lo que trae y es parte de su cultura, yo creo ahí va la EIB, resaltar de lo que el niño es en su seno familiar de eso se trata de la lengua materna, no necesariamente ver de un quechua o un guaraní sino, cómo habla la familia yo creo que va por ahí”

¿Ustedes estudiaron acá en Iruya?

“Si”

Maestra C:

En tu experiencia como alumna, ¿los maestros tenían en cuenta las diferencias culturales de los alumnos?

“En mi caso particular, si, cuando era niña el maestro que yo tenía que fue el mismo hasta mi séptimo grado, era un maestro que siempre estaba recalcando lo que es la cultura la vivencia nuestra además este maestro era de Humahuaca, yo supongo por lo que el venía de Humahuaca y tenía la misma cultura, digamos porque casi toda la Quebrada de Humahuaca tenemos las mismas costumbres y todo eso, y entonces eso parece que a él, ...era la forma de llegar a nosotros, no? o sea no lo vi mucho la diferencia.

En cambio si cuando, empecé a estudiar la EIB no tanto dentro del proceso de la carrera que estudié sino más bien en la experiencia de mis primeras prácticas que tuve en el aula no? tenía un director donde no era flexible en esas cosas, él se basaba como decía mi compañera en una caja curricular en una caja de un sistema que viene bajando ...la educación tradicional, entonces ir con algo nuevo que nosotros queríamos implementar, no me permitía.

Entonces él me decía 'no, **tenés que hacer esto y esto porque esto está escrito**' y así, era como que era un desafío para mi en mi práctica y no así tanto ejerciendo la docencia no, es más, mucho más liberal más flexible y uno trata de llegar a los alumnos como dice mi compañera desde eso de la relación personal , de la diversidad de las culturas que ellos tienen y traen de la casa eso es lo mas valiosos para ellos, entonces los alumnos te toman mas , este....como quien decir mas confianza y aparte como somos de acá a lo mejor porque, ellos tuvieron varios docentes de afuera”

Habla la maestra B:

“Nosotros queremos recalcar que la EIB siempre está presente, siempre, siempre, a lo largo de muchas trayectorias escolares, siempre estuvo presente, quizás no con el nombre de EIB pero siempre estuvo presente, siempre se habló de la cultura de estar metido en la comunidad, inserto el caminar con el pueblo, eso es EIB,

Yo creo que los maestros de acá, más adentro (más lejos del pueblo) siempre estuvieron nada más que ellos nunca han sabido el título este de la EIB.

Hacían coplas, no sabían cantar coplas aprendieron a cantar coplas aprendieron de... la Pachamama, aprendieron porque el docente no solamente está dando lo que yo conozco sino ... los niños también porque yo creo que la mayoría de acá los docentes que no son de acá tienen mucha riqueza porque por la trayectoria profesional digamos así, ellos tienen porque si el niño ... trayectoria escolar, nosotros también hacemos la trayectoria de formación, entonces allí fueron ellos formándose empapándose de la cultura que es propio como decía la señorita tuvo la suerte del maestro que era de Humahuaca.

Nosotros como que somos, cuando yo vivía en Bolivia me acordaba de eso yo conozco mis raíces porque ¿de donde venimos? ...**yo estoy empapada de eso tenemos la misma cosmovisión somos andinos quizás no hablaremos el quechua o el Aimara, pero tenemos las mismas raíces como que estamos enraizados en un mismo tronco y desde ahí vamos con nuestros regionalismos con nuestras idiosincrasias, entonces desde ahí, ¿no?”**

En el viaje en colectivo, una cocinera de la escuelita de Chaupi me comentó que los niños no quieren ver ese pasado y prefieren lo moderno, entonces les pregunto: ¿aquí en la escuela de Iruya como ven la respuesta de los niños ante la propuesta pasado andino-modernidad?

Maestra A:

“Primero que nada deberíamos explicarle al niño que debe mantener su cultura su enseñanza de su educación materna para ... también adaptarlo al mundo científico, que nos ofrece lo que es la **caja curricular** y manteniendo todo su cultura desde un comienzo y para seguir con los otros aprendizajes, **no siempre vamos a hacer lo que es los aprendizajes científicos lo que dice la caja curricular sino también mantener todo lo que es lo cultural.”**

Habla la maestra B:

¿Al niño lo ven interesado en su cultura?

“Hay que tener en claro que nuestra identidad no va de la mano con lo antiguo digamos no es que yo por ser kolla voy a andar con *barracán* o *ushutas* o con pollera de *picote* **yo puedo ser kolla tener un celular, escuchar música moderna, usar internet tener feibu (Facebook) todo lo que quiera, la identidad no va unido a eso.”**

“Lo que yo tengo que inculcar al niño, lo que el tiene es tan valioso como lo que viene de afuera, no es volver atrás yo tuve la oportunidad y hoy estamos en quinto grado como hice mi residencia, **muchos decían 'el quechua es de bolivianos'**, el quechua no es de bolivianos, ¿cuándo tenés la cara rasgada, cómo estas? Estas *paspao*, bueno,

paspao es quechua (comete un error, quiere decir *paspado* y esta palabra no es quechua es una palabra en español mal pronunciada)

Me *cutiao* es quechua y entonces como es recuperando todo eso que ellos piensan que es viejo, o es ambiguo o es algo que no va, hacerle ver de otra manera.

A ver, no solamente nosotros como la educación EIB está como bombardeados con todas las tecnologías que viene con toda cultura la escuela en sí, entonces es como que lo que tenemos que hacer con el niño es ayudarlo que él vea que es valioso, no es que...podemos usar muchas cosas hoy por hoy, **...de Perú de Bolivia ahí hay riqueza enorme en cuanto a materiales didácticos a materiales tecnológicos que van de la mano de la cultura, entonces podemos implementarlos nosotros acá, en nuestra comunidad, en la escuela para que el niño también le vea lo novedoso.**

Porque, a ver, si nosotros vamos, si nosotros decimos no pero es algo antiguo, está en desuso no quiero aprender, eso no me interesa, yo quiero inglés, bueno muy bien aprenda inglés pero dese cuenta que la forma en que está escrito el inglés es la misma que está en el quechua”.

Se retiran para volver a clases las maestras A y C y continúo la entrevista solo con la maestra B:

¿El currículum de Historia prevé el estudio de las culturas precolombinas?

“A ver, como estudiante terciario, es muy poco, es muy poco, uno dan a conocer lo que ha sido el Imperio Inca, un poco Imperio Maya, un poco así, muy poco, nosotros tuvimos la suerte de tener una profesora que es universitaria y mis compañeros se quejaban porque nos llenaba de bibliografía, pero lo rico de llenarte de bibliografía es que te enriqueces vos y conocés más de lo que quizás vos podés conocer dando clases.

Si...a veces no le dás porque no está en la carta curricular cuando hace s... sociales, vemos más de mi país de 1810, nada más, pero es bueno también hacer interesar al niño que conozca, ehh...por ejemplo la historia de Atahualpa, que pasó en Vilcabamba, que pasó con nuestros Incas quienes fueron los últimos representantes del Imperio Incaico donde estaban refugiados, cual fue la resistencia y es interesante.

Yo creo, que si bien no está dentro del diseño o la caja curricular, es bueno, porque? porque uno puede ir como narrando una historia y algunos **de los 20, 40 niños que puedes tener puedes hacer picar ese bichito de la curiosidad y buscar que ellos ...buscar...ellos tienen internet, en vez de estar jugando con los jueguitos, yo quiero ver que pasó con este que dijo la señorita, que pasó con Atahualpa, quien era Gabriel Condorqanqui, quien era...y entonces empiecen a buscar.**

Tuve niños que fueron al Internet y se pusieron a buscar y al otro día me contaban, y yo les dije ¿y donde queda Machu Pichu? ¿Y donde estaba Choquequirao? ¿Qué es eso? Y entonces te lleva a vos a preocuparte más y ahí está la EIB, buscar las raíces, entonces vas uniendolé, no mirá eso fue en el Cuzco, era el *CapacÑan* eran los caminos reales donde iban o los *chasquis*, *chasqui* es una palabra Quechua y acá ¿Dónde pasaba el *chasqui* real? ¿Dónde era el camino? Entonces lo vas ubicando le vas mostrando, estas haciendo geografía **estas haciendo**

historia y es propio, que no están en los manuales, porque no están, porque es la historia oficial.

Pero nosotros, vuelvo al terciario, uno aprendió y yo aprendí por mi parte también, tenía un profesor de Humahuaca, antropólogo (su nombre) Gustavo Ontiveros, y nos dio extractos de textos, y donde ibas leyendo bueno, lo que aquí pasaba, para que estudié, en el *Titiconti*, por aquí llegaban, llegaban a Tilcara pasaban por Humahuaca, q..era *Viltipoco*, son cosas que te hacen...no se...uno que ama la historia, te gusta buscar más, te gusta saber un poquito más, yo creo que eso va...en tu voc...de aprender le contagias a tus niños.

Entonces tu niño va y busca, ¿no está en el manual? Busco en internet, ya que hay internet busco ahí, cuando no hay internet le pregunto a mi señorita, sino a otro y a otro y así vamos hablando historia”

¿Dónde trabajan son flexibles a este tema que hablás?

“Ustedes saben que respondemos a un diseño curricular, que es la caja curricular, ahí están los contenidos de todos, cuáles son ...(entra lo que hablamos?) creo que va en tu creatividad (la escuela te permite?) claro que te permite, es parte de la historia regional, vos lo podés meter, si vos conocés, ya, si uno tiene conocimiento, busca y respalda con bibliografía con ...entonces uno puede entrar y decir bueno, yo quiero hablar de esto, pero voy a dar un poquito más de esto, entonces uno puede ir dando, es como pegar pequeñas cucharadas, entonces vas poniendo un poquito.

Por ejemplo, Matemáticas, en Matemáticas no aparece la etnomatemática, ¿Cómo podemos? las medidas convencionales y las medidas no convencionales no aparece un almudo (medida antigua de peso) pero es parte de mi cultura, y de forma de que el niño se relacione más cercanamente con algo que el conoce, 'vamos a medir 20cm y antes? Como hacían los abuelos' por ejemplo, que son 20? Vamos con la reglita que ...a utilizar los elementos de geometría y también uso lo otro.

Entonces es como ir poniéndole ese tinte de la EIB,

La EIB es pragmática, práctica, tiene que ir ahí”

¿Sienten que la EIB se fortalece o debilita en Salta?

“Acá se ha debilitado, porque ya se ha cambiado, antes nosotros teníamos como maestro en orientación en EIB ahora creo que salen maestros rurales o algo así, se ha cambiado ...son políticas educativas, **cambió la política educativa, con Cristina cambió y ahora Macri está ootro, otro lineamiento que hay que responder a eso, entonces es como que se va perdiendo,** no sabemos a donde vamos a llegar”

¿Cómo reaccionan los padres cuando a sus hijos se les inculca el pasado indígena?

“Reaccionan diferente, aquí hay, quizás por falta de información, o algo que yo creo que va más por ahí, que cuando se habla de esto, **el papá piensa que en vez de enriquecerlo lo vamos perjudicando,** por ejemplo con el canto de las coplas, que es bueno! Porque si nosotros hablamos de coplas estamos hablando de poemas de rima hablamos de estrofas de verso, y es algo más cercano, ...como que...podemos hablar de...

Y bueno la mayoría que no tienen tierra no conocen, pero el que tiene tierras sabe las medidas, sabe porque va una semilla más allá, porque va el rastreo rayado de cierta forma, y es todo matemáticas, es una matemática.

El que teje sabe que tiene que hacer los rombos de alguna forma, va el conteo de los puntos es todo matemáticas! Y las formas geométricas, es geometría es matemáticas, nada más que lo vemos desde nuestra cultura desde lo que somos, pero **no es que estamos dando algo que no esté bajo la mirada del gobierno**, digamos.

Es eso nada más que tiene un tinte nuestro, desde ahí, es por falta de conocimientos creo yo, **los papás que se pueden oponer, quizás viene y te digan el Quechua no va, que prefieren Inglés**, pero, ¿usted cómo habla entonces? Si usted le dice a su hijo 'andá lávate la cara y sécate que te vas a paspar' estas hablando el quechua. (vuelve a equivocarse 'paspar' es una palabra en español según el diccionario de la real academia española)

O lo mismo...me estas *tistiendo* ...vocablos que uno usa son regionalismos..."

Gabriela, ¿cuáles son tus anhelos profesionales?

“Seguir estudiando...a mi...si hubiese a...la posibilidad de estudiar Quechua me encantaría, yo...a mi me encanta el Quechua es como...me preguntan que... ¿más el Quechua o Guaraní?

