

Políticas de educación bilingüe en una formación social de fronteras [chaco salteño y oeste formoseño]

Autor:
Petz, Ivanna Lys

Tutor:

2002

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

Grado

POLÍTICAS DE EDUCACIÓN BILINGÜE EN
UNA FORMACIÓN SOCIAL DE
FRONTERAS (CHACO SALTEÑO y OESTE
FORMOSEÑO)

Petz, Ivanna Lys

A los Auxiliares Bilingües y
los Maestros Especiales de Modalidad Aborigen

INDICE

INTRODUCCIÓN	5
CAPITULO 1	8
Consideraciones teórico/metodológicas	
A propósito de la reflexividad	10
Acerca de nuestro tema	12
La elaboración del proyecto de investigación	14
El trabajo de campo	17
Las estrategias y el rol del sujeto investigador	18
Sobre el proceso de análisis	21
CAPITULO 2	
Los términos de referencia para el análisis	23
1- Práctica educativa	24
2- Relaciones interétnicas	25
3- Formación Social de Fronteras	29
4- La formación social de fronteras Chaco central	30
4.1- El despliegue de las relaciones capitalistas de producción	31
4.2- La Iglesia Anglicana	33
4.3- El estado provincial salteño y la gobernación de Formosa	34
A) Lote Fiscal 55 - Provincia de Salta	35
B) Ramón Lista – Provincia de Formosa	41
5- Hacia una síntesis comparativa	45
CAPITULO 3	
Neoliberalismo, políticas de reconocimiento y educación aborígen	47
Acerca del “Nuevo Orden”	48
Hacia el reconocimiento oficial de los Pueblos Originarios	53
“Nuevo Orden” y multiculturalismo, su expresión en las políticas educativas	57
a) La descentralización educativa	58
b) Diversidad sociocultural	60
c) Estrategias focalizadoras compensatorias	61
CAPITULO 4	
El “deber ser” de la educación aborígen	65
Los antecedentes jurídicos y políticos	65
El estado de la cuestión	
a) Salta	70
b) Formosa	73
A manera de conclusión: avanzamos analizando comparativamente.	75

CAPITULO 5	
De escuelas modalizadas y prácticas ¿específicas?	80
1- La escuela de modalidad aborigen	82
a) La escuela de “modalidad”en el Lote Fiscal 55	86
b) La escuela de “modalidad aborigen” en Ramón Lista	90
2- Los agentes bilingües y su práctica educativa	93
a) El caso de Salta: los Auxiliares Aborígenes del Lote Fiscal 55	93
b) El caso de Formosa: los MEMA de Ramón Lista	97
3- Otros aspectos condicionantes de la práctica educativa bilingüe	100
3.1- Las representaciones docentes sobre el estudiante aborigen	101
a) Salta	102
b) Formosa	104
3.2- La génesis del proceso de educación bilingüe	107
a) Salta	107
b) Formosa	109
3.3- La organización de cada administración educativa provincial	110
a) Salta	110
b) Formosa	111
3.4- Las modalidades de funcionamiento institucional	112
a) Las escuelas de la Jurisdicción Educativa Santa Victoria Este	113
b) Las escuelas del Consejo Zonal de Educación Ramón Lista	114
4- Breves reflexiones finales	116
REFLEXIONES FINALES	118
NOTAS	123
ANEXOS	134
BIBLIOGRAFIA Y FUENTES	153

Derechos de Autor reservados N°: 67013

INTRODUCCIÓN

Cuando iniciamos el trabajo de campo para esta tesis, la pregunta que nos hacía el primer agente bilingüe entrevistado en Salta, era ni más ni menos que nuestra pregunta de investigación: *“yo no sé que pasa pero Salta está en el medio y no hace nada, es una isla: Bolivia, Paraguay, Formosa, Chaco. En todos esos lados hay escuelas dónde se ha avanzado con el tema bilingüe, ¿qué pasa en Salta?, ¿no existimos?”*

Este cuestionamiento, aparte de darnos cierta tranquilidad en el sentido de que pronosticaba que nuestra investigación podría tener interés, nos estaba informando acerca de la existencia de políticas educativas diferentes, en relación a la educación aborígen, entre los países y provincias limítrofes a Salta, por lo que reforzaba de alguna manera el planteo de esta tesis. En efecto, a lo largo de esta páginas buscamos establecer con sistematicidad diferenciaciones entre las prácticas de agentes y agencias educativas de las provincias de Salta y Formosa. Asimismo, aunque en relación al sentido de su práctica, también nos estaba informando acerca de la inexistencia de los pueblos aborígenes en Salta. *¿Por qué?, ¿qué procesos históricos lo permitieron?, ¿sería lo mismo en Formosa?*

Son precisamente estos interrogantes, los que señalan la manera en que nos aproximamos al tema de este trabajo. Enfocamos la investigación de la problemática mencionada desde una perspectiva que la incluye en la historia de relacionamiento entre los Estados provinciales de Salta y Formosa y las poblaciones aborígenes en situaciones de frontera. Es decir, intentamos analizar las diferencias en torno a la práctica educativa bilingüe en el marco de la política educativa de Salta y Formosa, a la luz de los procesos históricos a partir de los cuales se configuran modalidades de intervención estatal en la frontera. Dichas modalidades implican identificaciones étnicas y políticas sobre el aborígen y permiten estados diferenciales de desarrollo en el campo educativo.

En este sentido, la presente investigación, además de aportar información al respecto de las prácticas de agentes y agencias educativas que intervienen en la formación social de fronteras Chaco central, avanza en el estudio de la configuración histórica de dicha formación social de fronteras sistematizando diferencias en torno a la mediación de los Estados provinciales involucrados. Así, esta tesis aporta a las investigaciones producidas en torno a las relaciones interétnicas y la producción de sujetos colectivos en el Chaco central, intentando complejizar la noción de formación social de fronteras.

El trabajo de campo realizado para esta investigación permitió la elaboración del estado de la cuestión en materia de educación aborígen fundamentalmente en la provincia de Salta y de Formosa. No obstante, paralelamente a ese trabajo íbamos conociendo también la situación en otras provincias sobre todo Chaco y Santa Fe. El corpus de información que manejamos así como las relaciones establecidas en terreno fue la base de desarrollo de la Comisión de Educación del Centro de Documentación y Capacitación de Comunidades Aborígenes que depende de la Secretaría de Extensión Universitaria de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA y del Instituto de Ciencias Antropológicas de dicha casa de estudios. Al comienzo del trabajo, nunca nos hubiésemos imaginado el panorama que esta investigación comenzaba a abrir. A medida que se fue desarrollando íbamos compartiendo los avances con los integrantes de la Comisión de Educación, así como también con grupos de agentes bilingües en las “comunidades” aborígenes. Podemos decir que el trabajo colectivo de extensión fue avanzando simultáneamente al desarrollo de esta tesis y a la inversa, por lo que muchas de las reflexiones contenidas en estas páginas son tributarias de ese trabajo colectivo.

A continuación establecemos la perspectiva epistemológica de la que parte esta tesis y ciertas consideraciones metodológicas, como también una crónica de lo que fue el trabajo de campo y el proceso de análisis (capítulo 1).

Dado que a lo largo de la investigación se entrecruzan de forma particular las categorías de práctica educativa, relaciones interétnicas y formación social de fronteras, expresamos, en el capítulo 2, el sentido de cada una de ellas en este trabajo. Además no solo establecemos los puntos de partida desde un plano teórico, sino que también analizamos la configuración histórica del Chaco central como una formación social de

fronteras específica y tratamos de capturar los “observables” actuales que la definen. Fundamentalmente nos interesa marcar la trayectoria de relacionamiento entre los Estados provinciales de Salta y Formosa y los pueblos originarios a fin de poder comprender los análisis de esta tesis en dichas trayectorias.

En el capítulo 3 hacemos una reseña acerca del presente contexto político argentino, en otras palabras de la crisis que los argentinos estamos padeciendo y en cuyo marco se diseñan las políticas sociales. También reflexionamos en torno a la relación entre Pueblos Originarios-políticas de reconocimiento-políticas neoliberales. Por último, analizamos la redefinición a que el “nuevo orden” dio lugar en materia de políticas sociales, particularmente las educativas, relacionado con la discursividad multicultural como campo de posibilidad de las políticas educativas para el aborígen. Resulta interesante este análisis en el marco de la presente investigación por los aspectos condicionantes que presenta tanto para las políticas como las prácticas educativas bilingües.

En el capítulo 4, damos cuenta de los resultados obtenidos a partir de nuestro trabajo de archivo. En primer lugar sistematizamos las leyes indigenistas y educativas tanto a nivel nacional como de las provincias de Salta y Formosa. En segundo lugar, elaboramos un cuadro de situación con respecto a los avances realizados por esas dos provincias en materia de educación aborígen. Finalmente, a manera de conclusión, comparamos la forma en que cada Estado provincial responde a las obligaciones asumidas en el plano de la ley.

En el capítulo 5 primeramente caracterizamos la escuela de “modalidad aborígen” en la jurisdicción educativa Santa Victoria Este y Ramón Lista. Luego nos detenemos en analizar la práctica educativa bilingüe. En última instancia, analizamos cuatro aspectos que se nos presentan como ejes de comparación al estar participando en el campo de posibilidades y límites de propuestas educativas que integran o excluyen a los agentes bilingües en tanto agentes educativos.

Por último a manera de cierre, revisamos lo avanzado a la luz de las hipótesis construidas y que guiaron la investigación, así como también formulamos nuevas preguntas y problematizaciones.

CAPÍTULO 1

Consideraciones teórico/metodológicas

Introducción

Desde la perspectiva epistemológica de la que parte este trabajo nos interesa enfatizar que en toda producción de conocimiento, la relación que se establece entre sujeto investigador y objeto de estudio no puede ser considerada sin discusión. Si bien en las ciencias físico-naturales la tendencia a establecer una clara separación entre observador y fenómeno observado es habitual, en las ciencias sociales esta separación se encuentra desdibujada, dado que tanto el investigador como el objeto de estudio son sujetos sociales que comparten la realidad social, realidad que además es percibida y significada por ambos, de acuerdo a los propios *habitus*. De aquí que en la construcción del conocimiento en ciencias sociales, la perspectiva con la cual se encare la relación entre sujeto/sujeto requiera de una explicitación específica.

Consideramos a los sujetos con lo cuales interactuamos en la situación de campo como poseedores de un bagaje de conocimientos significativos y particulares sobre la temática a la que queremos aproximarnos científicamente (Manzano, 2000). Es decir, entendemos que los sujetos cuentan con su interpretación de la realidad construida desde el conocimiento de “el sentido común (siempre históricamente y culturalmente condicionado” (Vázquez, 1994:15). Este conocimiento si bien se caracteriza por ser fragmentado, contradictorio, asistemático, no se basa en fundamentos epistemológicos independientes al conocimiento científico (Hammersley y Atkinson, 1994).

Por otra parte, reconocemos que el proceso de investigación conlleva una situación de desigualdad en el sentido de que hay evidentemente alguien que investiga y un agente cuyas prácticas son estudiadas. En otras palabras, el investigador es quien dirige el proceso de investigación, implicando una situación de asimetría, “...realidad que no puede dejar de considerarse ni escamotearse” (Vázquez, 1994:97).

Asimismo, sostenemos que el objeto de estudio no constituye una conceptualización previa al trabajo empírico, sino que se trata de una construcción que

se va realizando a lo largo de todo el proceso de investigación. En esta línea, consideramos que la metodología deviene como el aspecto práctico de la teoría en tanto actividad productora de conocimiento y no como una especialidad divorciada que separa el método del objeto. En este sentido, “la organización y realización práctica de la recolección (producción) de datos se encuentran estrechamente interrelacionadas dentro de la construcción teórica del objeto ...” (Bourdieu y Wacquant, 1995:30).

Concebir de esta manera el objeto de estudio coloca al investigador en una posición que podríamos definir como “atenta” a las contradicciones y tensiones que se suscitan en el devenir de la investigación a fin de superarlas a partir de nuevas conceptualizaciones. Es precisamente esta posibilidad de reconceptualizar el objeto de estudio lo que permite hablar tanto de las modificaciones que se van dando internamente en las estructuras cognitivas del investigador como también del objeto mismo. (Willis, 1980). Por otra parte pensamos que este “estar atentos” y someter a juicio el cómo se va construyendo el objeto de estudio implica necesariamente un proceso reflexivo.

Si bien la cuestión de la reflexividad ha surgido desde las posturas interpretativistas, en la actualidad, es un tema que continua interesando a muchos investigadores dada la potencialidad que presenta para la construcción del objeto. En este punto tanto Hammersley y Atkinson (1994) como Bourdieu (1995) cuestionan precisamente la postura interpretativista sobre la reflexividad. Haciéndonos eco de sus planteos y de los avances realizados por el grupo de investigación del cual formamos parte, señalamos que la reflexividad implica una específica manera de mirar y analizar los condicionamientos sociales que afectan la práctica de investigación tomando especialmente al propio investigador y sus relaciones a fin de objetivar al propio sujeto objetivante. En este sentido la reflexividad no se reduce a que la subjetividad del investigador se vuelva en sí misma objeto de estudio, sino que supone “una exploración sistemática de las ‘categorías de pensamientos no pensados que delimitan lo pensable y predeterminan el pensamiento’” y que guían de esta forma la práctica investigativa. (Bourdieu y Wacquant, 1995:33).

La concepción de sujeto que atraviesan estos planteos es aquella que define al sujeto como constituido socialmente a partir de una serie de determinaciones

(históricas, institucionales, estructurales, cotidianas) que al sujetarlo lo configuran como tal. (Trincheró, 1994, 1997).

En síntesis, sostenemos la importancia de dar cuenta de la práctica etnográfica en términos de las condiciones sociohistóricas de producción de la información y del conocimiento, ya que son éstas las que determinan el qué, el cómo y el porqué de dicha producción (qué se investiga, de qué forma se lo hace, con qué objeto). Además, pensamos que este proceso reflexivo es el que posibilita una construcción diferencial del objeto científico, “y ese conocimiento diferencial es por lo tanto crítico (en contrapunto con el saber hegemónico)” (Trincheró et al, 2000:10-11).

Asimismo, resulta fundamental explicitar la relación que mantiene el investigador con su objeto (el grupo de agentes que estudia). Dicha relación tiene que ver concretamente con las prácticas que se pretenden explicar, específicamente con las diferencias que existen entre la posición del investigador, en tanto sujeto de conocimiento, y la de los agentes cuyas prácticas analiza.

A propósito de la reflexividad

Concluir la etapa de estudiante de grado en la carrera de Ciencias Antropológicas en la Universidad de Buenos Aires implica la elaboración de una tesis, la que según los cánones establecidos debe dar cuenta de un proceso de investigación, en nuestro caso el trabajo etnográfico. El mismo es un proceso analítico basado en un trabajo de base empírica al que llamamos trabajo de campo. La selección del tema para la tesis corre por cuenta del investigador-estudiante mientras que la configuración del trabajo es consecuencia de la formación curricular y extra curricular recibida.

Comenzamos la formación disciplinar en el segundo cuatrimestre de 1993 y desde el año 1996 estamos participando en un espacio de investigación como lo es un UBACyT y otro de extensión universitaria, el Programa Permanente de Extensión, Investigación y Desarrollo en Comunidades Aborígenes de la República Argentina. Nos incorporamos a estos espacios colectivos buscando aproximarnos a la temática indígena vinculando la práctica de investigación y de extensión. Sin duda la experiencia

acumulada y la forma de encarar política y teóricamente los trabajos realizados han sido los condicionamientos más importantes para la definición del tema de investigación y la forma de abordarlo.

Uno de los planteos recurrentes en estos ámbitos colectivos fue el rol del antropólogo en este momento histórico en Argentina y Latinoamérica. Los acuerdos que hemos ido sosteniendo han sido los siguientes: la práctica investigativa como inserción social; la necesidad de la intervención comprometida y crítica a partir de las relaciones establecidas con los sujetos cuyas prácticas estudiamos; no desconocer las relaciones de poder que se juegan en todo el proceso de intervención etnográfica; la necesidad de un proceso reflexivo a lo largo de toda la investigación como posibilitador de la construcción de conocimiento crítico; y por sobre todas las cosas acordamos con Bourdieu en que el mundo social no es “un espectáculo a ser interpretado (...) [sino un] conjunto de problemas concretos que reclaman soluciones prácticas” (Bourdieu y Wacquant, 1995:32).

Adoptar estos posicionamientos en el campo de la antropología argentina significó revisar la historia de la disciplina en nuestro medio indagando acerca de las relaciones entre la práctica etnográfica y el poder hegemónico en nuestro país¹. Así, en nuestra formación como antropólogos nos distanciamos críticamente de algunas perspectivas que se dieron lugar en nuestro país en forma dominante durante la pasada dictadura militar, no sólo por haber discutido sus “errores” o “desviaciones” metodológicas, sino y fundamentalmente por sus implicaciones ético-políticas². Pero también nos interesa asumir cierto distanciamiento crítico de aquellas propuestas más actuales que recurren a la (auto) reflexividad antropológica para comprender los “errores” cometidos en el campo- que perjudican a los grupos con los cuales el antropólogo trabaja- como si fueran causa de una técnica no pertinente o de un mal uso de la misma y que por lo tanto, finalmente se pueden corregir mediante el uso de una técnica más adecuada o de un mejor uso de la misma. Este tipo de producciones que centran la reflexividad en el trabajo de campo al mejor estilo interpretativista, olvidan que “el etnógrafo no está separado del indígena por una ‘urdimbre de significaciones’ weberianas (...) sino por su condición social, es decir por su distancia con respecto a la necesidad específica del universo tratado” (Bourdieu y Wacquant, 1995:34).

Por otra parte, no podemos dejar de mencionar nuestra práctica militante, que si bien se desarrolla en el espacio universitario busca ser parte de un proyecto político que trascienda los marcos institucionales universitarios. Señalamos esto ya que la práctica militante resulta ser parte de nuestra formación como sujetos y por lo tanto aparece determinando elecciones teóricas y formas de proceder.

El presente trabajo de investigación se desarrolló entre 1999 y 2002. Debemos tener en cuenta que fueron múltiples los condicionamientos de nuestra vida cotidiana que intervinieron materialmente para el desarrollo de este proceso y que permitieron que el resultado final del mismo se extendiera en el tiempo mucho más de lo hubiésemos deseado. Nos referimos puntualmente a los largos períodos de búsqueda de trabajo, a aquellos lapsos de tiempo en que estuvimos subocupados y ocupados. En otras palabras, no escapamos, en este sentido, a la realidad que vive el pueblo argentino y que deja sus marcas en este proceso de investigación.

Acerca de nuestro tema

El tema de esta tesis se fue gestando por nuestro interés particular de vincular la cuestión educativa con la cuestión indígena, lo que nos llevó a aproximarnos al campo de la educación bilingüe (lenguas maternas aborígenes-castellano). Asimismo, ciertas reflexiones dadas en los ámbitos de investigación y de extensión donde venimos participando también orientaron la selección del tema. Además, la posibilidad de presentarnos a las becas de estímulo a estudiantes que otorga la UBA nos motivó a formular un proyecto de investigación. Al tiempo que comenzábamos a articular intereses personales y reflexiones colectivas en un proyecto de investigación, recibíamos una demanda realizada por los auxiliares bilingües del Lote fiscal 55, departamento de Rivadavia, provincia de Salta, a lo que es uno de los espacios de participación estudiantil generados a partir del proyecto de Extensión Universitaria: el Centro de Documentación, Información y Capacitación de Comunidades Indígenas. La misma consistió en conocer cuales son las posibilidades para la titularización del cargo del auxiliar bilingüe y los pasos a seguir para hacer efectiva la reivindicación de la titularización con el objeto de conseguirla.

Recibir la demanda de “los bilingües” justamente en el momento en que formulábamos una guía a seguir para la realización del trabajo de campo, nos introdujo en una reflexión acerca de la relación entre la práctica investigativa y la práctica política. Partimos de entender que toda práctica investigativa es en sí misma una práctica política, en el sentido más amplio de la dimensión política que adquiere toda práctica. No obstante esto, y a pesar de que aún estamos en un proceso de formulación de definiciones políticas más claras en el Centro de Documentación, la práctica política que desarrollamos en este ámbito, que además es un ámbito de reflexión, de construcción de conocimientos y donde compartimos los avances de la investigación, difiere en muchos aspectos de la lógica de la práctica investigativa propiamente dicha. En este punto, retomamos una vez más a Bourdieu para entender lo que en algún momento del proceso de análisis nos llegó a generar preocupación. Responder a la demanda concreta implica direccionar el trabajo y participar dentro del campo político mientras que nuestro trabajo etnográfico queda limitado por la dinámica que asume la investigación, lo que Bourdieu llama “la lógica práctica del investigador con su investigación”. Esto no quiere decir que los datos construidos y los resultados de la investigación no entren en el juego político mientras estamos construyendo la respuesta a la demanda mencionada y que no tomemos los espacios de reflexión (talleres) construidos en torno a esa demanda con los mismos auxiliares bilingües y la Comisión de Educación, como ámbitos de producción de conocimiento.

Volviendo a la temática de esta tesis, en el grupo de investigación del que formamos parte, algunas producciones avanzaron en el estudio de las configuraciones históricas de los Estados provinciales de Salta y Formosa y en el tipo de relación que mantenían dichos Estados con las poblaciones aborígenes asentadas en sus respectivos territorios, al tiempo que dieron cuenta de relaciones interétnicas diferenciales. Nos interesó entonces, de manera particular, observar y analizar que sucedía en el campo educativo aborígen en esas provincias, ¿se expresarían diferencias también allí?, ¿cuáles?, ¿de qué tipo?

Comenzamos a bucear en torno a estos interrogantes para poder formular una pregunta más acabada para la investigación. Así, teniendo en cuenta aquellos conocimientos alcanzados en el marco del proyecto UBACyT, sumado a los que

nosotros pudimos conocer por haber participado del Primer Encuentro sobre Ortografía Wichí en la localidad de Morillo, provincia de Salta, y por nuestras estadías en comunidades indígenas del Chaco salteño, dadas en el marco del proyecto de extensión, llegamos a elaborar la que sería nuestra pregunta fundamental: ¿por qué en la provincia de Formosa se lleva adelante un modelo educativo específico para la población aborígen y no en Salta?

Dicho cuestionamiento nos motivó entonces a plantear un trabajo de tipo comparativo. Nos interesó la posibilidad de la comparación, ya que un estudio de tales características nos permitiría analizar en términos relacionales cada *caso en particular constituido en caso particular de lo posible*. Además, a través de la comparación podríamos establecer las diferenciaciones más significativas en el campo educativo aborígen en ambas provincias.

Ahora bien, específicamente ¿qué íbamos a comparar?, ¿cuál sería nuestro universo de análisis?, ¿cuáles nuestras hipótesis y nuestros objetivos?

La elaboración del proyecto de investigación

Llegados al punto de la definición del tema nos vimos en la necesidad del armado del proyecto de investigación. Entendimos dicha elaboración como un primer paso del trabajo y que estaría abierta a numerosas reformulaciones a partir del avance del trabajo de campo y de las distintas lecturas sobre el tema.

La importancia del diseño del proyecto para nosotros radicó en que fue la primer instancia de acercamiento teórico a nuestro tema. Así, logramos justificar su abordaje y vincularlo con otras producciones del proyecto UBACyT, recortar la problemática, elaborar las hipótesis y los objetivos de trabajo, construir nuestro universo de análisis y proyectar una determinada experiencia de campo dada nuestra decisión de realizar el estudio en un área de frontera como es el Chaco Central.

En efecto, delimitamos y comenzamos a trabajar teóricamente las que serían nuestras principales categorías de análisis: “práctica educativa”, “relaciones

interétnicas” y “formación social de fronteras”. Posteriormente definimos el objetivo general de investigación: analizar la práctica educativa bilingüe en el marco de la política educativa de los Estados provinciales de Salta y Formosa hacia poblaciones aborígenes en situaciones de frontera.

Ahora bien, el paso siguiente estuvo proyectado en la construcción de nuestras hipótesis de trabajo que funcionaron como guía del trabajo etnográfico. La hipótesis general fue: dadas ciertas configuraciones históricas de los Estados provinciales de Salta y Formosa, en relación a las estructuraciones económicas, políticas y culturales, existiría entre ellos una diferenciación significativa en la instrumentación de las políticas sociales y en particular educacionales hacia los pueblos originarios. En este sentido y a modo de primer hipótesis derivada y específica, señalamos que en ambas provincias las políticas sociales y en particular educacionales tienden a ser incorporadas a los dispositivos de clientelización política de las comunidades aborígenes sin embargo y por cuestiones a determinar las prácticas que producen dichos dispositivos varían significativamente, en contrapunto con las respectivas políticas indigenistas en una y otra provincia. Una segunda hipótesis de trabajo: consideramos que las políticas educativas como las instrumentaciones de las mismas en una y otra provincia transparentará la particular visión que cada gobierno tiene de estos pueblos, al mismo tiempo que los diseños curriculares provinciales adoptarán un perfil consecuente con su propia historia frente al tratamiento de la diversidad y diferencia sociocultural en el marco de situaciones de frontera específicas.

Metodológicamente, las hipótesis formuladas han sido sostenidas mediante dos tipos de aproximaciones. Definimos implementar estrategias de carácter cualitativo estructuradas en dos fases diferenciadas. Una, de carácter historiográfico, orientada a la búsqueda y sistematización de los dispositivos jurídico-políticos que atañen tanto al tratamiento de la “cuestión indígena” por parte del Estado nacional y de los dos Estados provinciales mencionados, como a aquellos que en materia educativa se han estado formulando; y dirigida también a una revisión documental de materiales producidos sobre la zona de estudio. Otra, dirigida hacia el registro etnográfico de agencias educativas y prácticas y representaciones de los distintos agentes que participan, directa o indirectamente, en la cotidianeidad de las escuelas. Respetando estos niveles de aproximación a la problemática, construimos el universo de análisis. A nivel

documental: documentación reciente sobre políticas educativas y políticas indigenistas en Salta y Formosa. A nivel organizacional: proyectos educativos institucionales, planes, currículas. A nivel etnográfico: escuelas y unidades de capacitación bilingüe en ambas provincias, funcionarios del área educativa, agentes educativos, agentes bilingües, miembros de las comunidades aborígenes.

Posteriormente, seleccionamos nuestro referente empírico. Íbamos a estudiar en escuelas del núcleo educativo Santa Victoria Este, departamento de Rivadavia en Salta y del departamento de Ramón Lista en Formosa. El motivo fundamental de esta selección estuvo dado porque participamos de un proyecto UBACyT³ que viene desarrollando investigaciones en el Chaco Central que es un área de fronteras con población aborigen. Los departamentos mencionados forman parte de la región a pesar de corresponder administrativamente a provincias diferentes. Es decir, comparten una misma situación de fronteras. Ambos, además de compartir líneas demarcatorias internacionales, limitan provincialmente; por lo que siendo las escuelas de cada departamento nuestro referente empírico, podíamos llegar a establecer diferenciaciones en torno a políticas educativas bilingües y a las prácticas de agencias y agentes educativos en una misma situación de fronteras. Además, con tal selección también buscamos que nuestra investigación aporte información a los estudios ya realizados sobre la región. En un principio pensamos en trabajar solamente en una unidad educativa en cada lugar, sin embargo, decidimos extender el trabajo a cinco unidades de cada departamento. Esto nos permitiría observar variaciones, en el caso de que las hubiera, entre las escuelas de cada lugar. En dichas escuelas haríamos observaciones y nos entrevistaríamos con distintos agentes educativos locales y funcionarios del área educativa como para complementar el corpus documental de la investigación.

Finalmente, proyectamos el trabajo de campo. Dado que conocíamos el Chaco Salteño decidimos comenzar el trabajo en ese lugar, posteriormente se realizaría en Ramón Lista. Aprovechando nuestra posibilidad de permanecer dos meses en la zona, diagramamos un recorrido de un mes en escuelas y comunidades de Santa Victoria Este. En Ramón Lista la estadía también sería de un mes pero, al desconocer el departamento y las posibilidades de movernos en el mismo, el recorrido lo iríamos armando en el momento.

Concluimos de esta forma el proyecto de investigación sabiendo que estaría sujeto a las interacciones generadas en el campo, a los *imponderables* de la vida real, a cómo se fueran definiendo las relaciones que configurarían el objeto a construir.

El trabajo de campo

Más allá de lo que habíamos planificado, el trabajo de campo se desarrolló en diferentes etapas y lugares. La primera, la más intensiva, se realizó durante los meses de octubre y noviembre de 1999 en las provincias de Salta y de Formosa. En esta oportunidad, el trabajo se extendió durante el mes de octubre en escuelas y comunidades aborígenes del Chaco Salteño mientras que en el mes de noviembre se realizó en las escuelas y comunidades del departamento de Ramón Lista. Si bien sabíamos que en Formosa se estaba implementando un modelo educativo específico, desconocíamos cómo se instrumentaba y cuál había sido su génesis; y en Salta, sólo conocíamos a los auxiliares bilingües. Es decir, que en relación al problema de investigación, el hecho de haber trabajado un mes en cada provincia nos permitió tener un conocimiento particularizado de cada una de ellas acerca de la situación lingüística y educativa de los aborígenes, la estructuración de las administraciones educativas provinciales, las estrategias educativas bilingües que se implementan en escuelas con población aborigen, las modalidades de funcionamiento escolar, las prácticas docentes, currículas provinciales, distintas representaciones y saberes docentes y de los agentes bilingües.

Los conocimientos alcanzados en esa etapa de trabajo, nos condujeron a indagar, en diciembre de 1999 y en distintos meses del año 2000, en las dependencias del Ministerio de Educación de la Nación. En estas oportunidades pudimos acceder a conocer la dinámica de los Programas de Políticas Compensatorias en educación y la información que producen. Al mismo tiempo accedimos a normativas en torno a la Educación Intercultural y Bilingüe.

La dinámica sumamente intensiva que adquirió esta parte del trabajo de base empírica nos permitió producir muchísima información pero no nos permitió, en el lapso de tan poco tiempo, acompañar ese trabajo con lecturas sobre el tema. Por lo tanto

optamos por detener las estadías en el campo y comenzar a analizar el cúmulo de información producida.

Paralelamente a este proceso de sistematización de información y análisis de la misma, en el marco de nuestro trabajo de extensión, íbamos preparando con el grupo de la Comisión de Educación del Centro de Documentación, un taller para los auxiliares bilingües del Chaco Salteño. A los fines de nuestra investigación, este encuentro constituiría la tercer etapa del trabajo de campo cuyo objetivo fundamental sería la detección de los cambios operados en las escuelas de la zona. Efectivamente en julio de 2001 visitamos nuevamente el Chaco Salteño. Lo mismo sucedió en julio de 2002. En ambas oportunidades pudimos actualizar información sobre lo investigado en las dos provincias. No obstante eso, fundamentalmente estos dos encuentros colectivos distanciados por un año permitieron someter a evaluación los producido teóricamente.

En síntesis, la dinámica final que adquirió el trabajo de campo, nos facilitó realizar una imbricación entre el trabajo conceptual y el de base empírica permitiendo la reflexión individual y colectiva.

Las estrategias y el rol del sujeto investigador

A lo largo de la investigación utilizamos tanto modalidades de trabajo de archivo, registro y análisis documental como estrategias de registros a partir de la observación con participación y entrevistas abiertas, individuales y colectivas. Fue en estas últimas instancias precisamente donde establecimos “una relación dialécticamente condicionante” (Achilli, 1989:9) con los agentes cuyas prácticas estudiamos.

Asimismo, incorporamos a la investigación, como una estrategia más, el grupo de discusión o taller. Recuperamos al mismo como un “...instrumento de investigación social al configurarse en ese espacio donde es posible realizar un proceso en el que se articulan y ‘juegan’ resignificandose permanentemente conceptos y categorías que apuntan a la construcción de conocimiento de determinado nivel de lo escolar” (Achilli, 1989:5). En los talleres realizados participaron estudiantes de distintas carreras de la

Facultad de Filosofía y Letras, miembros de las comunidades aborígenes y agentes bilingües de Salta y Formosa.

En relación a las observaciones, habíamos planeado realizarlas en cinco escuelas de cada departamento. Este propósito se logró solamente en Salta⁴, mientras que no fue posible en la provincia de Formosa. Llegamos a El Potrillo (Formosa) el 1° de noviembre de 1999 y los docentes del departamento estaban esperando cobrar su salario. Como al día 5/11/99 aún no habían cobrado, implementaron una medida de fuerza colectiva avalada por la Agremiación Docente Provincial. La misma se conoce con el nombre de “retención de jornada” y consiste en reducir la jornada de trabajo a la mitad desde el día 6 al 10, y del 10 en adelante, reducción completa de jornada laboral. Esta cuestión obligó a suspender las observaciones en el horario escolar. Sin embargo, como íbamos estableciendo nuevas interacciones en el campo y avanzando en ciertos conocimientos, este *imponderable* no nos angustió. Visto en términos analíticos, como más adelante desarrollaremos, el grado de sindicalización que permitía leerse a partir de la masiva medida de fuerza adoptada por los docentes, daba cuenta de unos de los aspectos importantes de la configuración provincial formoseña. Además, ya notábamos que nuevos núcleos de significación habían aparecido por lo que el trabajo de campo también debía repensarse. Por esta razón, la última observación realizada en la provincia de Formosa fue en una localidad que no pertenece a Ramón Lista; nos referimos a Ingeniero Juárez. El objetivo fue contactarnos con los agentes educativos que habían iniciado el proceso de educación bilingüe en esa provincia.

Ahora bien, conociendo ciertos códigos y rituales que se manejan en el campo escolar, consideramos necesario solicitar un permiso avalado por el Consejo General de EGB de cada provincia para que no tuviéramos inconveniente de permanecer en las escuelas y hacer observación en horas de clase. El permiso se solicitó a partir de la presentación de una carta formulada por el director de esta tesis, en la que se planteaba el tipo de trabajo que estábamos haciendo, la importancia del mismo a los fines de la investigación y el marco institucional en el que nos encontrábamos. Esta presentación fue la puerta de entrada a las instituciones educativas y la que nos facilitó entrevistarnos con diferentes funcionarios.

Tuvimos oportunidad de entrevistarnos con 40 personas vinculadas desde diferentes lugares al área educativa⁵. Buscamos relacionarnos con una amplia gama de entrevistados vinculados directa o indirectamente al sistema educativo y no acotar la selección a “informantes-clave”. Queremos señalar que algunas entrevistas han sido grabadas y otras reconstruidas, en algunas ocasiones decidimos nosotros no presentarnos con el grabador porque estimamos que condicionaría sobremanera la entrevista (con los funcionarios, por ejemplo); en otras, apelamos a la decisión personal de los entrevistados.

Con respecto a nuestras presentaciones en el campo, planteábamos que, en tanto estudiantes de la carrera de antropología, estábamos realizando un trabajo de investigación en educación bilingüe. Los efectos que esta presentación generaba variaron en cada una de las provincias. En Salta, se nos asignaba un cierto lugar de autoridad. La siguiente situación, que sucede en la escuela de Misión La Paz, da cuenta de esto: frente a la invitación a participar del acto del 12 de Octubre, concurrimos a la escuela y cuando nos ve el vice-director rápidamente nos señala el lugar dispuesto para nosotros, era el lugar de las “visitas” y de la autoridad. En efecto, estuvimos sentados al lado de los oficiales de Gendarmería de la zona. En otras oportunidades, nuestra presentación implicaba el otorgamiento del lugar de “especialista”; a modo de ejemplo: la situación transcurre en la escuela de Santa Victoria Este. Durante nuestro segundo día de observaciones en la escuela, llega la supervisora a quien ya habíamos entrevistado en Salta. El día anterior a su llegada estuvimos conversando con la vice-directora y a quien le solicitamos el “PEI” (Proyecto Educativo Institucional). Al día siguiente, se lo volvemos a pedir para tomar notas sobre el mismo y encontramos algunas anotaciones en lápiz que no estaban el día anterior. Mientras lo revisamos, llega la supervisora y nos explica las correcciones que le había hecho a ese “PEI”. Las mismas eran: donde decía cultural, se agregaba el prefijo bi, donde decía educación regionalizada, se agregaba educación bilingüe y multilingüe.

En la provincia de Formosa, si bien la presentación fue la misma, intervino fuertemente el hecho de que nos trasladáramos en las camionetas del Programa DIRLI. “El DIRLI” (Desarrollo Integral Ramón Lista), es un programa de desarrollo que se está implementando en dicho departamento desde el año 1998. El mismo se encuentra en el marco del Convenio de Financiación ALA94/152 cuyas partes involucradas son la

República Argentina y la Comisión de la Unión Europea. En este programa trabajan distintos técnicos, extranjeros y de diferentes lugares de Argentina. Así, cada vez que llegábamos a las comunidades y nos dirigíamos tanto a los caciques como a los docentes, la pregunta fue *¿vos sos técnica del DIRLI?* Seguidamente, explicábamos que si bien llegábamos en las camionetas de ese programa no pertenecíamos al mismo. Además del intento por romper con ese lugar asignado, debimos enfrentarnos a otra ruptura que nos costó muchísimo más. En efecto, en El Potrillo, nos entrevistamos con un dirigente indígena que al momento de presentarnos nos decía: “... *en el año 68, venían antropólogos, era gente rica que venía de Buenos Aires, gente que nunca ayudaba; venía, preguntaba cosas y se iba. Hasta que nosotros hicimos la denuncia en la provincia y les prohibimos la entrada*” (PA). Esta cuestión nos obligó a explicitar con la mayor claridad posible el tipo de trabajo que estábamos realizando, ya que probablemente nosotros por un tiempo tampoco volveríamos al Potrillo. Fue en esta ocasión donde comentamos el trabajo que estamos haciendo desde Extensión Universitaria con comunidades aborígenes, en un intento de distanciarnos de aquella práctica antropológica y del lugar en que había ubicado a aquellos antropólogos.

Sobre el proceso de análisis

El análisis comenzó cuando formulábamos el proyecto y finalizó en las últimas redacciones y articulaciones de la descripción etnográfica con las elaboraciones conceptuales. A lo largo del análisis etnográfico fuimos construyendo nuevas relaciones y núcleos de significación que configurarían finalmente el objeto de estudio. A manera de ejemplo, al principio del trabajo manejábamos una primer hipótesis que fue desestimada ya que mientras estuvimos en el campo no veíamos tan claramente la cuestión educativa aborígen en el marco de relaciones clientelares. Sin embargo, luego de la reconstrucción histórica que realizamos en relación a las configuraciones provinciales (capítulo 2) y de la última campaña de campo, volvimos a retomar aquella hipótesis.

El material empírico con el que partimos para analizar las prácticas educativas en cada provincia está constituido por el registro de observaciones realizadas en las escuelas (horas de clase, recreos, rituales escolares) y por el resultado de las entrevistas

realizadas donde recuperamos un conjunto de categorías cognitivas, emocionales, imaginarias de los agentes entrevistados.

