

# La escuela ante los usos de la diversidad. Educadores y aborígenes en las tierras bajas salteñas<sup>1</sup>

Virginia E. Sosa  
José Miguel Naharro

En septiembre de 1997 Misión Tolaba, una localidad también conocida como “El Cruce”, situada a pocos kilómetros de General Mosconi en la provincia de Salta, planteó un conflicto con los docentes de la escuela N° 362 a la que concurrían 176 niños wichí. Un grupo de familias aborígenes había tomado la escuela para exigir a las autoridades educativas el traslado de un maestro de primer grado. El malestar había nacido porque el docente reprimía actitudes y disposiciones a la que los niños estaban habituados. A poco menos de un mes después de haberse planteado el problema, veintidós de los veinticinco inscriptos habían dejado de asistir a clases. El maestro, en realidad, no había hecho sino reproducir los rituales pedagógicos en los que había sido entrenado, pero sin tomar conciencia de los cortes y rupturas que supone instaurar ciertas percepciones en detrimento de otras.

Misión Tolaba está situada a un lado de la ruta nacional 34 a más de 300 kilómetros de la capital, y esta misma escuela supo ser lugar de referencia dos décadas atrás por la implementación piloto de la enseñanza bilingüe dentro de un contexto que contemplaba también otros aspectos de la cultura wichí, antecedente éste que fue considerado entre otras cosas cuando en 1995 el Ministerio de Educación de la Provincia tomó la decisión de crear la carrera de Auxiliar Bilingüe. Sin embargo, muchos de los padres que ocuparon pacíficamente la escuela N° 362 manifestaban ahora su temor con respecto a que la Dirección de Educación General Básica (EGB) hubiera comenzado a implementar una política diferente tendiente a desconocer gradualmente su lengua y costumbres.

Varios factores contribuían para alimentar esta sospecha. En primer lugar, la sensación de precariedad que el retiro de YPF había instalado en la zona. Cuando la petrolera estatal levantó sus plantas y campamentos inmediatamente produjo una retracción en el mercado de trabajo y en la actividad económica que tuvo también sus consecuencias en otros planos. Pronto se difundió la idea de que el Estado en general había renegado de sus antiguos compromisos sociales y que representaba, en esta nueva instancia, a intereses muy alejados de las necesidades locales. Concretamente, que la gente del lugar ya no importaba, que habían sido abandonados a su suerte sin consulta previa y sin alternativa. Cuando en mayo de 1997 fuerzas federales intervinieron para levantar el corte de ruta que vecinos de Mosconi y Tartagal habían realizado para pedir nuevas fuentes de trabajo, lo que se logró no fue sino reafirmar esta presunción y elevar aún más el grado ya considerable de sensibilidad social. Si bien Misión Tolaba no dependía directamente de la presencia de esta empresa, la retracción económica y la falta de trabajo también la afectaron y muchas opiniones que se escuchaban en Mosconi se escuchaban también allí. Pero con una diferencia, en el caso de Misión Tolaba la sensación de que las cosas estaban cambiando y que poco cabía esperar de las autoridades se asociaba además con otros elementos coyunturales (postergaciones en salud, asistencia sanitaria, etc.) que la gente ligaba específicamente al hecho de ser aborígenes.

---

<sup>1</sup> Este trabajo expone aspectos relacionados con el Proyecto CIUNSA 663, financiado por el Consejo de Investigación de la Universidad Nacional de Salta y auspiciado por el Centro Promocional de Investigaciones en Historia y Antropología de la Facultad de Humanidades (CEPIHA). Los autores son actualmente docentes de la carrera de Antropología de la UNSA y doctorandos por el Programa “Relaciones Interétnicas en América Latina” del Departamento de Antropología Social de la Universidad de Sevilla (España).