Yo digo siempre que el Quechua es como que está en mi disco rígido, para mi es más fácil, yo, quizás no lo puedo hablar pero yo lo entiendo, que es lo que me dicen, y...a mi me gusta que los niños, quisiera yo que los alumnos que yo tenga, un día, mas adelante (diga el alumno) 'la señorita me exigió tal cosa y yo aprendí gracias a lo que ella me enseñó' o decir 'la señorita ...'

A ver, sin querer uno lo hace, yo no sólo fui maestra de esto, fui maestra de otras áreas, años antes entonces yo, tengo antigüedad digamos, y mis alumnos de esa área ya están terminando el secundario, y por ahí uno lo ve y te hablan y te dicen, ve? Los que tengo ahora yo eso les digo siempre, estudien no dejen, **no renieguen de lo que son**, Dios para mi te hizo así, no tenés que renegar por lo que sos, tenés muchos valores, sos muy valioso.

Porque una de las cosas que nosotros como pueblo originario, tenemos muy marcado la baja autoestima, entonces el niño se siente menos que el otro y no es así, vos porque sos bajadito del cerro no sos un menos del que vive acá en Iruya, sos mucho mas valioso porque tienen la cultura.

Entonces, hicimos una vez en este séptimo que tengo ahora, hablando de los valores y eso.

Y una que bajaba de arriba me dice '**nos discriminan porque somos pobres**' entonces yo les hacía reflexionar a ellos, que nadie es pobre, pobre...porque tienen mucha mas riqueza del que viene de afuera, el de afuera se llena con cosas, de afuera, la vestimenta, usted se fija la vestimenta, en la forma de hablar y vos tenes la riqueza de tu lugar.

Y es que vienen muchos extranjeros (en Iruya hay mucho turismo internacional) a ver tu riqueza y sos valioso por eso.

Yo creo que ahí vamos ayudando en la autoestima vas revalorizando lo que tenemos como pueblo, lo que tenemos como cultura es saber querer a la Pachamama y saber no solo quererla sino aprender a este mandato que tenemos los pueblos originarios del buen vivir.

El buen vivir es, tengo lo que tengo, no busco más allá, **quizás para el ojo del occidental somos vagos**, pero no es así, vivimos con lo que tenemos, y somos felices, no queriendo más, es como...yo creo que eso yo...trato de que mis alumnos se formen pero sin olvidarme lo que somos, **porque una persona es mucho más valiosa si sabe de donde viene y lo valora, y no reniega** de ...entonces puedo ser presidente, decía por ejemplo Evo Morales, presidente y ¿cuál es su cuna? Su cuna es humilde pero no se olvida, entonces yo creo que va por ahí.”

¿De que parte de Bolivia es tu familia?

“Mi abuela es de Bolivia, de Cochabamba, yo nací en San Salvador (de Jujuy) mi abuela materna era de acá, yo siempre viví acá, mi abuela paterna, materna,...mi mamá fue nacida en *Quillacollo*, (Bolivia) allá en Cochabamba y tuve la oportunidad de estudiar allá, estudié dos añitos y mi mamá falleció, tuve que volver”

En Bolivia ¿es fuerte la EIB?

“No, no es tanto, en Perú es, en Bolivia no hay, no hay, en Perú si está la EIB esta muy fuerte en lo que es la educación y se está imponiendo el Quechua como idioma oficial.”

¿En Bolivia hay escuelas bilingües?

“No, hablan pero no”

¿Hay maestros bilingües?

“No, yo conozco de ahí que las escuelas la mayoría habla el castellano y en las casas si hablan Quechua”

¿En la escuela dan clases en Quechua?

Todo es castellano por lo que yo conocía...En Perú si, porque mi marido es peruano, entonces yo...el habla del Quechua perfecto, entonces...**La idea era que nuestros hijos hablen Quechua**, y mi hija hasta los cinco años sabía contar hasta 10 en Quechua, mi hijito no, porque...nació...entonces”

¿Vivís en Iruya?

“Nosotros vivimos acá hace más de 10 años, que ya me asenté completamente, falleció mi mamá, me vine, dejé de andar por ahí, me gusta mucho, el Perú me encanta.”

¿Iruya tiende más a modernizarse?

“Lo que veo es que se van yendo los originarios, muriendo, los que quieren preservar, los que están ya se venía haciendo, los que traen, **porque yo sentí como que fue, todo de la EIB de los pueblos originarios en el tiempo que pasó es cosa de moda.**

Yo soy de los pueblos originarios, yo soy kolla porque está de moda, son pocos los que si, como sería a pueblos originarios de acá de Iruya y hay otros que ya es de Bolivia o de Perú

Costumbres que no son de acá, entonces como que querés resaltar un poco más, los originarios manchan un poquito más de otro lado, **es el sincretismo.**

Y bueno, ojalá veo que pase y que es lo que es realmente.”

¿Hay algún centro aborigen en Iruya?

“Acá al frente está el secretario del Consejo Kolla, una oficina chiquitita, ahicito hay una puertita, en la primerita, Raul Viveros se llama.” FIN

5. ENTREVISTAS CIRCUNSTANCIALES A DOS MAESTRAS CON ORIENTACIÓN EN EIB EN TARTAGAL.

Una maestra recibida con orientación en EIB que trabaja en la zona de Tartagal, en una charla informal en un colectivo, en mi regreso de Tartagal a Jujuy en noviembre de 2018, refiriéndose a niños y familias indígenas me dice:

“Llegan tarde porque hasta los padres se duermen”

“Los padres no los ayudan con las tareas”

“Los niños faltan a veces por meses dicen por ir a pescar 'y comer pescado' con los padres, luego vuelven; los tenemos que ir a buscar”

“Intelectualmente son lentos”.

“Ahora con los planes sociales, cuando cobran llegan con zapatillas nuevas, se lo gastan todo; no compran los elementos escolares”

Le dicen los padres a la maestra ante un reclamo porque el niño no tenía los elementos escolares:

“Usted le tiene que dar”.

Cuenta la maestra que una madre indígena le dijo a su hijo que faltaba a clases:

“Andá a la Escuela porque yo no tengo que darte de comer”

Otra maestra, también con orientación en EIB, se suma a la charla y expresa:

“Los padres de estos niños en sus casas hablan su idioma originario, y el castellano lo hablan, lo entienden, pero no cuando se usa un lenguaje muy técnico”.

Las maestras con orientación en EIB llevan como distintivo en sus chaquetas, a modo de escarapela, la *Whipala*³⁷.

ENTREVISTAS A DOS MAESTROS AUXILIARES BILINGÜES: CHULUPÍ Y GUARANÍ.

6. ENTREVISTA A MAESTRO AUXILIAR BILINGÜE CHULUPÍ.

³⁷*Whipala*: símbolo cuadrado, cuadrulado con los colores del arco iris, actualmente es utilizado como identificación de los pueblos originarios.

Llegué a la comunidad km6 tomando un colectivo urbano desde el centro de Tartagal en octubre de 2018, después de almuerzo y con mucha calor.

Consulto a transeúntes donde tomar este colectivo y alguno me dice: “donde veas a la gente con mujeres de polleras largas, así todos pobres es ahí”

Efectivamente, habían mujeres sentadas en el suelo de polleras largas con bebés en los brazos que aparentemente también esperaban el colectivo.

Fue una larga espera y de pronto veo un colectivo rojo algo más viejo que los demás que pasaban, por los datos que me dieron pienso que debe ser ese, efectivamente lo era, subimos, las mujeres de polleras largas, algunos hombres de carácter humilde.

Cruzamos la ciudad, luego la ruta y empezó un camino de tierra, que los vehículos levantaban polvareda, a los costados comenzaron a aparecer viviendas humildes de madera, me hacía pensar que estaba llegando al lugar buscado que era el km6.

Luego de 20 minutos aproximadamente le digo al chofer que voy a la plaza de km6, me avisa que estamos cerca, mientras por la ventana veía mas casas de madera en un desorden urbanístico y con clara zona marginal de la ciudad.

Me avisa que llegué, me bajo y la plaza era un campo abierto tamaño de una cancha de futbol, pero sin bancos, y lo que me dijeron que era la Iglesia era como un galpón.

Me dirijo a un kiosko cerca, me indica una casa que sería del cacique y donde podría hacer alguna entrevista, llego allí y luego de esperar un tiempo comienzo mi entrevista al hijo del cacique que estaba con su esposa y sus tres niñitos.

Me invita a sentarme debajo de un árbol, y con una música fuerte que salía de su casa comenzamos:

Me dice:

“¿Será que se escucha bien?”

Le contesto que sí, para no perjudicar su gusto por escuchar música fuerte.

“Bien, nosotros que digamos, vivimos en la comunidad de aquí, la comunidad digamos central de todo, es km 6, de la comunidad de **personaría jurídica 205**, estamos divididos por etnias.”

¿De cuál etnia sos? (tuteo porque me inspira confianza, creo que así ambos nos sentimos más cómodos, sin interpretar esto como una falta de respeto, sino más bien de una amistad inmediata)

“Soy de la parte Chulupí, nosotros tenemos esa organización ya de hace mucho que estamos habitando en la comunidad, ya hace...bueno yo tengo 37 años, ya hace 37 años que estamos”

¿Tus abuelos, bisabuelos de donde eran? (la música se detuvo)

“De acá nomás, así que algunos, digamos, nuestros abuelos venían de Paraguay, la parte Chulupí de allá de Guaraní, para allá, como ser **los Anglicanos** (indica hacia el monte).”

¿Ustedes hablan el idioma Chulupí?

“Sí hablamos, el idioma Chulupí, Chorote y también Wichí”

¿Hablas el Chulupí? ¿Podes hacer así como un saludo en Chulupí?

“Se dice *jechtasí* se dice 'como andas', *asletlalaan*(que no tradujo)”

¿Le enseñas a tus hijos?

“Si, nosotros enseñamos, **yo soy Maestro Auxiliar Bilingüe**, (¿acá en la escolita?) exactamente, tenemos 120 alumnos, que estamos ahí enseñando...”

¿Le hablas en Chulupí a los chiquitos?

“Exactamente, nosotros le enseñamos, que no se pierda digamos, la lengua materna, ese es digamos el objetivo de nosotros, digamos que, el chico siga, digamos, las tradiciones de nosotros”

¿Qué día estás en la escuela?

“Nosotros tenemos de lunes a viernes, a la mañana, entramos a las 7, 7 y cuarto de la mañana y terminamos a 12, 12 y cuarto”

¿Sólo das tu clase o estas con el otro maestro?

“Si, **estoy con un profesional**³⁸, estamos los dos”

¿La clase?

“La clase lo doy digamo en una hora, me dan una cobertura digamo, para una hora, entonces ahí ya le enseño, me dan chicos que, **algunos chicos digamo que no entienden, no le entienden al criollo, entonces ahí nosotros vamos, los auxiliar bilingüe, lo hablamos al chico, le hacemos entender el idioma** ...ponele el chico habla Wichí, el chico habla en Chulupí, el chico habla en Chorote, entonces nosotros como una mezcla también, como ...**yo manejo los tres idiomas, Chulupí, Chorote y Wichí, (mas el Castellano, cuatro), si tiene que ser.**

Entonces nosotros cuando vamo al chico en idioma Chorote le decimo: *ioteen*, entonces esa palabra significa ¿Qué pasa?”

“O cuando el chico no hace caso a la maestra, le venimo y le decimo *iatenosz* nosotros le decimo ¿Por qué te portás así? ¿Por qué no hacés caso? Para eso estamos. **Ese chico, como yo soy...digamo, como dicen así paisano**³⁹, se dá más con nosotros”

¿Hasta que grado manejan la lengua materna?

“**Nosotros lo manejamo hasta primero, segundo y tercer grado, nada ma**, el resto ya son chico grande ya siguen con los maestros con el castellano, adema el chico ya se va solo, en cambio vamo de lo primer grado, jardín, los chico están adaptado a sus padres, digamo al idioma de aquí, entonce por ahí **el chico lo tiene miedo al criollo, porque el criollo le dice: ¡QUEDATE QUIETO! así con una voz fuerte y el chico ahí queda...no sabe...para eso nosotros salimo.**”

¿Tienen libros o escritos en lengua indígena?

³⁸ Lo llaman profesional al maestro.

³⁹ Paisano: la palabra es utilizada en el sentido de par, del mismo grupo étnico, del mismo grupo social.

“Ehhh aquí en la escuela tenemos, **si en la escuela tenemos, en lengua Chulupí**, todo, si.”

¿Tenés para mostrarme?

“No, no tengo ahora, todo en la escuela, ahora, en la escuela tenemos tiempo de jornada, donde presentamos lo que enseñamos, donde desarrollamos, que es lo que hemos enseñado a los chicos, como va el chico, cómo la maestra lo trata al chico, para eso la comunidad también decide, opina digamos, al establecimiento, que es de acá, como se llama... de la escuela”

¿Son todos aborígenes tus alumnos?