El análisis de ese material empírico fue articulado con el material documental producto del trabajo de archivo y del relevamiento bibliográfico temático realizado. Los ejes que dieron sentido a la descripción analítica fueron elaborados después de muchos intentos de analizar y relacionar aquellos materiales por lo que la *lógica de lo construido* deviene como resultado de ese proceso.

En definitiva, esta tesis es el resultado de vincular el análisis de la práctica educativa bilingüe en la escuela de “modalidad aborigen”, con el análisis del proceso histórico de configuración de la formación social de fronteras Chaco Central. Así, logramos ubicar nuestra pregunta de investigación en un plano que trasciende los límites del sistema educativo, a la par que damos cuenta de las características locales y particulares que asume la práctica educativa bilingüe en la formación social de fronteras Chaco central.

CAPÍTULO 2

Los términos de referencia para el análisis

Introducción

Tal como lo mencionamos, el objetivo de esta tesis es aproximarnos al estudio de la práctica educativa bilingüe en el marco de la política educativa de los estados provinciales de Salta y Formosa hacia poblaciones aborígenes en situaciones de frontera. Si bien el estudio específico de esa práctica educativa remite al campo escolar, a un nivel más general, el análisis no queda circunscripto a dicho campo. Es que no podemos obviar que las escuelas que estudiamos y donde se desarrolla una práctica educativa bilingüe, representan un “espacio singular de encuentro”, en nuestro caso, de las poblaciones aborígenes con los Estados provinciales. Tenemos en cuenta que las dinámicas escolares no configuran una instancia a “escala micro”, donde es posible observar las modalidades que adquieren las relaciones interétnicas. Al contrario, comprendemos que la dinámica escolar se vuelve un momento singular del movimiento social⁶ (Ezpeleta y Rockwell, 1985). En ese sentido, la escuela de “modalidad aborígena” y la práctica educativa que en ella se produce, no es ajena a los procesos históricos a partir de los cuales se despliegan identificaciones étnicas y políticas sobre el aborígena, más bien es partícipe de los mismos en la medida en que en ella se producen y recrean estas identificaciones (aunque también resistencias e identidades), al tiempo que las mismas aparecen permitiendo modalidades educativas específicas.

En este capítulo abordamos el sentido de tres categorías analíticas que en nuestra investigación se intersectan de manera específica, ellas son las categorías de “práctica educativa”, “relaciones interétnicas” y “formación social de fronteras”. Entendemos que dichas categorías analíticas son construcciones conceptuales y en tanto eso “formaciones históricas” que han sido trazadas al calor de distintos debates en búsqueda de sus sentidos. Sin embargo, no realizamos en esta oportunidad sus respectivas trayectorias sino que brevemente intentamos establecer el significado de cada una y a partir del cual encaramos el análisis.

Asimismo, buscamos incorporar al análisis de la configuración de la formación social de fronteras Chaco Central, la incidencia de las estructuraciones provinciales. Si bien es sumamente necesaria esta aproximación para la comprensión de la investigación, también responde a nuestro interés de aportar con ello a los estudios que orientan su mirada en el Chaco central.

1- Práctica educativa

Partimos de considerar la “práctica educativa” cómo práctica social por lo que seguiremos a Pierre Bourdieu en torno a ¿cómo comprender y explicar las prácticas sociales?

Sostenemos que la práctica social se desarrolla en el marco de ciertas condiciones y que son estas mismas condiciones las que posibilitan esa práctica. En otras palabras, estamos diciendo que las prácticas sociales están condicionadas. Sin embargo, la descripción de esas condiciones objetivas no logra explicar en su totalidad el condicionamiento social de las prácticas. Para ello es importante rescatar al agente social que produce las prácticas y a su proceso de producción. Pero, no se trata de rescatarlo en tanto individuo, de lo que se trata es de rescatarlo en cuanto agente socializado (Gutiérrez, 1994). Lo interesante de este planteo es que logra aprehender el resultado de la relación dialéctica entre dos estados de lo social-histórico: la historia hecha cosas y la historia hecha cuerpo. En efecto Bourdieu va a definir las prácticas sociales como “el producto de una complicidad ontológica entre un *habitus* y un *campo*”, donde el *habitus* hace referencia a “las estructuras sociales internalizadas”, es decir, sistemas de disposiciones (categorías de percepción y apreciación) incorporados por los agentes a lo largo de su trayectoria social que estructuran desde adentro sus acciones y representaciones (tomas de posición)⁷; y donde el *campo* alude a las “estructuras sociales externas”, o sea al espacio de posiciones sociales históricamente constituidos que definen las “coerciones externas limitativas de las interacciones y de las representaciones” (Bourdieu y Wacquant, 1995:20; Gutiérrez, prólogo a Bourdieu, 2000:9).

Vamos a considerar un poco más el planteo de *habitus* de Bourdieu. Dicho autor nos señala que el *habitus* es el instrumento de análisis que permite dar cuenta de las prácticas en términos de estrategias. Es decir de “... aquellas líneas de acción objetivamente orientadas que los agentes sociales construyen sin cesar en la práctica y que se definen en el encuentro entre el habitus y una coyuntura particular del campo” (Bourdieu y Wacquant, 1995:89). Así, las estrategias van a obedecer a las regularidades del campo formando configuraciones coherentes y posibles de ser explicadas socialmente. Al hacer esta salvedad, o sea hablar de práctica en tanto estrategia y definirla como lo hemos mencionado, Bourdieu parece contraponer a dicha consideración de práctica el concepto de práctica en tanto elección estratégica racional. Sin embargo, aclara que la teoría del *habitus* no elimina del todo la última consideración ya que “Las orientaciones sugeridas por el habitus pueden acompañarse de cálculos estratégicos de los costos y beneficios tendientes a llevar al nivel de la conciencia las operaciones que el habitus cumple según su propia lógica”, la del sentido práctico. (Bourdieu y Wacquant, 1995:91).

2- Relaciones interétnicas

Tal como plantean algunos investigadores (Bechis, 1992; Trincheró, 2000), la categoría de “relaciones interétnicas” tiene dos connotaciones diferentes: por un lado, aquella que se apoya sobre la propuesta Barthiana y alude a una interacción entre distintas etnias; la otra remite a la interacción entre etnias diferentes dentro de un sistema social determinado (Cardoso de Oliveira, 1992; Díaz Polanco, 1981; Bechis, 1992; Trincheró, 2000). A continuación consideramos los dos tipos de abordajes pasando brevemente revista a la obra de Barth y a la de Cardoso de Oliveira.

Es un denominador común, entre los distintos autores trabajados para el estudio de la categoría que nos ocupa, partir de la crítica que Fredrik Barth formulara al concepto de grupo étnico según como venía siendo trabajado desde la antropología. Las definiciones prebarthianas como la de Narroll (1964) utilizaban el término de grupo étnico para designar una comunidad que:

- 1- “en gran medida se perpetúa biológicamente

- 2- comparte valores culturales fundamentales realizados con unidad manifiesta en formas culturales
- 3- integra un campo de comunicación e interacción
- 4- cuenta con unos miembros que se identifican a sí mismos y son identificados por otros y que constituyen una categoría distinguible de otras categorías del mismo orden”. (Barth, 1976:11)

Las objeciones de Barth se centraron básicamente en los puntos 1 y 2 de la definición dada que estarían priorizando la idea de “una raza=una cultura” y resaltando la importancia del enfoque culturalista. Retoma el punto 4 secundado por el 3 de dicha definición y “focaliza los grupos étnicos como tipo de organización, haciendo hincapié en la *adscripción* como el aspecto crítico, a través de la identificación, en el campo de comunicación y las normas de interacción.”(Ringuelet, 1986:26). Su preocupación no es ya conocer la constitución interna y la historia del grupo sino “...explorar los diferentes procesos que al parecer participan en la generación y conservación de los grupos étnicos” centrándose en los límites y persistencia del grupo. (Barth, 1976:11).

Si bien este planteo logra trascender el análisis de los grupos étnicos definidos a partir de esencias, de rasgos culturales, no logra captar la totalidad de las expresiones de la dinámica étnica tal como la entendemos. Siguiendo a Vázquez (2000:50), “hay una concepción sistémica de base que sirve de apoyo epistemológico al interaccionismo simbólico de Barth. Las interacciones entre distintos grupos étnicos (unidades) están planteadas como equivalentes funcionales dentro del sistema. Así los grupos étnicos se ubican en una oposición de simetría entre ellos. Desde ella construye sus fronteras y límites.” Coincidimos con H. Vázquez en que esto es de suma importancia dado que el planteo de Barth, al igual que el de otros interaccionistas simbólicos, omite la referencia al poder cuando este es un factor capital para explicar y comprender las interacciones concretas. Entonces al no tener en cuenta las contradicciones, es decir la presencia del conflicto entre los grupos, su planteo no puede dar cuenta de algo tan empírico como la contradicción entre la mayoría sociocultural hegemónica y las minorías étnicas sometidas, al menos tal como lo sostenemos nosotros para el caso de los Pueblos Originarios en Argentina.

La otra perspectiva, que consideramos superadora de la anterior en tanto tiende a captar más expresiones de la dinámica étnica, no se elabora ya desde una antropología “central”, sino desde la antropología latinoamericana y es la propuesta por Cardoso de Oliveira.

Este autor, partiendo de aceptar la definición de grupo étnico de Barth, intenta ampliar la noción de identificación étnica elaborando la noción de identidad contrastante. Considera que es esta última la que parece constituir la esencia de la identidad étnica. Así, esta identidad se definiría a partir de la afirmación de un nosotros frente a los otros, surge por oposición y por lo tanto no se puede afirmar en aislamiento, de aquí su carácter contrastante.

Admite que una situación peculiar genera la identidad étnica, el la llama situación de “contacto interétnico”. Dicha situación se puede dar en “contextos intertribales” donde los grupos indígenas están simétricamente relacionados, como también en “contextos interétnicos” donde se manifiestan relaciones asimétricas entre los grupos indígenas y los segmentos regionales de la sociedad nacional. He aquí lo más novedoso de su propuesta: para el último tipo de relaciones propone la noción de “fricción interétnica” buscando enfatizar el carácter conflictivo de las relaciones que involucran a grupos indígenas con la sociedad de clases que los engloba. Interesado en explicar las relaciones entre indios y blancos en Brasil, propone “...en primer lugar que las relaciones interétnicas solo se pueden comprender de una manera fructífera si se las inserta en un sistema social de carácter interétnico que las condiciona, determinando su propia estructura y desarrollo; en segundo lugar, que ese sistema interétnico, constituido por procesos de articulación étnica, no puede dejar de referirse a procesos de articulación social de otro tipo, como los que relacionan a otros sectores de la sociedad global, ya sean los interregionales, los interclase, o aún aquellos que vinculan a los sectores rural y urbano” (Cardoso de Oliveira, 1992:61).

En los últimos años en América Latina, las tradiciones teórico políticas que colocan el acento en el análisis de lo étnico al margen de la dinámica y estructuraciones nacionales han estado perdiendo vigencia. En contrapunto, se han revitalizado aquellas perspectivas que reconocen una interacción entre los grupos étnicos con la formación regional y por esa vía la nacional. (Díaz Polanco, 1989)

Desde la Antropología argentina algunas perspectivas (entre otras, Bechis, 1992; Gorosito, 1992; Trincheró, 2000), acuerdan en que es la dinámica de la formación del estado-nación lo que permite entender la modalidad actual de las relaciones interétnicas: subordinación legal, económica, política y cultural de los aborígenes en el estado-nación. Esta situación de subordinación es producto de ciertas características de la dinámica del sistema estado-nación:

- ❖ frente a la necesidad de construir la nacionalidad argentina, el “estado educador” basado en la premisa de la producción de la “raza” por la educación, dispone homogeneizar culturalmente a la población activa sometida al control estatal, como si esto fuera posible.

- ❖ El segundo elemento constitutivo de la nacionalidad fue la ocupación del territorio, de aquel espacio “vacío”, “del desierto”, sobre los cuales las fracciones hegemónicas de la burguesía diseñaron su modelo de dominio y valorización (Trincheró, 2000).

- ❖ Por último, la obligatoriedad de pertenencia, es decir la imposición de lealtad al Estado a todos los habitantes del territorio. (Bechis, 1992).

En suma, recuperando lo antes planteado, es impensable e inabordable el llamado “problema indígena” en la actualidad, y en nuestro caso en particular la problemática de la educación aborígen, sin tener en cuenta el marco regional y nacional, que a través de la historia se fue configurando y a partir del cual dicha cuestión se nos presenta hoy como problemática. De tal forma, en el marco de este trabajo, resulta incomprensible el análisis a) al margen de los procesos culturales y educativos motorizados para la configuración de una identidad nacional en el marco de la construcción del Estado nacional y del proceso de producción de hegemonías que tienden a garantizar la recuperación permanente del vínculo estado-nación (Trincheró, 1992, 1995)⁸, y b) al margen de las relaciones entre los aborígenes y los sectores locales/regionales de la sociedad nacional y, para nuestro caso, no en cualquier formación social sino en la formación social de fronteras Chaco central.

3- Formación Social de Fronteras

Algunas perspectivas entienden a la frontera como un límite político o una demarcación territorial entre distintos Estados nación (*border*). Esta acepción se corresponde con aquellos espacios territoriales en disputa entre los países que, a través de acuerdos y tratados, o en más de un caso, mediante conflictos bélicos, establecían divisiones “infranqueables” sobre la base de la defensa de la propia soberanía y la preservación de la identidad nacional. Sin embargo, la cotidianeidad de las poblaciones que se asentaron y se asientan a uno y otro lado de las líneas demarcatorias relativizaron ese límite “infranqueable”.

Investigaciones más recientes revelan que múltiples factores se encuentran al momento de definir y caracterizar al concepto que nos concierne. Hablamos de factores de índole histórico-político, económico, social, cultural, lingüístico, educativo, etc. que en dicha convergencia exceden ampliamente la tradicional definición geopolítica del término frontera. En esta línea incluimos aquellos abordajes que conciben a la frontera como “...una franja de ocupación humana actual o pasada, con características socio-culturales y socio-económicas bien definidas y localizadas y generalmente, en los márgenes territoriales de una nación” (Caviedes, 1987:46) y aquellas que la definen en tanto “... espacio de articulación entre sistemas con dinámicas socioeconómicas heterogéneas, donde un frente de inversiones capitalistas y estatales tiene una tendencia a expandirse sobre una zona ‘marginal’ (...) (*frontier*)” (Gordillo y Leguizamón, 2002:15). Estas perspectivas que intentan interconectar las fronteras políticas con las fronteras económicas y culturales, van a comenzar a proponer la categoría de “formación social de fronteras” (Caviedes, 1987; Becker, 1986, etc.)

En el marco de nuestra investigación vamos a seguir la propuesta de Trincherro para quien “Si concebimos frontera, en tanto ámbito de expansión de determinadas relaciones de producción, es que la misma constituye más que un límite (entre nación/desierto, productivo/improductivo, tradicional/moderno), un proceso de conexión (valorización) entre espacios caracterizados por dinámicas productivas y reproductivas heterogéneas (Becker, 1986; Cafferata, 1988; Reboratti, 1989). (...) De aquí que cuando proponemos la utilización del término ‘formación social de frontera’ se

pretende indicar ese proceso conectivo de espacios heterogéneos en el cuál se despliegan específicas relaciones de producción capitalista, como así también la particular forma en que se vinculan dichas relaciones de producción en cada momento histórico con el proceso de construcción del estado-nación” (Trincherro, 2000: 39-40).

4- La Formación Social de Fronteras Chaco Central

El Chaco central forma parte de la región sudamericana conocida como el Gran Chaco. Comprende el espacio territorial ubicado entre los ríos Pilcomayo y Bermejo y abarca el territorio argentino del noroeste de la provincia de Salta y casi la totalidad de la provincia de Formosa. Limita al norte con los países de Bolivia y Paraguay. El clima es cálido subtropical con estación seca, lo que permite temperaturas muy altas con medias anuales que están alrededor de los 23° C, registrándose las máximas en los meses de Diciembre y Enero (45° C), y una elevada amplitud térmica entre las estaciones de invierno y verano (en invierno se han registrado heladas de -3° C). Las precipitaciones anuales varían entre los 500 y lo 700 mm anuales, el 75% de ellas se producen de noviembre a marzo, lo que aparece limitando la capacidad agronómica del suelo.

Esta tesis refiere a un sector del Chaco central que se encuentra ubicado tanto en la provincia de Salta como de Formosa. El que corresponde a la provincia de Salta es el llamado catastralmente “Lote Fiscal 55” ubicado al nordeste salteño (“el Chaco salteño”). Este territorio corresponde al municipio de Santa Victoria Este, departamento de Rivadavia. Mientras que en Formosa, refiere al departamento de Ramón Lista, oeste formoseño. Es oportuno aclarar que ambos departamentos son limítrofes. La llamada “línea Barilari” es la que divide a ambos partidos y los “ubica” en jurisdicciones provinciales diferentes. (ver anexo mapa 1)

La cuestión de la ocupación del territorio y de su usufructo es un tema crucial en el Chaco central. Si bien este ha sido terreno usufructuado históricamente por distintos grupos y parcialidades étnicas aborígenes, a partir del asentamiento de familias criollas a principios del siglo XX (1902-1906), se vuelve un espacio de conflicto, de disputa por el “usufructo de los recursos del monte”. Sin embargo, la cuestión de la territorialidad

supera a ambos grupos. La misma forma parte del proceso histórico de ocupación afrontado por el estado-nación con el objetivo de engendrar las condiciones para una reproducción ampliada del capital, teniendo como referencia la formación social de frontera Chaco central (Trincheró, 2000). Veamos a continuación como se dio dicho proceso de ocupación del espacio “vacío de civilización” sobre el cual las fracciones hegemónicas de la burguesía diseñaron su modelo de dominio y valorización.

4.1- El despliegue de las relaciones capitalistas de producción

La expansión del capital en el “monte chaqueño” necesitó la intervención de la agencia militar en el territorio. Hacia fines del siglo XIX y principios del siglo XX se sucedieron una serie de campañas militares. En el Chaco, la primera tubo lugar en 1884 mientras que la última y definitiva fue en 1911. Los objetivos de las mismas fueron “pacificar”⁹ a los indios y afianzar la frontera. A partir de estas intervenciones el ejército jugó un papel fundamental en el aprovisionamiento de la mano de obra aborigen para las agroindustrias en la frontera¹⁰ (Fraguas y Monsalve, 1992:147).

La expansión del capitalismo, particularmente en la parte del Chaco central que interesa a esta tesis (nordeste de Salta y oeste formoseño) impactó de manera particular. Si bien, el avance del capital implicó una desarticulación de la modalidad de producción doméstica, no significó una total destrucción de la dinámica económica cazadora-recolectora. Es decir, se desarrolla un modo que no destruye totalmente las modalidades domésticas y permite al mismo tiempo la acumulación capitalista. En efecto, la zona queda construida como un reservorio de mano de obra barata para los distintos emprendimientos productivos instalados en zonas aledañas¹¹ y no como un espacio de asiento de inversiones directas de capital tendientes a valorizar un usufructo del suelo.

Complementario a esto, se dio la colonización por parte de los pobladores criollos provenientes de otras regiones de la provincia de Salta y de Santiago del Estero que comenzaron a practicar una ganadería cuya modalidad es habitual denominarla “extensiva”. Si bien, a partir de este avance comienza una disputa por el territorio, los indígenas mantuvieron el control de amplias zonas y el acceso a los ríos, lo que les

permitió continuar con sus prácticas económicas “domésticas” y sus relaciones sociales aunque en otras condiciones. (Gordillo, 1995)¹².

Entonces, como resultado de este proceso, la región que nos ocupa, “quedó conformada por dos formas de ocupación del suelo diferenciales y con distintas modalidades de inserción productiva”: 1) aquella que corresponde a los distintos grupos y parcialidades aborígenes que se reagruparon luego de que la agencia militar entrara en acción en el Chaco. Estas poblaciones, paralelamente a la reorganización de sus actividades en el monte, constituyeron la mano de obra reclutada por distintas inversiones de capital dispuestas en zonas aledañas al Chaco central. 2) hacia principios del siglo XX, el mismo espacio sufre el avance de los criollos quienes desarrollaron una ganadería extensiva. Lo que venimos expresando ha dado lugar en el Chaco central a “...una forma particular de inserción tanto de su población como de su producción en el proceso de valorización capitalista” (Trincherero y Piccinini, 1992:197).

Para el caso de las poblaciones aborígenes, la dinámica concreta que adoptó la expansión del capital en el Chaco central significó una reformulación de la dinámica cazadora-recolectora anterior en el marco de una relación de subordinación con respecto al capital. ¿Qué significó esto para el capital? Ni más ni menos que la reproducción ampliada de la fuerza de trabajo. ¿Cuál es su correlato en la actualidad para las poblaciones aborígenes? Por un lado, dicha reformulación les permite actualmente garantizar una parte importante de sus subsistencia en un contexto de profunda explotación, al tiempo que permite mantener un ámbito que se encuentra al margen del control directo del capital “donde es posible recrear prácticas y relaciones sociales propias”. Asimismo, tal reformulación se encuentra ligada a la dinámica de acumulación del capital existente en la región del Gran Chaco (Gordillo, 1995:107).

En definitiva, la subordinación de la economía indígena al capital quedó expresa en: por un lado, el reclutamiento y la explotación de la fuerza de trabajo acorde a los requerimientos del capital agrario (estacionalidad por lo distintos ciclos productivos); por el otro, en mecanismos de explotación y en condicionamientos impuestos por el mercado. Es importante tener en cuenta que este proceso de subordinación no se ha dado ni se da de manera directa y lineal sino que contiene muchas contradicciones. Las resistencias étnicas al despliegue de las relaciones capitalistas de producción han

existido, como siguen existiendo hoy ante las sucesivas políticas de negación y sometimiento. Para apaciguar al “indio salvaje”, rebelde y contestatario fue y es necesaria la participación de diferentes mediaciones (iglesias, políticas públicas, etc.) en lo que ha sido y lo que es el proceso de subordinación de las economías indígenas al capital, tanto a través de la guerra, en sus diferentes formas, como garantizando parte de las condiciones de existencia (Trincherero y Leguizamón, 1995; Gordillo, 1995).

4.2- La Iglesia Anglicana

Si bien la labor de la iglesia Católica Apostólica Romana ha estado presente y ha sido continua en la región, específicamente en la zona que nos interesa, la presencia de la Iglesia Anglicana y su accionar han tenido un mayor impacto. De aquí que, a continuación solo nos referiremos a la Iglesia Anglicana.

Hacia fines de la década de 1920, comienza a ejecutarse el proyecto evangelizador de la Iglesia Anglicana en el Chaco central. El objetivo primero fue la misionalización de los aborígenes¹³. Es interesante marcar que dichas misiones funcionaron como lugares de refugio de distintos grupos étnicos frente a los ataques del ejército tanto argentino como paraguayo, al mismo tiempo que respondían a los intereses capitalistas del Gran Chaco. La vida de los pobladores en las misiones estuvo hasta 1982 fuertemente normatizada y controlada desde el campo religioso y social. Asimismo las misiones fueron el espacio de organización de nuevas actividades económicas como la agricultura a pequeña escala, la producción y comercialización de artesanías tanto de fibras vegetales como de madera. Por otro lado, vinculado al accionar eclesial los anglicanos se dedicaron a la asistencia social promoviendo la construcción de centros sanitarios, comedores e impulsaron la construcción de infraestructura necesaria para ciertos servicios de consumo colectivos. De tal manera, algunas misiones durante el período de fuerte presencia Anglicana contaron con luz eléctrica y pozos de agua. En definitiva, “... la intervención de la Iglesia Anglicana produce un efecto amortiguador del conflicto interétnico indios-criollos fronterizos y se erige como un modelo pacificador y ‘protector’ que tendrá inmediata repercusión en una población que había sufrido ya el ‘escarmiento’ del ejército y la presencia de los pobladores de Rivadavia pocos años antes. Ello explica (mucho más que el mero

control ideológico a través de la catequesis) el relativo éxito obtenido por esta iglesia en la región.” (Trincheró, 2000:182)

4.3- El Estado provincial salteño y la gobernación de Formosa

El 24 de marzo de 1902, Domingo Astrada funda la colonia agrícola-pastoril “Buenaventura”, en el marco de una política de colonización del territorio. Es importante tener en cuenta que las tierras de dicha colonia pertenecían a la Gobernación de Formosa que hasta 1955 fue Territorio Federal. En el año 1909 la provincia de Salta reclama las tierras de la Colonia Buenaventura que habían sido otorgadas a la nación después del trazado definitivo de la “línea Barilari” (límite interprovincial entre Salta y Formosa) dejando como resultado una porción del territorio en manos de la jurisdicción salteña y la otra en manos de la que sería, a partir de 1955, la jurisdicción provincial de Formosa. El punto es cómo jugó esto en los pobladores. Mientras la Colonia Buenaventura en su totalidad estuvo bajo responsabilidad de Territorios Federales, el gobierno nacional procedió a la entrega de títulos a los ocupantes de esas tierras. Cuando Salta reclama los territorios de la Colonia Buenaventura quedan sin efectos dichos títulos. El resultado ha sido una misma situación de ocupantes de tierras fiscales para los pobladores del Chaco salteño, tanto criollos como aborígenes. (Piccinini y Trincheró, 1992, Gordillo y Leguizamón, 2002)

A partir de entonces, un sector del territorio del Chaco Central correspondió a la jurisdicción provincial de Salta: es el “Lote Fiscal 55”. La otra parte del territorio quedó en lo que era la Gobernación de Formosa (actualmente departamento Ramón Lista de la provincia de Formosa). Así, al encuadrarse en estructuraciones provinciales diferentes, se van conformando dos escenarios donde la mediación estatal opera de manera diferencial en la estructuración social del espacio y en la vida cotidiana de los pobladores, siempre en el contexto del proceso histórico de ocupación afrontado por el estado-nación tendiente a producir las condiciones para una reproducción ampliada del capital (Trincheró, 2000).

a) Lote Fiscal 55 - provincia de Salta

El “Lote Fiscal 55”, representa una superficie de aproximadamente 233.000 has y se encuentra ubicado al margen del brazo principal del río Pilcomayo desde la localidad de Hito 1 (frontera con Bolivia) hasta el límite interprovincial de Salta y Formosa. Está comprendido en el departamento de Rivadavia, municipio de Santa Victoria Este. (ver anexo mapa 2 y 3).

En este espacio conviven desde principio de siglo XX poblaciones criollas y poblaciones aborígenes, entre las que se encuentran las siguientes parcialidades étnicas: Wichí, Chorote, Chulupí, Tapiete y Toba. Estos grupos en su mayoría fueron misionalizados y sedentarizados por la Iglesia Anglicana entre los años 1920/1940. Recordemos nuevamente que en este proceso también intervino la iglesia Católica aunque no con la misma incidencia que la Anglicana; además aunque mucho más recientemente, se destaca la presencia de la Iglesia Asamblea de Dios preferentemente en las poblaciones aborígenes La Puntana y Monte Carmelo. Los pobladores aborígenes se concentran en agrupamientos (aproximadamente 40) mientras que los criollos se asientan en puestos diseminados en distintas partes del territorio. Como ya mencionamos, la convivencia entre criollos y aborígenes no estuvo ni está ajena de contradicciones, es precisamente el uso “compartido” entre criollos y aborígenes de un mismo espacio territorial el punto del conflicto, ya que el mismo es fuente de reproducción de la vida para ambos y como tal ha sido y sigue siendo motivo para la demanda de los títulos de propiedad tanto de los pobladores criollos como aborígenes.

En este tema, los pobladores demandan la mediación del Estado provincial para la solución del conflicto interétnico en tanto “dueño del territorio”. Sin embargo los intentos de “regularizar” la situación viene recorriendo hasta la actualidad un largo proceso dilatorio (Trincheró, 2000)¹⁴. Por lo que la situación de tenencia de la tierra hasta el presente se encuentra sin resolver.

Ya mencionamos la importancia del accionar anglicano en la región que se extendió hasta 1982. Luego de la guerra de Malvinas se produce el repliegue de esta iglesia dejando un espacio vacío que hasta el presente, al menos en las comunidades

aborígenes del Lote Fiscal 55, no ha sido tomado por la política indigenista intentada desde la provincia. (Trincheró, 2000). Mucho se ha insistido en que el alejamiento de los anglicanos en la región fue causado por la guerra de Malvinas, particularmente nos interesa distanciarnos de este tipo de argumentos. Si bien efectivamente se produce un desbande de la jerarquía anglicana sostenemos que esta retirada tiene más que ver con el agotamiento del modelo evangelizador de los anglicanos que con la misma guerra. De hecho las prácticas religiosas de los anglicanos continuaron siendo impulsadas por los pastores aborígenes. Entrado los años '80, se asiste a la vuelta de la jerarquía eclesial anglicana en la zona; su presencia comienza a demostrarse en aquellos planos vinculados a ciertas reivindicaciones y demandas de las poblaciones aborígenes. En efecto, esta Iglesia encuentra un campo de acción en la Asociación de Comunidades Aborígenes Lhaka Honat cuyo objetivo principal es la lucha por la tierra, comienza con un proyecto de elaboración y sistematización del alfabeto chorote, interviene en las elecciones de caciques, participa en los encuentros sobre ortografía wichí y en aquellos vinculados a la problemática del río Pilcomayo, entre otros. Estas intervenciones dan cuenta del nuevo proyecto de la Iglesia Anglicana en la región.

Una de los espacios que ha dejado vacante el nuevo proyecto anglicano ha sido aquel que refiere al área de salud. Los centros de salud construidos por esa Iglesia se encuentran hoy ediliciamente muy deteriorados y prácticamente vacíos de medicamentos. Actualmente el sistema de salud se dinamiza por agentes sanitarios en las comunidades (la cantidad de agentes varía según la cantidad de población) quienes realizan un recorrido por las casas controlando los casos de riesgo: desnutrición infantil, tuberculosis, mal de Chagas, entre otros. En casos de emergencias, dada la precariedad de los centros de salud, recurren al único hospital de la zona que se encuentra en la localidad de Santa Victoria Este. En estos casos se comunican con el hospital para que envíen la ambulancia a la comunidad correspondiente. Hay épocas del año en que es imposible transitar desde Santa Victoria hacia los agrupamientos asentados hacia el este de esa localidad por lo que las ambulancias no siempre llegan a destino. Al respecto un maestro de la comunidad Las Vertientes nos comentaba:

“Cuando mi mujer estaba por parir, llamamos a la ambulancia de Santa Victoria pero no pudo llegar porque había llovido. Los aborígenes me ayudaron mucho, armaron una

camilla con ramas de árboles y una tela y la llevamos caminando 80 km al hospital de Santa Victoria” (Ms).

En lo que respecta a educación, recién a partir de 1978 comienzan a construirse escuelas en la mayoría de las comunidades aborígenes. De todas formas, no todas cuentan con escuelas, en algunas funcionan anexos y otras están alejadas unos 3, 4 km de la escuela más próxima, por lo que al año 2002 no está garantizado el acceso a la educación primaria a toda la población. Actualmente, lo que se denomina la jurisdicción educativa Santa Victoria Este cuenta con 19 escuelas de EGB1 y 2 y algunas con EGB 3 y Nivel Inicial. El Polimodal funciona en Santa Victoria Este y se encuentra distanciado de la mayoría de los asentamientos aborígenes. En Santa Victoria se construyó un lugar para albergar a los pobladores que decidan hacer el Polimodal y vivan en zonas distantes. Para el caso de los aborígenes se cuenta además con las becas del INAI (Instituto Nacional de Asuntos Indígenas), sin embargo no todos los meses reciben el financiamiento y las familias de los estudiantes terminan haciéndose cargo de los gastos de estudio. A manera de ejemplo, en noviembre de 1999 aún no se había pagado el mes de junio del mismo año.

Con respecto a la situación económica ya mencionamos la situación de marginalidad que la región presenta para las inversiones directas de capital siendo un lugar de reserva de mano de obra barata actualmente para lo que son las fincas porteras salteñas. Así, muchos aborígenes con sus familias, durante los meses de mayo, junio y julio, participan de la cosecha de poroto con la intención de que ese trabajo asalariado les permita adquirir determinados bienes, generalmente ropa. No vamos a profundizar en esta oportunidad en las condiciones de contratación y de trabajo y en lo escaso que resulta ser el salario proveyendo solo capacidad para la reproducción inmediata durante el proceso de trabajo¹⁵. Los pobladores criollos por su parte, continúan practicando una ganadería a campo abierto lo que repercute deteriorando el ambiente. A su vez este impacto negativo en el medio dificulta sobremanera las actividades de caza y recolección de los aborígenes. Un punto importante para mencionar aquí son los recientes trabajos asalariados vinculados a la vida política, la educación y la salud aunque los mismos son muy escasos en relación a la cantidad de la población. De tal forma que en muchas comunidades algunos pobladores cuenta con un salario “fijo”

producto del cargo de auxiliar bilingüe, agente sanitario y en muy pocos casos de algún cargo político.

La situación no resuelta de la tenencia de la tierra, el no tener garantizado el acceso a la salud y a la educación, el deterioro del medio ambiente y la situación de extrema pobreza de los pobladores aborígenes y a la que tampoco escapan muchos criollos, demandan una presencia activa del estado provincial en materia de asistencia social para la reproducción de la vida. En este estado de cosas es por demás significativa la continuidad de una política de omisión con respecto a acciones de asistencia hacia el conjunto de los pobladores y la continuidad de una política de negación particularmente hacia los pobladores aborígenes. Parece preponderar una estrategia a tono con la dinámica electoral y no con las demandas concretas de la población. En otras palabras, los tiempos de elecciones son los tiempos más activos en materia de movilización de políticos hacia las “bases”, y con ellos bolsones de comida y promesas, más promesas.

Asimismo, la estructura centralizada y burocratizada de la administración pública salteña parece establecer un límite muchas veces infranqueable para los pobladores. Ya mencionamos que la cabecera municipal del territorio en cuestión es Santa Victoria Este. Es sede de la administración municipal no encontrándose en el resto del territorio del Lote alguna delegación municipal. Esto repercute sobremanera cuando se trata de gestionar , entre otras cosas, el DNI, requisito indispensable para el otorgamiento de planes sociales. En caso de que los pobladores aborígenes logren llegar a esa localidad y tramitar el DNI, cuyo otorgamiento definitivo puede demorar años, se brinda lo que se conoce en la zona como “DNI Negativo”, un certificado que acredita la tramitación del “DNI Positivo”¹⁶. Los trámites administrativos que se pueden desarrollar en el lugar son bastante escasos. La ciudad de Tartagal, distante 140 km de Santa Victoria Este, resulta ser el espacio para dichos trámites. También es el punto de llegada de los enfermos que no pueden ser atendidos en el hospital de Santa Victoria por falta de equipamiento. En las distintas ocasiones en que el gobierno provincial instrumenta planes sociales, ya sea financiando comedores comunitarios como otorgando bolsones de comida, los beneficiarios deben trasladarse la mayoría de las veces a la ciudad de Tartagal. En lo que respecta al área educativa, todo trámite que exceda la inscripción de los estudiantes a la escuela, debe realizarse en la ciudad de

Salta Capital, es decir a más de 600 km. Además, tal centralización es un factor que aparece desgastando las movilizaciones por diferentes reivindicaciones. Los pobladores, para hacerse escuchar, deben dirigirse a la ciudad de Tartagal y/o Salta capital, la mayoría de las veces, con todo el costo que significa salir del Chaco y viajar a otras localidades. Una de las pocas movilizaciones que se produjeron efectivamente en el territorio fue la toma del Puente Internacional Misión La Paz - Pozo Hondo (1996). En esta oportunidad tuvieron que viajar los representantes del gobierno de Salta hasta la zona, está claro que el puente responde a importantes objetivos geopolíticos de la provincia en el marco del Mercosur¹⁷.

Resulta interesante vincular esa situación de aislamiento y ausencia estatal ya descrita con la situación de marginalidad económica con respecto a otras áreas de la región chaqueña. Ya mencionamos que el sector del Chaco central que nos ocupa se caracteriza por la escasa productividad agronómica del suelo y el consecuente desinterés para inversiones directas de capital. Desde nuestra perspectiva este factor es uno de los condicionantes históricos de aquel aislamiento y de un desconocimiento sistemático y voluntario de las necesidades de la población. Recordemos que, para los intereses de las distintas fracciones del capital de las zonas aledañas al Chaco central, la región que nos ocupa constituye un reservorio de mano de obra barata que logra reproducirse fuera del tiempo inmediato de trabajo. Si esto es así, entonces ¿qué necesidad habría de comunicar la zona, de asistir a la población si “se las arreglan solos”?

Cuando le preguntamos a distintos agentes estatales sobre el Chaco salteño la primer respuesta siempre es en relación a los caminos intransitables, haciéndonos recordar el famoso “impenetrable”. Pareciera que a los agentes estatales, y ni que hablar de los políticos, les cuesta llegar al Chaco salteño. Al respecto una supervisora de las escuelas del Municipio de Santa Victoria Este nos decía:

“...tendríamos que ir tres veces por año al chaco, con suerte podemos ir una y según como estén los caminos tenemos oportunidad de visitar las escuelas”. (Ss)

Es significativo traer a colación un estudio realizado en 1997 por el Ministerio de la Producción, la Secretaría de Turismo y el Ministerio de Educación, secretaría de

Planeamiento y Calidad educativa denominado “Marco Geopolítico-lingüístico de la provincia de Salta”. En el mismo se acuerda zonificar la provincia de acuerdo a los siguientes criterios: “*concentración poblacional, diversidad cultural, accesibilidad conjuntamente con las posibilidades de desarrollo productivo, educativo y turístico*”.