Otro ingrediente de importancia, en este caso mucho más específico, era la reticencia que algunos maestros habían mostrado para trabajar contenidos curriculares con el apoyo de auxiliares bilingües en otras escuelas del departamento General San Martín, situación ésta que la comunidad conocía y por la que había mostrado singular preocupación. Según estudios realizados durante 1994 y 1995 más del cincuenta por ciento de los niños wichí de General San Martín no asistían a la escuela por distintos motivos, y sólo uno de cada cien tenía oportunidad de llegar hasta sexto grado.<sup>2</sup> Lo cual había modificado sensiblemente los valores registrados por el Censo Aborigen algunos años antes.

<b>Niveles de analfabetismo y porcentajes de asistencia a la escuela primaria según el Censo Aborigen de 1984 (pp. 102-109)</b>				
<b>Departamento</b>	<b>Población en edad escolar (05-14 años)</b>	<b>% de asistencia (05-14 años)</b>	<b>Causas más frecuentes para la deserción o la no asistencia (por orden de importancia)</b>	<b>% analfabetismo aborigen en el Departamento *</b>
METÁN	17	23%	Traslado laboral temporario, matrimonio prematuro, carencia de elementos (ropa, útiles, etc.).	64%
ORÁN	475	71% - 75% **	Carencia de elementos, matrimonio prematuro, causas no especificadas.	26%
RIVADAVIA	1533	64%	Causas no especificadas, carencia de elementos, matrimonio, conflictos con los docentes.	53%
ANTA	61	43%	Traslado laboral temporario, carencia de elementos, falta de establecimientos escolares, conflictos con los docentes.	53%
SAN MARTÍN	3018	67%	Carencia de elementos, causas no especificadas, traslado laboral, conflictos con los docentes.	35%
<b>TOTAL PROV.</b>	5104	66%	Carencia de elementos, causas no especificadas.	39%

[Cuadro N° 1]

(\*) Los porcentajes involucran tanto al analfabetismo efectivo como al "funcional".

(\*\*) El Censo provee ambos valores para el mismo ítem. El primero en el Gráfico de la página 107, y el segundo en el Cuadro de la página 102.

Desplazando a otras, en este momento las causas más importantes de deserción pasaban a ser los problemas de aprendizaje derivados de la lengua y de la falta de capacitación docente. La presencia de auxiliares indígenas en el aula debía subsanar, al

<sup>2</sup> Datos provenientes del estudio realizado por el Magisterio Regional de Tartagal.

menos en parte, estas dos falencias. Pero en 1996 muchos maestros informaron no haber podido alcanzar los objetivos programáticos mínimos que el Ministerio fijaba debido a que la traducción y explicaciones del auxiliar bilingüe ocupaban demasiado tiempo sobre el total de la hora de clase. El silencio oficial en torno a este argumento, declaraciones aisladas en los medios y la dilación en algunas designaciones al año siguiente se tomaron enseguida como signos de incertidumbre para un programa que el grueso de la población aborígen veía como una verdadera necesidad. Fue dentro de este contexto que el comportamiento del docente dio lugar a lecturas múltiples. Más allá de lo que concretamente pasaba en el aula, la circunstancia de que procediera a desempeñar su rol desconociendo las costumbres y disposiciones wichí abría decididamente la puerta a otras posibilidades donde la política institucional, quiérase o no, quedaba implicada.

Con la situación planteada de este modo, los padres comenzaron a retirar a sus hijos al parecer por dos motivos: las exigencias disciplinarias en torno a los usos del cuerpo y el elevado tono de voz empleado para dar las clases. Es probable que ambas razones hubieran pasado más desapercibidas en otros entornos donde el alzar la voz para lograr la atención de los alumnos y el obligar a un niño a que permanezca sentado en su banco durante largo tiempo se admiten «de hecho» como parte del orden implícito en las prácticas educativas, pero para el mes de julio las ausencias por estas dos causas resultaban ya tan notorias que finalmente las autoridades de la escuela se vieron obligadas a labrar actas e informar al Ministerio. El maestro nunca admitiría haber procedido fuera de lo habitual, pero tampoco dio muestras de haber comprendido que quizás fuera justamente eso, el no tomar conciencia de las estructuras que le inculcó su formación, lo que había servido como disparador del conflicto.

