

# Experiencias de implementación de la Educación Intercultural Bilingüe para el pueblo wichí-weenhayek a ambos lados de la frontera argentino-boliviana

Zaynab Gates<sup>1</sup>

## Resumen

Esta etnografía educativa describe la implementación de la política de EIB en dos escuelas seleccionadas que perteneciendo al mismo pueblo indígena wichí-weenhayek se relacionan con dos Estados, Argentina y Bolivia, con trayectorias distintas de incorporación del componente étnico de sus poblaciones. El análisis de la experiencia escolar cotidiana (Rockwell, 1995) considerando al docente, el trato a los niños, el rendimiento académico y la relación de la escuela con la comunidad muestra la permanencia de mecanismos de exclusión y una marcada distancia entre las dimensiones culturales y políticas de la vida de este pueblo que debilita los resultados alcanzados por la EIB en estas comunidades.

Palabras clave: Educación Intercultural Bilingüe – wichí – weenhayek – experiencia escolar cotidiana

## Abstract

This educational ethnography describes the implementation of a Bilingual Intercultural Education policy in two selected schools that are attended by the same wichí-weenhayek indigenous people, but are governed by two States - Argentina and Bolivia - with significantly different histories of dealing with indigenous populations. Analysis of the daily schooling experience (Rockwell, 1995) taking into account the teacher, attitudes towards the children, academic achievement and the school-community relationship shows the continuance of exclusion mechanisms and a notable separation between the cultural and political aspects of the life of these indigenous group thus weakening the results achieved by the Bilingual Intercultural Educational policy implemented in these communities.

Key words: Bilingual Intercultural Education policy - wichí – weenhayek - daily schooling experience

## Introducción

Cuando en noviembre del 2011 visité por primera vez las escuelas de la zona wichí-weenhayek con el propósito de conocer las comunidades, presentarme y solicitar los permisos formales e informales para realizar la investigación, este acercamiento también implicó establecer conexiones entre mi vivencia académica y personal. Entre estas conexiones se encontraban las anécdotas que podía recordar haber escuchado sobre el traumático, pero también estimulante, tránsito de mi madre, wichí nacida en El Algarrobal, por la escuela. El punto de partida fue la mudanza de mis abuelos de la comunidad hacia el pueblo, con el propósito declarado de lograr que sus hijos

---

<sup>1</sup> Este artículo es parte de la investigación para la tesis de Maestría en Ciencias Sociales con mención en Sociología dirigida por Valeria Coronel, Ph.D. La realización de esta investigación contó con una beca del XIX Concurso FDA de FLACSO, Sede Ecuador. zaynab.gates@gmail.com

menores aprendan el castellano como herramienta para defenderse en el mundo 'de los blancos' o criollos; ir a la escuela era el mecanismo central para manejar la lengua. Mi mamá me relató cómo en una ocasión la obligaron, a punta de rama, a asistir. Al llegar a la escuela llorando, la directora le prestó sus propias sandalias, que obviamente le quedaban grandes, para que no tuviera que estar descalza. También me contó que estaba prohibido hablar wichí y que las profesoras la hicieron repetir tres veces el tercer grado, pues consideraban que ella era 'tonta por ser india'. Sin embargo, la escuela era también la puerta para acceder a las letras, los números, los cuadernos, otros conocimientos sobre el mundo; era el camino obligado si es que deseaba ser abogada, como lo pensaba, para defender los derechos de los indios. Como lo señalan otras historias de vida de futuras lideresas indígenas "el encuentro, brutal la mayor parte de veces con el mundo mestizo en la escuela, fue determinante en la toma de consciencia de su indianidad" (Bernal, s.f.:8).

A estas mismas escuelas me acerqué, cinco décadas después, a observar una clase con una maestra weenhayek, hablando 'en idioma' donde los niños ilustraban un alfabeto weenhayek; fui también a otra escuela con una directora weenhayek que había participado en la edición de textos para la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) del mismo pueblo; a una escuela letrada, con carteles en castellano y wichí para denominar árboles, plantas y objetos de la escuela; y a una última escuela en la cual los docentes 'criollos' de kínder a tercero están acompañados por un auxiliar aborigen wichí. Armada con las preguntas de investigación y elementos de un marco conceptual para observar e intentar comprender los procesos sociales que subyacen a la experiencia escolar, me pregunte: ¿qué forma específica toma el proyecto de EIB al implementarse en las comunidades wichí-weenhayek<sup>2</sup>? ¿De qué manera se cumplen, o no, los propósitos de revitalización cultural y calidad educativa? ¿Qué semejanzas y diferencias en la implementación de la EIB se dan a ambos lados de la frontera argentino-boliviana para el pueblo wichí-weenhayek?