“Algunos sí, porque hay otros que son criollos, la escuela, como es escuela pública, entran de todo género, pero, la mayor parte tenemos, la parte aborigen”

En un primer grado ¿Cuántos niños tenés?

“**En el primer grado tenemos 30 alumnos, ponete 6 o 7 son criollos**, pero la mayor parte son...pero como vuelvo a repetir, como estamos divididos en etnias, hay algunos que llegan de distintos idiomas, **la parte Toba que yo no hablo, tiene también su auxiliar bilingüe.**”

¿Cuántos auxiliares bilingües hay en tu escuela?

“**Nosotros, aquí estamos, como 13 digamos, bilingües, porque la escuela es muy grande.**”

¿Turno tarde también?

“Claro, también van a la tarde, ahora deben estar trabajando”

¿Me queda lejos?

“Acá más o menos, si...porque tenes que salir afuera, pero ahí puedes ir si hay algunos auxiliares bilingües ahí se les puede agarrar, entrevistarle así como ahora.

Yo ahora estoy de licencia, yo tengo un problema de riñones, tengo...como se llama esto... cálculos...así que yo estoy de licencia, tengo que viajar a Salta, para hacerme ver eso, así que va a ser imposible...pero hay otros (bilingües) 13 (bilingües) no es mucho porque están divididos, **hay jardín, primer grado A, así de segundo...está dividida la escuela, son muchos chicos, mucho hay, si usted va ahí va a ver, muchos**”

¿Qué condición te pusieron para que seas maestro auxiliar?

“**Bueno, las condiciones que a mí me han dado, es que yo tenga una buena conducta, que yo sea un ejemplo a seguir**, que los chicos que enseñe, y para que quiero el cargo, o para que me esfuerce tanto para tener ese carguito, yo también necesito para dar algún curso de los chicos que tengo ahí, tengo un hijo también, entonces, mas que nada la conducta de uno, vale y sirve mucho, es así digamos...”

¿Y cómo te sentís en la escuela?

“Yo me siento bien, me siento bien porque me gusta enseñar a los chicos, me gusta estar con ellos, me gusta hacer bromas en mi idioma, lo más interesante es que los chicos se apeguen a uno.”

¿Los criollos los entienden a ustedes, que a lo mejor son más tranquilos o pausados?

“Yo tuve un caso también, con un colega, no voy a hablar mal de ella porque es una educadora como uno, ella se preparó para eso, pero en este caso cuando hablamos de pueblos originarios, ya tenemos otra costumbre, de tratar, otra manera, que hay que adaptarse, eso es lo que yo le dije, cuando tenemos la jornada, yo siempre hablo, siempre, tengo esto...le digo que nosotros como pueblo originario, nosotros...no es que yo diga, que hagan lo que nosotros hacemos en la casa, pero cuando se trata de una educación, hay que saber las tácticas, como educarlo a nuestro hijos, porque el chico, es más tímido cuando ve el criollo, peor cuando ve a la criollo, alterada, gritando, ahí es que el chico se asusta, entonces llega a la casa y dice: 'Mamá, yo ya no quiero ir a la escuela' ¿por qué? 'porque la maestra es mala'... ¿entiende?

Entonces en este caso, yo tuve, casi una...como puedo decir...una plática con mi compañera, le digo: 'mire, escúcheme, cuando se trata de un chico, siempre hay que saber tratar al chico, para eso estoy yo, yo soy el auxiliar bilingüe, me tiene, yo tengo ...como tiene que ser...**pero no lo puede agarrar la oreja, y gritarlo al chico',**”

¿Viste algún maltrato físico a los chicos?

“No, no, yo no vi nada...pero los chicos me cuentan, me dice que algunos sale con la oreja hinchada, y entonces viene los padres, porque hay veces nosotros vamos a retirar el té, y ahí veces salimos un rato para hacer otra cosita, a veces nos mandan para que nosotro hagamos domicilio, digamos, buscar los chicos que no van a la escuela, porque no van, entonces nosotros, agarramos, con un cuaderno entonces vamos y hablamos con el papá, le preguntamos de la misma manera que yo te dije, y a veces el chico le tiene miedo a la maestra.

Entonces ahí hablo, yo trato de hacer como de un intermedio, ¿intermediario será no? (si) exactamente, entonces nosotros hablamos con el papá, le explicamos, bueno esto es así o así, porque el papá comienza a decir, si tienes razón, entonces vultamente tiene que mandar los chicos, ¿por qué? porque nosotros eso es lo que queremos como pueblo originario, tengamos...salgamos adelante ...llevemos adelante a nuestros chicos, la juventud más que nada.”

¿Los chicos llegan al séptimo grado? ¿continúan la secundaria?

“Bueno, gracias a Dios, una buena pregunta, porque gracias, agradezco a Dios, en fin nosotros tenemos la Iglesia, como respaldo digamos para que la juventud también llegue a la Iglesia, no te voy a hablar mucho deso porque te voy a hablar lo fundamental, que dentro de hace poco, ehh, agarraron, se abrió el secundario acá, acá en la escuela, entonces terminan su séptimo grado, pasa, ¿como se llama este? (al secundario) al secundario, (¿hasta quinto abrieron?), si hasta quinto.

Entonces, ahora, ¿cuál es el problema del chico? cuando va a la ciudad (Tartagal centro) yo te digo porque yo lo viví, yo estudiaba, ahí, la escuela, entonces

cuando uno va a otro, digamo, otra escuela, digamo del centro, ahí uno se...ahí uno ve, la discriminación que hay, me entiende?

Entonces eso sufren los chicos de acá,”

¿Fuiste a la secundaria del centro?

Si, (¿terminaste la secundaria?) no, llegué hasta cuarto año,

¿Cómo se llamaba la escuela?

Ehhh... ¿cómo le decían?... (¿no te acordás?) la Escuela Técnica.

¿Cómo sentías la discriminación?

“Si porque, o sea se nota se ve, viste? Que uno ya no forma de una amistad, porque ya uno anda solo, aislado, y siempre te tienen allá (indica a lo lejos con la mano) los compañeros, no tenés amistad, yo me hacía amistad con los chicos del barrio, esos chicos que son como uno, tienen la piel blanca, pero entienden, gracias a Dios que ellos también saben de uno.”

¿Cómo sentiste el trato de tus profesores?

“Bueno, los profesores, en fin, tendrán sus cosas pero, ellos tienen que enseñar, (¿sentiste discriminación?) no...si, **había dos profesores... si, que, un día me discriminaron, pero yo hablé con ellos, ha visto que yo le tomé la carta del asunto, yo les comenté les digo: 'señor director yo necesito hablar con usted, porque el tal profesor está actuando así, no haga que yo vaya en el medio, no haga que yo haga, ¿porque? porque eso no puede hacer, él es un profesional yo lo respeto', entonces ahí paró la mano.**

Entonces, pero, que será de aquel chico que no sabe hablar, no se sabe desarrollar ante un problema, entonces ahí viene el fracaso, ahí viene digamo que el chico ya no va, como será si ...ahí me pregunto esto, por eso cuando yo hablo con mis alumnos, yo les comento, 'hay que saberse defender, no hay que tener miedo por la piel de la persona, cuando la persona es buena, es buena, sea lo que sea, sea un criollo, sea un..., cuando el criollo es bueno, es bueno, pero si la persona es mala, se le nota, si es racista se le va a nota,' pero para eso nos enseñan a nosotros a defendernos, para que nosotrodamo salir adelante”

Hablando de tu barrio, de este lugar ¿estuvieron desde siempre acá?

“No, nosotros, según la historia de nuestros ancianos, abuelos, nosotros también hicimos las preguntas que ustedes están haciendo ¿Cómo llegamos a habitar esta tierra? **Ellos nos cuentan que viene a través de un misionero de Suecia, que vinieron a traer la palabra de Dios, que nosotros no vivíamos acá, nosotros vivíamos ...aquí hay una Misión que se llama la Misión vieja, ahí vivían todo.**

Esto era todo monte, entonces lo que ellos cuentan que **vino un pastor llamado, pastor misionero llamado Ben Yujinson, se llama Ben Yujinson, entonces este pastor, ehh...un día dijo, 'oren porque yo diseño un proyecto para que podamos comprar la tierra', esta tierra, entonces un día dice que ellos tenían una ...llegó de nuevo el pastor, dijo, 'ya está, ya la tierra fue comprada, ya la tierra ustedes van a habitar, ya van a entrar las máquinas y van a empezar a desmontar'**

Antes no había muchas maquinarias, entonces han ocupado los paisanos, han empezado a desmontar esto, **pero esto no viene a ser propiedad del gobierno, esta tierra es privada, antes había un portón en la entrada.**

Para que vos entrés, tenías que pedir una autorización, y si no, no entrabas”

¿Era privado?

“De una persona, privado, de la misma manera que tenemos acá tenemos 120 hectáreas, de todos nosotros, que nosotros lo ocupamos arrendando, entonces la plata que sale de ahí, hacemos la Iglesia, y lo que queda hay veces es nuestro, se repartimos algunos, parte para los chicos, los útiles, así...”

¿Hay distintos grupos de Iglesias?

“Si hay distintos grupos, existe muchos, muchas religiones, (¿acá dentro?) no, acá no, **acá únicamente está la Asamblea de Dios**, (¿Católico?) no, evangelista, (¿ustedes son de ahí?), claro **nosotros somos evangelistas.**

Bueno eso, después de ahí no...no puede entrar otra Iglesia aquí, no entra mas nadie, Así que vos para que entrés acá, tenés que tener una autorización del Presidente de la Comis...te vuelvo a repetir, la Comunidad esta conformada por cuatro etnias, de las cuatro etnias, se larga una elección, cuando se larga una elección, se junta, Chorote, Toba, Chulupí y Wichí.

Hace poco se ha integrado el Chulupí, porque nosotros le sacamos, porque acá somos muchas familias.”

(La música fuerte es constante, de un ritmo tipo cumbia)

¿Cuántos habitantes tiene este lugar (km6)?

“Esto tiene 4200 familias, muchos son, ¿no se si se puso a caminar por allá?, es lo que te puedo decir y lo que tengo al tanto, digamos.”

¿Tu papá es el Cacique?

“Es el jefe de todos, (¿lo eligió la comunidad?) exactamente, mi Papá el fue nombrado ya hace 12 años que está.”

Bernardo, ¿Tus abuelos te contaban como eran las vestimentas antiguas de los Chulupíes?

“Nosotros, según mis abuelos ¿no? el vestimento de la ropa Chulupí, dice que era como una túnica, desde el cuello hasta los tobillos, existía para el varón, las mujeres siempre se usaba pañuelo, esa era la tradición, (la mujer) también una túnica, exactamente, tenían colgado un pañuelo, por eso te digo, sea jovencita sea lo que sea.”

¿Qué tradición mantienen de los Chulupíes?

“Si nosotros mantenemos, las tradiciones de nosotros, ehh...a veces ¿no? **se está perdiendo** ¿Cuál? Nosotros a veces practicamos el tema, la cultura de nosotros es agarrar las quenenas, con eso hacemos ritmos, con las quenenas, después esta los bombos, el bombo y la quena, nada más, es un ritmo, (para bailar) exactamente.”

¿Y en que fecha del año tenían fiesta?

“**Siempre**, en agosto por ahí, estos meses, cuando empezaba el carnaval, ahí empezabamos a sacar los instrumentos, así que todo se fue modernizando, **pero hoy se ha metido ya la religión, eso es lo que hizo desaparecer todo, digamo, la cultura, todo eso.**

Porque nosotros vivíamos más ante, existía mucho el curanderismo, el ocultismo, en la parte, digamo, de nosotros, como sigue, digamo pueblo originario, esa era la cultura.

Nosotros antes, cuando se enfermaba un chico, siempre teníamos un médico, naturalista, que él hacía, este...como puedo decir...hacía ritos, y empezaba a...nosotros creíamos en eso.

Pero hasta que vino la palabra de Dios, entonces ya fue limpiando eso, como que nosotros ya ...no hacemos eso, si.

Algunos lo siguen haciendo, eso si siguen, algunos, lo siguen haciendo.”

¿Tienen en la comunidad algún curandero?

“Si, tenemos, son como cuatro, cinco curandero, acá no? ellos arreglan, ponen, de zafadura, medicamentos del campo, pero nosotros digamo que estamos en la Iglesia, más que nada se aceptamos en la Iglesia, ya dejando lo antiguo, **pero lo que nosotros no permitimos, no vamos a permitir, y esto lo digo yo, y lo va a decir aquel que siempre va a hablar, aquel sea Cacique sea lo que sea, él siempre va a defender la lengua materna, eso nunca se pierde (¿el Chulupí?) el Chulupí, el Toba, el Wichí.**

Antiguamente, según dicen que el Chulupí y el Toba nunca se han querido, el Chorote con el Wichí tampoco, es decir, nunca se han podido juntar una etnia con otra etnia, en este caso como entró la Religión, la Iglesia, ya se juntan el Chorote, el Chulupí.