Poco tiempo después, con la toma del establecimiento, esas mismas estructuras volverían a ponerse de manifiesto. A mediados de septiembre la Directora de EGB se presentó con la fuerza pública para hablar con la comunidad, pero repitiendo en cierta forma lo que ya se había escenificado en el aula. En la reunión participaban más de doscientos aborígenes, y muchos de los de mayor edad no hablaban prácticamente castellano. En circunstancias como ésta, muy frecuentes por otra parte, es generalmente el líder comunitario (el *niyat*) el que hace a su vez de intérprete, traduciendo poco a poco lo que se conversa entre las partes. La funcionaria, sin embargo, no aceptó que se expresara nada en wichí, dejando entrever como algo vergonzante (y origen de todo problema) el que la comunidad no pudiera dominar la lengua adecuada. Quince días después los diarios de Buenos Aires se harían eco de estas palabras destacando los momentos más tensos, y dando entonces a los hechos una cobertura de rango inusitado. Si tal difusión tuvo consecuencias positivas o negativas puede ser objeto de otro análisis, pero lo que pronto quedó de manifiesto fue que mientras en el medio local se privilegiaba lo que decían los supervisores zonales, que entre otras cosas hablaban de optimizar la relación con los alumnos y mejorar la formación del docente, los matutinos porteños preferían recoger el punto de vista de los padres y, en general, de quienes habían servido de interlocutores ante las autoridades educativas.

El conflicto se superó momentáneamente con la promesa de cambiar al maestro a un grado superior, pero quedaba claro que el problema de fondo no era ése sino otro: la necesidad de ver convertido en realidad el derecho a la preservación de la propia identidad con sus particularidades culturales. La pregunta, sin embargo, es si más allá de todo voluntarismo nuestro sistema educativo está en condiciones de llevar a la práctica un proyecto como éste. La escuela forma parte de los mecanismos de reproducción social, pero esto no significa que necesariamente esté bien preparada para dar lugar a la diversidad. Sobre todo, cuando la escuela es la escuela de determinado tipo de orden social y para determinado tipo de orden social. En este sentido, quién no recuerda, por ejemplo, las palabras que, al

analizar los «espíritus de Estado», Bourdieu (1997: 91) cita de Thomas Bernhard: “La escuela es la escuela del Estado, donde se convierte a los jóvenes en criaturas del Estado”. Y más adelante continúa, “Cuando ingresé en la escuela, ingresé en el Estado, y como el Estado destruye a los seres, ingresé en el centro de destrucción de los seres”. El pensamiento es por supuesto excesivo -y un verdadero imán para las suspicacias-, pero ayuda a situarse en determinada perspectiva. Obviamente, la escuela no es tan sólo un lugar donde se adquieren conocimientos, es también el sitio o el «espacio institucionalizado» donde, merced al cotidiano ritual de toda una serie de prácticas, determinadas estructuras se van asimilando bajo la forma de disposiciones duraderas. Así, cuanto mayor distancia haya entre las prácticas que se traen y las prácticas que se instauran, más posibilidades hay de generar situaciones donde la teoría de la acción pedagógica como una forma particular de violencia simbólica (Bourdieu, 1996) reciba su confirmación empírica.