Debido a que la propuesta de la EIB fue concebida, en parte, como respuesta a la lucha de los movimientos sociales de origen étnico por el reconocimiento de la identidad cultural, pero también para contribuir al ejercicio de derechos políticos a través de una ciudadanía plena en una sociedad más igualitaria, las dimensiones

---

<sup>2</sup> Existe una amplia discusión sobre cómo referirse a los pueblos indígenas latinoamericanos. En Argentina se solía emplear el vocablo *aborigen* y los propios movimientos sociales étnicos suelen emplear el término *indígena*. En Bolivia se suele emplear *originario*, *originario-campesino* y también se ha reivindicado el término *indio*. Para denominar a la colectividad se suele emplear *pueblo*, *pueblo originario*, *pueblo indígena*, *nación*, *etnia* y para los subgrupos en ocasiones se usa el término *parcialidad*. Para el este pueblo específico, desde la época colonial y en los primeros trabajos antropológicos se usaba la denominación *matacos* y *matacos-noctenes*. En Argentina, el pueblo indígena se autodenomina wichí (traducido *gente*), mientras que en Bolivia han elegido en las últimas décadas el gentilicio weenhayek (traducido *diferentes*). En este trabajo se ha optado por la expresión pueblo indígena o pueblo wichí-weenhayek debido a que el concepto de *pueblo* es flexible para en ocasiones enraizarse en lo local y en otras asimilarse a la *nación* y *nacionalidad*; el concepto *indígena* es ampliamente usado en la legislación internacional y nacional actual, mientras que el doble gentilicio da cuenta de las denominaciones a ambos lados de la frontera.

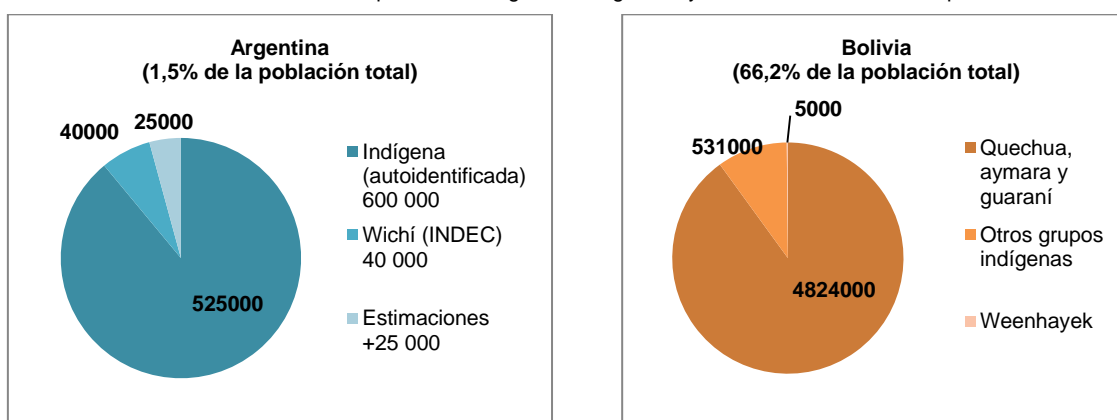
pedagógica, cultural y política se entrelazan en el origen de esta política. Las dos experiencias analizadas, seleccionadas en la presente investigación muestran la permanencia de mecanismos de exclusión y una marcada distancia entre las dimensiones culturales y políticas de la vida de pueblos indígenas que debilita los resultados alcanzados por la EIB en estas comunidades.

### Actualidad del pueblo wichí-weenhayek

El censo realizado en el 2001 en Argentina incluyó, por primera vez, una encuesta complementaria de autoidentificación étnica en el país. Los resultados de dicho estudio muestran que de los 40 000 000 de habitantes en el suelo nacional, 600 000, el 1,3%, se identificaron como pertenecientes a un pueblo indígena (INDEC, 2006). De este grupo, 40 000 se consideran wichí, es decir el cuarto grupo en importancia después de los mapuches, kollas y tobas, mientras que otras estimaciones llegan al número de 75 000.