Arrojando como resultado las siguientes zonas:

1. *Zonas con diferentes niveles de accesibilidad, con alto índice de población aborígen, bajo nivel de producción, diversidad cultural y lingüística.*

a) *Sin dificultad de acceso: comunidades aborígenes situadas próximas a las rutas nacionales N° 34, 50 y 81 departamento de San Martín y Oran*

b) *Mediana dificultad de acceso: comunidades aborígenes situadas cercanas a la ruta provincial N° 81 (camino consolidado) del departamento de Rivadavia.*

c) *Alta dificultad de acceso: comunidades aborígenes situadas en las proximidades del Río Pilcomayo; límite con la provincia de Formosa, la República del Paraguay y la República de Bolivia. (caminos no pavimentados). Rutas Provinciales N° 54, 146, 148, 135 y 138.*

2. *Zona de transición con diferente accesibilidad, con bajo índice de población aborígen, no conservan la lengua materna pero si algunos términos y regionalismos, con diferentes niveles de producción y poca densidad poblacional.*

3. *Zonas urbanas de fácil acceso, con diferentes índices de densidad poblacional, con distintos niveles de producción que comprende a Salta capital, Oran, Tartagal, Cafayate, Metán, Rosario de la Frontera, etc. (Marco Geopolítico-lingüístico de la provincia de Salta, 1997:5-6).*

Según la clasificación realizada, la zona que nos incumbe, corresponde a la Zona 1 inciso C: *alta dificultad de acceso, con alto índice de población aborígen, bajo nivel de producción, diversidad cultural y lingüística*. Tal vez sea esta misma caracterización expresada por el mismo gobierno salteño, la que orienta la continuidad de una política donde las omisiones se privilegien por sobre las acciones. (Hay que

tener en cuenta que el carácter indígena de la mayor parte de la población de la zona implicaría acciones vinculadas a garantizar derechos específicos).

b) Ramón Lista – provincia de Formosa

El departamento de Ramón Lista ocupa una superficie de 3.817 km². Está ubicado en el noroeste de la provincia de Formosa y se extiende entre los paralelos 22° 30' y 24° 11' (sur) y los meridianos 61° 48' y 62° 24' (oeste). Limita al norte con la Republica de Paraguay, al oeste con la provincia de Salta, al este y al sur con los departamentos provinciales de Bermejo y Matacos respectivamente. (Ver anexo mapa 4)

Al igual que en el Lote Fiscal 55, en este espacio conviven pobladores criollos y aborígenes (Wichí). Los procesos de misionalización y sedentarización de los aborígenes llevados adelante por la Iglesia Anglicana fueron semejantes que aquellos descriptos anteriormente. Asimismo, los conflictos que marcamos en aquel espacio entre criollos y aborígenes en torno al usufructo de la tierra, también existen aunque, como ya explicaremos, fue diferente el accionar del Estado formoseño frente a esta situación, de forma tal que dicho conflicto en la actualidad adquiere otro carácter.

La provincialización de Formosa data del año 1955. A partir de entonces comienza a expandirse de manera considerable la estructura del sistema político institucional en el territorio provincial. A pesar de esta expansión no podemos establecer demasiadas cuestiones divergentes entre el espacio que nos ocupa y lo que fuera la configuración del sector del Chaco central que quedó comprendido en la jurisdicción salteña por lo menos hasta principios y mediados de los años '80. El lector se preguntará por qué hasta tales años, es que es precisamente en esos momentos en que se comienzan a conjugar distintos factores en lo que es el territorio de Ramón Lista y cuya configuración comienza a adoptar características diferenciales y específicas¹⁸. Dichos factores pueden resumirse en: el alejamiento de la Iglesia Anglicana del territorio, los impactos de las grandes inundaciones del río Pilcomayo, la explotación petrolera (yacimiento de Palmar Largo), el advenimiento de la democracia y por último,

incluso como consecuencia de aquellos, los procesos de asentamiento y relocalización de las comunidades aborígenes en el territorio de Ramón Lista. Vamos a intentar señalar brevemente los entrecruzamientos entre todos ellos.

El repliegue de la Iglesia Anglicana significó el fin del “paternalismo anglicano” en las poblaciones aborígenes de la zona. Este espacio que queda vacante será ocupado por una nueva política indigenista planteada a partir de 1984 desde el gobierno formoseño. Por otro lado, el alejamiento de los anglicanos permitió que los procesos de asentamiento y relocalización de las agrupamientos aborígenes, motivados fundamentalmente por las inundaciones acaecidas entre los años 1982/83, rompieran con el modelo de misión característico de las mismas.

A su vez, esos procesos dieron lugar a dos posibilidades de ocupación y asentamiento: una que tendió hacia la agrupación de comunidades adoptando un modelo semi urbano; la otra tendió hacia un modelo rural donde los agrupamientos se asientan de forma aislada. Ambas modalidades van a componer de forma diferencial los espacios sociales. La primera, estimulada por la ampliación de la infraestructura del Estado formoseño, si bien significó la pérdida del acceso directo al “monte” permitió la construcción de un mercado de trabajo vinculado a los cargos públicos por lo que se asiste a cambios en la inserción de la mano de obra. Además significó la densificación de la población y la instalación de sedes de organismos públicos. La segunda, siguió un modelo más tradicional con acceso directo a las tierras y un uso determinado de los recursos naturales. Vale aclarar que ambos tipos de asentamientos se ven beneficiados por la ampliación de la red sanitaria y de la educación formal.

La explotación petrolera en la zona, por su parte, redujo la capacidad del ambiente siendo otra de las causas de relocalización. Socialmente, la circulación de nuevos pobladores, vehículos, tecnología provocaron un fuerte impacto. En otro orden de cosas, la explotación de semejante yacimiento implicó la apertura de nuevos caminos facilitando la comunicación entre las comunidades y localidades del departamento.

Con el advenimiento de la democracia, se asiste a una expansión y mayor presencia del Estado en la región que obedece entre otras a las siguientes cuestiones: las luchas de la población aborígen en torno a mejores condiciones de vida y la

movilización por la tierra, y a la obtención de réditos electorales dado el gran peso social de los aborígenes en la provincia. Entonces, respondiendo entre otras cuestiones a las dos señaladas, el accionar del Estado queda expresado en :

1. la ampliación de la red de servicios públicos y de la infraestructura estatal, que como mencionamos, influye en la forma de los asentamientos al tiempo que significó nuevos puestos de trabajo asalariado para algunos aborígenes: cargos políticos, empleados municipales, Maestros Especiales de Modalidad Aborígen (MEMA) y Agentes de salud¹⁹; por otro lado hay que destacar los numerosos programas oficiales de asistencia que se implementan en el departamento²⁰.
2. una nueva política indigenista a partir de 1984. Dicha política inaugura una línea pionera en materia de legislación indígena (la Ley Integral del Aborígen N° 426) así como también impulsa la creación de agencias afines a la instrumentación de proyectos específicos para dicha población²¹, avances que se reflejan en la reforma constitucional de 1991.

A diferencia de la provincia de Salta, en Ramón Lista durante los años 1987 y 1991 se procedió a la entrega de los títulos de propiedad a las 26 comunidades aborígenes de ese departamento. Si en el caso del Lote Fiscal 55 remarcábamos el proceso dilatorio por el que viene transitando la cuestión de la “regularización” del territorio, para este caso tenemos que subrayar la voluntad política para agilizar el proceso.

La entrega de tierras significó para los pobladores aborígenes el acceso directo al monte que algunos agrupamientos habían perdido al momento de la relocalización y otros usos de la tierra como “alquilar” para pastoreo del ganado criollo, huertas, etc.; de todas maneras, el tema tierras sigue siendo ríspido en la actualidad. Numerosos conflictos internos en torno a la renta del suelo devienen en la creación de nuevas comunidades²², así como también problemas con los pobladores criollos por el no cumplimiento de lo pactado.

Hemos pasado revista a la intersección de factores que arrojan como resultado un panorama muy diferente al salteño: Ramón Lista no constituye un lugar de difícil acceso, si bien no cuenta con caminos pavimentados sí están consolidados. A pesar de que la cabecera municipal se encuentra en El Chorro, cada localidad cuenta con un consejo vecinal por donde pasa la política local, tal descentralización amerita una actividad política mucho más dinámica. Con respecto al sistema educativo, el departamento cuenta con 34 escuelas de EGB 1, 2 y 3 y 2 colegios de Nivel Medio ubicados en El Potrillo y El Chorro; además se asiste a la implementación de un modelo educativo específico intercultural y bilingüe en las escuelas de “modalidad aborígen”; por su parte, la estructura descentralizada en lo que respecta al área educativa y la visita semanal del supervisor a cada escuela viabiliza la concreción de distintos proyectos y permite dar respuestas más rápidamente a las demandas de la población. En materia de salud, existen dos hospitales con capacidad de internación en las dos localidades mencionadas, un centro de salud en Lote 8 con presencia de un Médico permanente y salas de primeros auxilios en la mayoría de las comunidades con supervisión médica semanal. En relación a la implementación de programas sociales de asistencia oficial, podemos dejar planteado que Ramón Lista se vuelve un “campo de la beneficencia del estado” (Grassi, 1991: 57).

Asimismo, no podemos dejar de mencionar el Programa DIRLI, Desarrollo Integral Ramón Lista, debido a su impacto en las poblaciones aborígenes del departamento. Como ya lo mencionamos, dicho programa se constituye a partir del Convenio de Financiación ALA94/152 cuyas partes involucradas son la República Argentina y la Comisión de la Unión Europea. El objetivo general es “mejorar las condiciones de vida de las comunidades wichís, a partir de la activación de un proceso de desarrollo endógeno y autosustentable que apunte a la conservación de su identidad cultural” (Informe DIRLI; 1998a:2). Este programa viene funcionando en la zona desde 1998 se proyecta hasta el presente. Durante el año 2001, momento en que la contraparte argentina debía aportar en el financiamiento, fueron apareciendo distintas limitaciones producto de la crisis económica por la que está pasando nuestro país²³.

A partir de lo que venimos señalando podemos inferir que el Estado formoseño juega un papel muy importante en la vida cotidiana de los pobladores aborígenes de Ramón Lista. Si bien semejante intervención estatal logra acumular políticamente para

el gobierno de turno, también responde a demandas concretas y específicas de la población aborígen fortaleciendo la capacidad política-organizativa de estos grupos.

5- Hacia una síntesis comparativa

Hemos intentado una aproximación al conocimiento de la configuración de la formación social de fronteras Chaco central, priorizando el análisis de las diferencias que se presentan en esta formación debido a la mediación de dos estructuraciones provinciales. Es importante aclarar que hemos particularizado en esto dado que las investigaciones realizadas sobre esa formación social no han abordado de manera sistemática ese aspecto, por lo que intentamos con ello avanzar en la complejización de la noción de formación social de fronteras. Además, es el conocimiento de esas diferencias lo que nos permite comprender actualmente cómo desde ellas se conforma el estado de desarrollo del campo educativo en las diferentes provincias.

Llegados a este punto, resulta interesante realizar algunos señalamientos de forma comparativa para poder observar cómo desde esas configuraciones provinciales analizadas se concibe a la cuestión indígena, más específicamente, qué lugar se construye para la cultura aborígen.

Tanto en Salta como en Formosa se parte de un estado de cosas diferentes que permiten modalidades particulares de visibilización de la población indígena:

En Salta se pueden resaltar las marcas de una fuerte historia colonial. En efecto, podemos hablar de un proyecto criollo-español con perfil agrícola-ganadero y de fuerte sesgo aristocrático, basado en un pacto entre la iglesia, el poder económico y político y construido sobre mecanismos contradictorios de inclusión/exclusión de la población aborígen. En contrapunto, Formosa como provincia se comienza a organizar con el peronismo. El proyecto de provincialización se construye en un país que acababa de consolidar sus estructuras sindicales, otorgándole al campo popular un lugar específico.

Esos proyectos provinciales generaron culturas políticas diferentes. Así, en Salta, el interlocutor con el poder político va a ser el criollo, mientras que en Formosa, dado el peso electoral, es imposible desconocer al indígena. Esto genera una experiencia política desde los aborígenes que en Formosa es más amplia y de larga trayectoria mientras que en Salta es escasa y reciente y hasta mediatizada por la Iglesia Anglicana.

Lo antes dicho pesa a la hora de definir el tema de la tierra aborígen y de incorporar otras demandas étnicas a los mecanismos de clientelización política de las poblaciones aborígenes. Recordemos que en Salta las tierras son mal llamadas tierras fiscales provinciales mientras que en Formosa hay casos de regularización. A lo largo de esta tesis vamos analizando la situación en relación a la educación aborígen.

En suma, lo que más nos interesa rescatar es la siguiente lectura que podemos hacer de lo que venimos diciendo hasta ahora. En una misma formación social de fronteras encontramos dos mediaciones estatales con mecanismos de visibilización de las poblaciones aborígenes diferente. Una de ellas, confía a las mismas comunidades aborígenes su propia reproducción en el marco del proceso de subordinación de sus formas productivas al capital. La otra, intenta asegurar la reproducción de ese sector productivo doméstico funcional a la acumulación del capital. En otras palabras, en el marco del proceso de subordinación de las economías domésticas al capital nos enfrentamos a dos tipos de accionar estatal que para el sentido de la práctica de los pobladores aborígenes significa, en un caso, la omisión, la negación y el olvido agravando la sobreexplotación, y en el otro, el reconocimiento y un resguardo a la sobreexplotación.

Además, si bien podemos definir una formación social de fronteras para la región que muestra su especificidad en una forma específica de relación con el Estado (marginal y tardía), en una forma particular de relación de la economía capitalista y la doméstica (subsunción) y en el conflicto interétnico, también a la luz de procesos históricos diferenciales que devienen en las estructuraciones provinciales estudiadas, podemos encontrar diferencias que se expresan en lo que estuvimos planteando a lo largo de estas páginas.

CAPÍTULO 3

Neoliberalismo, políticas de reconocimiento y educación aborígen

Introducción

Este capítulo es resultado de una serie de preguntas que nos hicimos mientras llevábamos adelante el trabajo de campo en las escuelas de la jurisdicción educativa Santa Victoria Este y Ramón Lista. Las mismas apuntaban a conocer los Programas de Políticas Compensatorias en Educación dado nuestro encuentro con cuadernos del Plan Social educativo, en Salta y ediciones de textos bilingües y en lengua materna aborígen, en las escuelas de Ramón Lista, así como también las referencias realizadas a dicho plan desde algunos de los agentes educativos entrevistados. El desarrollo de este capítulo, meramente contextual, busca precisamente capturar nuestras reflexiones en torno a los análisis sobre los mencionados programas en su vinculación con la educación aborígen.

Para ello, en primer lugar reflexionamos en torno al contexto político actual como condición necesaria para abordar los sentidos que asumen tanto la producción legislativa en materia de políticas de reconocimiento como las nuevas políticas sociales dentro de las que se incluyen las políticas educativas. En segundo lugar nos detenemos en uno de los alcances del discurso multicultural en su vinculación con los pueblos originarios. En este punto, hacemos mención al “reconocimiento oficial” de los pueblos indígenas en tanto nuevos sujetos de derechos colectivos. Por último nos interesa centrarnos en el análisis de algunos de los aspectos de la “transformación educativa”, ya que los mismos permiten, al menos a nivel estatal, una aproximación al tratamiento de la “cuestión educativa aborígen”. Específicamente, nos centraremos en lo que abren y lo que cierran los siguientes ejes: la descentralización educativa, el paradigma de la diversidad sociocultural y la focalización-compensación.

Acerca del “Nuevo Orden”

Parece existir un acuerdo entre distintos científicos sociales y políticos en afirmar que a partir de la década del 70, década donde la crisis económica logra erosionar el poderoso consenso construido en torno al Estado de Bienestar, se imponen una serie de reformas, tanto en América Latina como en el resto del mundo, en respuesta a aquella crisis. Las mismas devinieron en transformaciones estructurales dando lugar a un “modelo diferente que incluye por definición: la informalidad laboral, el desempleo, el subempleo, la desprotección laboral y, consecuentemente, la pobreza” (Grassi, Hintze y Neufeld, 1994:5).

En efecto, tal como plantea Argumedo (2002), en 1974/75 la Argentina tenía un 7% de la población bajo la línea de la pobreza. Hoy tiene el 50% de la población bajo esa línea, un 20% más que está inmediatamente por encima de la misma y otro 20% que si bien no se acerca a la línea de pobreza se ha empobrecido dramáticamente a lo largo de los últimos años. Es decir, se ha visto afectada negativamente el 90% de la población argentina²⁴. Esta población “es la que realiza su reproducción en condiciones críticas, al mismo tiempo que se asegura la reproducción del capital. Esas condiciones críticas de reproducción de un amplio sector de población, ya no es la manifestación de un sistema que estaría ‘funcionando mal’ (en crisis), sino la contracara del funcionamiento correcto de un nuevo modelo social de acumulación” (Grassi, Hintze y Neufeld, 1994:6)²⁵.

En América Latina, la crisis del pago de las deudas externas (México 1982) dio lugar a un “club de acreedores” que, desde entonces, impuso los denominados “ajustes estructurales” que plasman el programa de reformas impulsado por el neoliberalismo. Hacia fines de los '80 se consolida el modelo en la región sobretodo a partir de las administraciones Salinas (México, 1988), Menem (Argentina 1989), Fujimori (Perú, 1990), sostenido por lo siguientes ejes a) “... constituir a las exportaciones en la fuente fundamental del crecimiento; b) reducir drásticamente el ámbito de acción del Estado y propiciar la privatización de toda suerte de actividades productivas y servicios; c) y respecto del corto plazo, jerarquizar por encima de cualquier otro objetivo la preservación de los ‘equilibrios macroeconómicos’” (Vuskovic, 1994, citado en Ezcurra, 1996:5). Dichos ejes, orientadores de las reformas estructurales (como la Reforma del

Estado), se sostienen desde el ideario neoliberal en los siguientes argumentos: el Estado no debe regular el mercado (desregulación), la desigualdad es vista como valor positivo para dinamizar el crecimiento y la acumulación privada previo debilitamiento de las estructuras sindicales (Ezcurra, 1996).

Ahora bien, el modelo neoliberal cuyo alcance es mundial, ha sido posible por: 1- transformaciones en la estructura de poder internacional (condicionamientos políticos de los organismos multilaterales controlados por los estados-nación del capitalismo central: Banco Mundial y Fondo Monetario Internacional); 2- procesos de concentración de capital en ciertas fracciones financieras más que productivas que requieren una escala de circulación planetaria (grupos económicos transnacionales); 3- la construcción de un nuevo “sentido común” con anclaje principalmente en las clases dirigentes (consenso de Washington). El corolario ha sido la hegemonía del neoliberalismo a nivel mundial. Dicha hegemonía “...expresa una dimensión de la globalización. Se trata de una globalización ideológica neoliberal. Como tal, es resultado de una voluntad política y no la expresión ‘necesaria’ de determinaciones históricas inexorables” (Ezcurra, 1996:5-6)²⁶. No obstante eso, debemos destacar que tal expansión resulta y es consonante con la globalización de la economía. Esta “mundialización” posee efectos políticos fundamentalmente en lo que concierne al poder y autoridad de los estados nacionales.

Vamos a sostener aquí que dicha mundialización más que constituir un nuevo orden mundial “... configura una nueva faceta del imperialismo. Es decir, el repartimiento de territorios y mercados por unas pocas potencias mundiales que, bajo la hegemonía actual de EEUU operan como centros administrativos, regulando la circulación de bienes y personas y el control sobre determinados insumos críticos ya sea por la vía de transferencias que favorecen la apropiación de ciertas empresas sobre los mismos o bien mediante la militarización de las relaciones internacionales que garantizan el control de dichos recursos frente a cualquier intento de cambio de las reglas de juego” (Trincheró, 1999:4).

En relación a los efectos políticos de aquel proceso, algunos autores subrayan la producción de “el ocaso de la soberanía moderna” (Hardt y Negri, 2002:12)²⁷ en el sentido de desplazar del centro de la escena regulatoria a los Estados nacionales y sus

respectivos sistemas productivos y políticos por sistemas de mercados y acuerdos de índole transnacional. Sin embargo, para nosotros y tal como plantea Ezcurra, este proceso conlleva una notable redistribución mundial y concentración de poder en los estado-nación del capitalismo central en perjuicio de los estados periféricos. Así, en el campo económico, supone una intervención agudizada de aquellos Estados en los mercados internacionales. En este punto Dieterich (1996) destaca la existencia de una relación simbiótica más que conflictiva entre el Estado primermundista y las transnacionales del país. Asimismo, los Estados centrales también han intensificado su intervención en el campo de las políticas a través de los organismos multilaterales, en particular del Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional.

En otras palabras, no se trata del “ocaso de la soberanía moderna” por la preeminencia de procesos transfronterizos y transnacionales. Para nuestros países, se trata más bien de una soberanía limitada por el poder de los Estados del capitalismo avanzado y de algunas organizaciones multilaterales bajo su control. En este marco y desde la óptica neoliberal, les compete a los Estados tercermundistas, en la actual dinámica de acumulación capitalista, ser Estados gerentes, transmisores y ejecutores de decisiones de “una pequeña oligarquía o, mejor dicho, de una plutocracia internacional” (Dieterich, 1996:71).

En los países periféricos esto está más que claro en cuanto a la dependencia externa pero también en cuanto al poder económico interno enlazado con el externo en el marco de la globalización financiera. Por ejemplo la clase gobernante argentina opera regulando para garantizar la producción y absorción de tasas extraordinarias de ganancia por parte de fracciones del capital multinacional (Repsol-YPF, Telefónica, etc), o lo que es lo mismo, destinando recursos del campo social a favor de los grupos económicos.

Ahora bien, en nuestro país, la implantación del modelo ha implicado la redefinición de una serie de relaciones entre el Estado, la sociedad y los individuos. El Estado se ha “contraído” en concordancia a un nuevo proyecto de intervención estatal; el sujeto colectivo (el trabajador) se diluye en individuos libres que venden su fuerza de trabajo en el mercado y su “suerte” se dirime entre la “integración” o la “exclusión”, arrojando una creciente desigualdad social. En este contexto impregnado por el

liberalismo económico, se le ha dado prioridad a los mecanismos de mercado como el modo más eficiente de asignación de los recursos. La economía aparece como la ciencia “guía” y las recomendaciones de política económica constituyen el marco global para la implementación de las políticas sociales.

Las políticas públicas, dentro de las que se incluyen las políticas sociales, se redefinieron en función del “ajuste” que “...tuvo como uno de sus objetivos el de reducir el gasto fiscal (lo que incluye el llamado ‘gasto social’, es decir el correspondiente a los diversos sectores de la política social) y aumentar su eficiencia y eficacia” (Grassi, 1998:4). La reforma de las políticas sociales tuvo dos ejes orientadores: la privatización y la focalización, que fueron propuestos como complemento necesario para asegurar la continuidad del ajuste y liquidar la cultura de derechos universales, como la salud y la educación, a bienes y servicios básicos garantizados por el Estado (Coraggio,1997)²⁸.

Tal como plantea Grassi, Hintze y Neufeld (1994:20), “El modelo neoliberal construye su legitimidad sobre el develamiento y, a nivel de las políticas sociales, la estrategia de la “focalización” es la expresión genuina del reconocimiento de la potencial existencia de grupos excluidos. Estos se definen como aquellos grupos ‘vulnerables y con escasa capacidad de presión para la defensa o consecución de sus intereses’”. La focalización estará destinada a compensar coyunturalmente los efectos sociales del ajuste, se focaliza en los más pobres entre los pobres, derivándose el derecho a la asistencia de las condiciones de exclusión.

En relación a los efectos y derivaciones de aquellas orientaciones de política social, en el plano de los derechos y protecciones vinculadas al trabajo, emerge un estado de crisis social “agravado por las condiciones del mercado de trabajo y por la instalación (formal e informal) de condiciones de precariedad del empleo”. En el campo educativo, una mayor fragmentación devenida por un conjunto de factores, entre ellos, “la desigual disposición de los recursos y condiciones políticas de las provincias” (Grassi, 1998:13).

En este contexto, adquiere relevancia el “Tercer sector” respecto de las intervenciones sociales. Es decir, el Estado aparece con un papel subsidiario poniéndose

en cuestión el carácter político de las intervenciones sociales en tanto ámbito de constitución de sujetos y derechos (Grassi, 1998).

En síntesis, la salida de la crisis económica de los años '70 se tradujo en la circulación globalizada del capital financiero y los llamados “ajustes estructurales” implicando mutaciones en el rol de los Estados y, consecuentemente, la redefinición de las políticas sociales. Sus consecuencias, la producción, mantenimiento y profundización tanto de una crisis generalizada de reproducción de la vida y de la fuerza de trabajo expresados en una exclusión social creciente, así como también de la concentración del capital.

En los últimos años, particularmente a partir de 1997, se suceden una serie de crisis financieras en los países de Latinoamérica. La respuesta de los gobiernos ha sido la profundización de las políticas de ajustes. En consecuencia se presenta un contexto marcado por el aumento de conflictos y protestas sociales. He aquí precisamente uno de los límites del modelo, la cuestión de la gobernabilidad. Recordemos en este punto el 19 y 20 de diciembre de 2001 en nuestro país posible de enmarcarlo en una serie de protestas previas como cortes de ruta, marchas nacionales intersectoriales, cacerolazos, etc.. Los mismos aparecen expresando un creciente descontento social frente a la inequidad y la corrupción inherente al modelo. Sostenemos que la intensificación de la recesión económica y la pérdida de legitimidad de los gobiernos son, entre otras, manifestaciones del agotamiento de la hegemonía del neoliberalismo.

Ahora bien, los sectores que defienden este modelo libran contra los excluidos una guerra de baja intensidad a través de conflictos selectivos, de diferenciación y segregación. En este sentido un buen ejemplo lo constituye los “ghettos” para excluidos (barrios pobres, asentamientos, villas miseria, “comunidades” aborígenes en algunos lugares de Argentina, etc) considerados como lugares peligrosos siendo objetos de un control, la mayor de la veces, de naturaleza represiva. O como escribimos en otro trabajo (Trincheró et al, 2000), la política “neoculturalista” aparece racializando las diferencias sociales. Y ejemplificábamos, la distribución espacial interna en Estados Unidos de Norteamérica de sujetos inmigrantes racializados por sus diferencias sociales los somete a un proceso de “ghettización” continuo y sistemático (“chicanos”, “latinos”)²⁹.

En contraste con las consecuencias sociales de las políticas neoliberales, el discurso dominante en el campo cultural (el multiculturalismo liberal) invita al reconocimiento de una sociedad plural y multicultural, que respete a los culturalmente diferentes en el conservar su herencia cultural como parte de sus derechos privados. Así, en el plano jurídico como en el educativo, circulan categorías tales como: respeto a la diversidad, tolerancia, democracia plural, multiculturalismo, pluriculturalidad, interculturalidad, etc. En su conjunto, categorías que configuran lo que llamamos la discursividad multicultural, concibiéndola como un aspecto emergente de la “globalización”. Consideramos que la construcción de tal discursividad se dirige a ocultar, en el respeto a la diversidad, las desigualdades construidas históricamente.

Así las cosas, en lo que sigue discutimos uno de sus alcances de aquella discursividad en su vinculación con los pueblos originarios: la generación de dispositivos jurídico-políticos. Focalizamos en que los mismos se encuentran acorde con un discurso de “democracia plural” al tiempo que fortalecen las demandas por el efectivo cumplimiento de los derechos de aquellos pueblos. Sin embargo concluimos que, en la etapa actual del capitalismo transnacional, dichas demandas son consideradas por los Estados y los organismos internacionales sólo en un plano discursivo, no llegando a generar los instrumentos, las agencias y las representaciones necesarias para la efectivización de las mismas.

Hacia el reconocimiento oficial de los pueblos originarios

Vinculado al auge del discurso multicultural a nivel mundial, distintas propuestas se han ido formulando en relación a los pueblos originarios. En América Latina y a partir de la “recuperación democrática”, una nueva corriente reformista atraviesa las constituciones nacionales. La misma ha significado, siempre en vinculación con las poblaciones indígenas, el reconocimiento de estos pueblos como sujetos colectivos titulares de un conjunto de derechos diferenciales que tienden a la recuperación étnica y cultural. Asimismo, a nivel internacional, distintos organismos han tratado la “cuestión indígena” arrojando como resultado la defensa de las

identidades colectivas (étnicas) como parte de la doctrina de los derechos humanos (Ramos, s/f).

Previo a la Reforma de la Constitución Nacional en Argentina, durante el decenio 1984-1994, se han estado formulando distintas leyes que se caracterizan por su carácter “integral”³⁰. Tal producción legislativa, si bien significa un avance en cuanto incorporan al sujeto indígena como sujeto destinatario de la acción legislativa, lo circunscriben como “objeto explícito de las políticas sociales del Estado tanto nacional como provincial” (Carrasco, 2000:63). De hecho, haciendo una lectura de las mismas, acordamos con Carrasco (2000) en que prima un “espíritu legal” tutelar y proteccionista. De tal forma, podemos decir que la producción legislativa de esos años tiende a visibilizar al indígena más como un sujeto que requiere especial protección estatal que como sujetos con derechos diferenciales.

Ahora bien, es oportuno aclarar que en un Estado de Derecho, lo reglado por la Constitución deviene como regulador de unidad normativa, por lo que todas estas leyes estuvieron subsumidas a lo prescripto por la Constitución Nacional vigente hasta 1994 en Argentina. Es recién entonces a partir de esa fecha, con la Reforma de la Carta Magna, que el reconocimiento de estos pueblos como sujetos colectivos titulares de un conjunto de derechos diferenciales promete una nueva dinámica en las relaciones interétnicas abriendo la posibilidad de cambiar la modalidad tan marcadamente asimétrica que caracterizó históricamente a la relación Estado-Pueblos Originarios.

Dicha reforma incorpora el texto perteneciente al artículo 75 inciso 17. El mismo establece que son atribuciones del congreso: *“Reconocer la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos. Garantizar el respeto a su identidad y, el derecho a una educación bilingüe e intercultural; reconocer la personería jurídica de sus comunidades, y la posesión y propiedad comunitaria de las tierras que tradicionalmente ocupan; y regular la entrega de otras aptas y suficientes para el desarrollo humano; ninguna de ellas será enajenable, transmisible ni susceptible de gravámenes o embargos. Asegurar su participación en la gestión referida a sus recursos naturales y a los demás intereses que los afecten. Las provincias pueden ejercer concurrentemente estas atribuciones”*.

Este artículo, como lo mencionamos, promete una nueva dinámica en las relaciones interétnicas, fundamentalmente porque supone entre otras cosas, las siguientes cuestiones:

1. “La adhesión del Estado argentino a la práctica de una democracia plural y
2. el nuevo status jurídico que regula en relación de los pueblos indígenas y al que denominamos ‘nuevo derecho indígena’” (Ramos, 2001:7).

Tal como plantea Carlos Falaschi (1998:1) lo anterior, parece vincularse a una “reparación histórica” con lo que, durante dos siglos, fue el “Dilema de Hierro ‘integración o exclusión’”. Para los pueblos originarios, la incorporación del artículo 75 inc.17, ha significado contar con un nuevo instrumento en su lucha reivindicativa en la medida que permitiría el tratamiento de sus demandas. Para el Estado argentino, la incorporación de dicho artículo implica respetar el marco político internacional y sumarse a los imperativos multiculturales de la “Aldea Global”. Recordemos en este punto que el artículo 75 incorpora diez acuerdos (Declaraciones, Pactos y Tratados regionales y universales) sobre Derechos Humanos a los que se les reconoce jerarquía constitucional³¹.

Ahora bien, hasta ahora nos centramos en lo que constituye un avance en términos legales. Pasemos, pues, al plano de la efectivización del reconocimiento. Si tenemos en cuenta la caracterización que hemos realizado acerca del contexto político-económico, podríamos afirmar que en el marco de profundización de las políticas de ajuste, donde la tendencia es al achicamiento del gasto fiscal a partir de reducir el “gasto social”, el Estado no va a *garantizar* las identidades étnicas ni *asegurar* la participación de los pueblos originarios *en la gestión referida a sus recursos naturales y a los demás intereses que los afecten*, por nombrar solo algunos de los términos del artículo 75 inc. 17 de la Constitución Nacional. Esto implicaría la voluntad política de asumir autonomía frente a los dictámenes de los grupos económicos transnacionales y del BM y FMI, estableciendo nuevas pautas de desarrollo social, político y económico y por ahora, muy lejos estamos de ello.

Es entonces que, dichos pueblos, seguirán siendo objeto explícito de las políticas sociales del Estado nacional como provincial, aquellas que se caracterizan por un “espíritu” tutelar y proteccionista. Recuperando el análisis realizado acerca que las nuevas políticas sociales son intervenciones coyunturales del Estado que focalizan en los más pobres entre los pobres, entonces estaríamos en condiciones de afirmar que las poblaciones aborígenes también componen la categoría de “los más pobres”³². Además si a esto le agregamos que lo destinado al “gasto social” en la actualidad está dirigido fundamentalmente a la asistencia social, el sujeto indígena se define para el Estado, en la práctica, como sujeto de asistencia más que un sujeto portador de derechos diferenciales. Es decir, el sujeto indígena es visto como un sujeto carente, un sujeto que no puede efectivizar sus derechos. La manera de identificar al indígena niega su capacidad de participación en el diseño de las políticas, niega su capacidad política.

Podría argumentarse, a pesar de aquello, la existencia del INAI (Instituto Nacional de Asuntos Indígenas), de las dependencias provinciales de asuntos indígenas, de los programas de políticas compensatorias en educación y en salud, etc, como ámbitos que atienden la “cuestión indígena”. Sin embargo, dichos espacios más que promover la participación indígena en el diseño de políticas, se constituyen en lugares de internas políticas, de clientelización y en el caso educativo y de salud, por ejemplo, se vuelven equipos diagnosticadores, hasta que las políticas de ajuste fiscal permitan mantener a los técnicos.

En suma, el nuevo marco legal, si bien parece abrir un campo para conseguir soluciones a las injusticias económicas y culturales que sufren estos pueblos, al plantearse en el contexto de la avanzada neoliberal, establece una contradicción entre el “deber ser” y lo efectivamente posible. La preservación, respeto y defensa de las identidades étnicas si bien se entienden como necesidades universales en tanto condicionan el desarrollo integral de la persona humana y entre los pueblos, en la actualidad, terminan configurando un mero recurso retórico que en términos reales reproduce una cultura etnocéntrica y discriminadora. Es que la orientación política de neoliberalismo no tiende a una transformación de las relaciones económicas que generaron y generan la subalternidad de los pueblos originarios, muy por el contrario, tiende a profundizar las desigualdades amparado en un discurso que respeta las diferencias.

A través de lo visto hasta ahora, es imposible comprender las relaciones interétnicas (grupos aborígenes - Estado) como equivalentes funcionales dentro del sistema, al mejor estilo barthiano, omitiendo las relaciones de dominación – sometimiento. Creemos haber caracterizado en la primer parte de este capítulo, la dinámica del Estado-nación argentino en el contexto del capitalismo transnacionalizado, es la dinámica de un Estado dependiente (centro-periferia). Asimismo, al distinguir entre políticas de reconocimiento y el efectivo reconocimiento estamos estableciendo tácitamente que hay algo de aquellas políticas que no se cumple. Efectivamente, la promesa de una modalidad simétrica de relaciones interétnicas es tirada por la borda en el contexto político actual. De esta forma, se reproduce la relación de dominación–sometimiento, la misma que a partir de la construcción del Estado-nación en Argentina se establece con los pueblos originarios.

Veamos a continuación, en el marco de esta subordinación, como modalidad actual de las relaciones interétnicas, la construcción que el Estado argentino hace de la “cuestión educativa aborígen” en el marco de la “transformación educativa”. Centramos la mirada en tres aspectos de dicha transformación, principales en su vinculación con la educación aborígen y delimitamos las posibilidades y límites de cada uno de ellos.

“Nuevo Orden” y multiculturalismo, su expresión en las políticas educativas

La tan mentada “transformación educativa” en la Argentina, dirigida fundamentalmente por la Ley Federal de Educación³³, se inscribe en los lineamientos de la nueva política social (privatización-focalización), a la vez que profundiza la tendencia descentralizadora. Asimismo, aunque en otro orden de cosas, expresa el cambio de un paradigma educativo homogeneizador a otro que coloca el acento en la diversidad sociocultural en concordancia con el discurso multicultural emergente de la “globalización”.

a) La “descentralización” educativa

La descentralización educativa en nuestro país comienza en los últimos cuarenta años a partir de la transferencia de escuelas a las administraciones provinciales. La transferencia de las escuelas primarias nacionales a las provincias, se produjo entre 1956 y 1978³⁴. Este proceso administrativo continúa con la Ley Nacional 24.049 sancionada en el año 1991, así las escuelas medias y terciarias serán responsabilidad de las provincias. La transferencia de los servicios educativos parece completarse con la sanción de la Ley Federal de Educación N° 24.195/93.

Ahora bien, el proceso administrativo de transferencia de servicios es una de las tantas medidas de la descentralización, aunque en Argentina ha sido ese proceso la medida descentralizadora por excelencia. Paralelamente al mismo se despliegan los impactos de las políticas de ajuste superponiéndose el nivel de la educación en crisis con el de la educación como un campo al cual también se dirigen las políticas de ajuste (Grassi, Hintze y Neufeld, 1994).

Es que en el diseño de políticas educativas “... el análisis económico se ha convertido en la *metodología* central” (Coraggio,1997:34. destacado por el autor). De tal forma, la transferencia de los servicios educativos de nación a provincia fue una medida para reducir el gasto público nacional, al tiempo que “...ha funcionado como doble discurso: por un lado, se ha hablado de esta devolución a las provincias como expresión de federalismo, mientras que, simultáneamente, ha sido una manera de acelerar la toma de responsabilidad por parte de éstas sin una consideración por las características del contexto de cada jurisdicción o de la capacidad financiera de las provincias” (Grassi, Hintze y Neufeld, 1994:110).

En efecto, coincidentemente con la descentralización se dispondría la regionalización de la currícula. Serían ahora las jurisdicciones provinciales las encargadas de la elaboración de los Borradores de los Diseños Curriculares, respetando los Contenidos Básicos Comunes dispuestos desde la Nación. Es de destacar que lo

anterior no implica un desentendimiento total por parte del Estado nacional. El Ministerio de Educación de la Nación se encarga de “controlar los lineamientos políticos - ideológicos de conjunto” (Grassi, Hintze, Neufeld, 1994:110.), y se convierte en una estructura que gestiona los programas educativos especiales³⁵. En otras palabras, se produce una “... centralización del control pedagógico (a nivel curricular, de evaluación del sistema y de formación de los docentes) y una descentralización de los mecanismos de financiamiento y gestión del sistema” (Gentili, 1998:114)³⁶ .

Más allá de aquellas limitaciones, lo cierto es que para el caso de la educación indígena, el principal alcance que presenta el proceso de descentralización que se está llevando adelante, es que permitiría incrementar la valoración de las características regionales y locales, así como fortalecer la autonomía de las instituciones educativas para la toma de decisiones acorde a una educación significativa. Sin embargo como señala Javier Serrano Ruiz (1997), el relativo auge de las tendencias regionales y locales en el marco de procesos de descentralización no implica por si mismo “énfasis intercultural”, más aún en un contexto marcado fuertemente por tradiciones homogeneizadoras³⁷. Dicho énfasis difícilmente podría ser garantizado sin la presión política de las organizaciones aborígenes ante el Estado, tanto nacional como provinciales, acompañada de un fuerte apoyo por parte del resto de la sociedad y demandando una participación activa de los aborígenes en distintas instancias: diseño curricular, seguimiento y control del proceso educativo, evaluación de los resultados, etc.. Además, actualmente, la principal limitación/alcance que presenta la descentralización educativa en nuestro país, es que serían las provincias las que definan la instrumentalización de los proyectos educativos específicos hacia las poblaciones aborígenes. Y esto depende casi exclusivamente de la voluntad política de cada gobierno provincial, tal como intentaremos dar cuenta a lo largo de esta tesis. En efecto, lo que la descentralización educativa ha producido en la Argentina, en su vinculación con el campo de la educación aborígen, es la puesta en evidencia del tipo de relacionamiento históricamente construido entre los pueblos originarios y los Estados provinciales y de la visibilización de la cultura aborígen que cada provincia posee³⁸, generando estados de desarrollo diferenciales en el campo de la educación aborígen³⁹.

b) Diversidad sociocultural

La sanción de la Ley Federal expresó también un cambio del tradicional paradigma educativo homogeneizador a otro que coloca el acento en la diversidad sociocultural, a tono con el modelo de “democracia plural”, al que Argentina adhiere expresamente a partir de la Reforma Constitucional.