Ya nosotros manejamos distintas lenguas, por eso ya cuando salimos a algún lado, a visitar un pariente Chorote, yo lo puedo entender, lo puedo hablar, ¿me entiende? Entonces, cuando yo me voy a un Wichí, también puedo hablar y puedo entender, entonces, es una ventaja, más que nada nosotros lo vivimos a eso, vivimos a diario eso.

Como nosotros ahora estamos en la parte, digamo, vivimos acá, ¿subió el peso ha visto? Está muy bajo el peso, entonces muchas familias sufren.”

¿Cuál es su sustento económico?

“Mirá, nosotros la mayoría **trabajamos, digamo de ladrillo (albañiles) indistinto, digamo, algunos están en el aserradero, se van sustentando, yo tuve el privilegio de estar en la escuela**, eso es un privilegio que yo tengo, gracias a Dios que puedo, por lo menos, no es mucho pero, tengo... Pero **hay otras familias que no tienen nada, sufren mucho.**”

¿El gobierno ayuda?

“**El gobierno manda ese bolsón**, (¿asignaciones familiares?) algunos si, otros no,”

¿Tienen DNI?

“**Algunos tienen, otros no.**”

¿Qué esperan del futuro para su comunidad?

“Nosotros, como todo joven, tenemos un futuro, **que los chicos de nosotros sean profesionales, que se reciban, que estudien**, que también haya chicos que se dediquen al fútbol, claro, también tengamos chicos **que nos reconozcan a la Liga, este... acá en el departamento San Martín, integrarse a la sociedad, a salir de nuestra cultura, porque muchas veces nosotros como pueblo indígena hay gente que son tímidos, no se animan, no se animan a hablar**, al médico, tienen un problema, se quedan ahí nomás, y eso hay que enseñarle a la juventud, traten de desarrollarse y darle pata con estas cosas, mas que nada ayudarse entre nosotros, **el futuro mas grande de nosotros que nuestros hijos, sean chicos que se puedan mantener, que puedan depender de si mismo, y que nosotros mañana pasao no vamo a estar**, y que ese chico también sepa defenderse, como todo.”

¿El estudio sería el camino?

“Yo creo y yo pienso que ese es la única forma porque en el estudio te enseñan a desarrollarte, táctica, y cuando uno va...este...estudiando uno se da cuenta la maña, digamos donde tenemos que hacerlo, cuando hay que hablar, **cuando hay que defender un derecho**, cuando hay que hablar con un profesional, o sea si vos no tenes eso no vas a poder interpretar, digamos, o hablar con alguien que está.

Así, un día yo tuve mi hija enferma, tuve que tener una discusión con una profesional que ya realmente me ha ignorao, **me dijo, que yo soy un indio que yo no soy nada, que yo soy profesional que yo hago hacer lo que hago**.

Le digo, ta bien, usted es un profesional, pero así como usted me dice que es un profesional, yo veo la salud de mi hijo, así como usted me dice que mi hijo no tiene...yo mi hijo yo lo conozco, se que está mal, yo lo voy a llevar pero esto con la condición, le llega a pasar algo, yo te vaa venir buscar vos, entonces, eso es lo que no le gusta al profesional, que uno le responda, que uno vaya a los derechos.

Porque el derecho los tenemos todos, el ser humano, sea negro, sea blanco, sea moreno, sea lo que sea, pero nosotros tenemos eso.

Al chico hay que nutrirle, hay que enseñarle que también se defienda.”

Cuándo es tiempo de elecciones ¿ustedes participan?

“Mirá, yo te voy a ser sincero, cuando llega el tema de las elecciones se organizamos cada etnia, comenzamos a participar, primeramente, me creído...que nosotros como etnia, digamos, al que va a ser candidato, y que cuando gane, **que pueda dar un planillero para la juventud, que pueda trabajar en las calles, barrer las calles, antes que se estén drogando, que puedan trabajar**, y que puedan tener su propio sueldo, no mucho pero por lo menos, que va ...”

Recién nombraste la droga ¿se drogan los chicos?

“**Si lamentablemente, y es triste eso, hace poco llegó una droga acá, y ya lamentablemente viendo la situación, eso es triste, acá en la comunidad, se drogan, empiezan a pelear, ya se pierden**, así que ahí tamo, ¿sigue grabando? (si)

Nosotros comenzamos a hacer una asamblea general, entonces yo veo digamos, la desunión, porque hay otro que tienen otra idea, tiran pa este lado el otro dice no que yo no estoy de acuerdo, se nota, hay otro que dice que, inversa, todo hablan, es decir cuando nosotros decimos: 'escúchame nosotros estamos hablando de comunidad, queremos que la comunidad trate de avanzar' nosotros hemos pedido que hagan, como se llama este... cuando esta la policía digamos, (un destacamento) **un destacamento policial, exactamente. Entonces hay padres que decían que no, porque a mi hijo lo van a llevar a cada rato**, entonces, hay se nota, se nota es como usted dice, la desunión.”

¿Ustedes forman parte del IPPIS?

“Si nosotros tenemos cada delegado, formamos parte de IPPIS porque **el IPPIS es la fuente, digamos, de nuestras necesidades, hay podemos sacar vivienda**, (¿para acá?) acá, si hicieron 15 viviendas, a través del IPPIS (cantan los gallos, la música sigue es un ritmo alegre, de vez en cuando gritan los niños, les invité una gaseosa, compartí un vaso porque no alcanzaban los vasos para todos).

En el IPPIS tenemos gente representante, pero por etnia, sería el Chulupí, Chorote, Toba, Guaraní, Kolla, son nueve etnias que están en el IPPIS.

El Wichí cuando saca una parte de la vivienda dice, bueno esto va a ser pal km6 del pueblo Wichí, entonces cuando cae aquí, se dan cuenta que somos cuatro etnias, entonces dice el Presidente, no, pero este es paWichí, por eso es que se ha venido a hacer esto, digamos, las organizaciones, cosa que cuando se viene las elecciones del IPPIS cae el delegado del Chulupí, cae acá, y dice mirá aquí yo vengo con esta propuesta quiero que usted me apoyen, pahacé, entonces ya hay...

El Chorote tiene también su representante, así en la comunidad.”

¿Alguna vez vino el Gobernador de la Provincia?

“Si vino Juan Manuel Urtubey, vino acá, se inauguró el comedor infantil, y como **todo, habló de proyectos, habló del bienestar de la comunidad, habló de una sala auxiliar (de primeros auxilios) se hizo la salita, se habló que se iba a pavimentar, del centro a acá, y que se iba a hacer una plaza, y todo como siempre...**”

Vi en las noticias de niños Wichís que morían de desnutrición.

“Eso pasó, nosotros también tuvimos, en Salta, que llevamos una cierta cantidad **x de chicos, que tenían problemas de desnutrición, llevamos a Salta, se instalamos a Salta y mostramos los chicos, mostramos los chicos de acá, tuvieron bajo peso**, en fin, gracias a Dios que pudimos salir bien, hicieron tipo subsidio, cada chico, el día de hoy ya se recuperaron, pero si no hacíamos eso se morían los chicos.

Bueno, eso es todo.” FIN

Mientras me siento en una piedra debajo de un árbol a esperar el colectivo que me lleve al centro de Tartagal, se acerca una señora acompañada de una joven al galpón que hace de Iglesia y golpea una especie de hierro colgado, le pregunto a un joven que pasa por allí, porque hace eso, y me contesta: “LLAMA A ORAR” eran como las 15:30 hs.

7. ENTREVISTA A MAESTRO AUXILIAR BILINGÜE GUARANÍ.

Viajé a Yacuy, una comunidad Guaraní que queda a 20km de Tartagal. Una clase de quinto grado en la escuela primaria de Yacuy me sorprendió, porque fue totalmente en Guaraní, gentileza del maestro Marcelo Soria.

Allí en noviembre de 2018 entrevisté al maestro auxiliar bilingüe Lisandro:

¿Cuál es tu nombre, profesión y cargo en la escuela?

“Mi nombre es Lisandro Villa, empecé a trabajar...soy de la comunidad de acá de Yacuy, Guaraní, este, estoy estudiando, bueno, ya terminé de cursar el Profesorado (para maestro) en EIB, acá en Tartagal, si, me faltan poquito nomás para poder recibirme este año, (¿de maestro?) si, y este...eso.”

¿Hace cuánto que trabajas acá? (en la escuela primaria de Yacuy)

“Este año cumplo los ocho años yo comencé en el 2011 pero más anteriormente nosotros, este, en el 2000, 2007, 6, empezamos a trabajar no en el 2000...1900? no en el 2000, si, empezamos a trabajar por medio de una Fundación, este, por medio de la Fundación YPF, ¿no? que **nosotros teníamos que investigar sobre nuestra cultura (guaraní) este, costumbres, tradiciones, y en base a eso, la Fundación nos daba becas para poder terminar la secundaria**, ¿no? en los tiempos libres nosotros salíamos por las casas a recorrer. Nuestra inquietud fue que los abuelos vivían, viven con nosotros, y que pasaría si los abuelos ya no están mas con nosotros, y para que eso nunca se pierda lo que nosotros somos, este, porque tenemos muchos, este, cuentos, leyendas, mitos, **salimos a entrevistarlos a los ancianos**.

Pero no todo, este, fue fácil, porque hay algunos no querían hacerse grabar ¿no? **les costaba mucho, este, recordar la historia que ellos vivieron, triste, porque se vinieron escapando de la guerra de Paraguay y Bolivia**, bueno, de alguna manera los fuimos convenciendo, explicándoles que era muy importante para el futuro, en ese grupo somos siete jóvenes, ¿no?, sin experiencia también, y...ahora mis compañeros ya todos son profesionales, son maestros de grado y dan clases en otra escuela y a la tarde están como bilingües.”

¿Cómo se llama tu cargo aquí?

“Maestro especial bilingüe, porque nosotros tenemos un área que nosotros tenemos que cumplir, que sería, este, el *ñandereco*, le decimos nosotros que ahí engloba todo la cultura, este, lengua, todo lo que nosotros somos, bueno acá es otra forma de enseñar a los chiquitos, **acá yo tengo que contener mucho los chiquitos, porque ellos recién están empezando (jardín) tienen cuatro años**, (¿estas a cargo de ese grupo?) si, junto con la maestra (entre los dos), **yo doy la contención de los chicos, porque al comienzo de la clase la mayoría no quiere quedarse lo ven como gente extraña, pero yo hablándole en guaraní, ellos ya hablan, ya se quedan**, sería el nexo entre el docente grado y el niño,”

¿La clase es compartida?

“Claro.”

¿Cuántos niños son en tu clase?

“Tenemos 22, 23 todos son de acá, de Yacuy, y bueno antes era solamente sala de 4 y 5 una y una, en este tiempo ha aumentado la cantidad de chicos”

¿Todos hablan guaraní?

“Hay algunos que no hablan ya, pero si entienden, en su adolescencia también hablás pero, el chico comparte cosas con amigos y de esa manera van hablando, y **acá tenemos a la mañana funciona sala de 4 años y a la tarde sala de 5 años, 3 también.**”

¿Piensas seguir estudiando?

“Si me gustaría, seguir estudiando preparandomé, (¿que estudiarías?) Ciencia de la Educación, seguro, aparte de eso **siempre me gustó enseñar, porque yo antes era Catequista, o sea, daba Catequesis a los chicos, y de esa manera me fui involucrando con esto de la escuela con la Institución, y ahora este, los días sábados, el profesor Marcelo (Soria) estaba diciendo que mañana si va a haber biblioteca tutorizada, ahí ayudamos, a los chicos hace tres años que yo vengo trabajando de esa manera desde que se implementó acá, está en función acá en la escuela, los días sábado a la tarde, bueno ahí este, trabajamos con los chicos que les falta un poco más, porque tenemos el turno tarde y el turno mañana ¿no? y con estudiantes del Profesorado en EIB, ellos son los voluntarios, eso yo les dije que para que vayan conociendo un poco más.**”

¿Cuál es la Religión que más practican en esta comunidad de Yacuy?

“Este, tenemos la evangelista y la Católica, de la evangelista, este, que está ayá, ehh (no te acordas el nombre) no, ahhh... **'Dios es Amor' se llama, algunos dicen que la mayoría son evangelistas, pero yo veo que también hay Católicos,** nada mas que, este, no vienen.

Y...antes pero, los que primero comenzaron a misionar, fueron los Franciscanos, el primer asentamiento, que ellos ayudaron mucho los franciscanos, en cuestiones de papeles, si, ¿no? hacer trámites, den documentos a los que no tenían, y luego pasando por acá también, hicieron trámites para tener la luz eléctrica, el agua potable, y ellos son los que hicieron eso, están ahí, el *yenguanterenda*, es la asamblea.