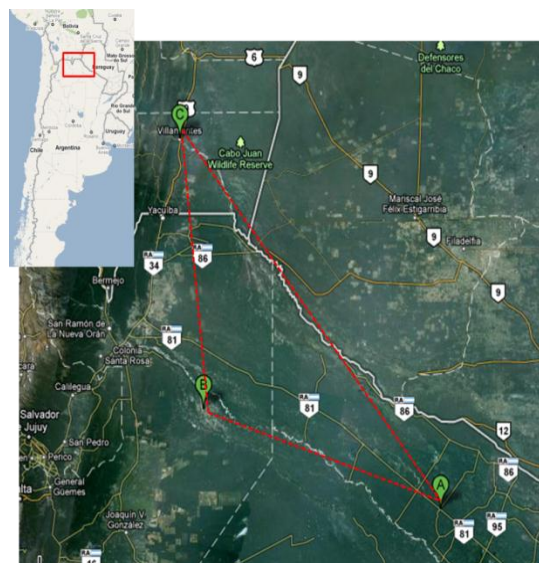
En contraste, la población total en el suelo boliviano es de 8 090 000, según el censo del 2001, de la cual 5 360 000 se considera que tiene una pertenencia etnolingüística, es decir, al menos un 66,2% de la población es indígena. Las tres etnias principales (quechua, aymara y guaraní) constituyen el 90% de la población indígena total. Los weenhayek, con 3 000 a 5 000 integrantes, son parte del 2,5% de 'otros' grupos indígenas (Sichra, 2009:68). A pesar de su bajo peso relativo a nivel numérico, las conquistas de este pueblo, en relación a su representación política, en alianza con los grupos indígenas de tierras bajas y con la legislación favorable, son notables (un subalcalde, un diputado nacional, un representante al consejo departamental).

**Cuadro 1.** Distribución de la población indígena en Argentina y Bolivia en relación con la población total.



Territorialmente se ubica a las riberas del río Pilcomayo, dentro de un triángulo imaginario que se puede trazar uniendo los vértices en que se ubican las ciudades de Villa Montes (Tarija, Bolivia), La Unión (Salta, Argentina) y Puerto Cornejo (Formosa, Argentina) (Palmer, 2005). Como en otros varios casos, mapuche, guaraníes, kollas, aimara, tükuna (Solís y López, 2003), el territorio habitado por el pueblo wichí resultó ser dividido por la frontera de dos Estados-nación.

**Cuadro 2:** Extensión del territorio que habita el pueblo wichí-weenhayek



Fuente: elaboración propia

Según un estudio reciente, en la zona de Formosa, todavía el 19,9% de la población wichí argentina no tiene ningún nivel de instrucción y el 48,3 posee la primaria incompleta. Los índices de calidad de vida son aún más alarmantes, a modo de ejemplo, el 17,8% de las mujeres no tuvo atención médica en su último parto y el 37,3% de las madres reporta que tiene un hijo que ha muerto (todos datos de UNICEF, 2009). La problemática se agudizó en las últimas décadas con la invasión por parte de empresas agroindustriales de los territorios que habitan y por los efectos de la contaminación y deforestación, que eliminan las fuentes de subsistencia de un pueblo de tradición recolectora y pescadora. Las iniciativas de EIB se dan, por tanto, en el contexto de comunidades indígenas históricamente marginadas, con altos índices de pobreza y exclusión de los servicios básicos del Estado.

### **Notas sobre el enfoque metodológico**

Elegí la etnografía como enfoque que identifica el proceso y producto de esta investigación, sobre una realidad social delimitada en tiempo (ocho semanas repartidas entre noviembre del 2011 y mayo del 2012) y espacio (Tarija, Bolivia y Salta, Argentina) y cuyo propósito es la descripción de la experiencia particular de implementación de la EIB en las escuelas<sup>3</sup> de estas comunidades wichí-weenhayek. Visualizó la escuela como un espacio político en el que se encuentran, chocan, negocian y validan ciertas nociones sobre la etnicidad, las aspiraciones de la comunidad y el orden social, ubicándome en una línea de investigación etnográfica

<sup>3</sup> Para proteger la confidencialidad de las fuentes he optado por emplear seudónimos para referirme a las dos escuelas observadas.

sobre la educación en contextos indígenas que reconoce no solo el rol de la escuela como espacio donde se ejerce la autoridad estatal sino también como un espacio de resistencia y un campo en disputa (Luykx, 1999; Arnold y Yapita, 2000; Regalsky y Laurie, 2007; Garcés, 2007; García, 2008).