En líneas muy generales, en relación al primer paradigma, el sistema educativo argentino se vinculó en principio a los ideales republicanos, a partir de los cuales se delinearon y edificaron las agencias encargadas para la instrucción pública. Las escuelas fueron los dispositivos institucionales para la formación del espíritu ciudadano asumiendo la tarea de lograr la integración de todos los habitantes del territorio nacional (grupos indígenas, criollos e inmigrantes de diversos orígenes) con la intención de “argentinizar” sobre la pretendida base “de educar al soberano” desde un “ser nacional”. La integración de “esos otros” que fueron alternando a lo largo de la historia argentina se resolvía desde políticas de homogeneización cultural. Por su parte, el Estado se comprometía a garantizar la ejecución de dicho mandato social.

El nuevo paradigma educativo aparece vinculado a los nuevos escenarios multiculturales⁴⁰ donde la “democracia plural” cambia los términos en que se definía la relación nosotros-otros durante la mayor parte de los siglos XIX y XX en nuestro país. Es así como, desde el discurso educativo, irá apareciendo una recuperación de dicha relación bajo el manto del respeto a “los diferentes”⁴¹. Cabe destacar que en esta oportunidad no nos detendremos en los distintos cuestionamientos acerca de cómo es recuperada dicha relación desde el mencionado discurso⁴².

El objetivo estructurador del nuevo paradigma educativo está orientado a lograr una “convivencia armónica y pacífica” a partir del “conocimiento y entendimiento” de “los otros” en un mundo que “se reconoce” como plural y multicultural. De esta manera, dentro del campo educativo emerge un discurso orientado a la tolerancia.

Si bien es posible sostener junto a Raúl Díaz (2001:65) que este discurso educativo no es más que un “recurso coextensivo a la ideología multicultural”, y que

tiende a ocultar las desigualdades socioeconómicas históricamente construidas, para el caso de la educación aborígen, también está permitiendo una serie de cuestionamientos pedagógicos, cognitivos y lingüísticos hacia los modelos educativos asimilacionistas favoreciendo el poder pensar un modelo de educación indígena intercultural bilingüe⁴³, solo que en nuestro medio, quedó reducido a los programas de políticas compensatorias en educación.

c) Estrategias focalizadoras compensatorias

Con anterioridad nos hacíamos eco de la afirmación de Grassi, Hintze, Neufeld (1994:20) cuando sostienen que “la estrategia de la “focalización” es la expresión genuina del reconocimiento de la potencial existencia de grupos excluidos (...) con escasa capacidad de presión para la defensa o consecución de sus intereses’ (los más débiles)”. Vista de esta manera, dicha estrategia, por razones de equidad, está dirigida a compensar coyunturalmente las desigualdades, lo que se vuelve una paradoja en un contexto de exclusión social creciente. Por otro lado, como ya mencionamos, la focalización es garantía de continuidad de las políticas de ajuste.

En el plano educativo, la estrategia focalizadora compensatoria, queda en el marco de los Programas de Políticas Compensatorias en Educación: A) El Plan Social Educativo, durante la gestión Menem 1993-1999 y B) el Programa Nacional de Escuelas Prioritarias, durante la gestión de La Rúa 2000-2001 y su continuidad en el “gobierno de transición”(2002). Los mismos fueron pensados para la atención de las problemáticas específicas que tienen las escuelas urbano-marginales, escuelas rurales pobres, escuelas con población aborígen, escuelas de adultos y escuelas para personas con distintos niveles de capacidad⁴⁴.

A) El Plan Social Educativo funcionó en el período 1993-1999 y se concretó a través de programas destinados a las escuelas de todo el país con un modelo de *gestión descentralizada* que ponía el acento en la idea de “*acción compensatoria*”. El programa 1 del Plan Social Educativo: “Mejor Educación Para Todos” llegó de distintas maneras a “todos las escuelas pobres” del país. Contempló 8 proyectos entre los que se encontraba el proyecto 4 “Atención a las Necesidades Educativas de la Población

Aborígen”, cuyo objetivo general fue *apoyar con asistencia técnico-pedagógica a las escuelas con población aborígen a los efectos de mejorar la calidad educativa, tomando como eje la retención escolar* (Proyecto 4, Plan Social Educativo; 1998)⁴⁵.

B) Por su parte, el Programa Nacional de Escuelas Prioritarias (2000-2001/2002), si bien no llegó a poseer la estructura asistencial del Plan Social, contempló cinco proyectos entre los que se encontraba el Proyecto Escuelas Aborígenes (PEA)⁴⁶. Desde el mismo se definía que *la mayor parte de la población aborígen está dentro de la franja de la pobreza y la encontramos, por lo tanto, dentro de las escuelas a atender desde este Programa (...) pero hay una problemática agregada y es el doloroso camino que transitan en la construcción de su identidad los pueblos aborígenes (...). La educación bilingüe e intercultural es su reclamo (...). Pero debemos agregar otra problemática que agrava la situación. Hay hasta el momento un bajo número de docentes aborígenes formados como tales para trabajar en la Educación Intercultural Bilingüe.(...) Para que cada generación pueda decidir, la sociedad nacional y el sistema educativo sólo deben respetar igualitariamente a todas y compensar la ‘historia de esas diferencias’, que ya lleva 500 años.* (Proyecto Escuelas, Aborígenes Programa Nacional de Escuelas Prioritarias, 2000)

Tanto el Proyecto 4 como el PEA apuntaron al *Mejoramiento de la calidad educativa en las escuelas de población aborígen* dada la persistencia del fracaso del sistema educativo en esas escuelas a lo largo del tiempo. A partir de determinadas líneas de acción compensatorias, acompañaron la implementación de la Ley Federal de Educación en algunos contextos con poblaciones aborígenes. El eje estuvo puesto en la *asistencia técnico-pedagógica* necesaria para comenzar a avanzar en la “educación intercultural bilingüe” (EIB).

Desde nuestra perspectiva, no hace falta esperar a evaluar los resultados de estos programas, en el caso de que efectivamente funcionen, para darse cuenta que “el fracaso escolar forzoso” es sostenido en escuelas con población aborígen. Es que mientras dichas estrategias se propongan desde el Estado como “intervenciones coyunturales eficientes” en un marco de exclusión social creciente se vuelven, en términos de Coraggio (1997:14), “políticas estructurales ineficientes”.

Ahora bien, en el marco de estos programas y de la XL Asamblea extraordinaria del Consejo Federal de Cultura y Educación, se elabora la resolución 107/99 a partir de la cual se aprueban las Pautas Orientadoras para la Educación Intercultural Bilingüe. Las mismas tienden a *definir los límites que puede alcanzar un modelo de educación específico para la población indígena en el marco de la legislación vigente*. En ellas se define a la EIB como *una educación atenta a la diversidad de culturas y lenguas de las poblaciones a las que responde. Al mismo tiempo considera la relación de estas culturas y lenguas con las sociedades nacionales e internacionales en las que están insertas. Constituye un enfoque flexible y abierto dirigido a responder a las necesidades del aprendizaje de las poblaciones aborígenes, así como a sus intereses y expectativas. Este enfoque surge de sus demandas respecto de una educación acorde con sus particularidades lingüísticas culturales y sociales.* Desde dicha perspectiva, la EIB se constituye como estrategia de “equidad educativa” proponiendo la *utilización de las lenguas aborígenes como recurso pedagógico dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje.* De esta manera la población escolar aborígen tendría las mismas oportunidades de acceso al conocimiento que la población escolar que posee el español como lengua materna. Con esto, *la educación intercultural tiene como fin la igualdad de oportunidades y posibilidades educativas para todos los niños y jóvenes.*

Es interesante notar que, en el contexto de la “transformación educativa”, se construye la “cuestión educativa aborígen” en la intersección entre los efectos de la desigualdad social y las políticas de reconocimiento, constituyendo actualmente los programas de educación intercultural bilingües planes de compensación más que un campo de derechos.

En suma, la “descentralización”, el nuevo paradigma educativo y los programas de políticas compensatorias han permitido a nivel estatal un pensar la “cuestión educativa aborígen” planteada en términos de “educación intercultural bilingüe”, superando de esta forma la tradicional perspectiva asimilacionista. Sin embargo, como mencionamos, se trata más de la promoción de programas de educación intercultural bilingüe como planes de compensación que como un campo de derechos. En este sentido, queremos alertar, tal como lo hace Raúl Díaz (2000:198) que “... el arribo a Argentina de programas de Educación Intercultural Bilingüe, y por tanto de sus debates y problemáticas socioculturales, políticas, lingüísticas y pedagógicas, puede resultar un

salto al vacío al pasar por alto las dimensiones constitutivas de un statu quo resultantes de procesos materiales y simbólicos constituyentes de la pedagogía de la modernidad”.

Son muy pocas en Argentina las experiencias educativas con poblaciones aborígenes orientadas desde la educación intercultural bilingüe como proyecto que pondere la dimensión socio-política por sobre la técnico-pedagógica, nos animaríamos a decir incluso que las mismas aún no existen. Las pocas experiencias que hay privilegian la dimensión técnico-pedagógica por sobre la política, son sumamente voluntaristas y supeditadas tanto a los avatares presupuestarios como al marco ideológico de los agentes educativos⁴⁷. En el contexto de profundización del ajuste, por ende de un menor presupuesto educativo, difícilmente se avance en esta materia. Además, la problemática educativa aborígen no se circunscribe exclusivamente al campo educativo, sino que hay un conjunto de factores (económicos, políticos, alimenticios, salud, etc) que la atraviesan por lo que misma no se resuelve implementado modelos educativos específicos. Podría revertirse tal situación en el caso de que nuestro país cuente con un nuevo modelo de desarrollo, sin embargo, como ya lo mencionamos, ello implicaría la voluntad política de asumir autonomía frente a los dictámenes de los grupos económicos transnacionales y del BM y FMI. Para finalizar, retomando a Pablo Gentili al hablar sobre los efectos del consenso de Washington: “Sociedades dualizadas y marcadas por la miseria y la discriminación no pueden sino contar con sistemas educativos dualizados, miserables y discriminadores” (Gentile, 1998:125).

Hasta aquí intentamos presentar algunas características del actual contexto político nacional. Esto resultó fundamental para reflexionar, por un lado, sobre las políticas de reconocimiento hacia los pueblos originarios en nuestro medio, y por el otro, acerca del campo de posibilidad de las políticas educativas aborígenes. Tomando esta reflexión como marco general es que nos interesa plantear en el próximo capítulo, el ordenamiento jurídico sobre el que se sostiene la educación indígena, remitiéndonos a las leyes indígenas y educativas tanto nacionales como de las provincias de Salta y Formosa, ya que las mismas permiten/omiten, dadas ciertas configuraciones históricas de esos Estados provinciales, la elaboración y ejecución de proyectos y planes educativos para esas poblaciones.

CAPÍTULO 4

El “deber ser” de la educación aborígen

Introducción

En este capítulo revisamos en primer lugar los antecedentes jurídicos y políticos que configuran el ordenamiento normativo, tanto a nivel nacional como de las provincias de Salta y Formosa, sobre el que actualmente se sostiene la educación indígena en cada provincia. Tenemos en cuenta que “...lo jurídico-normativo constituye una de las dimensiones de la Política Pública” (Olrog y Vives, 1999:92), siendo un hecho público y un producto social que, precisamente por ser tal, no es expresión de una plena razonabilidad sino de las relaciones de fuerza que se juegan en el campo de lo político y que devienen en el establecimiento de derechos y obligaciones en sujetos diversos (en nuestro caso: pueblos originarios-Estado).

En segundo lugar, ponemos a punto los mecanismos a partir de los que cada Estado provincial ha respondido a las obligaciones asumidas en el plano discursivo de la ley, en el “deber ser”. Aquí sostenemos que dichos mecanismos versan entre una práctica de planeamiento para el caso de Salta y una práctica política de institucionalización/instrumentación para el caso de Formosa. Es de suma importancia este punto ya que nos permite conocer desde que dispositivos y disposiciones de políticas sociales, particularmente educativas, cada Estado provincial construye la relación con los pueblos originarios asentados dentro de los límites de su territorio. Vamos a considerar que dichos dispositivos y disposiciones se construyen de acuerdo a las modalidades de visibilización de la población aborígen, además de la presión política ejercida por las distintas mediaciones involucradas.

Antecedentes jurídicos y políticos

A continuación se menciona la legislación, se identifica la norma y se comenta lo referido específicamente a la educación. Vamos a seguir un criterio cronológico ya que muchos de los dispositivos jurídico-políticos han sido previos a las leyes fundamentales dispuestas a nivel nacional como provincial, pudiendo caracterizar este

proceso como “génesis inversa” (Altabe, Braunstein y González,1991)⁴⁸ a la forma que adquiere tradicionalmente la estructuración del campo jurídico (Briones y Carrasco, 1996). En esta oportunidad, aunque haremos un señalamiento sobre la última ley sancionada en la provincia de Salta, no nos detendremos en el análisis específico de cada una de las leyes ya que lo que nos interesa es sistematizar el corpus legal con el que se cuenta a nivel nacional y con el que cuentan cada una de las provincias involucradas en la investigación en torno a lo que es la cuestión educativa aborígena y que permite/omite la producción de proyectos educativos en ese campo.

1984: la provincia de Formosa sanciona la Ley N° 426: Ley Integral del Aborígena. Entre sus disposiciones se encuentra la que refiere a la elaboración de planes sobre enseñanza bilingüe en la educación primaria, la preparación de herramientas para su aplicación en la enseñanza secundaria y la formación de docentes aborígenes en las escuelas de aplicación, la responsabilidad corre por cuenta del Ministerio de Educación y del Instituto de Comunidades aborígenes.

1986: en Salta la Ley N° 6373 De Promoción y Desarrollo del Aborígena de la Provincia de Salta, dispone la creación del Instituto Provincial del Aborígena. Esta ley impulsa la regionalización educativa, la formación de docentes especializados en educación aborígena, difundir el conocimiento antropológico social de las culturas aborígenes utilizando los medios de comunicación estatal y *“solicitar a los niveles que corresponda la implementación de campañas intensivas de educación de adultos, a los efectos de reducir el índice de analfabetismo y promover la educación bilingüe”*

1989: mediante el decreto 155 se reglamenta la Ley Nacional N° 23.302, publicada en 1985, De Política Indígena y Apoyo a las Comunidades Aborígenes. Esta ley permite la creación del Instituto Nacional de Asuntos Indígenas. En el *capítulo V De Los Planes de Educación* (artículos 14 a 17) dispone: como prioritario en el art. 14, los servicios educativos en las áreas de asentamientos indígenas. Los planes de estudios deberán: *“resguardar y revalorizar la identidad histórico-cultural de cada comunidad aborígena, asegurando al mismo tiempo su integración igualitaria en la sociedad nacional”*; En el art.16, la división del nivel primario en dos ciclos: *“en los tres primeros años, la enseñanza se impartirá con la lengua indígena materna correspondiente y se desarrollará como materia especial el idioma nacional; en los restantes años, la*

enseñanza será bilingüe”. El art. 17 promueve a los efectos de los artículos anteriores la implementación de campañas de alfabetización y post-alfabetización, programas de compensación educacional, creación de establecimientos de doble escolaridad y “*otros servicios educativos y culturales sistemáticos o asistemáticos que concreten una auténtica educación permanente*”.

1991: Reforma de la Constitución de la provincia de Formosa. En lo que respecta a la educación en el artículo destinado a los Pueblos originarios se plantea: “*...que la educación impartida por el Estado en las comunidades aborígenes se realice en forma bilingüe e intercultural*” (Constitución de la Provincia de Formosa cap.VI art.10).

1992: promulgación de la Ley Nacional N° 24.071. La misma adopta el convenio 169 de la Conferencia Internacional del trabajo (OIT) actualizando normas anteriores de la OIT, especialmente el Convenio 167 (1957). La ratificación del mismo por parte del Estado Argentino se ha efectivizado en el año 2000 y entró en vigencia en Julio de 2001. Este tratado, cuyas partes y primeros obligados son los estados miembros, establece en su *Parte VI sobre Educación y Medios de Comunicación*⁴⁹:

- El derecho de los pueblos originarios a acceder a todos los niveles de la educación.
- La participación de los pueblos originarios en los programas y servicios educativos que les son destinados, con el fin de responder a sus necesidades particulares.
- La formación de docentes y agentes educativos autóctonos y su participación en la formulación y ejecución de programas de educación.
- El derecho de estos pueblos a crear sus propias instituciones educativas y a contar con los recursos apropiados para tal fin.
- La alfabetización en su lengua materna y la enseñanza bilingüe.
- El derecho a participar plenamente y en pie de igualdad en la vida de su propia comunidad y de la comunidad nacional otorgando el acceso a los conocimientos generales y aptitudes.
- La garantía del acceso a la información sobre sus derechos y obligaciones en lo laboral, económico, educativo, sanitario y social; así como sobre los derechos definidos en este convenio.

- La eliminación de prejuicios con respecto a los pueblos originarios, poniendo especial énfasis en el caso de libros de historia y materiales didácticos .

1993: la Ley Federal de Educación N° 24.195 en sus artículos se establece que el Estado nacional será el responsable de la política educativa atendiendo a diferentes derechos entre ellos: *“El derecho de las comunidades aborígenes a preservar sus pautas culturales y al aprendizaje y la enseñanza de su lengua, dando lugar a la participación de sus mayores en el proceso de enseñanza”* (art.5 inc.q). Todos los niños y adolescentes del país tienen garantizado su acceso, permanencia y promoción y la equidad en la distribución de los servicios de los aprendizajes (art.15 inc.a). En particular la temática bilingüe está abordada, en este marco, en el capítulo VII “regímenes especiales”, punto D: “otros regímenes especiales”, artículo 34, establece: *“El Estado nacional promoverá programas, en coordinación con las pertinentes jurisdicciones, de rescate y fortalecimiento de lenguas y culturas indígenas, enfatizando su carácter de instrumento de integración”*.

1994: Reforma de la Constitución Nacional, en el Cap.IV sobre las Atribuciones del Congreso, art. 75, inc. 17, se establece: *“Reconocer la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos. Garantizar el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural...”*

1998: Reforma de la Constitución provincial salteña. En el artículo atinente a *“Pueblos Indígenas”*, se plantea: *‘...La provincia (...) reconoce y garantiza el respeto a su identidad, el derecho a una educación bilingüe e intercultural...’* (Constitución de la Provincia de Salta cap. I art.15).

1999: Resolución 107 del Consejo Federal de Cultura y Educación, a partir de la cuál se aprueban las Pautas Orientadoras para la Educación Intercultural Bilingüe, las mismas tienden a *“definir los límites que puede alcanzar un modelo de educación específico para la población indígena en el marco de la legislación vigente”*. (Res.107/99, CFCyE)

2000: Ley provincial N° 7121 De Desarrollo de los Pueblos Indígenas de Salta. Capítulo V: de la educación, art. 21: *El Instituto Provincial de los Pueblos Indígenas de Salta*

*promoverá las acciones necesarias para el logro de los siguientes objetivos: a)- Promover un sistema educativo que beneficie a todos los niveles de la población indígena estableciendo un vínculo de intercambio cultural, mediante la formulación de bases curriculares adecuadas al contexto cultural regional. b)-**Regionalización de la enseñanza, tomando como marco de referencia la cultura del educando para su paulatino acercamiento al contexto cultural global, con la implementación de los planes de estudios que se correspondan a las características y modalidades de la región.** c)- 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. d)- Solicitar a los niveles que corresponda la implementación de campañas intensivas de educación de adultos, a los efectos de reducir el índice de analfabetismo y promover la educación bilingüe. e)- 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. f)- Difundir el conocimiento antropológico social de las culturas indígenas utilizando los medios masivos de comunicación estatal.*

Transcribimos textualmente este último artículo dado que resulta por demás significativo en el sentido que, a pesar de ser la última ley sancionada, parece retroceder, volver hacia atrás el camino iniciado por leyes previas en torno al reconocimiento de una educación para el aborigen que se sostenga desde el horizonte de la educación intercultural y bilingüe. Dicha ley se basa en un criterio que implica la reiteración de un proceso histórico de asimilación cultural al mismo tiempo que viola los derechos específicos de los pueblos aborígenes, así como también desconoce en ese tema la normativa vigente a nivel provincial, nacional e internacional.

Ahora bien, a medida que este marco legal se iba configurando en Argentina, dada la importancia que a nivel internacional tomaba el modelo de “integración Pluralista”⁵⁰ y muchas de las veces por la presión ejercida desde las mismas organizaciones indígenas, efectivamente, se han estado delineando proyectos, líneas de acción, no necesariamente aplicadas o con fortuna eventualmente aplicables desde los gobiernos provinciales. Nos interesa avanzar, de forma más específica, para conocer los

límites y los alcances que cada Estado provincial otorga a las obligaciones por el mismo declaradas.

El estado de la cuestión

a) Salta:

Con la recuperación democrática⁵¹, en el Año 1984 se elaboró el “Proyecto de Regionalización Educativa para el Area Aborigen” (PREPARA), donde participaron antropólogos, maestros con experiencias en escuelas con población indígena y un supervisor del ex Consejo General de Educación. El mismo se enmarcó en la política de Regionalización Educativa del gobierno salteño y fue ejecutado por el ex Consejo General de Educación. Su objetivo estuvo centrado en “... afirmar la castellanización del educando, y si bien no se propugnaba la erradicación de la lengua autóctona, tampoco había interés alguno en su desarrollo.” (Rodríguez, 2002:54).

Una de las propuestas, que permanecería en el tiempo, fue la incorporación, a las escuelas con población aborigen, de “Auxiliares Aborígenes del Docente” y “Maestros aborígenes de actividades prácticas” (ambos, llamados también “personal idóneo”). La puesta en marcha de este proyecto, en principio como experiencia piloto fue en 1985 en la escuela N° 406 “Río Bermejo”, Misión Carboncito, Municipio de Embarcación, Departamento de San Martín. Si bien el proyecto quedó reducido a la misma, para el año 1988 se extendió a los departamentos de Rivadavia, San Martín y Orán la designación de “Auxiliares Aborígenes del Docente”. Particularmente en las escuelas del núcleo educativo Santa Victoria Este los nombramientos comenzaron en 1989.

En el mismo año comienza a funcionar el Profesorado para la Enseñanza Primaria con Orientación Regional, con sede en la localidad de Coronel Juan Solá, departamento de Rivadavia. Es el único terciario en todo el departamento mencionado y continúa funcionando actualmente aunque con muchos cuestionamientos de parte de los funcionarios que aprueban los proyectos desde Educación Superior.

En 1990 el Centro de Estudios y Proyectos Educativos del Consejo General de Educación de Salta reformula el “PREPARA”. Se estructura el texto del proyecto integrándolo al “Proyecto de Regionalización Educativa para Contextos Socioculturales Específicos” (P.R.E.C.S.E.), contempla grupos rurales criollos, pastores de la Puna, grupos de los Valles Calchaquíes, de los valles de Lerma y de Zenta y poblaciones periurbanas y marginales. El proyecto se oficializa mediante el decreto provincial 1488 de 1991. En este marco se crean los cargos de “ Auxiliares Aborígenes Bilingües con designaciones interinas con cese”.

Queremos señalar que este proyecto no se sostiene sobre líneas teórico metodológicas que apunten a una educación intercultural y bilingüe sino que se basa en un modelo que esta orientado al desplazamiento de las lenguas aborígenes por el español. La implementación del mismo tuvo un alcance de muy corto plazo, no se extendió a la cantidad de escuelas proyectadas como tampoco se realizaron los cursos de capacitación para los auxiliares y docentes, garantía para el funcionamiento del proyecto.

En 1995, se implementan algunos proyectos del “Programa Mejor Educación para Todos” del Plan Social Educativo que tienen sus respectivas coordinaciones provinciales. El mismo contempla ocho proyectos entre los que se encuentra el proyecto 4: “Atención a las necesidades educativas de la población aborígen”. Si bien la provincia incorpora a todas las escuelas de modalidad aborígen al Proyecto I: “Mejoramiento de la calidad de la Educación en escuelas de Nivel Inicial, EGB 1 y EGB 2”, no suscribe ninguna al Proyecto 4.

En 1997 se conforma una comisión con representantes del Ministerio de la Producción, de la Secretaría de Turismo y de Planeamiento Educativo para la elaboración del “Marco Geopolítico-lingüístico de la provincia de Salta”. En el mismo se concluye que *considerando especialmente los ámbitos de la producción y del turismo se recomienda la inclusión de la enseñanza del idioma inglés como prioritario en todos los niveles o ciclos educativos* del portugués como segunda lengua no prioritaria aunque importante a los efectos del Mercosur y *la necesidad imperiosa y urgente de la formación de docentes y auxiliares docentes bilingües (lengua castellana-lengua aborígen).*

En 1998, la secretaría de Planeamiento Educativo del Ministerio de Educación provincial y el Proyecto 4 del Plan Social Educativo sede provincial, elaboran para el período 1999 el anteproyecto: “Acciones conjuntas en la atención de la temática educativa intercultural aborígen”. El mismo no fue aprobado para el período mencionado tras ser elevado a nivel nacional cuando ya había sido presentada la partida presupuestaria anual.

Entre 2000-2001, el Programa de Escuelas Prioritarias Aborígenes del Ministerio de Educación de la Nación, edita materiales bilingües para las escuelas del Grupo Andino y realiza 4 encuentros de capacitación sobre el Rol del Auxiliar Bilingüe en Santa Victoria Este.

En septiembre de 2001 por Resolución N° 2440 se titularizan a los auxiliares bilingües que pueden acreditar al menos 4 años de antigüedad en el cargo.

En suma, desde 1984 hasta la fecha **desde el Estado salteño**⁵²:

- se elaboran dos proyectos tendientes a la regionalización educativa quedando ambos en la etapa de experiencias piloto,
- se crean los cargos de “Auxiliares aborígenes bilingües”, por el decreto provincial 1488 de 1991.
- se elabora un diagnóstico geopolítico lingüístico,
- se diseña el anteproyecto “Acciones conjuntas en la atención de la temática educativa intercultural aborígen”,
- la coordinación provincial del Plan Social Educativo implementa algunos proyectos que abarcan a escuelas aborígenes aunque no desde su especificidad.
- Se titulariza a los auxiliares bilingües que acreditan al menos 4 años de antigüedad en el cargo.

Como podemos apreciar, la forma asumida desde el Estado salteño para responder a las obligaciones “asumidas” ante la oficialización de la educación aborígen ha sido una práctica de planificación que deviene en un proceso dilatorio de acciones

concretas y específicas. Asimismo, podemos remarcar que respecto a la legislación educativa-indígena, la misma se debate entre una educación indígena asimilacionista y una educación indígena bilingüe intercultural bajo el manto de la regionalización educativa. En esta ambigüedad, se titulariza a los auxiliares bilingües. Si tenemos en cuenta que durante aproximadamente once años consecutivos dichos agentes han dinamizado la demanda por la titularización de los cargos y la formación adecuada para desempeñarse no ya como auxiliares bilingües sino como maestros bilingües, la titularización de algunos, desde nuestra perspectiva, parece vincularse más a una estrategia para desarticular la incipiente organización de los “auxiliares” que al punta pie inicial de un modelo educativo específico para la población aborígen.

b) Formosa

En el año 1978 se comienza, en la provincia de Formosa, “*con el tema de la diversidad, si bien por la negativa pero motivó su tratamiento*” (Df). De esta manera, se desarrolla una primera experiencia bilingüe en una escuela de Ingeniero Juárez que ha sido posible por iniciativa de los docentes. La misma consistía en trabajar con un aborígen que hablara el castellano para facilitar el aprendizaje del español a través de la traducción de los contenidos dictados por el maestro de grado en español a la lengua materna:

“...pusimos una chica aborígen para que se entienda con los chicos, para que hable su idioma, entonces vimos que era más importante que el chico mantenga su lengua. Pero empezamos ahí con una experiencia de escolarización para niños aborígenes que era castellanización y después vimos la necesidad de que el chico aprenda su lengua a si que fueron pasos que se fueron dando de acuerdo a la necesidad que se presentaba” (MGfj).

La evaluación en torno a aquella primer experiencia en una escuela de Ingeniero Juárez, motiva la extensión de la misma a escuelas de Ramón Lista y la realización, en 1982, de cursos de capacitación para quienes serían auxiliares bilingües. Los mismos se realizaron a partir de un sistema de alternancia de dos años de duración.

En 1984, por Ley Provincial N° 375: Orgánica de Educación y su Decreto Reglamentario N° 428/84, se reglamentan las diferentes modalidades de la educación primaria. El artículo 2 del capítulo 1, establece la modalidad aborígen en las escuelas primarias con población aborígen.

En 1985, por Decreto Provincial N°: 1119 se crean 4 Centros Educativos de Nivel Medio para Comunidades Autóctonas y Sectores Marginales (dos en el departamento de Ramón Lista, uno en Formosa capital y otro en Ingeniero Juárez). Estos Centros de Nivel Medio con orientación docente ofrecían hasta el año 1999 dos alternativas de finalización de curso: Maestro Especial de Modalidad Aborígen (MEMA) y Perito en Recursos Naturales y Ecología. Los mismo comenzaron a funcionar en 1986.

En 1987, el 14 de mayo, por Decreto Provincial N°: 407, se aprueba la modalidad aborígen en algunas escuelas de nivel primario, en el anexo del decreto aparecen escuelas del departamento de Ramón Lista. Por decreto N° 679/87 del 1 de julio se incluyen escuelas con población aborígen a la modalidad aborígen; lo mismo dispone el decreto N° 807/87. Las escuelas que ingresaron a la modalidad en 1987 contaron con auxiliares bilingües. En el mismo año por decreto N° 1830 se dispone: *“Denomínese Comisión Provincial de Educación Aborígen a la Comisión Creada por resolución N° 094/85 del Ministerio de Cultura y Educación y ratificada por decreto N° 410/85”*.

En 1991, se crean los cargos MEMA, tras la primera promoción de egresados de los Centros Educativos de Nivel Medio en 1990.

Desde 1995 hasta 1999, el Instituto de Nivel Medio de El Potrillo trabaja con la coordinación provincial del Proyecto 4 y 7 del Plan Social Educativo, específicamente en lo que hace a la edición de materiales didácticos para EGB1 en lengua materna y bilingües y en el fortalecimiento de EGB 3 en escuelas rurales.

Desde 1998, particularmente en Ramón Lista se implementa el Programa DIRLI. Uno de los subprogramas del proyecto es sobre educación, el que apunta, al menos para el período 1998-2002 a los siguientes objetivos: elaboración e

implementación de un programa de capacitación y actualización de los docentes del departamento; Apoyo y refuerzo al programa de maestros aborígenes del Colegio El Potrillo; Implementación de infraestructura recreativa y deportiva en los establecimientos escolares del sector; Implementación de tres huertas escolares; becas y viviendas estudiantiles en el colegio de El Potrillo. Es importante señalar que para el cumplimiento del primer objetivo se arma un convenio con el Laboratorio de Idiomas de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.

Entre 2000-2001, el Programa de Escuelas Prioritarias Aborígenes del Ministerio de Educación Nacional, continua apoyando a los centros educativos con la edición de materiales didácticos para EGB1 en lengua materna y bilingües.

El rastreo que hemos realizado nos permite plantear que la manera en que el Estado formoseño responde a las obligaciones asumidas es a partir de una práctica política de institucionalización/instrumentación generadora de acciones concretas y específicas. Además la legislación indígena-educativa se basa en el discurso de la Educación Indígena Bilingüe Intercultural, atendiendo a los marcos internacionales y a las demandas de las organizaciones indigenistas en América Latina.

A manera de conclusión: avanzamos analizando comparativamente

Tanto Salta como Formosa oficializan la educación aborígen. Sin embargo, encontramos diferencias en lo que respecta a los modelos educativos indígenas sobre los que se sostiene tal oficialización. De tal manera, Formosa adhiere a la educación indígena bilingüe intercultural, mientras que Salta, desde la normativa, no lo termina de definir. En efecto, por una lado, la Constitución provincial salteña en el artículo sobre los Pueblos Originarios *reconoce y garantiza el respeto a su identidad, el derecho a una educación bilingüe e intercultural* mientras que las políticas indígenas y educativas de esa provincia colocan el énfasis en la *Regionalización de la enseñanza, tomando como marco de referencia la cultura del educando para su paulatino acercamiento al contexto cultural global, con la implementación de los planes de estudios que se*

correspondan a las características y modalidades de la región. (Ley provincial N° 7121/2000 De Desarrollo de los Pueblos Indígenas de Salta)

Otro eje de comparación queda configurado por la manera en que los dos Estados se responsabilizan de sus obligaciones con respecto a la educación indígena asumidas a partir de la oficialización de la misma en el plano jurídico-normativo. En Formosa, se observa una práctica política de institucionalización/instrumentación generando acciones e intervenciones estatales concretas y específicas en el plano educativo. En Salta lo que pondera es una práctica de planificación, que redundaba en un proceso dilatorio de acciones e intervenciones específicas en ese plano y lo que queda son proyectos y planes. La titularización reciente de auxiliares, siendo por demás optimistas frente a la historia de relacionamiento entre el Estado salteño y los pueblos aborígenes y frente al actual panorama político-social de la Argentina y particular de Salta, puede abrir el campo para futuras acciones.

Si vinculamos los ejes de comparación antes trazados podemos ver cómo, en Salta, aquel proceso dilatorio termina por definir lo que la normativa deja ambiguo. Es decir, no instrumentar los proyectos se corresponde con la continuidad de una política de unificación cultural y lingüística que no respeta los derechos y demandas de las poblaciones indígenas. En contrapunto, en Formosa desde la normativa y sus reglamentaciones queda clara la opción por un modelo educativo específico para los aborígenes, el mismo se traduce en acciones concretas que apuntan a tal fin⁵³.

Además, nos hemos concentrado particularmente en los departamentos de Rivadavia y Ramón Lista ya que en los mismos se expresan diferentes relaciones entre las poblaciones aborígenes y los Estados provinciales. A manera de ejemplo vale lo siguiente. Prestemos atención al desarrollo, en la zona, de las disposiciones provenientes de los Programas de Políticas Compensatorias en Educación. En Formosa desde el año 1997, se instrumentan acciones que se enmarcan en el Proyecto 4 del Plan Social Educativo. El nombre de dicho proyecto era: Atención a las Necesidades Educativas en Poblaciones Aborígenes. Recordemos que el Plan Social contaba con sedes provinciales y quedaba en manos de las autoridades provinciales adherir a los distintos proyectos del Plan⁵⁴. Contrariamente a lo sucedido en esa provincia, en Salta no se han instrumentado acciones desde el Proyecto 4. En esta provincia, se trabajó con

el Proyecto 7: Fortalecimiento de EGB 3 en Escuelas Rurales y Mejor Educación para Todos. Siendo así, se integran las escuelas de “modalidad aborígen” no ya desde necesidades y derechos específicos, sino desde la “ruralidad” o “regionalización” que para el caso, en esa provincia, parece ser lo mismo.

Ahora bien, el Programa de Escuelas Prioritarias Aborígenes (PEA) depende directamente de Nación por lo que no cuenta con la estructura descentralizada del Plan Social y no apela a decisiones políticas (de financiamiento) provinciales. Las acciones en Formosa las continuó apoyando y financiando este programa nacional; mientras que en Salta, tal como lo señalamos se realizaron cursos de capacitación para agentes bilingües entre los años 2000 y 2001, no dinamizados por la provincia sino desde la Red Federal de Capacitación Docente apoyados por el PEA. Es decir, los trabajos que se plantean desde Nación se instrumentan mientras que los que se planifican a nivel provincial quedan en proyectos.

Por último, a manera de resumen elaboramos el siguiente cuadro:

Provincia ejes	Departamento de Rivadavia Provincia de Salta	Departamento de Ramón Lista Provincia de Formosa
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Año en que surge la preocupación del mejoramiento de la situación educativa de los aborígenes. 	1985: se implementa como experiencia piloto un proyecto en la escuela de Misión Chaqueña, departamento de San Martín.	1978: se comienza a plantear el tema en la escuela 438 de Ingeniero Juárez.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Política instrumentada ▪ Objetivo ▪ Agente que la define. 	<ul style="list-style-type: none"> -1989 Incorporación del auxiliar bilingüe en el departamento de Rivadavia. -Traducción de contenidos en español a la lengua materna -Estado provincial 	<ul style="list-style-type: none"> -1982 capacitación para los que serían auxiliares bilingües para su incorporación en las escuelas. -Traducción de contenidos en español a la lengua materna -agentes educativos de la zona

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desarrollo de acciones 	<p>Continúan los auxiliares bilingües (Facilitan la enseñanza del español en Nivel Inicial y EGB1).</p>	<p>-1984 se crea la modalidad aborígen -Se crean los Institutos de Nivel Medio de donde egresan los MEMA. (1986)</p> <p>-1987 se incorporan auxiliares bilingües a algunas escuelas de modalidad aborígen.</p> <p>-Se crea la Comisión Provincial de Educación Aborígen dependiente del Ministerio de Educación de la provincia.</p> <p>-Se capacita a los auxiliares bilingües para desempeñarse como MEMA.</p> <p>-Creación de los cargos de MEMA (1991)</p> <p>-Incorporación al escalafón docente provincial</p> <p>-Se reglamenta la función del MEMA</p> <p>-Se alfabetizan en lengua materna y se enseña cultura materna en EGB1 y EGB3.</p>
<p>Acciones subsiguientes</p>	<p>Titularización de auxiliares bilingües que puedan acreditar cuatro años de antigüedad (2001)</p> <p>- Cursos sobre el rol del auxiliar bilingües propuestos desde la Red Federal de Capacitación Docente y con apoyo del PEA.</p>	<p>-Incorporación del wichí a los contenidos curriculares.</p> <p>-Estandarización del wichí de uso escolar.</p> <p>-Intervención del Programa DIRLI en la educación de la zona. (1998)</p> <p>-Cursos de capacitación continuos para docentes y MEMA</p>

En síntesis, nos encontramos ante una misma situación de oficialización de la educación aborígen en Formosa y Salta. Sin embargo, en Formosa, registramos reglamentaciones y normativas derivadas de dicha oficialización que implican acciones en el área educativa; mientras en Salta, la ley parece ser “letra muerta” en la medida que no se reglamenta y consecuentemente se asiste a un proceso que posterga la instrumentación de acciones concretas y específicas en el campo educativo aborígen. ¿Qué se construye concretamente en las escuelas paralelamente al diseño de estas políticas? ¿Qué diferencias implica aquella variación en torno a la práctica educativa

bilingüe? ¿Qué otros aspectos no ya vinculados al plano jurídico-normativo intervienen estableciendo diferencias? De ello nos ocuparemos en el próximo capítulo.