Esta distinción entre lo que denominamos «impartir conocimientos» e «instaurar estructuras» puede parecer menor, pero es en realidad lo que permite comprender qué reclaman verdaderamente las comunidades aborígenes. En septiembre de 1997, cuando tuvieron lugar los hechos que se describen, trabajaban alrededor de ciento.cincuenta maestros bilingües en todo el oriente de la provincia de Salta. Para mayo del año siguiente, la cifra se había reducido casi a la mitad. Sólo en el departamento General San Martín ochenta y tres aspirantes habían acreditado la documentación requerida ante el IPA (Instituto Provincial del Aborigen), pero hasta esa altura del ciclo lectivo, argumentando razones presupuestarias, el Ministerio había designado únicamente a treinta ocho. Muchos maestros que no sabían wichí se vieron entonces absolutamente solos frente a cursos con alumnos de nivel inicial cuya lengua de todos los días no era precisamente el castellano. Un pequeño dossier llevado a cabo en ese momento reveló con cierta claridad que cada una de las partes veía el problema de diferente modo. Para las autoridades y algunos educadores, la cuestión pasaba fundamentalmente por la comunicación áulica. Se admitía la necesidad del bilingüismo para poder dar clase, pero al mismo tiempo no estaba ausente la idea de que a corto plazo tal demanda sería cada vez menos frecuente y que, por lo tanto, cada vez menos prioritaria. Para las comunidades, en cambio, la lengua no era concebida simplemente como un medio para el aprendizaje, representaba también el «soporte» para toda una manera de percibir y experimentar cosas que forman parte de su identidad. Algunos de los auxiliares bilingües que llegaron a manifestar en el centro de la ciudad de Salta para reclamar por la disminución en el número de designaciones, explicaban a quien quisiera escucharlos que no se trataba de que sus niños no aprendieran la lengua de la sociedad mayoritaria, ya que había clara conciencia de que era un elemento articulador por excelencia, algo que les abriría todo un abanico de posibilidades en el futuro, tanto desde el punto de vista de la consecución de trabajos mejor remunerados como de la posibilidad de reclamar por sus derechos, sino de no perder en ese proceso los referentes que su propia tradición les dicta.

Apreciar este punto de vista no resulta difícil si se ha visitado alguna vez dos o tres de estas escuelas. Cuando los niños wichí ingresan en el sistema se produce lo que algunos han llamado «fenómeno de inhibición lingüística». La palabra de su *mayistalu* (maestro) no es la palabra que escuchan en sus casas. Por lo tanto, frecuentemente queda abierta la posibilidad a que la primera experiencia con la nueva lengua sea vivida más como un impedimento respecto a las propias formas de expresión y relación que como un medio de comunicación. La inhibición se resuelve entonces negativamente y no sólo deja de ser funcional para la adquisición de conocimientos, que es el motivo por el cual se supone se debe privilegiar pedagógicamente al castellano, sino que se convierte además en un mecanismo que reproduce, a modo de metáfora y a través de este medio, las estructuras hegemónicas ya establecidas.

El dossier que mencionábamos se organizó teniendo en cuenta tres grupos. Auxiliares bilingües y representantes comunitarios, por un lado; maestros de jardín de infantes y grados inferiores, por otro; y, finalmente, funcionarios educativos. Su objetivo era tratar de recoger el punto de vista de cada uno respecto al bilingüismo y establecer accesoriamente qué grado de percepción había en los dos últimos en torno a las consecuencias que generalmente trae aparejada no la adquisición sino la sustitución lingüística. Sin embargo, los resultados fueron decepcionantes. Muy pocos maestros se habían puesto a reflexionar en torno a que siendo ellos parte de la sociedad mayoritaria, sus exigencias sobre el uso de determinada lengua se convertían en verdaderos actos instaurativos donde no era simplemente el habla lo que estaba en juego. De todos los sistemas simbólicos que median en la interacción, el lenguaje suele ser el más importante para establecer objetivaciones. Se origina en la vida cotidiana y la toma como referencia primordial constituyendo un mundo de significados. Cuando se aprende una nueva lengua se accede, en cierta forma, a un nuevo mundo de significados donde las condiciones sociales de su uso generan también nuevas representaciones, aunque - por supuesto - no ya en un sentido únicamente lingüístico. Poder utilizar o no la propia lengua en cualquier circunstancia puede ser, entonces, todo un indicador en torno a cómo se definen las relaciones con aquella porción del espacio social que está en condiciones de imponer al resto no sólo su propia versión de la realidad sino también los vehículos con los que hay que acceder a ella.