El Cacique tenemos por ahora, **tenemos dos Caciques**, los otros ya fallecieron, sería, Pablo Quiroga de acá y **la segunda Marciana Ibañez, que vive por allá, (el cacique puede ser hombre o mujer)** si, por descendencia también, de los habitantes de acá.”

Cómo ves las tradiciones de tu pueblo ¿se mantienen o se van perdiendo?

“Yo veo que hasta ahora se mantiene, porque, el *arete guazú*, ese sería el carnaval, que se festeja los días, en febrero, ¿no? bueno ahí se reúnen todos los que...vienen gente de afuera, allá a un lugar donde se hace, una casa que queda por allá, que sabe tocar la flauta.

Bueno eso por una parte, todavía lo mantenemos, la lengua también ahí está, si la hablamos todo el tiempo, aunque algunos, o sea, **mamás adolescentes tratan de hablarles Castellano, igual los abuelos le hablan en Guaraní.**

Si porque hay casos acá, de chiquitos que su mamá le habla en Castellano, si entienden también me dicen 'porque mi mamá' (la abuela) dicen 'le habla todo el tiempo en Guaraní', entienden los dos, eso, este.

La Pascua de Ava Guaraní, este, que también aun se mantiene, que se realiza en la casa del Profesor Marcelo, todos los años, la Pascua Guaraní, sería como recordar, este, el sufrimiento de Jesús, ¿no? y ahí también se alegran las comunidades, porque ya resucitó ya, este, eso, y como organizan juegos, ¿no? después del almuerzo.”

En otra entrevista a maestros auxiliares Wichí, Toba, me contaron que en su comunidad había entrado **la droga** ¿Cómo es aquí en Yacuy?

“**Bueno acá también, como en todas partes**, la preocupación de algunos es que todavía se puede controlar, porque dicen que en algunas comunidades, los que van por ese camino los echan, o sea a los jóvenes ¿no? los sacan y en este caso acá, no se sabe que hacer, si sacarlos o no, porque, hay chiquitos que van allá a Tartagal, y viene a repartir, este, como llega marihuana, y ese es el temor de la gente también, de la comunidad”.

Cuándo eras alumno, ¿cuál fue tu experiencia?

“Si cuando, yo me acuerdo que, **no me gustaba venir a la escuela, porque yo me sentía muy encerrado acá, porque a nosotros nos gusta, vivir así en libertad, y por el monte a mi me gustaba recorrer, ahí cerca de mi casa que ahora, que había montecitos**, así, no? ir a hondear con mi primo, o simplemente recorrer, ir al cerco y una vez no quise venir porque yo llegaba la tarde me escondía, huía, y cuando mi **papá me tuvo que ir a buscar, nos escondimos me acuerdo, y el pasó por ahí, y cuando volvía, me vió, el me pegó, pero era por mi bien, y de esa manera nunca más falté hasta ahora.**

No me gustaba, pero tenía que venir para acá, y he pasado momentos porque yo era Guaraní ¿no?, **no sabía nada de Castellano, venía y estaba ahí nomas en clase sin preguntar, sin nada**, (¿no entendías a la maestra?) no, (¿no había el maestro bilingüe?) no.

Era muy calladito, este, eso, y... así terminé mi séptimo, en cuarto grado nos tocó un maestro que, no sé, parece que se divertía con nosotros, **porque nos trataban remal, me acuerdo que un chiquito siempre, no quería venir mi compañero, era petisito, venía con su guardapolvo hasta acá, y cuando, este, él trataba de entrar el maestro le ponía cartón en la puerta con basura, y al entrar se le caía encima o agua, solamente por diversión, a el solito y le agarraba también de la oreja, fue eso lo que nunca, nunca, me voy a olvidarme más.**

Yo traté de hacer todo lo que podía, para terminar mi séptimo, pero era muy humilde ellos (sus padres) me daban lo que podían, me ayudaban mucho las monjitas que vivían acá también, con ellas eran las únicas que yo podía hablar Guaraní, empezaba a conocer el Castellano”

¿Cuándo empezaste a entender lo que hablaba la maestra?

“**En séptimo**, porque yo aprovechaba también, de leer mucho, diarios, o sea tenía revistas, que mi papá tenía, no? y de esa manera fui mas o menos aprendiendo a hablar

el Castellano, este, bueno siempre yo le digo a mi maestra, que era la monja que vive acá, de séptimo que gracias a ella yo aprendí, este, en Lengua, matemáticas, y yo no aprendía a dividir y a multiplicar y ella veía todo eso, esas necesidades porque ella se inició acá, no? era muy jovencita y ella dice que cuando ella entró por primera vez, que todo era silencio, que todo los chiquitos estaban así quietos mudos, y ella no sabía como empezar su clase, y buscó la estrategia, y **nos preguntó si nosotros queríamos ir al río, y nos pusimos contentos, de pasar la clase allí**, y allí fue donde yo aprendí Matemáticas, a dividir.

Y bueno, me gustó mucho también, que ella expuso eso, debe ser también, que por eso yo veo, **hasta ahora veo al chico que están bien quietitos que no hablan y no se comunican, yo me veo (se refleja) en esos chiquitos.**

Por eso me sumé como voluntario, a enseñar a los chiquitos que hablan el Guaraní y que no entienden, y yo les explico en Guaraní, para que ellos sepan.”

¿En que años hiciste la primaria?

“En el 80, en el 90 terminé.”

¿Ahora existen los maltratos físico?

“No, en este tiempo, gracias a Dios no, en ese tiempo en séptimo grado entró como primer bilingüe el Vicedirector que esta actualmente ahora, Flores que ..el estaba estudiando para ser maestro de grado, hizo su residencia acá, y entró como bilingüe, y ahí también empecé a sentirme acompañado por miembros de la comunidad,”

¿Tus padres fueron a la escuela?

“Ellos saben leer, ellos fueron pero no terminaron, mi mamá fue hasta segundo grado pero sabe mucho de Matemáticas, mentalmente ella sabe multiplicar, sumar, mi papá también, pocos años, allá en la otra banda hicieron ellos, luego se vinieron para acá tuvieron que ir a otro paraje.”

¿Te contaron ellos su experiencia en la escuela?

“Ellos sufrieron maltrato, que cuando llegaban tarde la maestra lo hacía arrodillar en el maíz o piedras que ponía la maestra, ellos creo que sufrieron más que nosotros.”

¿Y tus abuelos?

“Ellos no fueron (a la escuela), mis otros abuelos vinieron de Paraguay y otros de Bolivia, ¿no? de mi mamá de Bolivia, los de Paraguay del papá.”

¿Cuántos habitantes tiene tu comunidad?

“Creo que llegamos a los 3000, de las siete familias que llegaron por primera vez, fueron aumentándose años tras años.”

¿En los grados se maneja el tema de la interculturalidad?

“Eso lo vemos más en la semana de los pueblos originarios, en abril, del 19 al 25 de abril, toda esa semana tratamos de ver la otra cultura...”. FIN

COMENTARIOS Y ENTREVISTAS A CACIQUES: WICHÍ, TAPIETE Y CHOROTE.

Las opiniones de los referentes de los pueblos originarios sobre su realidad social, económica y visión de la educación son tan importantes como las vertientes teóricas que tratan el tema.

8. COMENTARIO DE CACIQUE WICHÍ

Indalecio Calermo (1959-...) es un cacique Wichí que tiene mucha actividad e influencia fue presidente del IPPIS en 2011, delegado en el INAI en el 2008, su esposa fue maestra auxiliar bilingüe, fomentó el crecimiento de la EIB en Salta, este caso no fue una entrevista del autor, sino que estas expresiones figuran en el libro que se cita:

“...yo reprendo a mis hijos que estudien, que vayan al colegio y que tengan relaciones con otras personas...” “**Cuando se es pobre, y aborigen, los policías nos tratan peor**” “Nosotros tenemos que no tener miedo al progreso, sino no somos nadie. Eso no significa que nos olvidemos de nuestras raíces...” “...**en la Argentina los aborígenes estamos pero no vivimos**. No tenemos los mismos derechos, no se cumple con la Constitución Nacional ni con la Provincial. Nunca nos dieron pelota, nunca nos dieron justicia.” “yo como aborigen que soy tengo palabra (que lo que dice cumple)” (Ceballos, 2016: 32-50-51-54)

No se sienten parte de la sociedad argentina, más bien ser indígena implica marginación y pobreza.

9. ENTREVISTA A CACIQUE TAPIETE

Conversación con el Sr. Federico Ex Cacique Tapiete miembro del Instituto Provincial de Pueblos Indígenas de Salta – IPPIS - (5/9/18)

Entrevista realizada en la sede del IPPIS en Tartagal-Salta, acompañado por el empleado de la casilla de Información Turística de la ciudad.

¿Cómo es el nivel del lenguaje nativo en Tartagal?

“Comunidad Guaraní... y ellos, si mantienen, digamos, no será un 100%, pero calculo que un 60% tan... hablan en la Escuela, ¿no? el idioma, porque también ya esta en Tartagal, pasando lo mismo que en la Escuela, digamos, o en las comunidades que están aquí alrededor (se refiere alrededor de la ciudad de Tartagal) **ya no hablan casi el idioma, por...por vergüenza**, porque si va a la Escuela, este...si habla el idioma los amiguitos criollos los cargan con ...**entonces le dicen algunas palabras despectivas, digamos no que...en la Escuela ya le dicen chirete, indio, mataco, ahchirete, indio, mataco**, y entonces les da vergüenza a los chiquitos hablar el idioma, por eso es que no se habla digamos, los chicos no hablan...en diferentes Escuelas, no? Nosotros como Tapiete tenemos **una Escuela que hay en la misma comunidad y, tenemos un 70% que son criollos y un 30%, 40% que son aborígenes**, tenemos maestros bilingües, pero no lo hablamos al idioma, por eso, ¿no? por la... Tienen vergüenza los niños,”

¿Cómo se llama esa comunidad?

“Tapiete”

¿Y hay una Escuela Primaria?

“Claro una Escuela Primaria...”

¿Secundaria?

“No secundaria, no, y así y así pasa, ¿no? en diferentes lugares.”

¿En la primaria hay maestros bilingües?

“**Tenemos maestros bilingües**, a la mañana y a la tarde tenemos maestros, así que por ahí, quieren visitarlo.”

¿Y los maestros son hablantes nativos?

“Claro son de la Comunidad, **todos los maestros bilingües son de la comunidad**, ellos hablan el idioma, pero, como te digo, que no se le puede enseñar libremente el idioma porque ahí es el criollo, ta, que **el criollo no quiere hablar el idioma**, entonces cuesta, ¿no?”

¿El idioma de ustedes es Tapiete, o tiene un nombre particular?

“Tapiete, nomás, Ta’apiete, pero decimos así nomás”

Cuándo el chico está en familia ¿**hablan el Tapiete**?

“Poco, **muy poco**, muy poco, porque ya se, como te puedo explicar, ya son medio, como te digo, tienen **vergüenza** de hablar el idioma”

Los padres de los niños nativos ¿que opinan?

“No , lo que pasa que es problemático, cuando tienen dos, tres idiomas, es problemático, porque no pronuncian bien el castellano, eso es el problema, que **no pronuncia bien el castellano, y no habla bien el castellano, y ya es, es, cargada en la Escuela.**

En la casa si hablan, el papá y la mamá hablan en la casa el idioma, pero, poco le dicen que hablen, cada uno ya...”

¿Federico, cuénteme si practica alguna Religión?

“Bueno, ahí en la Misión Tapiete, creo que **el 90% somos de la Iglesia Evangélica**, y un 10% no están en la Iglesia Evangélica”

¿Cómo se llama la Iglesia Evangélica?

“**Asamblea de Dios**...la celebración Misión Tapiete, hace 9 añitos estamos en la Iglesia, es un poco no, este...hemos tomado esta decisión, porque nosotros hemos sido siempre fiesteros, el pin pin (danza nativa), he sido Cacique por muchos años, salimos a la Plaza (a danzar) pero **nos dimos cuenta de que empezaba a cundir la droga, entonces ahí dejamos ya de tocar el pin pin digamos**, ya iban gente jóvenes, sea mayores, de otros lugares, con ese vicio de la droga, y entonces para que no se mezcle, metan mucho en la droga, dejamos, ¿no? de tocar y **nos aferramos a la Iglesia**, a hacer campaña evangélica, si mensualmente hacemos campaña evangélica,

para rescatar ¿no? ahí los chicos de la droga, porque hemos tenido ya, varias pérdidas de jóvenes por la droga.”

¿Que drogas?