CAPÍTULO 5

De escuelas modalizadas y prácticas ¿específicas?

Introducción

El objetivo de este capítulo es reflexionar acerca de la práctica educativa bilingüe en escuelas de “modalidad aborígen” de Santa Victoria Este y Ramón Lista. Para ello, retomamos la categoría de práctica educativa, tal como la trabajamos en el capítulo 2, en tanto práctica social por lo que la misma es resultado de la relación condicionante que se establece entre un *habitus* y un *campo*.

Siguiendo esta línea, tenemos en cuenta que la práctica educativa bilingüe “... está construida por la combinación de las relaciones estructurales e institucionales - históricas- como también por las significaciones y sentido que esos condicionantes adquieren en la conciencia del maestro (en nuestro caso del agente bilingüe). Condicionantes, acción y representación o saber del maestro configuran la red de interrelaciones interpretables como unidad y particularidad en la que se expresa la generalidad” (Achilli, 1989:9). Operacionalmente definimos a la práctica educativa bilingüe como “...la unidad compleja de comportamientos + representaciones, en las que las exteriorizaciones más directamente observables que constituyen los primeros, se encuentran internamente reguladas/organizadas por las segundas.” (Danani, 1996:29-30).

De tal manera, entendemos la práctica educativa bilingüe como el trabajo que desarrolla cotidianamente el agente bilingüe en el marco de la escuela de “modalidad aborígen”, trabajo que adquiere significatividad para la sociedad en su conjunto, para las comunidades aborígenes aunque variante según sean las relaciones interétnicas en las provincias involucradas, para el resto de los agentes educativos con quienes comparte la cotidianeidad y una significatividad para el propio agente bilingüe.

Ahora bien, consideramos que si bien el interés del juego por excelencia en el campo escolar pasa por la práctica pedagógica, aquella que se desarrolla en el contexto del aula centrada en el “enseñar” y “aprender”, la práctica educativa bilingüe no se

reduce a aquella. En efecto, hay otras que la superan y van desde aquellas que se pueden caracterizar como particularmente burocráticas (planillas, planificaciones), las relacionadas con su formación-capacitación, aquellas demandadas por las condiciones sociales de la población como el comedor escolar y aquellas que refieren a lo que Paulo Freire llamó “práctica ética”: la lucha de los agentes educativos en defensa de sus derechos y dignidad (Freire, 1985), entre otras.

Además sostenemos que, al igual que otras prácticas sociales, las mismas expresan determinada trayectoria social, es decir cierta experiencia que proviene del juego en el campo educativo, en tanto aquella vivida como agente que aprende (alumno) y agente que educa, cierta experiencia que proviene del juego en otros campos y con distintos jugadores, cierta formación recibida en el profesorado y/o en los cursos de capacitación, así como también ciertas categorías colectivas internalizadas de percepciones y apreciaciones en torno al mundo social donde se desarrolla la misma práctica educativa, aquellas consideraciones sobre el trabajador de la educación y reflexiones en torno a las numerosas interpelaciones que sufren cotidianamente los agentes educadores. Es esta trayectoria social del agente educativo bilingüe en tanto agente socializado la que estructura su práctica en tanto estrategia que responde a las regularidades del campo educativo. Pero también vamos a entender ciertas prácticas como elecciones calculadas racionalmente.

Para avanzar en el desarrollo del análisis propuesto, en primer lugar caracterizamos la escuela de “modalidad aborígen” a fin de conocer parte de las condiciones objetivas de desarrollo de la práctica educativa de los agentes bilingües. Además, con ello, buscamos establecer diferenciaciones entre las agencias educativas de cada provincia.

En segundo lugar, analizamos la práctica educativa bilingüe a partir de los aspectos más significativos que la configuran, desde la perspectiva de los mismos agentes bilingües. Así, centramos la atención en la situación laboral, el rol del agente bilingüe y la formación-capacitación. Además, hacemos referencia a la demanda que construyen teniendo en cuenta que “las demandas sociales no son ‘naturales’ y tampoco expresión de preferencias portadas por sujetos predeterminados, sino producidas en el

campo de los dispositivos y disposiciones políticas, en este caso de las relaciones interétnicas presentes en la formación social de fronteras” (Trincheró, 2000:363).

En última instancia, analizamos las representaciones del “maestro blanco” sobre el aborigen, la génesis del proceso de educación aborigen, la organización de las administraciones educativas provinciales y las dinámicas de funcionamiento institucional. La importancia de focalizar en estas cuestiones reside precisamente en que a lo largo de la investigación se nos presentaron como otros aspectos condicionantes de la práctica educativa bilingüe en tanto permiten propuestas educativas que, incluyen al agente bilingüe como agente educativo, o bien, tienden a excluirlo en tanto tal. El conocimiento acerca de los mismos en las provincias involucradas en esta investigación nos permitirá avanzar en el establecimiento de las variaciones de aquellas cuestiones que intervienen en el campo educativo aborigen generando estados de desarrollo diferentes en cada provincia.

1- La escuela de “modalidad aborigen”

La escuela de “modalidad aborigen” en ambas provincias se define porque a ella concurre población aborigen. En la mayoría de las agencias estudiadas la población se compone de un 90% de aborígenes y un 10% de criollos. La particularidad de la escuela de “modalidad aborigen” también está dada por la participación de un agente educativo bilingüe en la cultura escolar: el auxiliar bilingüe, en el caso de Salta y el Maestro Especial de Modalidad Aborigen (MEMA) en Formosa. Dichos agentes adquieren significatividad en esas escuelas dado el grado de monolingüismos/bilingüismo (lengua materna aborigen-castellano) de la población escolar aborigen y de la situación educativa de dicha población⁵⁵.

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

decreciente en estrecha relación al descenso demográfico de este grupo étnico en dicha provincia.

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

La situación de bilingüismo comienza fundamentalmente cuando los niños ingresan al sistema escolar, aproximadamente a los 6 años de edad, a partir del cual el español se constituye como la segunda lengua y se mantiene en la medida en que los aborígenes participan en la “*red comunicacional*” entendida como “conjunto interrelacionado de interacciones lingüísticas que se desarrollan en diversos *contextos de comunicación*”. (M. Bigot, 1992 citado por Vázquez, 2000:66). Así, a partir de los 30 años en adelante y con mayor énfasis en las mujeres, volvemos a encontrar situaciones donde predomina la lengua materna en la comunicación oral. Los hombres tienden a mantener el español como segunda lengua, que entre otras cuestiones culturales, se debe a la participación en el escaso mercado de trabajo que ofrece la zona. La situación de las mujeres que recién caracterizamos se vincula a factores culturales. En las entrevistas se reitera que las mujeres aborígenes son madres a muy temprana edad, entre los 12 y 15 años, cuando recién están empezando, en general, el segundo ciclo de EGB, situación por lo que dejan de asistir a la escuela y se dedican al cuidado de sus hijos y a las prácticas institucionalizadas en el ámbito doméstico. Es de destacar que en las áreas de mayor contacto interétnico (El Potrillo y Santa Victoria Este) la tendencia, en el grupo de edad de 30 años en adelante, es al mantenimiento de la lengua materna pudiendo apreciarse como estrategia de *resistencia lingüística*, en la medida que hablamos de “... estrategias sociolingüísticas en el esfuerzo de compensación de la incidencia de la lengua de la sociedad dominante sobre la lengua dominada y asegurar su funcionalidad” (Bigot, 1992 citado en Vazquez, 2000:164).

De lo dicho se desprende la existencia de una división funcional en el uso de la lengua materna y el español que Margot Bigot denomina “bilingüismo diglósico” (Vázquez, 2000:149) y a la que Estela Citrinovitz llama “diglosia conflictiva” al

manifestarse un conflicto entre la lengua materna-minoritaria-dominada y la lengua española-oficial-dominante. (Citrinovitz, 1995).

Señalamos la existencia de distintos contextos de comunicación en los que participan los aborígenes del Chaco Central vinculados a la utilización de lenguas, así distinguimos entre:

1. Comunicación “intraétnica local” entre los aborígenes en el ámbito familiar y comunitario.
2. Comunicación “interétnica local” entre los aborígenes en el ámbito comunitario dada la composición multiétnica de muchas de las “comunidades” estudiadas.
3. Comunicación “intraétnica supralocal” entre los miembros de “comunidades” pertenecientes a la misma parcialidad étnica.
4. Comunicación “interétnica supralocal” entre los miembros de distintas “comunidades” multiétnicas.
5. Comunicación “socioétnica” referida a la interacción de los aborígenes con segmentos de la sociedad regional-nacional, en español⁵⁶.

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

En relación a la situación educativa de los pobladores aborígenes en el departamento de Rivadavia, según datos aportados por el Primer Censo Aborigen de la provincia de Salta (1984), el porcentaje de la población analfabeta aborigen alcanzaba el 53%, mientras que a nivel provincial llegaba a un 39%⁵⁷. En torno a la preocupación que esta situación generaba a nivel gubernamental hacia el año 1984 y en el marco de una política de educación regionalizada, se decide instrumentar, a modo de prueba piloto, un proyecto en una escuela a la que concurría población aborigen wichí del departamento de San Martín. Este proyecto entre otras cosas, planteaba la incorporación de “auxiliares bilingües del docente” en escuelas con población aborigen. El proyecto

tuvo muy corto alcance, pero la disposición de incorporar agentes bilingües se extendió a otras escuelas. Así, hacia el año 1989 se nombran los primeros “bilingües” en las escuelas del departamento de Rivadavia, zona de estudio. Sin embargo, para el año 1999, los docentes entrevistados, señalaban su preocupación en torno a un sistemático desgranamiento, repitencia y deserción escolar de la población aborígena. A partir de nuestro trabajo de campo, podemos subrayar que el índice de repitencia es muy significativo en EGB 1, mientras que el abandono escolar es muy alto y se registra sobretodo en EGB 2 cuando los estudiantes tienen 12, 13 y 14 años.

En el departamento de Ramón Lista, hacia el año 1970, el analfabetismo llegaba a 83,3% mientras que a nivel provincial era de 18,6%. El resultado de la preocupación por mejorar la situación educativa del departamento y de las prácticas que se instrumentaron desde fines de 1970 permitieron una baja de ese índice que para el año 1991 había descendido a menos de 25 (Acuña y Sierra, 2000). A pesar de las acciones encaminadas en torno a un intento de educación intercultural y bilingüe, en el departamento continúan los fenómenos de selección escolar. Esto se deja ver por el índice de repitencia que arrojan las unidades educativas para 1997 llegando casi al 30%. Para el mismo año, la tasa de retención era de 19% mientras que la tasa de desgranamiento era de 81%. Si tenemos en cuenta que el 67,81% de los alumnos del nivel primario son aborígenes y por la información recibida en terreno los “repitentes” y los que abandonan la escuela son en general estudiantes aborígenes, esta cifra es por demás significativa⁵⁸.

Ahora bien, en orden a caracterizar la escuela de “modalidad aborígena”, las mismas son consideradas escuelas “rurales” y de “zona muy desfavorable”, cuestión que incide de manera particular en el salario docente, como ya lo veremos particularizado en cada provincia. Además, la escuela de “modalidad”, en los distintos contextos estudiados, simboliza la presencia del Estado. El hecho del establecimiento de la escuela en la comunidad aborígena garantiza que se reconozca por las instancias oficiales la existencia de la comunidad.

Todas las agencias estudiadas cuentan con comedor escolar (desayuno y almuerzo para el turno mañana y almuerzo y merienda para el turno tarde), siendo este servicio, en la mayoría de los casos, el motivo fundamental de concurrencia a la

institución. De esta manera, las unidades educativas cumplen una doble función: la educativa y la de asistencia-contención, registrándose un desplazamiento de los fines de la enseñanza por los de la asistencia, cuestión que no solo incide en el aprendizaje del alumno sino también en el desempeño docente. Además, el carácter de la escuela agencia de servicios prima en la consideración de la población sobre el de agencia de socialización secundaria, llegando a ser más importante su existencia que el cumplimiento de su función específica.

a) La escuela de “modalidad” en el Lote Fiscal 55

En el marco de la administración educativa salteña, las escuelas estudiadas del Lote Fiscal 55 pertenecen al núcleo educativo Santa Victoria Este. El mismo depende del Concejo de Educación General Básica con cita en la ciudad de Salta capital bajo la dirección de un supervisora general de EGB y Nivel Inicial. Dicho núcleo educativo es responsabilidad de un supervisora cuyo rol es:

“orientar el uso de los contenidos curriculares y técnicos realizando el seguimiento de las acciones en las escuelas, la capacitación del personal, el relevamiento cuali y cuantitativo y la evaluación de cada institución”. (Ss).

En “las escuelas de Santa Victoria” participan de su construcción cotidiana niños y adolescentes argentinos pertenecientes a distintas parcialidades aborígenes (mayoritariamente Wichí, Chorote, Chulupí, Toba) y criollos, así como también niños y adolescentes paraguayos de habla guaraní, personal directivo, personal docente, agentes bilingües hablantes del toba, chulupí, wichí, y chorote, personal de maestranza (en su mayoría pobladores aborígenes), padres de los alumnos, algunos de los cuales forman parte de la cooperadora escolar.

La cantidad de personal directivo y docente y las funciones que cada uno desarrolla queda supeditado a la matrícula de cada escuela y sus respectivos anexos, así como también a los proyectos educativos institucionales.

En muy pocas ocasiones registramos la presencia de docentes titulares. Para la titularización se requiere vivir en la zona de desempeño y esta es una característica casi exclusiva del personal directivo. La mayoría de los docentes son oriundos de otras regiones de la provincia de Salta por lo que su residencia en las “comunidades” se reduce a la duración del ciclo lectivo. Tal como lo enunciamos, esta zona es considerada “muy desfavorable” significando en el salario docente un aumento del 100%. Esta cuestión permite que las escuelas que estudiamos se vuelvan un campo de disputa para los docentes “interinos”. Al mismo tiempo que esto sucede, muchos agentes que se acercan por primera vez a estas escuelas padecen fuertemente las características climáticas y la dinámica escolar, dado que la lógica del juego de este campo escolar parece tomar mucha distancia de la regularidad del juego del campo escolar tradicional. Sin embargo, tal como nos señalaba un directivo entrevistado,

“...hay maestros que vienen un día y después se vuelven, hay otros que quedan una semana, otros que están 5 años... y así no?, de todo, pero generalmente ahora el maestro por razones económicas, laborales se quedan, aguantan”(Ds).

En consecuencia, por un lado registramos ausencias prolongadas de “maestros blancos” a lo largo del ciclo lectivo generando discontinuidades en la práctica pedagógica y recayendo responsabilidades en otros agentes educativos, especialmente en los auxiliares bilingües. Por otro, una altísima movilidad del personal docente entre los distintos años escolares abortando muchas veces la continuidad de proyectos institucionales vinculados a las comunidades aborígenes así como también destruyendo el grado de confianza construido entre el maestro y el estudiante aborígen.

Las aulas de estas escuelas se caracterizan por ser multiétnicas y agrupar estudiantes de distintas edades tanto por la política de los plurigrados como por las reiteradas repitencias y abandonos. En efecto, la escuela de “modalidad aborígen” asume un carácter altamente expulsivo de población aborígen.

La alta tasa de repitencia aparece vinculada fundamentalmente, desde la visión de los docentes, a las dificultades que presenta la enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura del castellano. Recordemos que los estudiantes ingresan a la escuela manejando solamente la lengua materna. Asimismo, las ausencias cotidianas de muchos

de los estudiantes “porque hoy hay pesca”, las que se producen por la recolección de la algarroba, y las ausencias prolongadas por la participación familiar durante la cosecha de poroto durante los meses de mayo/ junio-agosto, permiten el abandono de la escuela.

Es posible observar también una serie de tensiones que en ocasiones pueden favorecer el abandono escolar. Una de ellas es generada por los roles asignados socialmente para cada edad entre lo que la escuela dice y la cultura aborígen plantea. A modo de ejemplo, los aborígenes forman sus hogares y tienen hijos a temprana edad. Otra tensión se manifiesta frente a ciertos modos esperables de acompañamiento de los padres a sus hijos pretendidos por la institución. La escuela pretende el acompañamiento familiar, el seguimiento por parte de los padres de los alumnos en el aprendizaje del hijo, en definitiva traslada también la responsabilidad de la educación a las familias. Los aborígenes insisten en ocupar el tiempo extraescolar en la educación de aquello que la escuela no otorga y que es propio de su cultura; la participación de los padres aborígenes en la escuela queda reducida al seguimiento de la tarea de contención-asistencia que, como ya mencionamos, también cumplen estas escuelas.

Otro de los aspectos a destacar en las escuelas de “modalidad” son los rituales escolares cotidianos. El izado de la bandera argentina y la salteña, el canto de “Aurora”, el rezo del “Padre Nuestro”, de manera colectiva entre docentes y alumnos antes de ingresar a las aulas. El saludo al maestro/a, acompañado de un nuevo rezo. En definitiva, rituales, actos, gestos de veneración a la “argentinidad” que, si bien contribuyen a constituir nociones de identidad nacional entre los aborígenes, también se vuelven contenidos vacíos para los pueblos que sufren cotidianamente el aislamiento y la negación desde aquel Estado, en pacto con la iglesia católica, al que se trata de venerar. Por su parte, los rituales religiosos católicos aparecen sostenidos desde la Ley General de Educación de la provincia e integrados acríticamente en las prácticas docentes. Recordemos que la religión de los aborígenes, al menos la de las poblaciones estudiadas, no es precisamente la Católica Apostólica y Romana. La mayoría de ellas en el Lote Fiscal 55 han sido misiones Anglicanas y de la Asamblea de Dios, respondiendo en la actualidad sus prácticas religiosas a aquellos proyectos evangelizadores⁵⁹.

Para el año 1999, las escuelas de “modalidad aborígen” se inscriben en el proceso de instrumentación provincial de la Ley Federal de Educación. Así, nos

encontramos con escuelas donde funcionan: Nivel Inicial, EGB 1 y 2 y el 7 año de EGB 3. En ninguno de los edificios de las escuelas funcionan los otros dos años de EGB 3, este se dicta en las dependencias del Nivel Medio que, en el núcleo educativo de Santa Victoria Este, se corresponde con el único colegio de Nivel Medio establecido en la localidad de Santa Victoria Este. Señalamos aquí que, al menos en la zona de estudio para el año 1999, no ha variado la situación para los pobladores de las comunidades establecidas en el Lote Fiscal 55 con la implementación de la Ley Federal de Educación, tanto a nivel organizacional como curricular. La dinámica pareciera ser la misma que establecía la antigua legislación. Por un lado, en las escuelas se continúa dictando el séptimo grado, actual primer año de tercer ciclo de EGB, de forma tal que para terminar la EGB, los estudiantes, deben trasladarse a Santa Victoria Este donde se cursa los últimos dos años de EGB 3, antiguo primer y segundo año de la escuela secundaria. Por el otro, soslaya el proclamado respeto por la cultura y la lengua materna. En efecto, los contenidos curriculares sólo contemplan la enseñanza del castellano, matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales y religión⁶⁰, no incluyendo la dimensión social y cultural de los aborígenes.

En relación a los modelos pedagógicos, éstos se inscriben en tradiciones normalizadoras promoviendo la abstracción, la repetición y el memorismo. La didáctica escolar al basarse en la tradición literaria y la alfabetización, desconoce la dinámica de aprendizaje del indígena así como su cultura. Tal como plantean distintas investigaciones (Messineo, 1998; Censabella, 1999), tal dinámica de aprendizaje se sostiene en la observación, la imitación, el juego y la tradición oral, y su no integración en una propuesta educativa permite un “seudo aprendizaje y una pseudo enseñanza” (Feldsberg, 1997:12).

En otro orden, generalmente la infraestructura de estas escuelas se caracteriza por ser limitada y precaria frente a la cantidad de alumnos como a las condiciones climáticas de la región. No se cuenta con edificios escolares acordes a la marcada estacionalidad que demuestra la zona. Se observa la presencia de escuelas ranchos y el dictado de clases frecuentemente se da en las construcciones que funcionan como templos o iglesias. Asimismo, no todas las comunidades poseen unidad educativa, cuestión que implica el traslado de los estudiantes (como máximo de 5 km) y aparece limitando la participación cotidiana de los mismos en la escuela.

b) La escuela de “modalidad aborígen” en Ramón Lista

En el marco de la administración educativa formoseña, las escuelas de “modalidad aborígen” estudiadas del departamento de Ramón Lista pertenecen al distrito del Concejo Zonal de Educación Ramón Lista con cita en la localidad de El Potrillo y bajo la dirección del delegado zonal de educación. A su vez, las escuelas del departamento están divididas en seis núcleos educativos, siendo el responsable de cada núcleo el director de una de las escuelas pertenecientes al núcleo. Asimismo, estos son visitados semanalmente por el supervisor de EGB que vive en la localidad de El Chorro.

Participan cotidianamente de la construcción escolar niños y adolescentes pertenecientes a distintas parcialidades aborígenes wichí⁶¹ y criollos, personal directivo, personal docente, agentes bilingües hablantes del wichí, personal de maestranza (en su mayoría pobladores aborígenes), padres de los alumnos, algunos de los cuales forman parte de la cooperadora escolar y participan en proyectos que vinculan escuela-comunidad.

Al igual que en el caso de Salta, la cantidad de personal directivo, docente y las funciones que cada uno desarrolla queda supeditado a la matrícula de cada escuela, así como también a los proyectos educativos institucionales.

En Ramón Lista, registramos la presencia de docentes que no son de la provincia. La mayoría son correntinos, en general de la localidad de Esquina y en algunos casos de otros puntos de Formosa. Si bien como en Salta, estas escuelas son consideradas de “Zona E: muy desfavorable”, aparece una variación en lo que esta cuestión representa en el salario docente: un aumento del 200%. Podemos señalar también que estas escuelas se constituyen en un campo de disputa de los docentes interinos. No obstante, el interinato no implica la misma movilidad del personal docente que en Salta ya sea durante el ciclo lectivo como entre los distintos años escolares.

Vinculado con lo anterior, resulta importante destacar “lo que hacen los maestros” después de la escuela, dado que observamos cotidianamente la presencia de

relaciones y prácticas que exaltan la condición de correntinos y/o “maestros blancos” generándose grupos de pertenencia/referencia particularmente en El Potrillo, María Cristina y El Chorro. Además, esta vida en grupo que, como dijimos, genera pertenencia, también permite una conciencia identitaria en oposición a “los del lugar” dando pie a la conformación de “ghettos de maestros” y prácticas sectarias. Asimismo, registramos un importante grado de sindicalización de los maestros y la aceptación masiva de las medidas de lucha propuestas por la Agremiación Docente Provincial.

En definitiva, un 200% de aumento del salario, la conformación de grupos de pertenencia y la experiencia de lucha colectiva, son factores que aparecen permitiendo, en contrapunto al caso salteño, un menor nivel de movilidad de los docentes entre los ciclos lectivos como a lo largo de los mismos, generando otras dinámicas escolares y prácticas pedagógicas⁶².

Las aulas de las escuelas de “modalidad”, están compuestas por población aborígena y criolla en su gran mayoría. Registramos también el agrupamiento de estudiantes de distintas edades, tanto por la política de los plurigrados como por la tasa de repitencia y abandono escolar.

En las escuelas de Formosa, esos procesos de selección escolar, aparecen causados fundamentalmente, desde una perspectiva docente, por las dificultades que presenta la enseñanza y el aprendizaje de la lectoescritura en castellano y por lo que hemos llamado “discontinuidad sociocultural”. Es decir, el diferencial uso de los tiempos y los roles asignados socialmente para cada edad entre lo que la escuela propone y la cultura materna plantea.

El vínculo escuela-comunidad es variable. Según nuestro trabajo, fundamentalmente las diferencias aparecen planteadas por los *habitus* del personal directivo. Son notables las distintas trayectorias, tanto a nivel formativo como de años de trabajo en el lugar, registrándose grados de compromiso diferentes para con la comunidad que se expresan en la instrumentación de proyectos extracurriculares; formas de abrir y/o cerrar la escuela que aparecen permitiendo niveles diferenciales de participación de los aborígenes.

En relación a los rituales escolares, hemos registrado el izado diario de la bandera Argentina mientras se canta “Aurora” e inmediatamente la maestra repartiendo el desayuno, lo que podría leerse como un acto ritual en sí mismo donde se intercambia un valor simbólico por otro material. De igual forma, aunque ya un acto que integra a la comunidad en su conjunto, puede leerse el reparto de los planes de asistencia entre principio y mediados de cada mes en el marco de la escuela. “El director de la escuela distribuye para soslayar el clientelismo”, nos informan nuestra notas de campo. En efecto las unidades educativas mediatizan la entrega de los distintos planes sociales que se instrumentan en el departamento de Ramón Lista, siendo el director el responsable de la distribución de las pensiones, bolsones de alimentos, etc. Por un lado observamos, el Estado representado en la figura del mencionado agente educativo intentando “diluir” la obligación de la contraprestación (votos) ante la entrega de bienes. Y por otro, un Estado que intenta paliar las desigualdades legitimadas por él, las históricamente construidas y reactualizadas cotidianamente.

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

Los diseños curriculares incorporan la enseñanza de la lengua materna, materia a cargo del MEMA. Se pretende alfabetizar en lengua materna y en español, al mismo tiempo, en los grados de EGB 1. En EGB 2 la enseñanza solamente es en español y en EGB 3 participa nuevamente el MEMA enseñando lengua materna y cultura materna. Las escuelas cuentan con materiales didácticos bilingües producidos en el Nivel Medio de El Potrillo.

A diferencia del caso salteño, encontramos indicios que nos permiten plantear la existencia, en las escuelas de “modalidad aborígen”, de un proyecto educativo que, aún de forma muy incipiente, contempla en la currícula la dimensión cultural de los aborígenes y otorga un lugar determinado a agentes bilingües.

En relación a la infraestructura, las escuelas de “modalidad” en esta provincia están en mejores condiciones que las salteñas, no registramos “escuelas ranchos” y reiteramos, cada comunidad tiene “su” escuela.

2- Los agentes bilingües y su práctica educativa

Tal como ya lo hemos mencionado limitamos el análisis de la práctica educativa bilingüe a tres aspectos que la configuran. La discriminación de los mismos se debe a la significatividad que le han otorgado los agentes bilingües desde su saber acerca de su propia práctica.

a) El caso de Salta: los “Auxiliares Aborígenes” del Lote Fiscal 55

La participación de agentes bilingües en el campo educativo salteño se concreta a partir de la implementación del “Proyecto de Regionalización Educativa para el Área Aborígen” (PREPARA).

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

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

El mencionado proyecto tuvo una existencia muy limitada. No obstante su no vigencia, el auxiliar bilingüe permanece instalado en términos reales aunque no formales en el sistema educativo salteño, siempre que la capacidad financiera de la provincia lo permita.

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

“...muchas veces en el año de trabajo hemos pedido porque el nombramiento tiene que salir justamente con los docentes que trabajan en la escuela. Hemos pedido varias veces tanto al ministro como a la gente que trabaja en la administración de que

pueda agilizarse antes de enero, entonces saldría en marzo, pero siempre se tarda abril o mayo. Siempre se atrasa. Hay veces que suceden problemas de que en el 97 no salí, no fui nombrado, únicamente salió una porque la resolución decía que tenía que reducir los bilingües de cada escuela, si tenía tres, se nombraba uno, si tenía dos, ninguno. Yo me quedé en Salta casi un mes, pelear para nombrar otra vez, por la suerte entré.” (ABs)

Es precisamente esta irregularidad contractual, uno de los aspectos que va a configurar la práctica educativa del agente bilingüe en la medida que, por un lado limita el desarrollo de su trabajo en continuidad, por el otro, genera, parafraseando a Paulo Freire, “práctica ética”. En otras palabras, la lucha de los agentes educativos en defensa de sus derechos en tanto trabajadores de la educación, tal como más adelante señalamos.

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

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

Recuperando lo anterior, podemos definir la práctica educativa de los agentes bilingües a partir de las siguientes aspectos que abarcan lo analizado: “desjerarquización laboral”, “rol indefinido” y “formación inadecuada y deficiente”⁶³. Recuperando a Elena Achilli (1989:11), “Es importante aclarar que la manifestación de estos aspectos adquiere dimensiones diferenciales según el contexto histórico político en el que se den”. Así, por un lado, la “desjerarquización laboral”, el “rol in-definido” y la “formación inadecuada y deficiente” fueron analizados con los mismos auxiliares bilingües en talleres cuyo objetivo fue el conocimiento de las nuevas disposiciones internacionales (Convenio 169 de la OIT) y nacionales (artículo 75 inc.17 de la Constitución Nacional, reglamentación 107/99 del Consejo Federal de Cultura y Educación) en torno a la educación intercultural bilingüe en el marco de políticas de reconocimiento y de la hegemonía del discurso multicultural. Por lo tanto, el diagnóstico realizado sobre la práctica bilingüe derivó en la comprensión de la continuidad de un modelo educativo asimilacionista a nivel provincial. Por otro, al manifestarse en el contexto de una creciente desocupación y extrema pobreza, se redimensiona uno de los aspectos que configura la práctica educativa bilingüe en la provincia de Salta: la desjerarquización laboral.

Así, en la situación paradójica de inclusión/exclusión del campo educativo, los “bilingües” juegan diferentes intereses, no obstante señalan uno a partir del cual quedan subordinado los otros y construyen sus demandas: la continuidad laboral como derecho de todo trabajador. Dicho interés los convoca en distintas instancias para la elaboración

colectiva de sus reclamos hacia el gobierno provincial. De hecho, en distintas ocasiones, tuvimos oportunidad de compartir el ámbito de formulación de las demandas de “los bilingües”. Por ejemplo, en Julio de 2001, se acordó presentar al Ministerio de Educación de la provincia los siguientes puntos:

1. Titularización inmediata del conjunto de los agentes bilingües en actividad. (jerarquización laboral)
2. Capacitación adecuada. (de auxiliares a maestros bilingües).
3. Reglamentación de la función de maestros bilingüe, dejando constancia de esto en el Estatuto del Educador Salteño.

Resulta importante detenernos en esta demanda que para el año 2001 daba cuenta de los intereses en juego. Tal como decíamos, el primer punto alude a la continuidad laboral como interés que se privilegia. El segundo, apunta al interés del reconocimiento de la importancia del agente bilingüe en el campo escolar en tanto agente educativo, de aquí que se reclame la capacitación a nivel pedagógico y la designación de maestro. El último, si bien responde al mismo interés, lo profundiza al estar dirigido hacia el plano normativo. Es interesante notar que no es casual la jerarquía que se establece teniendo en cuenta el contexto de exclusión económica de los aborígenes. La respuesta del gobierno a esta serie de puntos reivindicativos ha sido la titularización del trabajador auxiliar bilingüe que pueda acreditar al menos cuatro años de antigüedad en el cargo para el mes de septiembre de 2001 (recordemos que esta medida no alcanza al conjunto de “los bilingües” actualmente en actividad).

b) El caso de Formosa: los MEMA de Ramón Lista

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

En la actualidad, algunas escuelas de “modalidad aborigen” cuentan con dichos agentes bilingües. Para ser MEMA se requiere ser aborigen, hablar la lengua materna y

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

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

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

b) Los MEMA no cumplen el mismo rol en todas las escuelas. Tuvimos oportunidad de estar en algunas donde este agente se encontraba traduciendo los contenidos que el maestro estaba dictando, o sea haciendo la actividad que hace algunos años le competía al auxiliar bilingüe en Formosa. También encontramos distintos niveles de participación en la elaboración de los proyectos áulicos e institucionales de acuerdo al nivel de formación del MEMA ya que algunos cursaron el nivel medio y otros realizaron un curso habilitante. Esta situación implica diferentes grados de formación de los agentes bilingües y aparece como criterio de asignación de roles, por parte de los directivos de algunas escuelas.

c) Existe un desconocimiento por parte de muchos de los maestros de grado acerca de la función de los MEMA, cuestión que incide en el funcionamiento de la *pareja pedagógica*. Además, registramos la falta de apropiación de tal estrategia tanto desde los MEMA como de los “maestros blancos”.

No obstante lo anterior, desde las agencias encargadas de la formación de los formadores bilingües y desde instancias de capacitación de agentes educativos en

Ramón Lista, se visibilizan aquellas dificultades. Numerosos cursos de capacitación se destinan a modificar la situación planteada. En efecto, se desarrollan cursos tanto para MEMA como para los otros docentes de forma sistemática y continua, que cuentan con el financiamiento del Programa DIRLI y el asesoramiento del Laboratorio de Idiomas de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.

Ahora bien, recordemos que para el caso de Salta caracterizamos la práctica educativa bilingüe con los siguientes aspectos: “desjerarquización laboral”, “rol indefinido” y “formación inadecuada y deficiente”. A partir de lo visto hasta ahora para el caso de Formosa, planteamos:

- “cierta jerarquización laboral” representada básicamente en la titulación de Nivel Medio, en la creación de cargos correspondientes y en la titularización;
- “rol indefinido en la cotidianeidad de la escuela” si bien destacamos “un rol definido desde la normativa a partir de una práctica pedagógica específica” basada en la enseñanza de lengua y cultura materna en EGB 1 y EGB 3 y en la *pareja pedagógica*;
- “una capacitación que si bien es inconclusa es pertinente y continua”, si bien sabemos también que la formación del educador es siempre inconclusa, tal como diría Paulo Freire.

Tal caracterización de la práctica educativa bilingüe se inscribe en una propuesta educativa que contempla a los MEMA como agentes educativos y, al igual que todo proceso social, está en construcción y como tal no escapa a limitaciones y contradicciones.

En un contexto donde, a diferencia de Salta, se ha avanzado en el plano normativo en torno a la Educación Intercultural y Bilingüe y de reglamentación de la práctica de los agentes bilingües, estos últimos construyen su demanda a partir del sentido que asume su práctica en la cotidianeidad de las escuelas y desde la conciencia que se tiene de las limitaciones laborales en esa provincia. En efecto lo que demandan dichos agentes es la Formación Terciaria.

Tal demanda significa un reconocimiento, por parte de los MEMA, acerca de que el nivel de formación es utilizado como criterio que establece categorizaciones en

torno a los saberes técnicos-pedagógicos y de gestión escolar (planificaciones, formulación de proyectos, normas burocráticas de funcionamiento escolar, etc) a partir de los cuales, en la cotidianeidad de las escuelas, se determinan distintos roles y lugares de trabajo. En este sentido, la demanda apunta a una situación de mayor equidad entre el trabajo de los mismos MEMA y el del resto de los docentes. Es que existe un imaginario docente con respecto a las escasas herramientas técnicas que otorga el Nivel Medio como para ejercer la tarea docente. Asimismo, los MEMA señalan la falta de herramientas de carácter organizacional para desempeñarse en la gestión escolar. Por otro lado, la misma demanda se fundamenta a otro nivel. La credencial que otorga el Nivel Medio, los habilita en el territorio formoseño para el cargo de MEMA. Sin embargo, dado las acuciantes necesidades económicas de los aborígenes y la escasa capacidad del sistema educativo provincial para incorporarlos como trabajadores de la educación bilingüe, la opción de migrar a trabajar a otras provincias está presente y en ellas dicha credencial no es habilitante para cubrir un cargo docente.

En suma, analizando esta demanda en perspectiva, la misma da cuenta de un estado diferente de cosas entre la provincia de Salta y de Formosa. En la primera “los bilingües” construyen su demanda para ser considerados como agentes educativos bilingües con los mismos derechos de otros trabajadores de la educación. En la segunda se avanza ya desde dicho reconocimiento hacia su profundización⁶⁴.

3- Otros aspectos condicionantes

A continuación trabajamos cuatro aspectos condicionantes de la práctica educativa bilingüe en tanto configuran el campo de posibilidades y límites de propuestas educativas que tienden a incluir al agente bilingüe como agente educativo, o bien, tienden a excluirlo como tal. Ellos son: las representaciones docentes sobre el estudiante aborigen, la génesis del proceso de educación aborigen, la organización de las administraciones educativas provinciales y las dinámicas de funcionamiento institucional.

3.1- Las representaciones docentes sobre el estudiante aborígen

El trabajo que desarrolla el agente bilingüe en la escuela de “modalidad aborígen” adquiere un significado para los docentes con quienes comparte su quehacer en la institución y es este significado el que interviene fuertemente en las prácticas docentes que respetan u obliteran el lugar del agente bilingüe en el aula y la escuela. Vamos a sostener aquí que ese significado se construye, en parte, a partir de las representaciones que los docentes poseen sobre el alumno aborígen en particular y de los aborígenes en general. Recordemos que es esta población el objeto de la práctica del agente bilingüe en la escuela.

Entendemos las representaciones “En tanto productos históricos, ‘son campos socialmente estructurados en la interfase de contextos sociales de corto y largo alcance histórico’, no son meros contenidos sino *procesos*: expresión de permanencias culturales y lugar de la diversidad y las contradicciones. Su funcionalidad en la creación y mantenimiento de un orden social se vincula con el hecho de que orientan las conductas y las comunicaciones; legitiman las identidades sociales, familiarizan con la novedad al tiempo que anclan lo desconocido en representaciones ya existentes; operan formando imágenes que transforman las nociones abstractas en casi tangibles” (Neufeld y Thisted, 1999:39). Siguiendo la postura de estos autores sobre las representaciones sociales acerca de los “diferentes” en su investigación, las mismas “son producciones que se forjan de manera contradictoria, vinculadas con prácticas también complejas, (...), no son una mera reproducción de una realidad sino que están a su vez dándole entidad (...). No solo representan sino producen lo que esperan” (ídem:39).

A lo largo de nuestra investigación comprendimos que las formas docentes de percibir al aborígen en Santa Victoria y en Ramón Lista se vinculan directamente con las correspondientes propuestas educativas y con el lugar que abren y que cierran los agentes educativos para la intervención del agente bilingüe en la escuela, de aquí la necesidad de conocerlas.

a) Salta

Las construcciones docentes del estudiante aborigen tienden a diluir al sujeto “niño” aborigen en la noción de “alumno” que connota el objeto de la práctica educativa sobre el que operan una serie de categorizaciones teórico-técnicas de dominio docente. En palabras de Caruso y Dussel (1996:46) “el sujeto pedagógico” suprime o domina al “sujeto social”. Esta tendencia, fuertemente arraigada en la mayoría de los agentes educativos entrevistados, es hereditaria de una cultura del trabajo docente donde la conformación del sujeto pedagógico en tanto “sujeto pedagógico moderno”, deviene en objeto de la práctica docente.