**Cuadro comparativo sobre la situación de la educación aborígen en las provincias de Salta y el Chaco entre 1994 y 1998**

1994	En Presidencia Roque Sáenz Peña, Provincia del Chaco, se crea la primera carrera terciaria para formar maestros bilingües interculturales.
1995	Un diagnóstico educativo realizado en escuelas con matrícula aborígen pertenecientes al departamento General San Martín (Prov. de Salta) revela altas tasas de deserción y repitencia. El idioma y la falta de capacitación docente se marcan como las causas principales en los problemas de aprendizaje.
1996	En El Sauzalito, una localidad ubicada en "El Impenetrable" a 500 kilómetros de Resistencia, la escuela N° 821 con alumnos wichí alcanza la calificación nacional más alta en calidad educativa, superando en castellano a establecimientos de Córdoba y la Capital Federal. No hay referencias sobre el nivel alcanzado para la alfabetización en wichí.
1997	Se plantea un conflicto en la escuela N° 362 situada a pocos kilómetros de General Mosconi (Prov. de Salta). El malestar surge porque un docente de primer grado reprime actitudes y disposiciones a las que los niños wichí están culturalmente habituados.
1997	El Chaco tiene su primera promoción de egresados en la carrera de maestros bilingües. Se trata de nueve tobas y una wichí.
1998	Por falta de presupuesto, el gobierno de Salta reduce sensiblemente el número de designaciones para Auxiliares Bilingües.
1998	Representantes de Misión Chaqueña (Prov. de Salta) llegan a Buenos Aires reclamando por la falta de escuelas y profesores bilingües.

[Cuadro N° 2]

Salvo en aquellos casos muy aislados en los que se prefiere al wichí como lengua de instrucción inicial, en general parece existir la idea de que sólo el castellano es bueno para enseñar determinados contenidos. Esta pretensión, por supuesto, no tiene ningún asidero,

pero suele estar asociada a la creencia de que el wichí, como cualquier otra lengua aborigen en el Chaco, tiene fuertes limitaciones expresivas. Lo que resulta interesante es que cuanto más se asciende en los niveles de decisión del sistema más arraigada puede resultar esta idea. En realidad, nadie se atreve a decirlo directamente, pero aparece una y otra vez cuando se hace referencia a que en wichí es casi imposible trabajar como en castellano con la noción de género, o que se trata de una lengua poco adecuada para hacer comprensible el cálculo.

La Reforma Constitucional de 1994 garantiza a todos los pueblos aborígenes de la Argentina el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe y multicultural,<sup>3</sup> pero es posible que todavía pase algún tiempo hasta que las viejas estructuras sean reemplazadas por las nuevas. De alguna manera, mucho de lo que configura nuestro sistema educativo sigue todavía inmerso en antiguas ideologías según las cuales una sociedad se edifica básicamente sobre tres pilares: «un territorio, una población, una lengua»; cosa que caracterizó el accionar del Estado durante todo el período de formación y consolidación de la Nación. Lo que más llama la atención, sin embargo, es que los acontecimientos descriptos tuvieron lugar en una provincia que, desafiando esas concepciones, comenzó a promulgar leyes tendientes a reconocer los derechos aborígenes desde 1986.<sup>4</sup>

## Bibliografía

- BOURDIEU, Pierre (1997): *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*, Barcelona, Anagrama.
- BOURDIEU, Pierre y PASSERON, Jean-Claude (1996): *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, México, Laia.
- CONSTITUCIÓN DE LA NACIÓN ARGENTINA (1994): Santa Fe – Paraná.
- EFRON, Gustavo (1998, jul. 05): “Los wichís reclaman más educación” en *La Nación*, Sec. Cultura.
- GODELIER, Maurice (1989): *Lo ideal y lo material. Pensamiento, economía, sociedades*, Madrid, Taurus.
- GRAMSCI, Antonio (1997): *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- LEGISLATURA DE LA PROVINCIA DE SALTA (1986): *Ley Provincial N° 6373*, Salta.
- NEUFELD, María Rosa y THISTED, Jens Ariel (1999): “De eso no se habla...” *Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*, Buenos Aires, Eudcba.
- 1° CENSO ABORIGEN (1984): Gobierno de la Provincia de Salta, Ministerio de Bienestar Social, Secretaría de Estado de Seguridad Social.
- RODRÍGUEZ, Jesús (1997 oct. 05): “Wichí-matacos sin escuela” en *Clarín*, Sup. Educación.