“Hay variables, de las drogas, con diferentes nombres, **esta el paco**, antes creo que consumían la droga, droga, ahora ya no es droga, droga, está según que la consumen, ahora son descartes”

¿Entonces se fueron por el camino de la Iglesia?

“Si, así que nos aferramos a la Iglesia, en la Iglesia se rescata, hay veces se pierde uno, pero **la droga ha cundido toda la comunidad**, y están haciendo un desastre, nosotros no pensábamos que iba a llegar a Santa Victoria, o kilómetro 6 (un paraje cercano al Centro) pero está, está, la droga”

¿He notado que la gente nativa en el centro, como que siente temor, huidizos, como los ve usted?

“Lo que pasa que, hay versiones que **vinieron muchos antropólogos**, en donde hicieron libros, hicieron comentarios, **y quizás hay veces, los comentarios no son reales**, ya de... es lo mismo que vos preguntás como fue tu comunidad, como me estas preguntando si sigue el idioma o alguna pregunta que no, **nosotros como indígena hemos sido siempre mezquinos a contar nuestras cosas antepasadas**, hemos sido siempre mezquinos, no hemos contado digamos, a la totalidad, y la realidad y lo real, siempre encimita, y ahí, entonces los antropólogos, ehh... quizás no ha sido una mala intención, da sacar algunos libros, pero con otras versiones, ¿no? que no es la realidad de cada comunidad, de cada pueblo indígena, entonces eso, a veces, nunca te van a contar la verdad, es lo mismo que antes, iban las maestras a las comunidades, maestras de Escuela, iban a la comunidad y le preguntaban a cualquiera de la comunidad, algún nombre, algún nombre de árbol en idioma, y quizás le contestaban le decían en idioma pero no el nombre del palo sino que eran malas palabras que, como burlándose, por eso te digo que, **para que te enseñen un idioma, nunca te van a decir lo que es**, que...en ese sentido, hemos sido muy mezquinos, algunos quizás te digan la verdad, pero no todos, no todos te van a decir la verdad, y como siempre decimos, no, **estos antropólogos vienen, y llevan la vida del indígena, y hacen plata**, pero no es así, ¿no? no es tanto así, los antropólogos tienen sus Tesis, tienen su...después que se reciban tienen que hacer trabajos por el campo, ¿no? entonces, no todo es así, pero ya todos piensan así,pero no...”

¿Quedaron algunas tradiciones propias del Tapiete?

“**Nosotros, como a lo que vivimos, aquí en Tartagal, ya hemos dejado nuestras tradiciones, todas**, quizás los que están en el campo, digamos, en mantiene la cultura, el canto, la danza, o la recolección, mantienen todavía la cultura, a veces...la vestimenta, ¿no? pero aquí en Tartagal ya no, ya todo ya hemos dejado todo, nuestra música, ya no prácticamente.”

¿Y ese 10% que dijo que no ingresó a la Iglesia?

“No mantiene ya tampoco, tampoco, ni la música, ni el canto, no mantiene, sino que no van a la Iglesia son..., **siguen tomando**, eso es, al baile, no mantienen”

¿Es como dejar el pasado e integrarse a lo nuevo?

“Si, mas o menos, así sería, si ya a los bailes, ya salen a la comparsa, salen a la saya, ya es diferente, ...olvidarnos de la comunidad.”

¿Usted habla el idioma?

“Si desde chico, desde chico aprendimos de nuestros abuelos, abuelas en la comunidad hablábamos el idioma nosotros, somos pocos lo que hablamos”

¿Cuales son las etnias en Salta?

“Son nueve, pero en Salta se ingresó el kolla y el Diaguita Calchaquí, son nueve reconocidos aquí en la Provincia”

¿Sienten que los tienen más en cuenta?

“Estamos más integrados ya, a la sociedad, estamos mas integrados a la política tradicional, a pesar que nuestros antepasados, siempre hubo política indígena, nunca, desde años antes siempre hemos trabajado en nuestra organización siempre hubo un cacique y un grupo de ancianos eso siempre se ha mantenido, años y años mas de 100 años, siempre hubo líderes en la comunidad”

¿A esta Institución, vienen de otros grupos indígenas?

“De todos grupos, vienen, puedes verlo a los Chulupíes, hay en el cruce, velo a Emilio Fernández, puedes verlo, **podes ir a Chulupiar.**

Aquí Chanés no hay, en Cornejo y campo Durán hay Chané, si querés ir también puedes ir a Tuyuntí, para ver Chanés, hay, hay Chanés”

Considera que el idioma se está perdiendo, alude a la vergüenza de los niños de hablarlo por temor al bullying de sus compañeros.

10. ENTREVISTA A CACIQUE CHOROTE.

Entrevisté en setiembre de 2018 al Cacique Chorote Héctor, maestro auxiliar bilingüe jubilado.

El Señor me recibe bien en su casa de Barrio Chorote de Tartagal, comenta:

“Es bueno tener visitas...tu espíritu va a hablar”

La entrevista se realizó en el patio de su casa sacó dos sillas blancas de plástico y nos sentamos a la sombra de una pared, había un pequeño patio de tierra con algunos enseres en el piso, un perrito que deambulaba. En medio de la entrevista llegó una ambulancia, al parecer la señora del Cacique estaba enferma. También en medio de la entrevista **interrumpió su hija adolescente hablando en su lengua nativa**, el cacique me aclaró que preguntaba por el perrito.

Al final de la entrevista le pregunté si podía sacarle una foto, a lo que accedió, me pidió que se la envíe y me dio en un papelito un poco sucio anotado un número de celular.

Se notaba cierta dificultad para expresarse en Español. Aunque la entrevista es larga no la he recortado para no perder la ilación de la misma.

¿Usted es el Cacique? ¿Cómo se llama su grupo?

“Si, Comunidad Chorote, le han dado como que yo no he entregado la escritura, entonces el mismo Intendente, lo llaman Barrio Chorote”.

Mientras conversamos se siente el bullicio de los niños de la escuela que esta al frente, una escuela que hacia la calle no tiene ventanas es todo con paredes, y la entrada es un portón de hierro custodiado por un portero del lado de adentro.

¿Este es el barrio Chorote?

“**Barrio Chorote, antes era Comunidad Chorote.**”

¿Y acá vivieron sus abuelos, bisabuelos?

“Si, veníamos del puente de ferrocarril, de aquí como 1000 metros para allá”

¿De ahí los han trasladado para acá?

“**Si, si, ahí siempre han vivido, antes, ante, que aiga pueblo, ¿no?** No había casas, mi abuelo vivía ahí, vinieron del Chaco, todos caminando, por Bolivia, han bajado hasta allá, ahí han vivido.”

¿Y a que se dedicaban sus abuelos sus bisabuelos, de que vivían?

“Bueno, lo que hacían ellos, son cazadores, así vivían, todo lo que ellos encontraban, animales, como corzuela, y otros más, con eso se mantenían, entonces han vivido ahí, **y después aparecieron los guaranices**, que vivían en Tiro Federal, donde era la Loma (¿vinieron después?) si despues, bueno, ellos son agricultores, entonces ambos se ayudaban, hacían trueques, lo que ellos...en ese tiempo **le decíamos Simba, a los guaraní**, (¿usaban simba?) si simba, así lo llamábamos nosotros, simba, **llevaban la tembeta aquí** (se señala debajo del labio inferior) **pelos largos**”

¿Ustedes?

“No, siempre crecían los pelos largos nomas sin trenzas, pero ahí ver va la que quiera hacer”

¿Tiene fotos de esa época?

“No, no, no,”

¿**Su idioma es propio** de ustedes?

“**Si es propio**, si es propio”

Hábleme unas palabras en su idioma.

“Voy a saludar a su equipo, allá, compañeros, allá. Mejor dicho, quiero saludar a estos estudiantes de Jujuy, en mi idioma, aunque no lo entiendan, los saludo.”

Me habla en su idioma que no entiendo nada y no puedo transcribir exactamente:

“...Jujuy *lea le atéo ...acantinin...mekio...oiniuties...fiques calquiles...*”

“Dije hace rato: queridos amigos, amigas, desde aquí estoy saludando, a ustedes que son de Jujuy, y yo estoy aquí al frente de su compañero, con él lo cargo mi saludo”

Bueno, gracias, muchas gracias. (respondo admirado de escucharlo)

¿Cómo habrán hecho sus abuelos para entenderse con los guaraníes que hablaban otro idioma?

“Si otro idioma, bueno, como, yo tengo la historia de Guaraní, un libro, los guaranis se vienen de Paraguay, y mis abuelos vienen del Chaco, pasaban por el río Pilcomayo, buscando donde vivir, donde ...son agricultores (los guaraníes) **entonces se casaban con las hijas de otra tribu, entonces hubo una mezcla ahí, entonces de ahí viene ya el entender el otro idioma**”

¿Usted podía entender el guaraní?

“No, no, no, siempre tuve contacto con ellos”

¿Qué se acuerda, de sus abuelos, rituales, costumbres antiguas?

“Se esta perdiendo, ¿no? Yo soy el que ha hablado en el canal Encuentro, cuando yo estaba hablando, he tocao de ese tema ¿no? **Porque antes teníamos nuestra religión**”.

Cuénteme eso.

“La religión nuestra, ha sido para nosotros **lo teníamos como Dios al brujo, al shamán, si entonces cada tarde, cada oracioncito, junta a los jóvenes, no jóvenes, el empieza a enseñar, cada día, enseña**, otro practicaban como defenderse de las flechas, las peleas, como karates, más o menos por ahí, entonces, **cuando vino los españoles, vino el cura, entonces comenzaba a cambiar la religión, porque la nuestra ya...no servía, porque era satánica**, no estamos en contra, porque la Biblia no es de cura, sino que pienso que es de Dios, no estoy contra, ta bien, pero nosotros teníamos también la religión, se está perdiendo de poco en poco, yo creo que tengo el libro que está en Buenos Aires”

¿Lo tiene al libro?

“No, no, no, le prestao uno no me ha devuelto más, se ha ido, si, hay un libro, creo que está vendiendo allá.

Entonces, empezaban a cambiar ya, a **la gente empezaba a gustar la religión evangélica**”

¿En su misión hay muchos evangélicos?

“Evangélicos, si, de **Pentecostal**, otras son, hay una mezcla acá, la mayoría.

Yo sé porque lo entiendo así, que las religiones ponen el humano, el hombre, **hacen ofrendas, diezmar, ¿donde va la plata? al pastor**, ta bien es su trabajo, no voy a discutir eso, ta bien”

¿Actualmente existen shamanes en su comunidad?

“Si, si, como ser yo”

¿Usted puede ayudar a sanar?

“Si, viene la gente de San Pedro de Jujuy aquí, yo estuve en la Facultad en la ciudad de Rosario, explicando, tuve dando clases también”

¿Y aquí **da clases**?

“Daba, pero me jubilé, en esta escuela” (señala la escuela primaria frente a su casa)

¿Qué enseñaba?

“La historia aborígen”

¿Era como un profesor bilingüe?

“Bilingüe, algo así, un rato ocupao la dirección, un rato por ahí salteo”

¿La escuela del frente es primaria?

“Si y hay secundaria también.”

¿De la comunidad van ahí?

“Si, si, van ahí”

¿Les enseñan en la escuela también en su idioma.?

“Enseñábamos, yo cuando me jubilé, ahora dice que ya no están enseñando ahora, ya no, los bilingües (maestros nativos) dependen de los maestros, ellos esta ahí para ayudarlos nada más”

¿Cuándo usted trabajaba?

“Yo daba clases, en Chorote, los minutos que la maestra de grado ocupa, esos minutos ocupaba yo también, con los niños, me dejaban solo ahí, ahora si la maestra quiere aprender, entonces mi alumna, así que los dos ambos nos ayudábamos. Ahora no, ahí tenemos una directora como que no quiere.”

¿Y los niños eran todos Chorotes?

“No, había niños como te voy a decir, mezclados, bolivianitos, igual iban a la clase, ellos son los que mas hablaban que Chorote, les gustaba, **cuando yo cantaba en mi idioma, ellos cantaban mas fuerte que los Chorotes, les gustaba.”**

¿Hasta que grado estaba usted?

“Hasta segundo grado, estaban los Chorotes, después ya, igual yo los seguía hasta séptimo grado, si,”

Interrupción: llega una ambulancia y su señora sale caminando despacio y se la llevan, en el rostro de la señora se visualiza dolor.

“Así es, que yo trabajé mucho con la educación”

¿En la secundaria se enseñaba chorote?

“Aquí en la Facultad ahí sabía enseñar (en Tartagal hay una sede de la UNSa) si ahí sabía enseñar, enseñaba el Chorote, si.”

¿Quiénes eran sus alumnos?

“Los maestros, los profesores, enseñaba el idioma, la cultura, traduciendo, todo,”

¿Ahora ya no?