Asimismo, y derivada de esa construcción, el “niño” aborigen aparece visibilizado como un habitante argentino más que tiene que cumplir con la Educación General Básica propuesta desde el Sistema Educativo Argentino. De esta manera, debe participar en la cultura escolar a partir de los cinco años, alfabetizarse en castellano, rendir los exámenes que provienen del Ministerio de Educación de la Nación para evaluar la “calidad educativa”, aprehender una serie de normas y reglas propias de la escolarización.

Al mismo tiempo si bien las representaciones docentes enfatizan en que no interesa el carácter de aborigen sino la condición de alumno argentino, aparecen una serie de categorizaciones que tienden a colocar al estudiante aborigen como portador de rasgos que son interpretados como “signos” y “síntomas” característicos del estudiante indígena. Los mismos, que permiten diferenciarlo del estudiante criollo, devienen en atributos descalificadores al menos, como lo están planteados desde el campo escolar, al quedar reducidos a las causas del “fracaso escolar” (“*Faltadores*”, “*inconstantes*”, “*bulliciosos*”, “*flojos*”).

El discurso docente también aparece estableciendo “preferencias” de unos estudiantes respecto de otros, observándose recurrentemente una valoración-clasificación de acuerdo a la pertenencia a determinado grupo étnico:

“Los Chorotes son más vivos que los Wichí”, “los Chorotes tienen objetivos de vida, se visten mejor, están más preparados que los Wichí” (MGs). “Los Chorotes son más despiertos” (MGs). “Los flojos son los aborígenes, los criollos no”. “Los Wichí son más duros te lo digo por experiencia” MGs. “Los Wichí son los menos proclives a producir algún cambio” (Ds).

Marcas étnicas, en definitiva, interpretadas como limitaciones o discapacidades del grupo, instaladas fuertemente en el tejido social y no siempre vinculadas exclusivamente al desempeño escolar.

Los discursos docentes dan cuenta de modos de percibir donde existe un “modo jerárquico” de tratar al “otro”. “Desde este modo existe un modelo cultural ‘superior’ que todos deben alcanzar, por lo tanto aquel que es distinto no tiene derecho a serlo y debe asemejarse, transformarse en un ‘nosotros’. Se lo debe ‘asimilar’, acercándolo lo más posible, en el caso de la educación formal, al modelo de niño esperado por la escuela” (Sagastizabal, 2000:98-99).

Debemos destacar también que las representaciones acerca del “otro” en la escuela, un “otro” para la escuela y la mayoría de los docentes en contraposición al “nosotros” del contexto social más inmediato donde está ubicada la escuela, no se construyen exclusivamente desde el desempeño escolar del aborigen sino que intervienen también categorías instaladas en el sentido común de la sociedad nacional-regional y funcionan como sedimento de aquellas. En efecto, registramos representaciones que apelan a la “primitividad” de los aborígenes, expresando una identificación del indígena basada tanto en un concepto evolucionista de la cultura como en el desconocimiento y la negación de procesos socio-históricos que permiten estigmatizar las conductas y prácticas sociales de los aborígenes.

Así, el sujeto aborigen es definido por ciertas carencias de índole cultural:

“no tienen cultura”, “no tienen hábitos, comen en el piso”, “...Se han quedado en un nivel primitivo, son como los hombres de las cavernas” (Ds).

Estas mismas calificaciones y clasificaciones son las que encontramos instaladas en muchos sectores sociales salteños.

En síntesis, como señalamos al principio, en las construcciones docentes acerca del estudiante aborígen, en tanto expresión de “permanencias culturales, lugar de la diversidad y las contradicciones”, el “sujeto pedagógico” tiende a dominar al “sujeto social”. Las mismas aparecen configuradas por una formación docente monocultural, por el conjunto de políticas de unificación cultural (desde las dispuestas por el sistema educativo hasta las políticas indigenistas provinciales) y por una escasa reflexión docente sobre las interpelaciones a su práctica. Desde la cultura del trabajo docente en Salta se proyecta un modelo de alumno al que escapan los aborígenes. Así, ciertos “síntomas” y “signos” lo identifican caracterizándolo como un chico que tiene graves dificultades en los aprendizajes, que no se adapta a las normas escolares. Es también a partir de ellos que muchos agentes educativos formulan la “biografía social anticipada” (Frigerio, 1992:34) de los aborígenes. En definitiva, salvo algunas excepciones, la escuela no queda al margen de los procesos de estigmatización de los aborígenes.

Ahora bien, es necesario recordar que las representaciones sociales generadas desde el estigma tienden a reproducir las relaciones de dominación que prevalecen en la sociedad. En este sentido, muchas veces el estigma deviene funcional al poder, en este caso en particular al estado provincial tanto a nivel de discursos como de políticas sociales, de planificación y acciones concretas (Trinchero y Leguizamón; 1994). Particularmente, en relación a la cuestión educativa, las representaciones docentes fundadas en el estigma de los aborígenes funcionan reproduciendo mecanismos de exclusión de la cultura aborígen en el campo escolar y obliterando la participación de los agentes bilingües en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

b) Formosa

Las representaciones docentes del estudiante aborígen, en Ramón Lista, tienden a contemplar al sujeto “niño” aborígen en la noción de “alumno” que connota el objeto de la práctica educativa sobre el que operan una serie de categorizaciones teórico-técnicas de dominio docente. A diferencia de Salta, donde dichas categorizaciones

proviene de una formación docente monocultural, en Ramón Lista las mismas aparecen atravesadas por una reciente y continua capacitación en educación intercultural que interpelan las aprehendidas en la instancia del profesorado para la enseñanza primaria y las flexibilizan permitiendo una serie de representaciones manifiestamente contradictorias acerca del aborígen.

Así, aparecen ciertas representaciones que aluden al estudiante aborígen como un ser anormal que cuando:

“... pasan la barrera de la incomprensión del lenguaje, se vuelven normales...”(Mgfna)

Es decir el “síntoma” de la anormalidad, o mejor la patología, es no comprender el español.

También, en muchos discursos registramos ciertas clasificaciones que devienen en “signos” y “síntomas” de los estudiantes aborígenes: “*libres*”, “*faltadores*”, “*destructivos*”, “*desinteresados*”, “*pasivos*”, “*rebeldes*”. Llama la atención, la escasa reflexión docente en torno a estas construcciones siendo atribuidas sin más, al igual que en Salta, como causas de “fracaso escolar”.

Otras representaciones aluden al estudiante aborígen como un estudiante con derechos específicos. Las mismas se vinculan al derecho a la enseñanza de la lengua y la cultura materna en el ámbito escolar, partiendo del fortalecimiento de la “raíz cultural” y no como medio para el aprendizaje del castellano. Si bien el aborígen es reconocido como sujeto de derechos específicos también es percibido como aquel sujeto que desconoce sus derechos. En referencia a esto, se coloca a la escuela en un lugar primordial ya que para muchos docentes y funcionarios:

“... la educación le da la posibilidad de reconocer sus propios derechos para que cuando pueda decidir decida con herramientas”. (Df).

Registramos algunos modos docentes de percibir al estudiante aborígen a partir de la experiencia resultante de trabajar en edificios escolares nuevos, de estudiar con

materiales didácticos y textos en buen estado. Los docentes que han pasado por estas experiencias manifiestan que los aborígenes son “*cuidadosos*”, “*limpios*”, “*comen y no se ensucian*”. Plantean que si al aborigen se les da la misma posibilidad que a los criollos, “*saben cuidar las cosas*” y se vuelven “*responsables*”. En algún sentido podemos plantear aquí la asociación: a iguales condiciones materiales-iguales conductas.

Las representaciones docente del estudiante aborigen no quedan reducidas a la propia experiencia de trabajo docente sino que se entrelazan con las que se manejan acerca del aborigen en la sociedad nacional-regional. Es importante conocerlas ya que éstas junto con aquellas, atraviesan las prácticas educativas atribuyendo valoraciones diversas.

Las categorizaciones que exceden al campo educativo pero que continúan vinculadas a él, identifican al aborigen como un sujeto “pasivo” y descalificado. Dicha pasividad y descalificación aparecen directamente relacionadas a las prácticas asistenciales promovidas desde el Estado provincial. Así, la asistencia es vista, al menos desde distintos agentes educativos entrevistados, como negativa al arrojar un sujeto pasivo, un sujeto que espera la ayuda estatal para sobrevivir. En otras palabras, esta apreciación esconde una visibilización del aborigen como un sujeto incapacitado para progresar, siempre en términos occidentales, y salir de la situación de extrema pobreza en la que vive, siempre planteado en términos de iniciativa individual. Es interesante marcar, además, que dicha representación es realimentada cotidianamente desde ciertas prácticas institucionales. Nos referimos concretamente a aquellas prácticas asistenciales de las que se hace cargo la escuela: el reparto de planes sociales y el comedor escolar.

Esta última representación está presente no solo en agentes educativos sino también en personas que se acercaron a trabajar a la zona. Es decir, la ecuación “asistencia sobra-capacitación falta” resulta ser una representación social compartida por distintos agentes en Ramón Lista. En efecto, dicha ecuación es motorizadora de las estrategias de trabajo para con el indio en la zona.

En síntesis, en Ramón Lista, las representaciones docentes acerca del aborigen en general y del estudiante aborigen en particular resultan manifiestamente más

contradictorias que las que pudimos apreciar para el caso de Salta. Tal como mencionamos, los docentes entrevistados están en un proceso de formación continua acerca de una propuesta pedagógica intercultural bilingüe lo que permite la apropiación de nuevas conceptualizaciones acerca del “otro”. Asimismo, las contradicciones expresadas en el discurso docente acerca del indígena dan cuenta de que el proceso de EIB es muy incipiente y como todo proceso también es contradictorio. Lo que queremos remarcar aquí es que es otro el plafón de asentamiento de las representaciones docentes acerca del aborigen. Si en Salta marcábamos que a nivel nacional-regional, las representaciones se construyen desde el estigma de las prácticas de los aborígenes a partir de su “primitividad” (civilización y barbarie), en Formosa aquel plafón está constituido por la ecuación “Pueblos originarios-pueblos indigentes” y “asistencia sobra-capacitación falta”, arrojando otro campo de posibilidad de trabajo con el indígena tanto en la escuela como fuera de ella.

3.2- La génesis del proceso de Educación bilingüe

Resulta importante detenernos en conocer cómo se dio este proceso en cada una de las jurisdicciones educativas estudiadas, en la medida que nos informa de las particularidades locales que asumió. A su vez, dicho proceso está presente en la memoria de los agentes bilingües y de las comunidades, así como también de los agentes educativos que lo vivieron, por lo que forma parte de la trayectoria social, de las prácticas y demandas de cada uno de ellos. Por otro lado, como veremos particularmente en el caso de Formosa, las mediaciones que atraviesan este proceso generan una experiencia para las “comunidades” aborígenes y en particular para los agentes bilingües que se expresan en un nivel de formación y conciencia política muy diferente al de la mayoría de los agentes bilingües salteños, tal como lo pudimos comprobar en las entrevistas y en el último taller realizado en el mes de julio de 2002.

a) Salta

Hacia el año 1984, se propone el PREPARA desde el ex Consejo General de Educación. El mismo quedó reducido a la escuela de Misión Carboncito hasta que se

diluye en 1986⁶⁵. No obstante, la incorporación de “auxiliares bilingües del docente” se extiende a otras escuelas de “modalidad aborígen” de la provincia.

Hacia el año 1990, en el marco del PRECSE, se crean los cargos de “Auxiliares Aborígenes Bilingües con designaciones interinas con cese”. Esta modalidad de interinato continua hasta el presente para todos aquellos auxiliares bilingües que no pudieron acreditar para el año 2001 cuatro años de antigüedad en el cargo. En ese año fueron titularizados los que pudieron cumplir con tal requisito.

Es de destacar que la incorporación de los agentes bilingües a las escuelas se da en el marco de un proceso que apuntó al mejoramiento de la situación educativa de los aborígenes. El mismo se inscribió en la política de regionalización educativa impulsada desde 1984 en esa provincia. La participación de dichos agentes en la cultura escolar, como facilitadores de la enseñanza del castellano, responde a la integración de los aborígenes al *contexto cultural global*.

Nos interesa reparar, por último, en el discurso que se construye desde los funcionarios y autoridades educativas en esta provincia en relación a la justificación sobre la no implementación de la educación bilingüe. Los argumentos esbozados refieren a dos cuestiones. Por un lado, se dirigen al carácter multilingüe de las aulas, estableciéndose que la vitalidad lingüística que presenta el chorote, toba, wichí y chulupí constituyen más un impedimento que una riqueza a la hora de definir un proyecto educativo bilingüe. Por otro lado, se producen elementos de juicio que remiten a los distintos dialectos de cada lengua y a las distintas formas de escritura que cada uno de ellos adopta en las diferentes regiones de habla. En efecto, se plantea que

“... hasta que los aborígenes no se pongan de acuerdo en unificar su ortografía, desde el gobierno no se puede implementar ningún tipo de proyecto, se tienen que poner de acuerdo en una lengua” (Fs).

Al igual que en el caso tierras, se crea un conflicto que es depositado en las poblaciones aborígenes y utilizado desde el gobierno para justificar el proceso dilatorio en relación a la implementación de propuestas educativas bilingües.

b) Formosa

Hacia fines de los años 70, en esa provincia se instalan, particularmente en el departamento de Ramón Lista, personas fuertemente comprometidas con los movimientos de liberación de los años 70 y que decidieron apostar a la promoción social de los sectores populares, en especial los aborígenes.

A partir de una práctica de construcción de base, estos agentes con distintos grados de protagonismos sociales, políticos, religiosos y gremiales, fueron adquiriendo experiencia en cómo trabajar con las comunidades. Vamos a sostener aquí que ha sido precisamente esta experiencia un tópico fundamental en la configuración de la propuesta educativa en Ramón Lista y del tipo de gestión escolar que encontramos en algunos casos y el que aparece fuertemente promovido desde el Nivel Medio para todas las escuelas del departamento.

Así, en lo que respecta al campo de la educación aborígen en Ramón Lista, a finales de los años '70 y comienzos de los '80 algunos agentes educativos vinculados en ese entonces aún a la Iglesia Católica, comienzan a plantear una serie de acciones para el mejoramiento de la calidad educativa de los aborígenes en cuatro escuelas del departamento. Si bien, tal como lo mencionamos en el capítulo anterior, estas primeras experiencias fueron castellanizadoras, (“... *se comienza el trabajo con la diversidad desde la negativa*” (Df)), al reconocerse, a partir de la práctica, la importancia de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua y cultura materna, las acciones subsiguientes se encuadraron en la dirección de la educación bilingüe intercultural.

Es interesante notar cómo las acciones emprendidas han estado siempre vinculadas a las necesidades y los conocimientos alcanzados que la misma experiencia en las escuelas iba generando y no subsumidas a las orientaciones de la normativa. Es decir, se demandaba al Estado provincial la sanción de la misma a partir de la práctica, de forma tal que cada disposición legal, en Formosa, aparece fortaleciendo las experiencias en marcha.

Asimismo, también hay que destacar que este proceso se vio favorecido por dos cuestiones importantes. La primera refiere al apoyo de las comunidades aborígenes, a la movilización social aborigen. La segunda, a que algunos agentes educativos de Ramón Lista participan en las dos dimensiones de la vida institucional: la instrumental y la política. De esta manera, agentes que ocupan cargos directivos, por ejemplo en el Nivel Medio de Ramón Lista, a la vez son responsables de ciertas áreas educativas del Ministerio de Educación Provincial; esto redundando en un aprovechamiento de las estructuras estatales frente a las demandas que surgen del propio trabajo y para la defensa del mismo.

Vinculado con aquello, destacamos, en aquellos docentes pioneros en el tratamiento de la cuestión educativa aborigen, la defensa y apropiación de una perspectiva educativa que promueve el uso de la autonomía relativa de los docentes así como también la utilización estratégica de recursos estatales a partir de la vinculación con los Programas de políticas compensatorias en educación (Ministerio de Educación de la Nación , Plan social Educativo 1993-1999 gestión Menem y Programa de Escuelas Prioritarias Aborígenes 2000-2001 gestión De La Rúa), con el Programa DIRLI y con la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.

3.3- La organización de cada administración educativa provincial

Conocer la organización de cada administración provincial nos permite en parte comprender las diferencias que venimos señalando hasta ahora. Es de destacar que la organización de los Ministerios de Educación participa dentro de las condiciones contextuales de la práctica educativa bilingüe al tiempo que la constituye en la medida que los agentes construyen representaciones y significados acerca de dichas condiciones.

a) Salta

El Ministerio de Educación de la provincia de Salta está ubicado en la ciudad de Salta capital. De este organismo depende el Consejo General de Educación Básica

también con cita en la mencionada ciudad y sin ninguna dependencia en otro lugar de la provincia.

El mencionado consejo se organiza jerárquicamente donde la autoridad máxima es una supervisora general. A su vez, desde este ámbito se divide a la provincia en diferentes núcleos educativos. Por ejemplo el departamento de Rivadavia cuenta con tres: Santa Victoria Este, Rivadavia y Morillo. La supervisión del núcleo Santa Victoria Este, que es el que nos ocupa, corre por cuenta de una supervisora que debería visitar las escuelas tres veces por año. Sin embargo, tal como nos informan las entrevistas realizadas, con suerte se visitan las escuelas al menos una vez por año. Mencionemos además, que ha sido nombrada en el año 1998.

Tal como podemos observar, estamos frente a una estructura muy centralizada y a una supervisión muy deficiente para las escuelas estudiadas. Esto es percibido desde los docentes como un factor que incide de manera negativa en la formulación e implementación de propuestas pedagógicas alternativas. Así nos comentaban:

“... para cualquier cosa que vos quieras implementar se necesita la autorización del Ministerio de Educación Provincial y esto tarda un tiempo enorme y hay que hacer mucho papelerío, lo mismo si llegas a tener problemas con el sueldo. Hay que ir a Salta a reclamar, no te queda otra” (MGs). “... hace cuatro años que estoy tramitando el curso de educación de adultos para aborígenes, voy personalmente al Salta y por ahora no pasa nada” (Ds).

b) Formosa

El Ministerio de Educación de la provincia de Formosa se encuentra en la ciudad de Formosa. De este organismo depende el Consejo General de Educación también con cita en la mencionada ciudad, pero a diferencia del caso salteño, el mismo cuenta con dependencias zonales en cada departamento de la provincia.

En el departamento de Ramón lista, el mismo está ubicado en la localidad de El Potrillo y está bajo responsabilidad del delegado zonal de educación, el que se ocupa de

los asuntos administrativos de los seis núcleos educativos con los que cuenta ese departamento. La supervisión y asesoramiento de las escuelas es responsabilidad de un supervisor que vive en El Chorro, a unos kilómetros de El Potrillo, y semanalmente recorre los núcleos educativos. Asimismo, es interesante tener en cuenta que se desempeña en el cargo desde hace 20 años.

Esta estructura descentralizada colabora agilizando trámites referidos a distintos órdenes del campo educativo. Tal como nos señalaban en una entrevista:

“aquí llegan propuestas, se estudian y se envían a Formosa, luego vuelven con una respuesta, los trámites son rápidos” (Ff).

Además, la supervisión y asesoramiento semanal da lugar a solucionar problemáticas que se presentan en las escuelas de forma tal que se comparte responsabilidad con el supervisor, según nos señalaban agentes entrevistados.

En síntesis, estas modalidades de organización administrativa y de supervisión participan en el establecimiento de las diferencias encontradas entre Salta y Formosa.

3.4- Las modalidades de funcionamiento institucional

Siguiendo a Lidia Fernández (1992:35) tendremos en cuenta a las dinámicas institucionales en respuesta a “... un funcionamiento de alto nivel de tensión y dificultad provocado por un conjunto de condiciones. Algunas de ellas estructurales (...) otras coyunturales”. Sabemos que no hay una escuela igual a la otra por ciertas cuestiones que ya son lugares comunes y consideramos que, al menos en esta oportunidad, no son necesarias plantearlas. De todas maneras, a lo largo de nuestro trabajo pudimos establecer tendencias generales entre las escuelas analizadas de cada provincia. Teniendo en cuenta lo dicho es que pasamos a precisar dichas tendencias considerando que si bien en algunas escuelas ya son una realidad en otras, por un conjunto de condiciones, lo son potencialmente.

a) Las escuelas de la Jurisdicción educativa Santa Victoria Este:

El funcionamiento de la escuela de “modalidad aborígena” de la zona en estudio efectivamente posee un alto nivel de tensión y dificultad originado, entre otros aspectos, por los siguientes: está ubicada en un contexto de extrema pobreza, no contempla la lengua y cultura de los educandos, cuenta con docentes sin formación para trabajar en contextos de diversidad sociocultural, los agentes bilingües no tienen un rol determinado, incluye/excluye a los aborígenes, contradicciones de base en el funcionamiento escolar (mandatos sociales de carácter paradójico)⁶⁶.

Quizás, una noticia reciente es la manifestación más acabada de ese grado de tensión y dificultad. En efecto, los supervisores comunicaron, por lo menos para el departamento de Rivadavia, el adelantamiento del cierre del ciclo lectivo 2002 por no contar con el financiamiento necesario para los comedores escolares. Esto demuestra que se asume a nivel gubernamental que la principal función de la escuela en la zona es la de asistencia y lo más importante, si hay que “recortar el gasto fiscal” se recorta en las escuelas donde concurre población aborígena.

Asimismo, en las unidades educativas estudiadas encontramos una deficiente capacidad institucional para evaluar situaciones, discriminar necesidades y problemas. A su vez, en muchas oportunidades parece ponderar el prejuicio y el estigma que aparecen como limitantes en la generación de acciones educativas.

A pesar de la resistencia de algunos maestros de grado para la implementación de la “reforma educativa”, desde la dirección se generaron líneas de acción que reproducen situaciones sin una reflexión acerca de cuáles son los límites y los alcances de la “reforma”, qué normativas presentan fortalezas y cuáles desventajas como para la formulación de nuevas estrategias educativas, cómo articularse con otras instituciones y cómo involucrar a las mismas poblaciones aborígenes en el diseño de la “nueva escuela”. En ninguna oportunidad descubrimos un uso conciente de la relativa autonomía escolar.

En síntesis, frente a una modalidad de funcionamiento institucional “regresiva”⁶⁷, detectamos la tendencia del “espacio estallado”⁶⁸ como dinámica institucional en respuesta. En otras palabras, registramos desorganización del comportamiento colectivo, tensión de legitimaciones (educación – asistencia), abandono institucional (tanto de alumnos como de docentes), dando lugar a un círculo vicioso del cual no se visibiliza salida alguna quedando esas escuelas en un eterno letargo.

b) Las escuelas del Consejo Zonal de Educación Ramón Lista:

A través del recorrido que realizamos podemos observar que las escuelas de Ramón Lista también sufren un alto nivel de tensión y dificultad. Sin embargo, la convergencia de ciertos factores permite una dinámica institucional en respuesta muy diferente a la salteña produciendo una modalidad de funcionamiento que incluye aspectos de la modalidad “progresiva” tal como la define Lidia Fernández(1992:39): “...se ve acompañada de autonomía respecto de las instituciones externas, posibilidad de cuestionar y ensayar modificaciones en lo instituido; preponderancia de la pertenencia en función de proyectos y una orientación clara a futuro. Estas modalidades se acompañan en general con intenso compromiso y disponibilidad de los miembros para la curiosidad, el interés, la exploración”.

En un marco de profundización de los niveles de pobreza y de reducción del presupuesto educativo, la “Reforma Educativa” significó en la zona la construcción de nuevas escuelas, abrió la posibilidad de extender prácticas educativas bilingües e instrumentar estrategias institucionales vinculadas a la cultura de los educandos, al mismo tiempo que fortaleció desde la normativa el trabajo que ya se venía realizando en EIB. Asimismo debemos incluir, el apoyo brindado desde el Nivel Medio, de donde egresan los MEMA y desde donde se elaboran líneas de acción, cursos de capacitación, propuestas pedagógicas específicas, materiales didácticos y de lectura en lengua materna y desde donde se estimula el uso de la relativa autonomía escolar; también, la colaboración de distintas agencias como el programa DIRLI, la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA y los Programas de Políticas Compensatorias en Educación.

La convergencia de todos estos factores ha impulsado en algunas escuelas estudiadas un cierto estilo de gestión escolar caracterizado por su autonomía y capacidad para leer la realidad, permitiendo la concreción de prácticas educativas exploratorias basadas en los principios de la educación intercultural y proyectos institucionales vinculados a la comunidad promoviendo la participación real de los aborígenes en los distintos proyectos educativos y de extensión. En otras, no aparecen los mismos resultados, aunque podría sostenerse que los cursos de capacitación continuos, el asesoramiento brindado desde el nivel medio y la supervisión a estas escuelas permitirían en el tiempo aquel estilo de gestión, sin embargo dada la crisis actual, lo dicho lo ponemos en signos de interrogación.

En suma, en Ramón Lista, encontramos, en algunas escuelas aspectos de una modalidad de funcionamiento institucional “progresiva”, aunque registramos dinámicas institucionales en repuesta contradictorias. En efecto, algunas tienden más a la de “espacios abiertos”⁶⁹ y otras a la de “espacios estallados”. Recordemos que la escuela en Ramón Lista, y en este punto igual que en Salta aunque sin duda con mayor efectividad, cumple la función de contención-asistencia además de la educativa. Pero también, las instituciones se organizan alrededor de un proyecto de cambio, en este caso la educación intercultural bilingüe; proyecto que es fuertemente sostenido desde el Nivel Medio de El Potrillo, por lo que las unidades educativas parecen estar muy acompañadas en el proceso de implementación de la EIB.

Resulta interesante plantear aquí la modalidad dinámica del Nivel Medio ya que la misma puede definirse como de tipo heroico y apelando a la militancia y al sacrificio. “Muchos son los obstáculos por vencer y el grupo heroico se une ante ellos y por su superación exitosa” (Fernández; 1992:37). El problema que se suscita a partir de esto, particularmente según lo percibimos nosotros en Ramón Lista, es la centralización de responsabilidades en pocas personas, “el grupo heroico”, donde muchas veces se hace difuso el límite con una dinámica paternalista, en tanto no se promueva con mayor énfasis la participación de las comunidades aborígenes en el proceso de pensar e instrumentar la EIB.

4- Breves reflexiones finales

Es posible elaborar el siguiente cuadro a partir de lo que estuvimos planteando hasta ahora.

Provincia ejes	Salta	Formosa
Situación sociolingüística Y educativa	- Monolingüismo al ingresar a la escuela “fracaso escolar” muy alto	- Monolingüismo al ingresar a la escuela “fracaso escolar” aún muy alto, aunque ha descendido en perspectiva.
Institución educativa y diseños curriculares	“modalidad aborígen” desde 1985 no contempla la enseñanza de la lengua y cultura materna	“Modalidad aborígen” a partir de 1984 contempla la enseñanza de la lengua y cultura materna en EGB1 y 3
Agentes bilingües y su práctica educativa	Auxiliares bilingües: “desjerarquización laboral” “rol in-definido” “formación inadecuada y deficiente”	MEMA “cierta jerarquización laboral” “rol in-definido en la cotidianidad aunque definido desde la normativa por una práctica pedagógica específica” “capacitación inconclusa pero pertinente y continúa”
Propuestas educativas	No se adecuan a la realidad concreta de las población. Se construyen desde un modelo educativo asimilacionista.	En proceso de adecuación a la realidad concreta Se construyen desde el horizonte de la educación indígena bilingüe intercultural.
Representaciones docentes	Apuntan a la construcción de un sujeto pedagógico moderno.	Aunque hay contradicciones, apuntan a la construcción de un sujeto pedagógico específico
Génesis de la educación bilingüe	Se propone desde el Estado y se abandona. Desde 1986 en adelante no se implementó ningún proyecto en esta materia.	Nace como necesidad desde la práctica escolar, se demanda al Estado la normativa y las agencias para el funcionamiento. Se generalizan las experiencias

Ministerio de Educación Provincial	Centralizado	Descentralizado
Modalidad de funcionamiento institucional	Regresiva la mayor parte del año.	Incluye aspectos de la modalidad Progresiva.

Tal como podemos apreciar el cuadro difiere mucho entre ambas provincias. Llegados a este estado de la cuestión, vamos a retomar nuestra primer hipótesis de trabajo: en ambas provincias las políticas sociales y en particular educacionales tienden a ser incorporadas a los dispositivos de clientelización política de las comunidades sin embargo y por cuestiones a determinar las prácticas que producen dichos dispositivos varían significativamente, en contrapunto con las respectivas políticas indigenistas en una y otra provincia.

Dicha hipótesis nos orientó en el desarrollo de este capítulo. De tal manera, analizamos la práctica educativa bilingüe en cada provincia y establecimos las diferencias más significativas desde la perspectiva de los agentes bilingües. Además, analizamos algunos de los factores que entran en juego permitiendo aquellas diferencias. Ahora bien, todo lo analizado permite distinguir dos modelos de intervención social-educativos estatales diferentes. Uno, el de Formosa, le otorga un lugar a la cultura aborígen y permite la participación de algunos aborígenes en el proceso de EIB. El otro, el de Salta, no le otorga lugar a la cultura aborígen y mucho menos a la participación real de los aborígenes en el proceso educativo. En consecuencia, en la modalidad formoseña, el agente bilingüe es integrado, no sin contradicciones, en tanto agente educativo, mientras que en la salteña, es excluido como tal. A su vez, un conjunto de factores, que juegan de manera diferente en cada provincia, permiten prácticas educativas bilingües que varían significativamente. Así, en Formosa se asiste a una política de la “integración ¿pluralista?”, en Salta, a una política que desde la *integración al contexto cultural global*, niega y excluye.

REFLEXIONES FINALES

El objetivo general de la investigación ha sido analizar la práctica educativa bilingüe en el marco de la política educativa de los Estados provinciales de Salta y Formosa hacia poblaciones aborígenes en situaciones de frontera. Para avanzar en ese sentido, la investigación estuvo orientada por una hipótesis general de trabajo de carácter histórico-contextual, y otras dos vinculadas a las políticas sociales, en particular educacionales y su instrumentación. A nivel metodológico ha resultado relevante la adopción de estrategias cualitativas que estuvieron estructuradas en dos fases diferentes, una se orientó a la búsqueda y sistematización de los dispositivos jurídico-políticos que atañen tanto al tratamiento de la “cuestión indígena” por parte del Estado nacional y de los dos Estados provinciales mencionados, como a aquellos que en materia educativa se han estado formulando; y dirigida también a una revisión documental de materiales producidos sobre la zona de estudio. Otra apuntó hacia el registro etnográfico de agencias y agentes educativos así como también de otros agentes que participan, directa o indirectamente, en la cotidianeidad de las escuelas. Asimismo, a medida que avanzaba este trabajo, incorporamos el grupo de discusión o taller con agentes bilingües de Salta y Formosa como instrumento de investigación.

En su conjunto, esta tesis es el resultado de vincular el análisis de la práctica educativa bilingüe en la escuela de “modalidad aborígen”, con el análisis del proceso histórico de configuración de la formación social de fronteras Chaco Central. De esta manera, intentamos dar cuenta de uno de los aspectos que configura el campo de la educación bilingüe en Santa Victoria Este y Ramón Lista relacionándolo, no solo al mismo campo, sino también a la configuración histórica de aquella formación social.

La hipótesis general del trabajo orientó el recorrido realizado en el capítulo 2. Prestamos atención fundamentalmente a las diferencias que se presentan en el Chaco central como resultado de la mediación de las configuraciones provinciales de Salta y Formosa. Para ello, ha sido necesario un primer esfuerzo que consistió en explicitar lo que en esta investigación entendíamos por relaciones interétnicas y formación social de fronteras, revisar detenidamente aquellas producciones que habían avanzado en el

conocimiento de las estructuraciones económicas, políticas y culturales de ambos Estados provinciales e incorporar parte de lo producido en el trabajo de campo. Como resultado señalamos que en una misma formación social de fronteras encontramos dos mediaciones estatales con mecanismos de visibilización de las poblaciones aborígenes diferentes: Salta confía a las mismas comunidades aborígenes su propia reproducción en el marco del proceso de subordinación de sus formas productivas al capital. Formosa, intenta asegurar la reproducción de ese sector productivo doméstico funcional a la acumulación del capital. Es precisamente el conocimiento de estas modalidades el que nos da el marco para explicar y comprender el estado de cosas diferente en relación a la educación aborígen en cada provincia.

Ahora bien, el trabajo de campo realizado en los Estados provinciales nos llevó a bucear por el horizonte de los programas de políticas compensatorias en educación. En efecto, nos llamaba la atención los cuadernos del Plan Social en las escuelas de Salta y las ediciones de libros de texto bilingües en las de Formosa, así como las apelaciones de los funcionarios entrevistados a los distintos proyectos del Plan. Aparecía entonces, un aspecto significativo que no lo tuvimos presente en el momento de la formulación del proyecto y que se nos presentaba ahora como un punto más en la investigación. ¿Qué son los programas de políticas compensatorias en educación? ¿En qué marco se inscriben? ¿Cómo se relacionan con el tema de la educación aborígen? ¿En qué medida se intersectan con nuestro trabajo? Estos interrogantes guiaron el análisis y fuimos encontrando relaciones entre dichos programas, las orientaciones de la nueva política social, la “transformación educativa”, las políticas de reconocimiento y el contexto político actual. Así reflexionamos en el tercer capítulo de esta tesis introduciéndonos en el conocimiento de aquello que va permitiendo alguna aproximación al tratamiento de la educación aborígen a nivel nacional al tiempo que señalamos las limitaciones de la educación intercultural bilingüe como política compensatoria.

Lo postulado en las otras dos hipótesis de esta investigación, orientó el trabajo de archivo y el trabajo etnográfico en las escuelas y comunidades. El conocimiento alcanzado en esas etapas superó ampliamente los márgenes de esta tesis por lo que nos vimos obligados a limitar los ejes a partir de los cuales podíamos dar cuenta con mayor claridad sobre las diferencias encontradas en cada provincia. Así, en el capítulo 4, sistematizamos los antecedentes jurídico-políticos, a nivel nacional y provincial, sobre

los que se sostiene la educación bilingüe, entendiendo que los mismos devienen en el establecimiento de derechos y obligaciones en sujetos diversos. De aquí se desprende la necesidad de conocer la forma en que Salta y Formosa respondían a las obligaciones asumidas en el plano de la ley. De esta manera, la puesta a punto del estado de la cuestión en materia de normativa, planificaciones e instrumentaciones en educación aborigen nos informó que para el caso de Salta prevalece una práctica de planeamiento mientras que en Formosa pondera una práctica política de institucionalización/instrumentación.

El capítulo 5 comprende otros ejes de comparación. Al comienzo del mismo, aunque de manera muy sintética, describimos la escuela de “modalidad aborigen” en cada provincia. Las diferencias que sobresalieron se vincularon a: ausencias/permanencias docentes durante el año escolar, la movilidad de los docentes entre los ciclos lectivos, el lugar otorgado a la religión católica en la escuela y en la currícula, instrumentación de la Ley Federal de Educación, la práctica asistencial en la escuela, los contenidos curriculares e infraestructura. Focalizar la atención en las escuelas y conocer las diferencias entre la escuela de Santa Victoria y la de Ramón Lista, fue indispensable para enmarcar el eje central de comparación, principal a los fines de esta tesis, dado que las mismas constituyen parte de las condiciones objetivas de desarrollo de la práctica educativa de los agentes bilingües.

Al respecto de la práctica bilingüe, su análisis y comparación, estuvo centrado en aspectos referidos al educador como trabajador de la educación (relación contractual, titularización, escalafón docente), al rol del agente bilingüe, a su formación y capacitación, al momento que incorporamos la construcción de la demanda de los agentes bilingües. A partir del análisis de los mismos caracterizamos la práctica educativa de los auxiliares bilingües conformada a partir de los siguientes aspectos: “desjerarquización laboral”, “rol indefinido” y “formación inadecuada y deficiente”, mientras que la de los MEMA queda configurada a partir de: “cierta jerarquización laboral”, “rol indefinido en la cotidianeidad de la escuela” si bien destacamos “un rol definido desde la normativa a partir de una práctica pedagógica específica” y “una capacitación que si bien es inconclusa es pertinente y continua”.

Llegados a este punto, teniendo por demás temas a profundizar cómo las diferencias a nivel curricular, la relación entre los docentes y las “comunidades”, la significatividad social de la escuela, la relación entre los agentes bilingües y el resto de los agentes educativos, el poder de las “comunidades” en la escuela, por nombrar solo algunos, resultó interesante detenernos en los siguientes cuatro ejes: representaciones docentes sobre el estudiante aborígen, la génesis del proceso de educación aborígen, la organización de las administraciones educativas provinciales y las dinámicas de funcionamiento institucional. La importancia del análisis de estos ejes reside precisamente en que, para nosotros, los mismos aparecen interviniendo en el campo de posibilidades y límites de las propuestas educativas de cada una de las jurisdicciones analizadas. Registramos en Salta representaciones docentes que apuntan a la construcción de un sujeto pedagógico anclado en tradiciones docentes monoculturales. En Formosa resalta una capacitación docente en educación intercultural y bilingüe que interpela “el deber del maestro argentino” sostenido desde la Ley 1420. En relación a la génesis de la educación bilingüe, en Salta se propone desde el Estado y desde 1986 en adelante no se implementó ningún otro proyecto en esta materia. En Formosa, nace como necesidad desde la práctica escolar, se demanda al Estado la normativa y las agencias para el funcionamiento, se generalizan las experiencias. Al respecto de la organización de los Ministerios de Educación, en Salta es centralizado mientras que en Formosa es descentralizado. En lo que atañe a las modalidades de funcionamiento institucional, en Salta es regresiva la mayor parte del año mientras que en Formosa, incluye aspectos de la modalidad progresiva.

En la medida que vinculamos e integramos los conocimientos alcanzados, sostenemos la existencia de dos proyectos educativos diferentes para las poblaciones aborígenes. Notamos además que si enmarcamos dichos proyectos educativos en la historia de relacionamiento interétnico entre los Estados provinciales de Salta y Formosa y las comunidades podemos establecer dos líneas divergentes pero continuas en esa formación social de fronteras. Así, en Salta señalamos la continuidad de una política que, a pesar de los nuevos dispositivos jurídico-políticos en materia de reconocimiento, cotidianamente excluye y niega a las poblaciones aborígenes al menos en dos casos ya estudiados: el tema tierras (cfr Trincherro; 2000) y el educativo. En Formosa, una serie de medidas estatales manifestadas en casos de regulación territorial y en la puesta en marcha de un proyecto de EIB, posibilita plantear la existencia de una

política, que jugando entre la respuestas a las demandas indígenas, la captación de votos y la mediación de distintos organismos y agentes, intenta la integración de las poblaciones aborígenes al modelo de desarrollo provincial.

De todas maneras, cabría problematizar lo propuesto para el caso de Formosa: ¿hasta qué punto aquella intención implica el reconocimiento de los pueblos aborígenes como sujetos de derechos colectivos y específicos?; en el plano educativo, ¿en qué medida podemos en dicha provincia se garantiza el derecho a una educación intercultural bilingüe cuando la misma se nos presenta como política compensatoria? Además, si definimos la interculturalidad como una construcción política, es decir que supera lo pedagógico, ¿cómo se inscribe, se trabaja, se construye políticamente desde las mismas organizaciones indígenas sin quedar circunscripta al plano educativo y por lo tanto ligada “al grupo heroico” de Lidia Fernández? Entonces, ¿hasta qué punto podemos hablar de una “integración pluralista”?, ¿hasta que punto la intencionada integración se distancia de una política de exclusión?

Por otra parte, en un marco donde recientemente se ha expresado un fuerte cuestionamiento popular a las políticas de ajuste y a la avanzada neoliberal en Argentina, sin que esto haya significado aún una modificación de la correlación de fuerzas existentes, nos preguntamos: ¿cómo continúa el proceso en EIB iniciado en Formosa en contexto de reducción presupuestaria? Y ¿cómo se sigue en Salta, ante la amenaza de que el ciclo lectivo 2002 culmine antes de lo previsto por falta de presupuesto para los comedores escolares?

Hasta aquí, un recorrido realizado que genera nuevas preguntas y problemáticas para investigar. Una primera aproximación desde una perspectiva crítica que intentó perfeccionar nuestras primeras preguntas.

Noviembre de 2002

NOTAS

- 1- Un trabajo que recupera lo planteado es la ponencia colectiva Trincheró et al: “La construcción del objeto etnográfico. Reflexiones sobre la etnografía, la cuestión indígena y el censo en Argentina”, presentada en el del VI Congreso Argentino de Antropología Social: “Identidad disciplinaria y campos de aplicación” Mar del Plata, Septiembre de 2000.
- 2- Nos referimos aquí a la denominada etnografía fenomenológica argentina cuya producción, criticada por varios autores en nuestro medio (Cfr. Tiscornia-Gorlier, 1984; Gordillo, 1996; Trincheró, 2000), ha contribuido a formar una imagen estigmatizada de la población indígena del país en concordancia con políticas de exclusión hacia dicha población
- 3- No referimos tanto al proyecto “Relaciones interétnicas y formación de sujetos colectivos en formaciones sociales de frontera” (UBACyT-TL055) de la programación científica 1998-2000 como al proyecto “Cuestión étnica, trabajo y capital en una formación social de fronteras: el chaco central” en curso.
- 4- En Salta observamos cinco escuelas. En cada una realizamos un total de 15 hs de observación en distintos grados de EGB1. En Formosa, se observaron dos escuelas. En cada una de ellas observamos 10 hs en grados de EGB1, priorizando las horas de lengua y cultura materna. De todas maneras visitamos en Formosa un total de cinco escuelas donde tuvimos oportunidad de entrevistarnos con sus directivos, con algunos maestros que ocasionalmente estaban en la institución y de conocer las instalaciones.
- 5- Codificamos de la siguiente manera las entrevistas realizadas: Personal Directivo salteño: PDs; Personal Directivo formoseño: PDF.; Si el personal directivo ya esta jubilado se agrega: J.; Maestros de Grado salteño: MGs; Maestro de Grado formoseño: MGf; Maestros de grado formoseño que no están en actividad Mgna; Maestro de Modalidad Aborigen: MEMA; Auxiliar Bilingüe: AB; Supervisores salteños: Ss; Supervisores formoseños: Sf; Funcionarios salteños: Fs; Funcionarios formoseños: Ff; Profesores formoseños: Pf; Profesores salteños: Ps; Funcionarios nacionales: Fn; Secretarios gremiales: Sg; Personas que trabajan en la zona: Pz. Pobladores aborígenes: PA.
- 6- Rockwell y Ezpeleta plantean que “La elección de mirar a la escuela no intenta destacar el ‘nivel micro’ como alternativa del macrosocial; tampoco se busca un ‘reflejo’, en el pequeño ámbito, de las estructuras sociales determinantes; se trata en cambio de comprender momentos singulares del movimiento social”. (Ezpeleta y Rockwell, 1985: 199).
- 7- Es importante rescatar que el concepto de *habitus* ha sido modificado por el mismo Bourdieu. Tal modificación se ha desplazado de formulaciones más deterministas hacia formulaciones que recuperan la capacidad inventiva y creativa de las prácticas sociales, de aquí la posibilidad de modificar los *habitus* mediante un proceso de autosocioanálisis. Por lo tanto, el *habitus* es, resultado de condiciones objetivas, por un lado, y capital, es decir principio desde el cual el agente establece su acción frente a nuevas situaciones, siempre según sus modos de percibir las, por el otro. Así, puede decirse que el *habitus*, es al mismo tiempo posibilidad de invención y necesidad, recurso y limitación (Gutiérrez; 1994).
- 8- O como plantea Bechis (1992) refiriéndose a la importancia de escribir la historia en los procesos sociales, una vez lograda la forma social, el estado

nación, la historia sigue porque las relaciones sociales de que están hechas aquellas formas hay que “hacerlas todos los días” para que mantengan su vigencia y sostengan los cambios.

- 9- Fraguas y Monsalve (1992) plantean que la “pacificación” era la forma oficial de denominar el proceso de reducción y disciplinamiento de la mano de obra
- 10- El punto cúlmine del proceso de desarrollo de los grandes ingenios se da entre los años 1930 y 1940. Hacia la década de 1960, el proceso de industrialización y de reconversión productiva transforma la conformación económica y productiva restando importancia a la mano de obra indígena. Los pobladores aborígenes, en estas nuevas condiciones, van a recurrir al monte en tanto ámbito tradicional de reproducción de la vida, con el agravante que el mismo había sufrido modificaciones afectándose negativamente la “oferta ambiental” que proveía con anterioridad. En la actualidad muchos pobladores aborígenes participan como mano de obra barata en la producción de las fincas poroteras salteñas. (Gordillo;1995)
- 11- Los distintos sectores productivos aludidos son: los ingenios saltojujeños, los obrajes madereros y más recientemente la fincas poroteras salteñas y las colonias aldoneras del chaco oriental.
- 12- A principios de siglo XX, paralelamente al afianzamiento de la ocupación militar del territorio, el estado dispone una política de población de colonos sobre los entonces “territorios fiscales”. Así por ejemplo, sobre la margen argentina del río Pilcomayo, en las actuales tierras ubicadas en el nordeste de Salta y el noroeste de la provincia de Formosa, Domingo Astrada funda, el 24 de enero de 1902, la Colonia Buenaventura. La misma será poblada por criollos provenientes de colonia Rivadavia (provincia de Salta) quienes desarrollarían una ganadería a “campo abierto”. El proceso de ocupación fue muy rápido y no tardaron en aparecer profundos impactos sociales y ambientales. Tal como plantea Trincherro (2000), el proceso de ocupación criolla puede leerse como una nueva ofensiva, en este caso civil, al territorio constituido en espacio de refugio frente a las ofensivas militares y donde los grupos indígenas sobrevivían al exterminio.
- 13- La intervención de la iglesia anglicana ha sido muy importante en la zona. Una de las primeras acciones emprendidas fue “misionar” a los indios. Algunas producciones focalizan en que el establecimiento de las misiones anglicanas fue paralelo a lo que podría denominarse como segunda gran expansión de los ingenios saltojujeños. Desde este punto de vista, las misiones y las actividades agrícolas que en ese marco se desarrollaban han contribuido, a nivel económico, a la calificación de los aborígenes en prácticas agrícolas y a que el reclutamiento de la fuerza de trabajo para los ingenios y plantaciones sea más ordenado.
- 14- Para un conocimiento más acabado al respecto cfr Trincherro, 2000
- 15- Cfr. Trincherro y Leguizamón, 1995
- 16- Al respecto uno de los maestros de la escuela de Las Vertientes nos comentaba su apreciación: “el DNI negativo es peor que no tener documento, para mí significa que no tiene identidad, los aborígenes en esta zona son NN”.
- 17- Cfr. Gordillo y Leguizamón, 2002.
- 18- Hasta la década del '70, se encontraban 15 “comunidades” aborígenes cuya modalidad de organización seguía el patrón de la misión. Las prácticas económicas de los aborígenes de la zona fluctuaban entre las actividades de caza, pesca y recolección, y la participación en la producción de las agroindustrias de zonas aledañas y la explotación forestal. Los pobladores

criollos se asentaban en puestos aislados diseminados por el territorio funcional a la práctica de una ganadería a campo abierto. En el campo educativo, se contaba con cuatro escuelas de nivel primario en todo el territorio. En lo que respecta al área salud, la población accedía a los servicios otorgados por cuatro salas de primeros auxilios ubicadas en distintos puntos del territorio; para casos que demandaban mayor complejidad de servicios, los pobladores debían recurrir a la ciudad de Ingeniero Juárez, sede del hospital más próximo. En lo que respecta a vías de comunicación terrestre, los caminos aún no estaban consolidados complejizando la comunicación entre distintas “comunidades” y entre las distintas localidades aún en formación.

- 19- Según Gordillo (1995:133) “...la inserción en los aparatos del Estado significa ya no (...) un cambio en las modalidades de extracción del excedente (...) sino un cambio cualitativo más profundo dentro del proceso de subordinación. Este cambio significa básicamente que en estos casos la subordinación ya no pasa tanto por la extracción de plusvalía por parte del capital privado (...) como por la plena inserción en los aparatos ideológicos del Estado capitalista”.
- 20- Durante el trabajo de campo pudimos constatar la entrega de: subsidios por escolaridad; pensiones asistenciales a madres de 7 hijos y más, ancianos y discapacitados; Programa de Alimentación y Nutrición Infantil (PRANI); Programa de Asistencia materno infantil; programas de vacunación, así como también presenciar el funcionamiento de comedores escolares (copa de leche y almuerzo).
- 21- Entre otros: el Instituto de Comunidades Aborígenes (ICA) que maneja “...el 30% de los fondos que el Instituto de Asistencia Social destina para fines de asistencia y promoción social y el 10% del total que corresponde al gobierno de la provincia por aportes en concepto de regalías por extracción de petróleo” (Carrasco; 2000:93); Comisión Provincial de Educación Aborígen correspondiente al Ministerio de Cultura y Educación.
- 22- Para el año 1991 en Ramón Lista se contabilizaban 26 comunidades, mientras que para el año 1999 el número llega a 43, arrojando consecuentemente que muchos grupos no cuentan actualmente con personería jurídica y títulos de propiedad.
- 23- No vamos a analizar en esta ocasión el impacto de este tipo de programas de desarrollo en la zona, aunque si nos parece oportuno traer a colación ciertas opiniones acerca del mismo manifestadas por distintos agentes estatales con asiento en el departamento, ya que ponen en evidencia un cambio en lo que en materia de intervención estatal respecta: “*El gobierno hasta hora fue muy asistencialista, vamos a ver que pasa con el Convenio con la Unión Europea que vienen con la onda de capacitación. Por ejemplo: ves esa construcción, las viviendas que se están construyendo para los técnicos del DIRLI, se llama a un grupo de gente que tiene un mínimo de conocimiento en el tema de construcciones y se los capacita para la construcción de viviendas con materiales de la zona. (...). Se les enseña a utilizar materiales de la zona que son muy económicos y bien resistentes*” (Pz). “*A los aborígenes se los acostumbra muy mal, el gobierno fue demasiado paternalista. El proyecto DIRLI intenta un cambio ya que se propone la capacitación de los aborígenes*” (Ff).
- 24- Alcira Argumedo plantea que se asiste a un cambio en la definición del papel del salario. A diferencia de la concepción keynesiana, donde el crecimiento económico y la ganancia empresaria provenían de la llamada demanda agregada,

donde el consumo era un elemento fundamental y el salario cumplía un rol dinamizador de la economía y de la ganancia empresaria, en la concepción neoliberal el crecimiento económico y la ganancia empresaria provienen de lo que llaman la oferta. Es decir la capacidad empresaria de ofertar productos al menor costo posible. En esta concepción los salarios son un costo de producción, por lo tanto cuanto menores son los salarios, mejor. Si se combina esta concepción económica con la tecnología ahorradora de salario, la resultante es la pérdida de los derechos de los trabajadores ganados en la forma estado anterior generando una precarización laboral cada vez mayor y altísimos niveles de desocupación.

- 25- Se incorpora en este nuevo modelo la influencia de un nuevo paradigma tecnológico que modifica y altera los procesos organizacionales en la relación capital / trabajo.
- 26- Las comillas y los subrayados corresponden a la autora de la cita.
- 27- Hardt y Negri (2002:12), definen al imperio en contraste con el imperialismo. Para ellos, “el imperio no establece ningún centro de poder y no se sustenta en fronteras o barreras fijas. Es un aparato descentrado y desterritorializador de dominio que progresivamente incorpora la totalidad del terreno global dentro de sus fronteras abiertas y en permanente expansión.” Según Dri (2002:1), desde una mirada crítica a dichas postulaciones, “La tesis central de Negri es que la etapa del imperialismo, ésa que Lenin caracterizó como ‘etapa superior del capitalismo’, ha terminado, y, en su lugar, tomó el relevo ‘el imperio’. En la etapa del imperialismo había estados nacionales fuertes que constituían verdaderos centros de poder. Había un interior y un exterior. El capitalismo no había logrado todavía incorporar a toda la humanidad en su interior. Éste es el paso que da el imperio. Desde ahora ya no hay más centros, menos aún, centro. ‘Estados Unidos no constituye y en realidad, ningún Estado-nación puede hoy constituir- el centro de un proyecto imperialista. El imperialismo ha terminado. Ninguna nación será líder mundial como lo fueron las naciones europeas modernas’ (Negri, 2002: 15)”.
- 28- Dichos ejes son derivados de los principios del liberalismo económico. Desde esta óptica, las relaciones trabajo/capital, son supuestas como el intercambio equitativo entre personas libres y no se asume la asimetría derivada de la desposesión de los trabajadores
- 29- Señalábamos que: “la racialización de los conflictos sociales en el mundo implican la reemergencia de la “guerra justa” colonial, tras la hipótesis de conflicto del Pentágono. Una nueva moral revestida de política que hace de los conflictos mundiales una guerra entre el Bien y el Mal, tal las experiencias recientes de Medio Oriente, Yugoslavia (y agregamos ahora Afganistán, Irak), etc. en última instancia el mundo visto no desde el calidoscopio multiculturalista proclamado sino a través de la mira del fusil, desde la cual el poder solo avizora amigos y enemigos” (Trincheró et al, 2000:3).
- 30- Nos referimos a, entre otras, Ley Nacional 23.302/85; Formosa: Ley Provincial 426/84; Ley Integral del Aborigen; Salta: Ley Provincial 6373/86: de Promoción y Desarrollo del Aborigen; Chaco: Ley Provincial 3258/87; Ley del Aborigen; Río Negro: Ley Provincial 2287/88, Misiones: Ley Provincial 2727/89; Chubut: Ley Provincial 3657/91: Establecimiento de Normas tendientes a la preservación social y cultural de las comunidades aborígenes; Santa Fe: Ley Provincial 11078/93.

- 31- Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación, ratificada por Ley 23.592 (1988). Convención sobre los Derechos del Niño ratificada por Ley 23.849 (1990). Convención contra la Tortura y otros tratos o penas crueles, inhumanos o degradantes” ratificada por ley 23.338 en 1987. Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer ratificada por ley 23.179 en 1985. Convención Americana Sobre derechos humanos, ratificada por ley 23.054 en 1984. Pactos Internacionales de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, civiles y políticos y su Protocolo Facultativo ratificados por ley 23.313 en 1986. Declaración Universal de Derechos Humanos. Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre. Declaración de los Derechos del Niño.
- 32- El informe del Plan social (1999:71), Balance y perspectiva de la EIB (Educación Intercultural Bilingüe) en Argentina se menciona: “Es importante precisar que, por lo general, ser indígena en la América Latina, equivale a estar situado en las capas más bajas de la sociedad y en zonas con mayor pobreza y rezago, incluido el educativo. De ahí que se considere que ser indígena es igual a ser pobre”.
- 33- Sinisi, Pallma y Montesinos (1995), sostienen que son claves en esta transformación hegemónica por la Ley Federal de Educación los siguientes aspectos: el avance del discurso y la lógica económica en el propio campo educativo, la cuestión de la gratuidad, una contradictoria descentralización, desplazamiento de la política educativa desde el sistema educativo como totalidad hacia la institución escolar, abandono del paradigma homogeneizador. La instrumentación de la Ley Federal de Educación va a implicar la modificación del sistema educativo, el mismo queda configurado por los siguientes niveles: educación inicial, educación general básica (EGB), educación polimodal, educación superior (de grado no universitaria y de grado universitaria) y cuaternaria. Cabe aclarar que la educación obligatoria se extiende de siete a diez años (un año de nivel inicial, nueve de EGB).
- 34- Los datos fueron tomados de Grassi, Hintze y Neufeld (1994: 82-83). Específicamente las provincias de Salta y Formosa se hacen cargo de estas escuelas en 1978.
- 35- Nos referimos particularmente a los Programas de Políticas Compensatorias en Educación. Sin embargo según nos comentaba una de las coordinadoras de uno de estos programas, desde principios de 2001 se fue quitando presupuesto y la tendencia fue a la desaparición de los mismos. En Agosto de ese año, particularmente a los técnicos contratados para el programa de Escuelas Prioritarias Aborígenes, se les rescinde el contrato quedando solamente, en dicho programa, el personal de planta permanente. En diciembre, recibieron la noticia de que las mismas provincias serían quienes se responsabilizarían de la cuestión educativa aborígen. Por el momento, el programa de escuelas prioritarias aborígenes continúa en el Ministerio de Educación.
- 36- En el marco de la gestión Duhalde, antes de designar a una persona para que ocupara el lugar de Ministro/a de Educación, se enfrentaron distintas posturas en torno a si la cartera educativa debía seguir siendo un Ministerio o una Secretaría. Finalmente se mantuvo el Ministerio y quien asumiera como última responsable, Graciela Giannetassio, comentaba: “la excesiva dimensión del Ministerio no es una cuestión de grado, es decir, de convertirlo en secretaria, sino de federalizar los fondos”(Clarín. 6/01/2002).

- 37- H. Muñoz Cruz (1997) plantea que la clave de la transformación educativa bilingüe hacia niveles superiores es el control comunitario del proceso escolar. Es decir, la dimensión socio-política debe prevalecer sobre la dimensión técnico-pedagógica en la gestión de la educación intercultural y bilingüe, a fin de conservar el carácter ideológico y reivindicativo de la educación en regiones indígenas.
- 38- Esta visibilización de la cultura aborígen que pone de manifiesto las relaciones históricas entre los pueblos originarios y los estados provinciales, está atravesada tanto por las políticas de negación desplegadas desde la construcción del estado-nación como por la resistencia aborígen a las mismas.
- 39- Es el caso de las provincias de Formosa, Chaco y Santa Fe que, de acuerdo a la oficialización de la EIB implementan acciones educativas acordes. En contrapunto, en la provincia de Salta no se manifiestan acciones educativas desde el estado provincial en materia de EIB.
- 40- Cuando hablamos de los nuevos escenarios multiculturales nos estamos refiriendo a la presencia, cada vez más importante, de nuevas minorías étnicas dentro de los estados nacionales como resultado del incremento de los movimiento migratorios, internos y externos a los países, desde los años '60 en adelante, provocados la mayoría de las veces por la profundización de la exclusión social. Con esto no negamos la diversidad constitutiva de la humanidad.
- 41- La consideración del "otro" desde la educación ha presentado históricamente diferentes modelos de acuerdo con las ideas vigentes en cada momento y con las finalidades subsecuentes asignadas a la educación. A estos tratamientos de la diversidad cultural se los puede ordenar desde la escuela en cuatro modalidades con respecto a la valoración del "otro": la asimilación, la compensación, la educación multicultural y la educación intercultural. La educación intercultural supone el reconocimiento de la diversidad sociocultural, la posibilidad de comprenderla y reflexionar sobre ella, de interactuar con 'el otro', de participar en la sociedad global al tiempo que fortalece la propia identidad cultural al respetar y comprender culturas distintas. Ver: M. A. Sagastizabal: Diversidad cultural y fracaso escolar. Irice. 2000. Rosario. Argentina.
- 42- Ver en ese sentido el artículo: Diferentes o Desiguales? Dilemas de los "unos y los otros" (y de nosotros también). M. P Montesinos, S. Pallma, L. Sinisi. Ponencia presentada en 5 Reuniao do (Merco) Sul. 12 al 15 de septiembre de 1995. Tramandaí. Brasil.
- 43- La educación aborígen en Latinoamérica pasó por distintas etapas relacionadas a diferentes modelos educativos que respondían a enfoques ligados a las políticas indígenas concebidas. Sagastizabal cita a Yáñes Cossio (1998) quien los clasifica como: el de castellanización, el transicional, el bilingüe bicultural y el bilingüe intercultural. Este ultimo a diferencia de los otros responde a los principios generales de la educación intercultural poniendo el énfasis en aquél que plantea la necesidad de la participación de la comunidad aborígen en la escolarización, supone una revalorización de la cultura y del saber indígena, no supone la exclusión de un saber nacional y universal. (Sagastizabal; 2000)
- 44- Los programas de políticas compensatorias en educación están sostenidos desde la siguiente normativa: la Ley Federal de Educación dispone en sus artículos 5 inc. h; 53 inc. e y f y 64 que: *"El Poder Ejecutivo Nacional a través del ministerio específico deberá: Implementar programas especiales para garantizar el ingreso, permanencia y egreso de los alumnos/as en todos los*

ciclos y niveles del sistema educativo nacional en coordinación con el Consejo Federal de Cultura y Educación”. “Desarrollar programas nacionales de cooperación técnica y financiera a fin de promover la calidad educativa y alcanzar logros equivalentes, a partir de las heterogeneidades locales, provinciales y regionales”. “El Poder Ejecutivo nacional financiará total o parcialmente programas especiales de desarrollo educativo que encaren las diversas jurisdicciones con la finalidad de solucionar emergencias educativas, compensar desequilibrios educativos regionales, enfrentar situaciones de marginalidad o poner en práctica experiencias educativas de interés nacional, con fondos que a tal fin le asigne anualmente el presupuesto, o con partidas especiales que se habiliten al efecto”. “El Estado Nacional deberá fijar los lineamientos de la política educativa respetando los siguientes derechos, principios y criterios: la cobertura asistencial y la elaboración de programas especiales para posibilitar el acceso, permanencia y egreso de todos los habitantes al sistema educativo propuesto por la presente ley.”

- 45- Resulta significativo hacer algunos señalamientos en relación al funcionamiento del Plan. Acorde a la descentralización administrativa, en los estados provinciales se conformaron sedes provinciales del Plan Social que, atendiendo a los lineamientos de la Ley Federal de Educación, se encargaron de planificar y organizar los proyectos para adecuarlos a las necesidades pedagógicas de las jurisdicciones. Por otro lado, a nivel de financiamiento, algunos proyectos tuvieron una contrapartida provincial y otros fueron financiados directamente desde la nación, tal fue el caso del proyecto 4. Para este último, las provincias debían presentar proyectos para la atención de las necesidades educativas para la población aborigen, haciendo hincapié en los aspectos pedagógicos y no curriculares, esta fue la forma de suscripción a este proyecto específico. De tal manera quedaba en manos de los gobiernos provinciales tal definición política, así por ejemplo la provincia de Formosa trabajaba coordinadamente con el Proyecto 4, el proyecto 1 “Mejoramiento de la calidad de la educación en escuelas de nivel inicial y de EGB” y el 7 “Fortalecimiento a la educación rural”, mientras que Salta suscribía sólo a los dos últimos mencionados, a pesar de contar con una oficina y personal destinado para llevar adelante el proyecto 4.
- 46- Dados los avatares económicos y sociales así como las definiciones/indefiniciones políticas que caracterizó al gobierno de la Alianza, dicho Programa estuvo durante prácticamente dos años amenazado por las políticas de ajuste fiscal temiendo por su desaparición. De hecho algunos proyectos iban caducando paulatinamente por falta de presupuesto hasta para mantener a los técnicos contratados quedando solamente el personal de planta a cargo y sin fondos para las acciones. Así y todo con estas limitaciones el PEA, vale aclarar que fundamentalmente gracias al compromiso y a la buena voluntad cotidiana de quienes lo coordinaban, llegó a estructurar su plan de trabajo y llevar adelante algunas acciones. Particularmente las provincias que nos interesan, estaban comprendidas en la línea de acción 1: profundización de las experiencias apoyadas por la gestión anterior y formación de recursos humanos especializados en Educación Intercultural y Bilingüe, y 2: ampliación a todas las escuelas de las etnias atendidas en la línea 1. Cabe mencionar que contrariamente al funcionamiento del Plan Social Educativo que contaba con equipos de trabajo en las provincias, este Programa se instrumentaba desde Nación aprovechando conexiones, más personales que políticas, en las provincias para facilitar las acciones.

- 47- En el III Encuentro de Lenguas Aborígenes y Extranjeras, los expositores Gladis Schab, José Molina y Telmo Calermo de la Provincia de Chaco, informaban acerca del retroceso que había sufrido el proyecto de educación bilingüe intercultural ante un cambio de gestión en la escuela 926 del paraje El Vizcacheral provincia de Chaco.
- 48- Citado por Briones y Carrasco (1996:25) La Tierra que nos quitaron. Documento IWGIA N°18.
- 49- “Convenio N° 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes 1989”. OIT. Oficina regional de la OIT para América Latina y El Caribe. Sexta edición 1995.
- 50- El modelo de Integración Pluralista formula los siguientes postulados: “...la escuela prepara a los alumnos para vivir en una sociedad donde la diversidad cultural se reconoce como legítima. Considera la lengua materna como una adquisición y un punto de apoyo importante en todo el aprendizaje de la lengua oficial; se ve como algo positivo y no como una rémora. El tema del Pluralismo Cultural está muy presente en los programas escolares y en el proyecto educativo, no para promover los particularismos culturales, sino para desarrollar en los alumnos el gusto y la capacidad de trabajar en la construcción conjunta de una sociedad donde las diferencias culturales se consideran una riqueza común y no un factor de división”.(Merino Fernández y Muñoz Sedano. Revista de Educación N°307. CIDE, Madrid, 1995 Citado por Sagastizábal, 2000:27)
- 51- Entre los años 1968 y 1972 se desarrollaron una serie de encuentros de capacitación para maestros de escuelas con población aborígen. En ese marco se elaboraron informes sobre las necesidades de las “escuelas de aborígenes nacionales y provinciales” donde se resalta la necesidad de la incorporación, a esas escuelas, de un “informante indígena adulto de prestigio (...), a fin de que sirva de nexo cultural entre el maestro blanco y los educandos aborígenes y ayude a preservar el patrimonio cultural, tradicional del grupo. (...) recurrir a un lenguaraz que sirva de traductor y redactor de anécdotas de la raza, remunerado, e ir formando simultáneamente maestros especiales, con preparación adecuada mediante cursillos, donde se contemplen los gastos que ocasionan los mismos”. (Informe del Primer encuentro para maestros de escuelas para indígenas, 1968:1).
- 52- Recuperamos solo las acciones y proyectos gestionados a nivel provincial desde el Ministerio de Educación de la provincia y la Dirección General de EGB, motivo por el cual no incluimos algunas experiencias llevadas adelante por ONG's, Iglesias y universidades. Por ejemplo: En 1997, en la localidad de Morillo, departamento de Rivadavia, se lleva a cabo el Primer Encuentro de Ortografía Wichí. El mismo se reitera en 1998, 1999, 2000 y 2002. Estos encuentros están organizados por un instituto de la Universidad de Salta (CEPIHA), Asociana (Iglesia Anglicana) y Endepa (Iglesia Católica). En el mismo participan auxiliares bilingües y representantes aborígenes Wichí e investigadores invitados. El objetivo principal al comienzo de estos encuentros estuvo centrado en acordar una ortografía wichí que unifique la escritura en las distintas zonas de habla de esa lengua. Asimismo, vale resaltar el trabajo de extensión e investigación que estamos llevando adelante desde el CEDCAPI (UBA). Resultaría interesante, analizar el impacto de estas mediaciones en la vida de las “comunidades” aborígenes, las acciones y efectos concretos que producen, la lógica de “escapar” al clientelismo político y de las iglesias en la

- zona presente al menos en la última experiencia mencionada, entre otras cuestiones.
- 53- Morita Carrasco (2000:87-88) plantea que: "...cuestiones relativas al contexto social de cada provincia en particular originan diferencias evidentes en los textos legales (...) las que a su vez tiene consecuencias importantes en la práctica. (...) En Salta, (...) la tradición de sucesivos gobiernos de tendencia peronista llevó a enfatizar en el texto objetivos de 'justicia social', y a adoptar parcialmente una visión economicista del 'desarrollo' que busca superar la miseria como primer paso para la integración buscada. Mientras que en Chaco y Formosa primó una idea de 'desarrollo' consistente en un mejoramiento sustentado en la educación. En consecuencia, se buscará con mayor énfasis en estas últimas provincias implementar modalidades educativas específicas".
 - 54- Ver nota al pie N° 47, capítulo 3
 - 55- Los pobladores aborígenes de la zona en estudio pertenecen a distintos grupos étnicos: Wichí, Chulupí, Chorote y Toba. Los tres primeros grupos hablan lenguas pertenecientes a la familia lingüística mataco-mataguaya que se compone de cuatro lenguas con distintas variantes dialectales: wichí, nivaclé o chulupí, chorote y maká. Según Marisa Censabella (1999:78), se trata de "una familia de lenguas autóctonas chaqueñas". El toba pertenece a la familia guaycurú y al igual que la familia mataco-mataguaya es autóctona de la región chaqueña.
 - 56- Margot Bigot distingue para los miembros de los asentamientos tobas de la ciudad de Rosario tres contextos de comunicación Cf: Bigot; 1998:19-20. Para el caso de los aborígenes del Chaco Central nosotros agregamos los contextos de comunicación interétnica local e interétnica supralocal.
 - 57- Debemos tener en cuenta que dicho censo posee fallas técnicas severas por lo que sus datos no pueden ser tomados como certeros.
 - 58- Fuente: La educación en cifras. Indicadores de la eficiencia interna del sistema educativo. Dirección de Planeamiento Educativo. Ministerio de Cultura y Educación de la provincia de Formosa. 1998.
 - 59- Uno de los objetivos que la Ley General de Educación de la provincia prescribe para la Educación General Básica es la enseñanza religiosa. La misma debe integrar los planes de estudio y dictarse dentro del horario de clases.
 - 60- Particularmente en la escuela de Santa Victoria Este, se incorpora la enseñanza del Inglés y de Educación Física. Resultaría interesante profundizar que otros aspectos juegan en esta escuela para que se dicten tales materias a parte de ser una escuela con mucha influencia de la Iglesia Católica a pesar de ser estatal, de ser el centro de la localidad de Santa Victoria Este, de que la matrícula está compuesta por 50% de aborígenes y 50% de criollos.
 - 61- Si bien en Ramón Lista se asientan pobladores aborígenes Wichí, también, aunque en menor número, se registran pobladores aborígenes de habla toba, chulupí y pilagá (Acuña y Sierra, 2000). En las escuelas trabajadas en esta investigación, la población escolar aborígen está compuesta solo por parcialidades Wichí. Sería interesante investigar a futuro si en dicho departamento también existen escuelas multilingües y cómo es contemplado el caso desde el proyecto educativo en marcha.
 - 62- Cabría profundizar en dichos aspectos e investigar que otros factores aparecen permitiendo este menor nivel de movilidad de los maestros entre los ciclos lectivos en relación al caso de Salta

- 63- Dichas categorías resultaron del trabajo de campo personal y del trabajo diagnóstico realizado con los mismos auxiliares bilingües en el primer taller que realizamos con la comisión de educación del CEDCAPI en comunidad La Estrella. También invitamos a revisar las actas del III Encuentro de Lenguas Aborígenes y Extranjeras. Agosto de 2002, UNSA, donde presentamos la Ponencia (realizada por participantes de los talleres): “Educación y Pueblos Originarios: apuntes sobre una experiencia de investigación participativa entre auxiliares bilingües y el centro de documentación de comunidades aborígenes”. Elena Achilli (1989) caracteriza la práctica docente a partir de ciertos aspectos entre los que incluye la desjerarquización laboral. Queremos aclarar que en esa investigación dicho aspecto captura un conjunto de sentidos más amplio que los abarcados en nuestro trabajo.
- 64- Sería interesante indagar un poco más en torno a cómo jugó la Agronomía Docente Provincial formoseña en todo este proceso. Si bien en el campo pudimos observar el apoyo del gremio docente, no tuvimos oportunidad de entrevistarnos con agentes gremiales que hayan acompañado dicho proceso. De manera contraria, en Salta, nos entrevistamos con el Secretario General del Gremio docente. A partir de este encuentro, pudimos descubrir que el apoyo gremial se reduce al acompañamiento de las movilizaciones de los auxiliares bilingües a la ciudad de Salta capital y que por el momento no se llega a pensar en la problemática de la educación aborígena, más específicamente la de los auxiliares bilingües, su capacitación, etc. Queremos decir, no se piensa como posible la movilización gremial en torno a estos temas en el contexto salteño, ni desde el gremio ni desde los auxiliares bilingües, siendo esta, desde nuestra perspectiva, una de las vías posibles para la instalación de la problemática a otro nivel.
- 65- Un trabajo crítico en torno a esta experiencia es el que construye Héctor Rodríguez: “Algunas experiencias de implementación de enseñanza bilingüe en una escuela con población indígena wichí en el Chaco salteño”. En Tissera de Molina, A y Zigarán, J (comp.) Lenguas e Interculturalidad. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Salta. 2002. En la escuela de Misión Carboncito y en la de Misión Chaqueña (muy cercana a la primera), se puede observar aún hoy la memoria de aquella experiencia. Si bien la misma es sumamente cuestionable, motivó, en el marco de “la escolita”, una serie de estrategias educativas bilingües que en la actualidad difícilmente se registre en otras escuelas de modalidad aborígena en el departamento de Rivadavia.
- 66- Los establecimientos educativos sufren la incidencia de mandatos sociales de carácter paradójico. Por ejemplo, se asegura una educación para todos garantizando la selección de algunos. También, Frigerio y Poggi (1993:22) agregan que, “por una parte, por el requerimiento de crear en lo político un orden social más justo, que se proponía “borrar” diferencias sociales a través de la formación de ciudadanos. Simultáneamente, el nuevo orden también requería una distribución desigual de posiciones laborales y sociales, es decir, la formación de trabajadores diferenciados”
- 67- Lidia Fernández (1992:39) define a la modalidad regresiva como aquella que está “...determinada por una pérdida de capacidad institucional para evaluar situaciones, discriminar necesidades y problemas y originar líneas exploratorias de acción.(...) preponderancia del prejuicio sobre el juicio basado en el análisis de los hechos, el incremento de conductas impulsivas; la intensificación de la

circulación fantasmática por encima de las comunicaciones instrumentales y el aislamiento progresivo respecto del contexto”

- 68- El “espacio estallado” se caracteriza por la desorganización del comportamiento colectivo basado en un estado de anomia. La institución “funciona invadida por el afuera turbulento o por un adentro que no puede controlar” (Fernández; 1992:36)
- 69- Siguiendo a Lidia Fernández (1992:37) los “espacios abiertos” en general son configuraciones institucionales organizadas alrededor de un proyecto de cambio.

ANEXOS

ANEXO 1

Ficha técnica de escuelas

Ficha técnica de las escuelas en donde realizamos observaciones y/o entrevistas

Provincia de Salta, departamento Rivadavia

Núcleo educativo: Santa Victoria Este. 1999

Escuela N°: 4.128 “Puerto La Paz”

Localidad: Misión La Paz , anexo KM2 y anexo La Estrella

Modalidad: aborígen.

Zona: muy desfavorable

Jornada: simple

Matricula: 280 alumnos (80% alumnos aborígenes y 20% criollos).

Niveles: Inicial, EGB 1y 2.

Equipo docente:

Cargos directivos: 2

Maestros de grado: 12

Celadora:1

Auxiliares bilingües: 3 (Chorote, Chulupí y Wichí)

Etnias aborígenes: Chorote, Wichi, Chulupi, Guaraní (Paraguay)..

Escuela N°: 4.505 “República del Paraguay”

Localidad: Santa Victoria Este.

Modalidad: aborígen.

Zona: muy desfavorable

Jornada: simple

Matricula: 450 alumnos (50% alumnos aborígenes y 50% criollos).

Niveles: Inicial, EGB 1y 2.

Equipo docente:

Cargos directivos: 2

Maestros de grado: 11

Celadora: 1

Maestra de inglés: 1

Auxiliares bilingües: 2 (Wichi)

Etnias aborígenes: Chorote, Wichi.

Observaciones:

La escuela está ubicada en el centro de la localidad. A la misma asisten chicos del mismo pueblo como de comunidades aborígenes cercanas: 1 Cañaverál, Nueva Esperanza, Ebenezer, San Lorenzo.

Escuela N°: 4.171 “La Merced”

Localidad: Misión La Merced Vieja.

Modalidad: aborígen.

Zona: muy desfavorable

Jornada: simple

Matricula: 120 alumnos (97% alumnos aborígenes y 3% criollos).

Niveles: Inicial, EGB 1y 2.

Equipo docente:

Cargos directivos: 1

Maestros de grado: 3

Auxiliares bilingües: 1 (Chorote)

Etnia aborígen: Chorote.

Escuela N°: 4.141 “25 de Febrero de 1778”

Localidad: Monte Carmelo y anexo La Curvita.

Modalidad: aborígen.

Zona: muy desfavorable

Jornada: simple

Matricula: 124 alumnos (en Monte Carmelo: 98% alumnos aborígenes y 2% criollos; en La Curvita: 99% aborígenes).

Niveles: Inicial, EGB 1y 2.

Equipo docente:

Cargos directivos: 1

Maestros de grado: 4

Auxiliares bilingües: 3 (2 Toba y 1 Wichi)

Etnias aborígenes: en Monte Carmelo: Tobas; en La Curvita: Wichi, Chorote, Chulupi y Toba

Escuela N°: 4.216

Localidad: La Puntana.

Modalidad: aborígen.

Zona: muy desfavorable

Jornada: simple

Matricula: 286 alumnos (99% alumnos aborígenes y 1% criollos).

Niveles: Inicial, EGB 1y 2.

Equipo docente:

Cargos directivos: 1

Maestros de grado: 10

Celador: 1

Auxiliares bilingües: 5 (wichi)

Etnias: wichi.

Formosa, departamento Ramón Lista,

Delegación Zonal de educación Ramón Lista, sede El Potrillo.(1999)

Escuela N° 284

Localidad: Santa Teresa

Modalidad: aborígen.