“Ya no, queda lejos, de viejo ya no quiero caminar yo,”

¿Usted que piensa que va a pasar en el futuro con Chorotes, Chulupís, guaraní y otros?

“Por ejemplo los guaranices ya lo están perdiendo ya, lo están perdiendo, porque yo cada vez que, voy a una comunidad de guaraní, nunca he escuchado hablar (su idioma) hasta chiquititos para arriba hablan el Castellano, las chicas, los varones, no? Hablan, yo creo que de aquí en adelante se va a perder, (¿se va a perder todo?) si, si ,si, por eso es que yo siempre decía que, como quisiera que me den un trabajito ahí para enseñar dentro de la Comunidad o dar clase, porque he pensado mucho no sé, como voy a hacer con ésto, porque yo estoy afligido, se está perdiendo.

En la escuela ya no quieren, ya hablan el castellano, se dan más, como hay una mezcla ahí, y ya no hablan su idioma.”

Interrupción: su hija adolescente sale de la casa buscando el perrito y le habla en Chorote.

Me dice:

“Ella habla en Chorote, así la mantengo yo, me preguntaba adonde estaba la pilita⁴⁰ chiquitita.”

¿Así que usted siente en su corazón...?

“Se va para abajo todo, tanto como guaraní, wichí, chulupí, se esta yendo para abajo, alguno no se da cuenta, claro que por ejemplo, yo aquí, ta bien, hablo mi idioma, no hablo castellano, solo cuanto tengo otro de otro idioma, acá, pareciera que yo estoy bien aquí, pero a mi alrededor, por ejemplo acá (la casa de al lado) hablan Castellano, siendo Chorote, nunca he escuchado el Chorote.”

¿Aparte de esta Misión hay Chorotes en otros lugares?

“Hay, aquí, como cuatro kilómetros, otros cinco kilómetros, otros en siete kilómetros, un montón hay, dentro de Salta.”

¿Del Chaco de donde usted vino?

“Hay más todavía, hay más. **Somos muchos, acá (señala la casa de al lado) hay como cinco familias en un solo lote, por falta de tierra.”** (los lotes son 10m x 30m aproximadamente)

¿Ya le dieron el título de la tierra?

“Ya me han dado el título, ya nos dio el título, así va cambiando, en cuanto al nombre también, ahora es Barrio Chorote.”

¿En Jujuy parece que no había Chorotes?

“De San Pedro? No de San Salvador, en Tabacal (hay Chorotes) hay una Chorote ahí tiene hijos, pero yo se que ya no quiere hablar, una vez vino, ya, ya no quiere.”

¿Parece que hay dos grupos, los que quieren volver atrás y los que quieren olvidarse?

“Hay Chorotes que nosotros les decimos *Yojwá* que son los paraguayos, otros se llaman *Awuynu*, que son monte para adentro, otros se llaman *Wikinawoj* serían los bolivianos, *Wikina* es un viento, o sea que son norteños (parte de Bolivia pero

⁴⁰Se refiere al perro “pila”, en éste caso una perrita negra que tiene la característica que no tiene pelo, es una raza propiamente de la américa precolombina del noroeste argentino.

Chorotes) pero nos... y esos grupitos ahí veces se quiere ir allá, se siente mal con los otritos, hay una diferencia que claro, no son, como te puedo decir, no están enojados con nadie sino que su sangre tira pa otro lado, porque tiene su grupito, **quieren armar otro grupo, así como de Lapacho, hay un grupo grande ahí, y después hay otro grupito como tres casitas**, están para allá (indica con la mano) así duermen cada cual con su... , no se como se llama,”

¿Cuándo usted era chico sus abuelos como llamaban al hombre blanco?

“Si, *Quilái* a los blancos, a los soldados *toquis*,”

¿Les tenían miedo?

“Si, si, antiguamente, porque antiguamente los primeros viejos, ¿no? No les gustaba que entre otra, de otra raza a su comunidad, porque ellos lo caian mal, puede ser que traiga enfermedad, o puede ser que viene por una cosa, a quitarlo, **eso es lo que teníamos miedo, miedo, miedo de color**, ¿no? Sino que por la tierra, pa que...no le importaba.”

Se siente una música con mucho volumen del vecino con ritmos como de cumbia, alegre.

¿Escuchó de desplazamientos de su tribu por el ejército?

“Si, hemos escuchado, antes, por eso hoy **lo sentimos como, un animal, como vacuno en el corral, esperando la muerte, así estamos, así sentimos, claro, porque no estamos libres, no se sentimos libres**, porque cuando miramos la finca pa todos lados, cada vez cada leyes cambia, que ellos buscan la mejoría, pero cada vez peor, las leyes, las leyes, es que los mata, es que lo divide, antes no, todos eramos iguales.

Se podía salir al campo, el chaqueño lo mismo, el criollo lo mismo, salía donde él quería, ahora no, hasta mismo los vecinos chaqueños, dice, no, aquí termina el mío, así que si quiere venir, pase para allá pa la puerta, antes no, cruzaban,”

¿Se sienten cerrados?

“Siiii, por eso estoy contra cuando las personas...(dicen) yo soy originario, (yo digo) era, si era origen de una cosa, origen de la tierra, pero cuando vino los políticos, los españoles, **el origen me están sacando de poco en poco**, hace cuenta que, tengo un pozo para acá, otro allá, y si me muevo me caigo adentro, así estamos hoy, porque no es lo que uno dice, porque tengo casa linda, porque tengo camión, no? No estamos libres.

Antes, yo sabía, escuchar una señora que viene aquí, de San Pedro de Jujuy, no, ahí en la puna, dice, claro, muchas cosas faltan, pero todavía (decía la señora) queremos mantener como antes, (yo digo) quisiera, quisiera ser, pero como la gente que tienen plata, hacen lo que ellos quieren.”

Mientras la charla seguía se sentían en la casa de al lado una música tipo cumbia muy alegre con mucho volumen, también el ruido de las motos que pasaban por las calles.

“Mas tarde vienen, salgan de aquí, esta es mi tierra, acá está el título, eso es.”

¿A los padres les gusta que los chicos vayan a la escuela?

“**Nos gustado que se vayan a la Escuela**, ...en la casa también, para enseñarles, no? Un poco, pero como, con la falta de, bueno, las necesidades se...se van...como que no les importa los hijos, **buscando para comer, changuitos por ahí**, a lo mejor ahí, porque no tienen casi tiempo, algunos van a la finca y otros ... todos los hijos ... para dejar...**que van comer...mejor se van todos, se van a la finca a cosechar porotos, o maíz, no solo...de acuerdo al trabajo, eso es lo que nos mata.**”

¿Cuál es el sustento de las familias del barrio?

“El sustento es , lo poco que ayuda el gobierno, los pensiones, aunque no alcanza pero con eso, algunos tienen oficio, pero falta herramienta, por eso yo decía que, **si hubiera pensado un poco el gobierno, a mandar algunos profesionales que de capacitación, (no darle gratuitamente) no azúcar no, la ropa no, capacitación para laburar, para que aprenda a ganar su dinero**, porque hoy le dan dos, tres kilos de azúcar, y mañana ya no hay, si, es mejor capacitar, darle la herramienta, acompañar a un , no se, que se yo, un subsidio para que compre los materiales, ahí yo creo que va a andar.”

¿Don Héctor, usted dijo que hace de shamán, de qué elementos se vale?

“Nosotros, por ejemplo yo, no uso ninguno de los árboles, nada, así con el poder, la energía que lo damo, solo cuando hay grave, grave, eso si se canta, con el canto nada más, porque **cuando la persona está enferma**, (se vuelve a sentir la música del vecino fuerte) **es porque el espíritu o la alma se va del cuerpo**, sale del cuerpo, se va, entonces el shamán, va en busca de esa alma, con un canto o si no así nomás en silencio, entonces lo trae, **porque ahora como por el evangelio nosotros estamos medio escondiditos**, con la palabra nomás, así, casi, ...el canto en Chorote.

Así que yo, no se en que lugar tengo, una invitación en Jujuy, no me acuerdo, creo que va a ser pa diciembre creo, hay una señora que me llamó, para que yo asista a esos, la **reunión de los shamanes**, no se donde será, cual Jujuy será.”

¿Cómo se llevan ustedes con las otras comunidades chulupis, tobas, chanés?

“En estos momentos yo creo que andamos bien, cada etnia, guaraní, chulupí, porque hoy en día nos mezclamos, por ejemplo, yo estoy aquí, hay veces vienen cinco, seis, así que tengo un monton conocidos, **para mi wichis, chulupis, me gusta siempre escuchar sus idiomas** (intercambian) si, porque es bueno tener visita, porque ahí tenes una experiencia, porque acá, mirando a la persona, ahhh, este es lo que me faltaba, vas subiendo un escalón más, porque **la persona que no tiene problemas, nunca va a subir arriba**, ahí nomás va a estar, abajito, cuando vos tenes problemas, por ejemplo, si alguien viniera, te reta, te dice que te va a matar, quei hecho yo noi hecho nada, a no creo que te voy a hacer esto, entonces vos subis de escalon, como una escalera, nuevo conocimiento, **sin experiencia la persona no sirve**, no sirve, **sin problema la persona no sirve, tiene que tener problema el hombre para que sepa cuales son los buenos y cuales son los malos**, ¿me explico?

En cuanto a la enfermedad, en la salud ¿no? entonces, ¿quei hecho? ¿No? mis abuelos decía '**ahora ustedes tienen gaseosa, todo envasado, vienen en latita, de carne, de Santa Fé no se dedonde, ¡que linda carne! ¿Usted cree que es bueno? dice** (sus abuelos) **eso viene abombada, como bizcochitos dice, pero en cambio nosotros**

antes, dice (decían sus abuelos) comíamos fruta de los montes, natural, todo natural, éramos fuertes' murió a los 95 años, así como gorila, (muestra los brazos en alto en señal de fortaleza)

Hoy nos encontramos (suspira) ...yo estoy yendo pa 70 años,”

¿Cómo era la vestimenta del hombre y la mujer Chorote?

“El vestimenta era, con un chiripa, envuelto el trapo acá (indica la cintura) (como un vestido) si, si, si la altura que quería, el varón, (de la cintura para arriba) pelado, solo la tirita de *yica* nomás, con una bolsita, (tenían adornos?) si, si, collaritos, todo hilo, ellos usaban, no se, ese caracol grandote, no se como lo tallaban no se como, lo trabaja, tenían su muñequera, todo,

Cuando iban a la guerra se pintaban de negro, otros rojo, para pelear, (¿el cabello suelto?) no, no, con un trapo, o vincha; (¿el calzado?) era cuero de anta, tapir, porque es dura, mas dura que el cuero de vaca.

Ellos nunca se abrigaban, así nomás, pero venimos nosotros, que falta campera, que esto, bueno.”

¿Y la vestimenta de la mujer Chorote?

“La mujer Chorote se tapaba acá (indica la cintura) medio cuerpo para abajo, y después todas las tetas al aire, desnudo todo, (hasta donde iba el vestido) casi llegando al suelo, un poco más que el hombre también llevaba los aros, los collares, el cabello suelto largos, era muy importante eso, porque como que, hasta eso lo estamos perdiendo, ahora ven pelo largo chuc, chuc, ya está,

Antes cuando dormían así nomás como un animal.”

¿Cuál era la fiesta mas importante de los Chorotes?

“Era, como nadie era de letras, no tenían escuela, todo era el monte nomás, la fiesta grande cuando hachaban esos palos borrachos, *yuchán* grandote, lo calaban en el medio, así, y forma como estanque, ahí echaban los algarrobo, todo, todo el día, si es posible tres días, acarreando las mujeres algarrobo, y le echan agua, agujerito al lado, otro allá, para que se fermente como cerveza, entonces se quedaba ahí uno con su *baraco* para, antes antiguamente, *porongo*, no? cantando, probando, cuando ya esta lista, llama a los representantes que ya está.

Entonces, **para mi que es como una mujercita de quince años, porque siempre hay una mujercita en el medio, en un cuerito de corzuela ahí se sienta ahí, entonces, el shaman empieza a cantar,** con ella, para santiguar, a similar del *quinsai* hoy, canta y canta y canta, la chica sentada con él, como que le está enseñando, para que no se pierda el shamán, entonces cuando termino, se van, queda el palo nomas vacío, **esa era la fiesta.”**

¿En qué fecha?

“En cualquier fecha, cuando hay una, cuando ya es señorita, entonces ahí hacen fiesta, y después hay otro juego, igual que *coqué*, nada mas que allá usan esos que salen de los palos, parece pelotillo lo forman como una pelota, con eso jugábamos también, ya existía, existe dentro de las comunidades, hoy la estaba viendo yo salen en la tele, ya

con ese saquito, baston que conozco, ya había, ya había, (parece que se refiere al juego de hoquey)

Había lucha libre, varones con la mujer, para así amar a la mujer tiene que voltearla a la mujer, y si la mujer te volteo no hay amor, ese era un juego, el hombre tenía que luchar y voltear.