Zona: E

Jornada: simple

Matricula: 178 alumnos (98% alumnos aborígenes y 2% criollos)

Niveles: EGB 1y 2

Equipo docente:

Cargo directivo: 1

Maestros de grado: 6

MEMA: 2 (para 1° y 2° de EGB 1wichi)

Maestro especial de Tecnología agropecuaria (META): 1

Maestro especial de actividades prácticas (MEAP): 1

Etnia aborígen: Wichi

Observaciones:

En el edificio funciona un curso de educación de adultos desde las 17:30 hs hasta que se oculte el sol.

Los docentes estaban de retención de servicios.

Escuela N°: 433

Localidad: Barrio Nuevo, El Potrillo.

Modalidad: aborígen.

Zona: E

Jornada: simple

Matricula: 248 alumnos (98% alumnos aborígenes y 2% criollos).

Niveles: Inicial (22 alumnos), EGB 1y 2 (226 alumnos).

Equipo docente:

Cargos directivos: 2

Maestros de grado: 12

MEMA: 6 (para 1° y 2° de EGB 1 Wichi).

META: 1

MEAP: 1

Etnia aborígen: Wichi

Observaciones:

En el establecimiento se estaba pintando el aula de primer grado. Los alumnos estaban colaborando junto con docentes de la misma escuela y un docente de educación física de la escuela N° 5.

Se realizaron observaciones en las horas de lengua y cultura materna en 1° de EGB 1

Escuela N°: 316

Localidad: El Potrillo.

Modalidad: aborígen.

Zona: E

Jornada: simple

Matricula: 100 alumnos (50% alumnos aborígenes y 50% criollos).

Niveles: Inicial, EGB 1y 2 (226 alumnos).

Equipo docente:

Cargos directivos: 2

Maestros de grado: 12

MEMA: 6 (para 1° y 2° de EGB 1 wichi).

Etnia aborigen: Wichi

Observaciones:

Los docentes estaban de “retención de servicios” durante toda la jornada.

Escuela de Frontera N°: 5

Localidad: El Quebracho .

Modalidad: aborigen.

Zona: E

Jornada: completa

Matricula: 178 alumnos (50% alumnos aborígenes y 50% criollos).

Niveles: Inicial (18 alumnos), EGB 1y 2 (105 alumnos), EGB 3 (55 alumnos)

Equipo docente:

Cargos directivos: 1

Maestros de grado: 6

MEMA: 2 (para 1° y 2° de EGB 1 Wichi).

META: 2

MEAP: 1

Maestro de educación física: 1

Etnia aborigen: Wichi

Observaciones:

Los docentes estaban de retención de servicios

Funciona EGB 3 desde 1999.

Funcionó como escuela albergue desde 1978 hasta 1988

En la localidad El Cruce funciona un anexo de la escuela. Es un plurigrado de 1° de EGB 1 a 3° de EGB 2. Asisten 19 alumnos (70% aborígenes y 30% criollos).

Escuela 438

Localidad: Ingeniero Juarez.

Modalidad: aborigen.

Zona: E

Jornada: simple

Matricula: 420 100% wichi

Niveles: Inicial, EGB 1 y 2

Equipo docente:

Cargos directivos: 2

Maestros de grado: 12

MEMA: 6 (para 1° y 2° de EGB 1 Wichi).

Etnia aborigen: Wichi.

ANEXO 2

Mapas

Mapa 1

Provincia de Salta. Departamento de Rivadavia.

Mapa 2

Lote Fiscal 55, Departamento de Rivadavia, Provincia de Salta

Mapa 3

Provincia de Formosa. Departamento de Ramón Lista.

ANEXO 3

Fotos

Fotos 1 y 2

Fotos 3 y 4

Fotos 5 y 6

Fotos 7 y 8

Fotos 9 y 10

Fotos 11 y 12

BIBLIOGRAFIA Y FUENTES

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

Acuña, L. (2000). “La enseñanza de la lengua y las diferentes lenguas en un programa de educación intercultural bilingüe”. Ponencia presentada en el VIII Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística. Mar del Plata, 20 al 23 de septiembre.

Acuña, L. (2000). “Educación intercultural bilingüe para la Argentina”. En: Novedades de antropología. Boletín informativo del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano, año 8 N° 34 (enero-marzo): 9-10. Divulgación.

Achilli, E (1987). “Notas para una antropología de la vida cotidiana” en Cuadernos de la Escuela de Antropología N° 2. Universidad Nacional de Rosario..

Achilli, E (1989). “Práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro”. En Cuadernos de Antropología Social N° 2. Sección Antropología Social. ICA. FFyL. UBA.

Anderson, B. (1993). Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo. Editorial Fondo de Cultura Económica. México D.F.

Apple, M. (1997). Teoría crítica y educación. Miño y Dávila editores, Bs. As.

Argumedo, A. (1993). Los silencios y las voces en América Latina. Notas sobre el pensamiento nacional y popular. Ediciones del Pensamiento Nacional. Buenos Aires.

Argumedo, A. (2002). “Análisis de la coyuntura nacional”. Desgravación de la Conferencia dictada en la Universidad Tecnológica Nacional. Viernes 16 de Agosto.

Barnach-Calbó, E. (1997) “La nueva educación indígena en Iberoamerica”. En Revista Iberoamericana de Educación. N° 13 Educación bilingüe Intercultural. Ediciones de la OEI. Biblioteca digital.

Barth, F. (1976). Los grupos étnicos y sus fronteras. Editorial Fondo de Cultura Económica. México.

Bartolomé, M. A (1985). “La desindianización de la argentina”. En Boletín de Antropología Americana, N° 17. México

- Bartolomé, M. A. (1987)** “Afirmación estatal y negación nacional. El caso de las minorías nacionales en América Latina”. En Suplemento Antropológico, Universidad Católica, Revista del Centro de estudios antropológicos, Vol. XXII, N°2, Asunción.
- Batallán, G. y Neufeld, M. R. (1989)** “Problemas de la antropología y la investigación educacional en América Latina.” En Cuadernos de Antropología Social, vol.1 N° 2. FFyL UBA.
- Bechis, M. (1992).** “Instrumentos metodológicos para el estudio de las relaciones interétnicas en el período formativo y de consolidación de los estados nacionales”. En C. Hidalgo y L. Tamagno Etnicidad e identidad. CEAL. Buenos Aires.
- Becker A. (1986).** "Migración y cambio ocupacional en la frontera amazónica brasileña: estrategias, trayectorias, conflictos y alternativas" en Se fue a volver, seminario sobre migraciones temporales en América Latina PISPAL/CIUDAD/CENEP, Mexico.
- Bigot, M. (1998).** “ La vitalidad etnolingüística de un grupo minoritario indígena en un contexto de relaciones interétnicas”. En Papeles de trabajo, N° 7. Rosario.
- Bourdieu, P.(1980).** “ Lo muerto se apodera de lo vivo, Relaciones entre la historia reflejada y la historia incorporada”. En Actes de la recherche en Sciences Sociales. Abril/junio. París.
- Bourdieu, P y Wacquant, L (1995).** Respuestas por una Antropología Reflexiva. Grijalbo. México.
- Bourdieu, P.(1999).** Intelectuales, Política y Poder. EUDEBA. Buenos Aires. Argentina
- Bourdieu, P.(1999).** ¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos. Ediciones Akal. Madrid.
- Calvo, B (1992) .** “Etnografía de la educación” en Nueva Antropología . N° 42, México
- Cantero, G. Et al (2001)** Gestión escolar en condiciones adversas. Santillana. Buenos Aires.
- Cardoso de Oliveira, R (1992)** Etnicidad y estructura social. Ediciones de la Casa Chata. México
- Caruso, M y Dussel, I (1996)** De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea. Ed. Kapeluz , Buenos Aires.
- Carrasco, M y Briones, C (1996)** La tierra que nos quitaron . Documento IWGIA N° 18. Argentina.
- Carrasco, M (2000)** Los derechos delos pueblos indígenas en Argentina. IWGIA-Vinciguerra. Argentina

Caviedes, C. (1987). “Fronteras, fronteras colonizables y fronteras geopolíticas en los países del cono sur”. Memorias del Primer Simposio Internacional de la Universidad de Varsovia sobre America Latina. Págs. 45-66. Universidad de Varsovia. Varsovia.

Censabella, M (1999). Las lenguas indígenas de la Argentina. Una mirada actual. Eudeba. Buenos Aires. Argentina.

Cervera Novo, García, Hecht, Luci, Pais, Petz, Sánchez, Segundo, Visconte (2002). “Educación y Pueblos Originarios: apuntes sobre una experiencia de investigación participativa entre auxiliares bilingües y el Centro de Documentación de Comunidades Aborígenes”. Ponencia presentada en el III Encuentro de Lenguas Aborígenes y Extranjeras. UNSA.

Citrinovitz, E. (1995). “Educación en zonas de frontera”. Documento presentado en el Seminario: “Educación en zonas de frontera: estado del arte”. Santa María, Brasil.

Coraggio, J. L. y Torres, M. R. (1997): La educación según el Banco Mundial. Un análisis de sus propuestas y métodos. Miño y Dávila editores. Buenos Aires, Argentina.

Constitución Nacional 1994

Constitución de la provincia de Formosa 1991

Constitución de la provincia de Salta 1998

De Certau, M. (1993). La escritura de la Historia. Editorial Iberoamericana. México.

Decreto N°:1488/91 Ministerio de Educación. Provincia de Salta

Decreto Reglamentario N° 428/84 de la ley N° 375: Orgánica de Educación. Provincia de Formosa.

Decreto N°: 1119/85. Ministerio de Educación provincia de Formosa.

Decreto N°: 407/87. Ministerio de Educación provincia de Formosa

Decreto N° 679/87. Ministerio de Educación provincia de Formosa

Decreto N° 807/87. Ministerio de Educación provincia de Formosa

Decreto N° 1830/87. Ministerio de Educación provincia de Formosa

Díaz Polanco, H. (1989). “Formación nacional y cuestión étnica”. En Boletín de Antropología Americana. N° 19. México.

Díaz, R. (1997) “Cultura, pedagogía y política. Algunos cruces entre educación popular e interculturalidad”. En Cuadernos de Pedagogía N°2. Centro de estudios en Pedagogía crítica, Rosario, Bordes.

Díaz, R.(s/f) “La neo-narrativa de la Educación intercultural y la refiguración del ‘para qué’ de la escuela” en Revista Papeles de trabajo. U. N. Rosario – Conicet.

- Diaz, R. (2001).** Trabajo docente y diferencia cultural. Lecturas antropológicas para una identidad desafiada. Miño y Dávila editores.
- Díaz-Couder, E (1998).** “Diversidad cultural y educación en Iberoamérica”. En Revista Iberoamericana de Educación N° 17. Pág:11-30.
- DIRLI (Desarrollo Integral Ramón Lista) (1998a)** Plan Operativo.
- DIRLI (Desarrollo Integral Ramón Lista). (1998b)** Subprograma educación. Plan de Mejoramiento Educativo.
- DIRLI (Desarrollo Integral Ramón Lista). (1999).** “N'athatājnhatej m'ek tā y'ewhi”. Conociendo nuestra realidad. Una experiencia de investigación participativa entre las comunidades wichí del departamento Ramón Lista. Primer informe de avance. Formosa
- Dri, R. (2002)** “Antonio Negri o la evaporación de la dialéctica” (mimeo)
- Ezcurra, A. M. (1996)** “Globalización, neoliberalismo y sociedad civil. Algunos desafíos para los movimientos sociales y populares latinoamericanos”. Buenos Aires. 1996. (mimeo)
- Ezpeleta, J. y Rockwell, E. (1985).** “Escuela y clases subalternas”. En Rockwell, E. y de Ibarrola, M. Educación y clases populares en América Latina. DIE/CINVESTAV/IPN, México.
- Falaschi, C (1998)** “El discurso de la educación bilingüe e intercultural en Argentina”. Ponencia presentada en el III Congreso de Antropología, Colegio de antropólogos, Universidad Católica de Temuco, Temuco-Chile.
- Fernández, L. (1992).** “¿Es posible ‘poner punto’ al sufrimiento institucional?”. En Revista Versiones. Año 1 Pág: 35-39. Buenos Aires.
- Feldsberg, R (1997)** “Fronteras socioculturales: usos y prácticas de lectura y escritura de alumnos de la comunidad boliviana en la escuela pública argentina y en el hogar”. En Revista latinoamericana de lectura. Año 18 (septiembre)
- Fraser, N. (2000)** “¿De la redistribución al reconocimiento?” En Revista New Left Review. N° 0, pp126-155.
- Freire, P. (1985).** “Reflexión crítica sobre la virtud de la educadora o del educador”. Conferencia realizada en el Centro Cultural San Martín.
- Freire, Gadotti, Guimaraes y Hernández. (1987).** Pedagogía, Diálogo y conflicto. Ediciones Cinco. Buenos Aires.
- Frigerio, G. (1992)** “Obstinaciones y estrategias. Fracaso escolar y sectores populares en Argentina”. En Revista Propuesta Educativa. FLACSO N°6.

- Frigerio, G; Poggi, M; Tiramonti, G y Aguerrodondo, I. (1993).** Las instituciones educativas Cara y Ceca. Elementos para su gestión. Editorial Troquel serie FLACSO-Acción. Buenos Aires.
- Foucault, M. (1992).** Genealogía del Racismo. De la guerra de razas al racismo de estado. Ediciones La Piqueta. Madrid.
- Fraguas, M y Monsalve, P. (1992).** “Una comunidad wichi en el oeste de Formosa”. en Radovich y Balazote La problemática indígena. Estudios antropológicos sobre pueblos indígenas de la Argentina. CEAL. Buenos Aires.
- García Delgado, D (1994).** Estado y Sociedad. La nueva relación a partir del cambio estructural. Tesis Grupo Norma S.A. Buenos Aires.
- Gerzenstein, Acuña, Garay, Golluscio y Messineo. (1998):** La educación en contextos de diversidad lingüística. Documento fuente sobre lenguas aborígenes. Ministerio de Cultura y Educación. En la página web del Ministerio de Educación.
- Gentile, P (1998).** “El consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina”. En Neoliberalismo vs Democracia, (compilado por Alvarez Uría et al). Editorial La Piqueta, Madrid.
- Giddens, A (1995)** La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración. Amorrortu editores. Buenos Aires.
- Giroux, H (1993).** La escuela y la lucha por la ciudadanía. Pedagogía crítica de la época moderna. Siglo XXI, México.
- Golluscio, L y Tomé, M (1992)** “Lingüística y pedagogía. Sistemas fonológicos, sistemas de escritura y sistemas ortográficos. El caso de los wichí del Teuco (Pcia.de Chaco)”. En Actas de las Primeras Jornadas de Lingüística Aborigen. Instituto de Lingüística. FFy L. UBA.
- González, C. ; Iñigo Carrera. , V; Leguizamón, J M. ; Perazzi, P. ; Petz, I. ; Picciotto, C.; Ramos, L.; Trincherro, H. y Villani, L.(2000)** “La construcción del objeto etnográfico. Reflexiones sobre la etnografía, la cuestión indígena y el censo en Argentina”. VI Congreso Argentino de Antropología Social, (mimeo).
- Gordillo, G. (1991)** “Cambio tecnológico, desincorporación de mano de obra y acumulación de capital. Consideraciones a propósito de los ingenios saltojujeños y los indígenas del Chaco centro occidental”. XVIII Congreso Internacional de Americanistas, (mimeo).
- Gordillo, G. (1992)** “Cazadores-recolectores y cosecheros. Subordinación al capital y reproducción social entre los tobas del oeste de Formosa”. En: Trincherro, H., Piccinini,

D y Gordillo, G. Capitalismo y grupos indígenas en el Chaco Centro-Occidental (Salta y Formosa). Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.

Gordillo, G. (1994) “La presión de los más pobres: reciprocidad, diferenciación social y conflicto entre los tobas del oeste de Formosa”. En: Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano, N° 15. Buenos Aires.

Gordillo, G. (1995) “La subordinación y sus mediaciones: dinámica cazadora-recolectora, relaciones de producción, capital comercial y Estado entre los tobas del oeste de Formosa”. En: Trincherro, H. (comp). Producción doméstica y capital. Estudios desde la antropología económica. Biblos, Buenos Aires.

Gordillo, G. (1996) “Entre el monte y las cosechas: migraciones estacionales y retención de fuerza de trabajo entre los tobas del oeste de Formosa (Argentina)”. En: Estudios Migratorios Latinoamericanos, año 11, N° 32. Buenos Aires .

Gordillo, G. (1996) “La actual dinámica de los cazadores recolectores del Gran Chaco y los deseos imaginarios del esencialismo”. En: Cuadernos de Antropología Social N° 9, Buenos Aires.

Gordillo, G y Leguizamón, J. M. (2002) El río y la frontera: aborígenes, obras públicas y Mercosur en el Pilcomayo medio. Biblos. Buenos Aires.

Gorosito Kramer, A (1992) “Identidad étnica y manipulación”. En C. Hidalgo y L. Tamango (comps.) Etnicidad e Identidad. Pags. 143-153. CEAL. Buenos Aires.

Goofman, E (1995) Estigma. La identidad deteriorada. Amorrortu editores, Bs.As.

Grassi, E. (1991) “¿Dónde viven los trabajadores? Condiciones de trabajo, reproducción y la cuestión de los prejuicios”. En: Hintze, S.; Grassi, E. y Grimberg, M. Trabajos y condiciones de vida en sectores populares urbanos. Centro Editor de América Latina. Buenos Aires.

Grassi, E; Hintze, S y Neufeld, M. R. (1994) Políticas Sociales. Crisis y Ajuste Estructural. Espacio, Buenos Aires.

Grassi, E. (1996) “Políticas sociales e investigación antropológica. (Problemas y propuestas)” en Políticas sociales contribución al debate teórico metodológico. Hintze, S. (Comp.). Colección CEA CBC. UBA. Buenos Aires

Grassi, E. (1997) “La política social del neoliberalismo. Supuestos que orientan la acción política y problemas pendientes” (mimeo).

Gutierrez, A (1994). Pierre Bourdieu: las prácticas sociales. Centro Editor de América Latina.

Hardt, M. Y Negri, A. (2002). Imperio. Paidós. Buenos Aires.

- Hammersley, M. y Atkinson, P.(1994).** Etnografía. Ed. Paidós. Buenos Aires.
- Holloway, John (1993).** “Globalización del capital y reforma del Estado”. En DOXA. Cuadernos de Ciencias Sociales. Año IV. Número 9/10. Buenos Aires.
- Ibañez Caselli, M. A.(1996)** “Prácticas sociales y discursivas: el caso Toba del barrio ‘Las Malvinas’”. En Etnolingüística tomo I (Actas de las Segundas Jornadas de Etnolingüística). Universidad Nacional de Rosario.
- Informe del Primer encuentro para maestros de escuelas para indígenas (1968).** Adecoa. Salta .
- Iñigo Carrera, N (1992)** Campañas militares y clase obrera Chaco 1870 – 1930 CEAL Serie Historia Testimonial 25. Bs. As.
- Iñigo Carrera, N.** La violencia como potencia económica: Chaco 1870-1940. El papel del Estado en un proceso de creación de condiciones para la constitución de un sistema productivo rural. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1988.
- Iñigo Carrera, V (2001)** “Yo soy mercadería” Producción de relaciones clientelares en un asentamiento de población indígena en la ciudad de Formosa. Tesis de licenciatura de Ciencias Antropológicas. FFyL UBA.
- La educación en cifras.** Indicadores de la eficiencia interna del sistema educativo. Dirección de Planeamiento Educativo. Ministerio de cultura y educación de la provincia de Formosa. 1998
- Ley Integral del Aborigen N° 426/84. Provincia de Formosa.
- Ley Nacional N° 23.302/85
- Ley De Promoción y Desarrollo del Aborigen de la Provincia de Salta N° 6373/86.
- Ley De Desarrollo de los Pueblos Indígenas de Salta N° 7121/00.
- Ley Federal de Educación N° 24.195/93
- Ley del Aborigen de la Provincia de Chaco N° 3258/87
- Ley N° 2287/88 Provincia de Río Negro.
- Ley N° 2727/89 Provincia de Misiones.
- Ley N° 3657/91: Establecimiento de Normas tendientes a la preservación social y cultural de las comunidades aborígenes. Provincia de Chubut
- Ley N° 11078/93, Provincia de Santa Fe.
- Marco Geopolítico-lingüístico de la provincia de Salta (1997).** Ministerio de la Producción, Secretaría de Turismo y Ministerio de Educación, secretaría de Planeamiento y Calidad educativa.

- Manzano, V. (2000)** “Del ascenso social a la precarización”. Un enfoque antropológico de la producción de significados en torno al trabajo en el sector metalúrgico. Tesis de licenciatura de Ciencias Antropológicas. FFyL UBA.
- Messineo, C. (1998)** “Hacia un modelo educativo bilingüe intercultural. Investigación lingüística educativa del barrio Toba (Resistencia-Chaco)” (mimeo).
- Muñoz Cruz, H. (1997).** De proyecto a política de Estado. La educación intercultural bilingüe en Bolivia. UNICEF- Bolivia.
- Murillo, J.; Grañeras, M; Segalerva, A.; Vázquez, E (1995)** “La investigación española en educación intercultural”. En Revista de educación N° 307, pág 199-216. Centro de Investigación y Documentación educativa (CIDE) Ministerio de Educación y ciencia. España.
- Narroll, R (1964)** “Ethnic Unit Classification”. Current Anthropology.
- Neufeld, M. R.- Thisted J. A (comps) (1999):** “El ‘crisol de razas’ hecho trizas: ciudadanía, exclusión y sufrimiento”. En “De eso no se habla...” los usos de la diversidad sociocultural en la escuela. Eudeba. Buenos Aires.
- Convenio N° 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes (1995).** OIT. Oficina regional de la OIT para América Latina y El Caribe. Sexta edición
- Olrog, C. y Vives, C (1999)** “La normativa migratoria. Su papel en la producción de discursos y representaciones entre los inmigrantes”. En Neufeld, M. R.- Thisted J. A (comps) “De eso no se habla...” los usos de la diversidad sociocultural en la escuela. Eudeba. Buenos Aires.
- Pino, L y Dalosso, F. (1996)** Las escuelas bilingües Toba y Mocovi. Ediciones AMSAFE. Santa Fe. Argentina
- Piccinini, D. y Trincherro, H. (1992).** “Cuando la propiedad llega al monte. El trayecto social de la tierra y la subsunción del trabajo al capital en el Chaco salteño”. En: Trincherro, H. H., Piccinini, D. y Gordillo, G. Capitalismo y grupos indígenas en el Chaco Centro-Occidental (Salta y Formosa). Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- Proyecto 4, Plan Social Educativo (1998)** “Políticas compensatorias y educación intercultural y bilingüe”. Atención de necesidades educativas de la Población aborígen. Ministerio de Cultura y Educación.
- Proyecto 4, Plan Social provincia de Salta (1998)** “Acciones conjuntas en la atención de la temática educativa intercultural aborígen”

Proyecto 4, Plan Social Educativo (1999). “Balance y Perspectiva de la EIB en la Argentina”. Taller de Educación Intercultural Bilingüe. Atención de necesidades educativas de la Población aborígen. Ministerio de Cultura y Educación

Proyecto Escuelas Aborígenes, Programa Nacional de Escuelas Prioritarias (2000) “Mejoramiento de la calidad educativa en las escuelas con población aborígen”. Ministerio de Educación.

Proyecto de Regionalización Educativa para el Area Aborígen” (PREPARA) (1984). (Ex) Consejo General de educación. Provincia de Salta

Proyecto de Regionalización Educativa para Contextos Socioculturales Específicos (P.R.E.C.S.E.) (1990). (Ex) Consejo General de educación. Provincia de Salta.

Quadrelli, A. (1998). *Ejapo letra para’i*. Educación, escuela y alfabetización en la población indígena de la Provincia de Misiones. Tesis de Maestría en Antropología Social. (mimeo)

Raiter, A (2001) “La Educación Intercultural Bilingüe o la construcción de lo desconocido”. (mimeo)

Ramos, L (2001). “Reforma Constitucional: una nueva relación entre el Estado y los Pueblos Originarios”. En Revista Nosotroslosotros. N° 5. FFyL. UBA.

Ramos, L (S/F). “De la crítica antropológica al discurso del multiculturalismo” (mimeo) Resolución 107/99 del Consejo Federal de Cultura y Educación. Resolución 2424/01 Ministerio de Educación, provincia de Salta

Ringuelet, R (1987) Procesos de contacto interétnico. Ediciones Búsqueda. Buenos Aires

Rockwell, E (1987) “Reflexiones sobre el proceso etnográfico”, Mimeo. CIE. México

Rockwell, E.(1992)”La dinámica cultural en la escuela”. En Cultura y escuela: la reflexión actual en México. Serie Pensar la Cultura. Conacult. México.

Rockwell, E. (1995). La escuela cotidiana. FCE, México.

Rodríguez, H. (2002) “Algunas experiencias de implementación de enseñanza bilingüe en una escuela con población indígena wichí en el Chaco salteño”. En Tissera de Molina, A y Zigarán, J (comp.) Lenguas e Interculturalidad. Facultad de Humanidades. UNSA. Pag:53-64

Sagastizabal, M. A (2000). “Diversidad cultural y fracaso escolar. Educación intercultural: de la teoría a la práctica”. Editorial Irice. Rosario, Argentina

Sandner, Gerhard. (S/f). “La frontera territorial como línea de separación y de contención en anglo y latinoamerica. Una aproximación bajo la perspectiva político geográfica”. Foll. 574. Biblioteca del Instituto de Geografía. F.F. y L. Buenos Aires.

- Sarasola C. M. (1992)** Nuestros Paisanos los Indios EMECE, Bs. As
- Serrano Ruiz, J. (1997):** “El papel del maestro en la educación intercultural bilingüe”. En actas de 1 Jornadas iberoamericanas de Educación intercultural bilingüe. Bogotá, Colombia.
- Sinisi, L.; Montesinos, M. P.; Pallma, S. (1995)** “Diferentes o Desiguales? Dilemas de los “unos y los otros” (y de nosotros también)”. Ponencia presentada en 5 Reuniao do (Merco) Sul. 12 al 15 de septiembre de 1995. Tramandaí. Brasil
- Tiscornia, S. Y Gorlier, J. C. (1984)** “Hermenéutica y fenomenología: exposición crítica del método fenomenológico de Marcelo Bórmida”. En Revista Etnia N° 31: 20-38. Museo Etnográfico Dalmacio Arce. Olavarria
- Todorov, T. (1994).** La conquista de América: el problema del otro. Fondo de Cultura Económica. México.
- Trincherro, H. (1992).** “Privatización del suelo y reproducción de la vida. Los grupos aborígenes del Chaco salteño”. En: Radovich, J. C. y Balazote, A. (comps.). La problemática indígena. Estudios antropológicos sobre pueblos indígenas de la Argentina. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina
- Trincherro, H (1994).** “Compromiso y distanciamiento. Configuraciones de la crítica etnográfica contemporánea”. En Revista Runa Vol. XXI págs.317-334. Buenos Aires.
- Trincherro, H. y Leguizamón, J. M. (1995)** “Fronteras de la modernización. Reproducción del capital y de la fuerza de trabajo en el umbral al Chaco argentino”. En: Trincherro, H. H. (comp.). Producción doméstica y capital. Buenos Aires, BIBLOS.
- Trincherro H. Y Leguizamon J. M. (1996)** “La estructura del estigma: ¿Por qué los indios llegaron a comer pescado crudo? En Revista Papeles de Trabajo N5 Universidad Nacional de Rosario.
- Trincherro, H. (1997)** “Producción de identidades y visibilidades de sujetos colectivos (relaciones interétnicas y demandas territoriales en el chaco central)”. Ponencia presentada en las V Jornadas de Investigación en Humanidades y Ciencias Sociales . Universidad Nacional de Jujuy.
- Trincherro, H. (1998).** “De la colonia a la nación. Discursos y prácticas sobre indios y fronteras del Gran Chaco”. En E. Perez Arias (comp.) La Reconstrucción del mundo en America Latina. pp.105-135. Universidad de Lund. Suecia..
- Trincherro H (1999):** “Formación social de fronteras. Aportes para la sistematización de un concepto de interés para una antropología de los procesos fronterizos”. Ponencia presentada en la III Reunión de antropología del Mercosur.

Trincherro, H. (2000). Los dominios del demonio. Civilización y barbarie en las fronteras de la Nación. El Chaco central. Eudeba. Buenos Aires.

Vázquez, H. (1994): “La investigación sociocultural. Crítica de la razón teórica y de la razón instrumental”. Editorial Biblos. Buenos Aires, Argentina.

Vázquez, H. (2000) “Procesos identitarios y exclusión sociocultural. La cuestión indígena en la Argentina”. Editorial Biblos. Buenos Aires, Argentina.

Willis, P. (1977) “Aprendiendo a trabajar”, Akal, Madrid, España.

Willis, P. (1980) “Notas sobre el método”, en Cuadernos de Formación para investigadores, N° 2: Santiago de Chile: Red Latinoamericana de Investigaciones Cualitativas de la Realidad Escolar, 1984

Williams, R. (1980) Marxismo y literatura. Península. Barcelona. España .

Wolf, E.(1993) Europa y la gente sin historia. FCE, México.

Fotos de escuelas públicas a la que concurre población aborigen en el Chaco salteño.



Foto 1: Escuela N° 4.128 “Puerto La Paz”. Anexo La Estrella.



Foto 2: Escuela N° 4.171 “La Merced” (recreo).



Foto 3: Escuela N° 4.141 “25 de Febrero de 1778”.



Foto 4: Escuela N° 4.141 “25 de Febrero de 1778” anexo La Curvita.

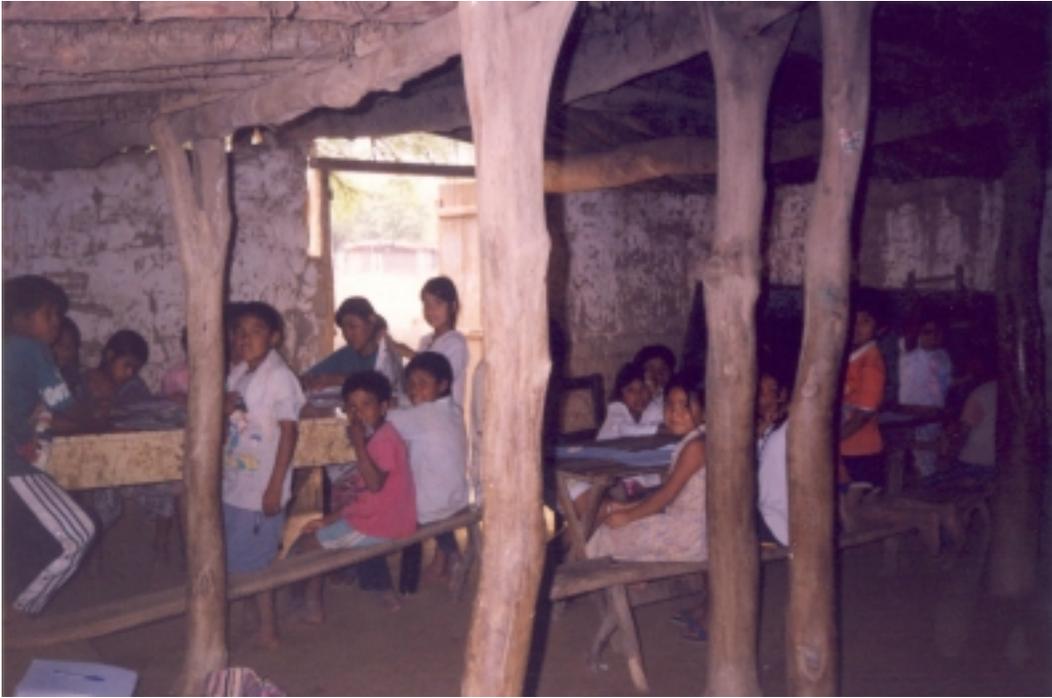


Foto 5: Escuela N° 4.141 “25 de Febrero de 1778” anexo La Curvita.



Foto 6: Escuela N° 4.216. La Puntana (almuerzo en la escuela).

Fotos de escuelas públicas a la que concurre población aborígen en el oeste de Formosa.



Foto 7: Escuela N°: 433. Barrio Nuevo, El Potrillo (Clase con Maestro Especial de Modalidad Aborígen –MEMA-).

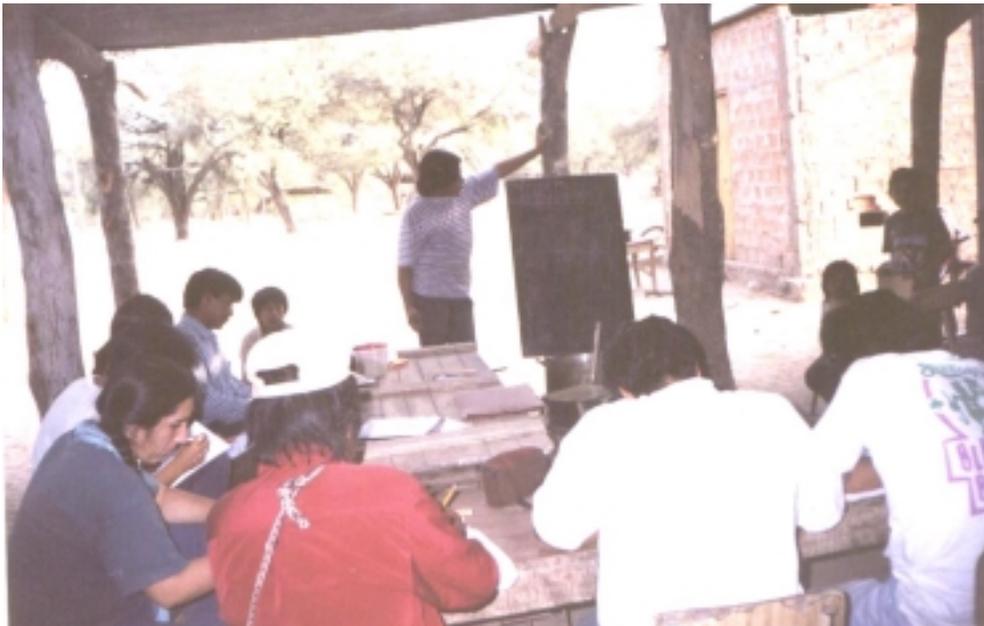


Foto 8: Escuela de Frontera N° 5.

Taller con agentes bilingües.



Auxiliares Bilingües e integrantes de la Comisión de Educación del CEDCAPI.
Julio de 2001. Comunidad La Estrella. Provincia de Salta.



Auxiliares Bilingües, MEMA e integrantes de la Comisión de Educación del CEDCAPI.
Julio de 2002. Comunidad La Estrella. Provincia de Salta.

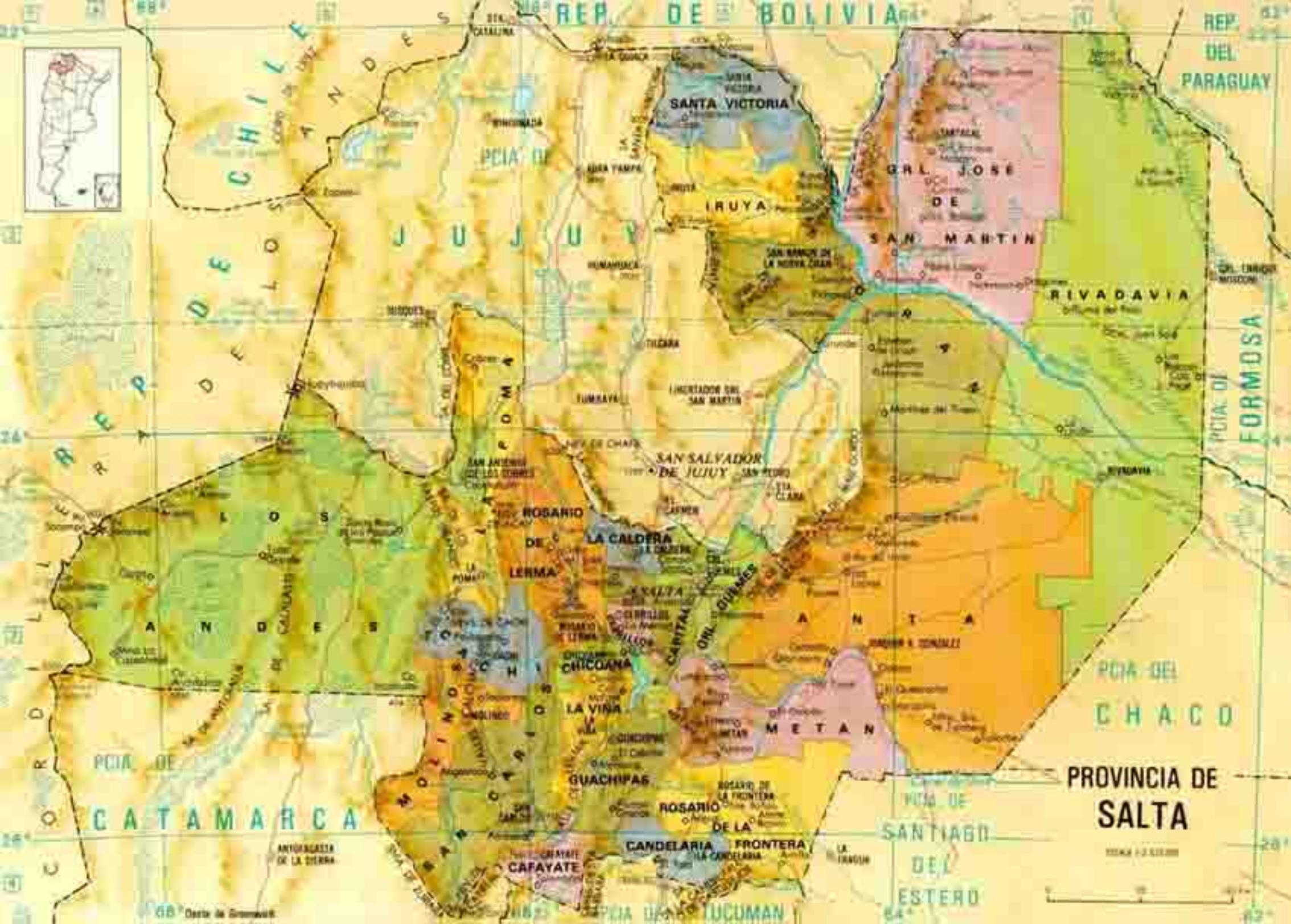
Provincia de Salta, Lote Fiscal 55: época de la cosecha de porotos (2001).



Niños aborígenes en edad escolar subiendo al camión del contratista para la “poroteada”.



Familias aborígenes en el camión del contratista para la cosecha de poroto.



MAPA N°2