Hay otros ponen un collar, premio, empiezan a luchar, (si el hombre volteo a la mujer ya es su mujer) así es, (para toda la vida) no, no para ese rato, ese momento nomas, porque es un juego, igual, igual, que lucha libre.

Y otro joven, allá al otro lado, ya, con flechas, se tiran con la flecha (entre varones?) entre varones enseñando para la guerra, si.”

¿Guerra con quién?

“Con otros grupos, **yo tenía un cassette pero lo perdí, grabado, me gustaba salir, yo hacía changas cargaba arena en los camiones, juntaba plata, compraba pilas y me iba buscando historias**, y algún día decía yo para que estoy buscando esto, no me da nada, gastando plata, pero un día viene a canal encuentro, que esto sirve es plata hermano, yo lo tenía todo casi borrado, lo he tirao.

Son historias, del principio hasta hoy.”

Estas cosas sirven para el futuro.

“Yo también estoy así, **estoy, para hacer un diccionario**, asi queda, lo que pasa que aquí no me quieren ayudar, yo quiero que me pasen en...(inaudible, ¿máquina?) yo no tengo, nosotros sabemos manejar pero no tenemos computadora, para pasar o alguien, que ayga un libro una cartilla, entonces yo, **en Chorote y en Castellano**, nombrando las cosas, donde vive, que color tu casa, todo eso, palabras que más usamos.”

¿Usted como maestro bilingüe en la escuela primaria, cómo vivió esa experiencia?

“**Ser maestro dentro de los criollos, al par de un aborígen entre los criollos, me marginaban, si, cada vez a la directora me decía, 'pero aquí qué vas a enseñar, quién te va a entender!'**

Entonces vivía discutiendo, me alzaba la bolsita y me venía a la casa, aquí al frente, me venía a la casa, por rato parece que se le pasaba la bronca de esta mujer, ya me hacía llamar, volvía para...tres veces a la mañana, yo volviendo a la escuela,

Después al último me mandaron a cuidar los autos, no me querían, parece que se han cansado de verme cuidando los autos, y me preguntaban si yo era electricista, no, no soy pero voy a tratar, bueno me han comprado un rollo de cable y sio electricista, maestro bilingüe, electricista.

Después de eso me mandaban a la cocina, yo decía bueno aquí esta bien, basta que yo cobre, yo sabía cual era mi trabajo,

El vicedirector era el que mas me, hablaba conmigo, y me decía, 'vos al día que me rete esta mujer yo y usted la vamos a hablar entre los dos' y los otros falta no, los compañeros maestros,”

¿Cómo lo trataban los maestros?

“Me trataban bien los maestros, la directora nomás no me quería, después al poco tiempo lo cambiaron a la directora, y vino otra directora que me dice, 'mirá, este es tu trabajo, venga, venga, venga, venga paisano' me abrazaba, la tiza, este es tu trabajo, escribí aquí en tu idioma en castellano para acá, que entiendan los chicos, taba bien,

Pero que pasa que cuando, yo estaba frente al pizarrón, yo tenía vergüenza, pareciera que venía otra vez la señora a retarme, tenía un temor.”

¿Usted era más joven?

“Comencé a trabajar como a los 17 años.

Entonces ya cuando me he puesto práctico ya, yai empezado a trabajar, hay otra maestra que se quería, ha visto que no son todas iguales, algunas flojitas, 'che, vení, vení, ayudame'.”

¿Cuántos chicos eran en el grado?

“Eran 25 antes, ahora hay muchos cada grado 30,”

¿De los 25 cuántos eran Chorotes?

“Más de 18, porque habían guaraníse, wichí, y chulupí, y boliviano⁴¹, si esta todavía, hay una mezcla ahí.

Había grados que eran puros, chaqueños, bolivianos, guaraní, a veces había do.”

¿Ahora se mantiene eso?

“Si creo que se mantiene, como ya no voy.”

¿Hay maestros bilingües ahora?

“Si hay, están ahí los maestros bilingües, pero ya no dictan cursos.”

¿Ya no enseñan en los dos idiomas?

“No, ya no hacen, ellos van a ayudar a los chicos atrasados nada más, pero todo en castellano.”

¿Quiere decir que usted en su experiencia ha sido maltratado?

“Maltratado, maltratado, me mandaban a la casa, volvía, un rato electricista, cuidador de autos, cocinero, así que yo...”

¿Quién lo contrató?

“El gobierno, **yo trabajaba en la Legislatura** (Salta Capital), parece que allá el finadito Roberto Romero pareciera que se ha cansao verme, alguien esos grandes, no quería verme entonces seguramente, que han hablado con gobierno, como no lo mandan a su Tartagal, entonces de allá volví, y trabajé primero en el Registro Civil, ahí estaba bien, ayudando a los otros Chorotes ¿no? **y después me han sacado de ahí, y me han traído a la escuela.”**

⁴¹ Se refiere al migrante boliviano del altiplano, descendientes de aimaras y quechuas que muchas veces también hablan sus idiomas originarios.

¿Y cómo fue su experiencia en la Universidad?

“Ahí, como que, claro gentes grandes, porque uno está acostumbrado con los chicos, hay otro movimientos de los grandes, ¿no? ya no es como los chicos, los chicos los puedes tratar como uno quiere ¿no? formar para que un día...sea doctor. **Pero los grandes no, en vez de que yo hable mucho, ellos, son los que más hablaban, había una noche que yo casi no hacía nada, entonces realmente el estudio no había, medio estudio.**”

¿Usted era el único aborigen ahí?

“No, yo era solo, todos criollos son profesores”

¿Cuánto tiempo estuvo ahí?

“Como tres meses, no aguanté más, no eran malos sino que, **yo quería enseñarles, no que ellos hablan con sus compañeros, empieza con su celular, así que no,** claro yo podría decir, ah que me importa a mi, basta que me paguen, pero no es así.”

¿Ya ha pasado todo?

“Todo, todo, los golpes que he tenido, por eso yo digo el hombre, el hombre sin problemas no sirve, ahora total no tengo problemas dejar a los otros, no. **El problema es lo que te da mas de saber,** tema de salud, peligro, todo, otro escalón más.”

¿Cómo más experiencia?

“Claro, va tomando nuevas experiencias, va tomando como nuevas fuerzas, porque **la experiencia es lo que nos defiende,** eso es lo que nos defiende, ah me pasó esto, no, voy allá (nuevamente la música fuerte del vecino Chorote).

Yo tengo una amiga en Jujuy, Raquel creo que se llama, un marido que trabaja en la radio, lo conocí cuando yo estaba en Ushuaia,”

Bueno... para terminar, ¿me dejaría que le saque una foto?

“Bueno, así sentadito, si...” FIN

ENTREVISTAS A ALUMNOS DE PROFESORADO EN EIB

11. ENTREVISTA A ESTUDIANTE TOBA

Mientras espero que inicie la clase de Lengua Originaria Wichí en noviembre de 2018 en el Profesorado para maestros con orientación en EIB de Tartagal, pregunto a algunos alumnos si hay algún alumno de pueblo originario, me dicen que sí, pero que ya está “modernizada”, llaman a la estudiante e inicio la entrevista:

Cuéntame tu nombre y la etnia a la que pertenecés.

“Hola, buenas noches, mi nombre es...María Elena **soy de la etnia Toba, de la comunidad Toba.**”

¿Hablás la lengua Toba?

“Si mayormente lo hablo cuando estoy con mi familia, y los que son directamente de mi etnia, porque ya con las otras etnias, ya sean de las siete etnias que hay no nos mezclamos, sea matabaco, chulupí, guaraní, chorote, chulupí, wichí, cada uno tiene su dialecto y hablan...”

¿Vivís en la comunidad Toba?

“Yo vivo con la comunidad Toba”

¿Cuántos miembros son aproximadamente de la comunidad Toba?

“Y aproximadamente, hay Toba 1 y Toba 2, como 600 son de familias, (bastante) si muchísimos van naciendo...”

¿Los niños y jóvenes tobas asisten a la escuela?

“La mayoría de los niños tan asistiendo, la mayoría ya salieron y están haciendo el secundario, y la mayoría ya se recibieron muchos de policías, gendarmes, que son dentro de la comunidad. Mas allá, que está esta situación de la droga la mayoría se dedica al estudio, deportes...no solamente en los tobas, en la mayoría de otras comunidades, ya estamos integrados digamos.”

¿Cómo ven que de pronto se enseña una lengua aborígen en la escuela?

“Por mi lado me siento feliz y contenta porque la mayoría no tan solo, como nosotros decimos los 'blancos' están aprendiendo nuestra lengua, la mayoría en los hospitales, en los viajes, pero mas en la escuela, mas que ahora el gobierno de Salta ya puso esta Ley que sea con la orientación de Lengua, la bilingüe, quedó Guaraní y Wichí, me gustaría también que sean otras lenguas así para tener mas avance y mucha comunicación con los niñitos de cada comunidad.”

¿Tus abuelitos concurrieron a la escuela?

“Bueno, gracias a Dios, en estos momentos lo tengo a mi abuelito vivo, y si me comentaba como ser, que no fue a la escuela, ¿ha visto? Directamente fue a trabajar pero, mi mamá si fue a la escuela, ella si fue, y, no terminó por el tema de la situación de esos tiempos, pero algo de algo sabe.”

¿En tu comunidad se habla la lengua Toba?

“Si en mi comunidad si se habla la lengua Toba.”

¿Aparte de Tartagal hay otras comunidades tobas?

“Si, como ser Cherente, la comunidad Guaraní...”

¿Solo de los tobas?

“¿De los tobas? Si del km6 más para abajo si hay, ...hay más tobas por ahí, estamos repartidos, no solamente en Tartagal, en varias parajes, hay toba correntino, toba formoseño, toba pilagá, (en Bolivia) tobas también.”

¿Las costumbres de los tobas se mantienen?

“Mayormente en mi comunidad la costumbre no se pierde como ser el Pin Pin, el Pin Pin apenas empieza enero, empezamos hasta que termine, eso ya lo llevamos en la sangre, desde que una es una criatura chiquitita ya ... como tengo mi tío que toca el Pin Pin y gracias a Dios sigue vivo y todas la gente lo van a buscar lo buscan, les encanta.”

¿Vos te disfrazás?

“Yo bailo, bailo si, y tengo yo mi hija también, si mi hija y ya cruzado con otro criollo, tengo dos hijas.”

¿Te cuesta la carrera?

“A mi lo que me está costando un poquito ma es Lengua, después ya lo otro lo voy dominando...” FIN

Se corta la entrevista porque tiene que ir a clase.

12. ENTREVISTA A ESTUDIANTES WICHÍ

Eran un grupo de cuatro alumnos wichís en clase de Lengua Originaria Wichí en noviembre de 2018 en el profesorado para maestros de Tartagal, solo uno responde después de hablar entre ellos en su lengua.

Hola chicos, ¿ustedes son de la comunidad wichí?

“Si Misión La Mora”

¿Hablan el wichí?

“Si la mayoría”

¿Porque eligieron esta carrera?

“Porque nos gusta”

¿Piensan después trabajar en su comunidad con los chicos?

“Si, también eso.”

¿Que piensan de que ahora están enseñando su idioma en la escuela?

“Si esta bien, porque a través de la enseñanza, poder comunicarse, digamos, a través de eso y mejor si uno habla en su propia lengua, porque ahora ya que existe las instituciones de educación de temaria en EIB y eso impulsa un poco mas a avanzar el lenguaje, y no solo eso sino la educación.”

Sus costumbres ¿se están manteniendo o perdiendo?

“Digamos que sí, y una parte que no digamos, es decir que a través de esto (la EIB) o sea rescatamos algo, algo así...”

Ustedes ¿quieren rescatarlo antes que perderlo?

“Si así a través de la enseñanza.”

Sus padres, abuelos, ¿les gusta que vayan a la escuela?

“Si ellos les gusta porque, **si porque digamos ellos quieren que seamos...progresen,** en algunas cosas, eso es...”

Cuando ustedes eran niños, como se sentían en la escuela? Hablaban el castellano?

“Si (hablaban el castellano) no lo dominábamos bien pero, si.”

¿Se sentían bien en la escuela?

“Si, digamos, **con algunos profesores, con otros no tanto.**”

¿Porque?

“Eso ya sería otra parte digamos.”

¿No eran buenos?

“Ah si.”

¿Ahora les cuesta?

“Si vamos bien nomas.”

¿Qué materia les cuesta más?

“Ehh...naturales, (¿matemática?) si, lengua, algo así...”

¿Les gusta venir?

“Si.” FIN

•••••