Para esta ponencia me circunscribo a presentar: a) algunos datos sobre la **experiencia escolar cotidiana**, entendida como “conjunto de prácticas cotidianas resultantes de este proceso es lo que constituye el contexto formativo real tanto para maestros como para alumnos” e implica las dimensiones de “la estructura de la experiencia escolar, la definición escolar del trabajo docente, la presentación del conocimiento escolar, la definición escolar de aprendizaje y la transmisión de concepciones del mundo” (Rockwell, 1995), centrándome en las acciones de revitalización lingüística y cultural; b) la relación de la escuela con la comunidad y c) las estrategias de resistencia observadas.

### **Argentina: la EIB en un país sin indios**

En Argentina, históricamente, la cuestión india se planteó como la disyuntiva entre la vida civilizada o la barbarie, optando finalmente por la invisibilización de las comunidades indígenas (Gordillo y Hirsch, 2003; Briones y Guber, 2008:13-15). Incluso la expansión de la ciudadanía con el proyecto nacional-popular de Juan Domingo Perón, que implicó la inclusión de una gran base popular, ignoró la etnicidad y desarticuló las políticas vigentes, de corte tutelar, hacia los pueblos indígenas (Hirsch y Serrudo, 2010:32). Al igual que en otros países del continente, la construcción de lo nacional, para sustentar el Estado-nación, implicó que los indios fueran la “comunidad no imaginada” (Turner, 1997:20) en oposición a la *comunidad imaginada* de Anderson Benedict (2000). La impronta colonial de exclusión y discriminación hacia las poblaciones indígenas aparece casi inalterada en la zona visitada en la provincia de Salta.

En la década de 1980, el retorno a regímenes democráticos y la ola de reformas liberales, junto con el fortalecimiento de las organizaciones indígenas, potenció la implantación de reformas educativas, la mayoría de las cuales tomó entre sus banderas la instalación de la EIB como política de Estado. Así, en Argentina la Reforma Educativa de 1993 promovió el desarrollo de acciones compensatorias, como becas focalizadas para aborígenes. En el año 2004, tardíamente comparado con otros países de la región, se creó el Programa Nacional de EIB (PNEIB) que en 2008 fue traspasado de la Dirección de Políticas Compensatorias a la Dirección de Gestión Curricular y Formación Docente, pues actualmente es considerada una de las ocho modalidades del sistema educativo (Hirsch y Serrudo, 2010:37). Una de las estrategias

principales en la EIB ha sido la incorporación de un auxiliar docente aborigen (ADA) o auxiliar bilingüe (AB como se lo denomina en la provincia de Salta) a la escuela, generalmente un miembro de la comunidad, hablante del idioma indígena, quien trabaja bajo el docente titular.

### Experiencia escolar cotidiana

La escuela observada es la construcción más importante (por las dimensiones y material, la pintura relativamente nueva y la ubicación central) del pequeño pueblo de 1500 habitantes ubicado en la zona de expansión agrícola de Salta y que denominare Nuevo Pilcomayo. La escuela original fue fundada en la segunda década del s. XX por la Iglesia Anglicana, como escuela dominical, para luego ser traspasada al Estado. Posee un edificio para la dirección (que contiene una habitación con su baño y cocina, donde una docente se suele quedar durante la semana), una sala de actos (poco empleada, con mobiliario escolar, computadoras y bicicletas en desuso), siete aulas para la primaria, tres aulas para el nivel inicial, un comedor y cocina; empleando, además, dos aulas y la biblioteca (en apariencia en estado de semi-abandono) de la antigua construcción de adobe. Atiende entre 250 a 340 estudiantes, repartidos en los niveles inicial, educación general básica (EGB) y polimodal (anteriormente nivel secundario). La entrevista con la administración reporta que se comenzó a enseñar en lengua indígena, por iniciativa propia, con una experiencia piloto en el año 1987, dato también registrado en una breve sistematización que la escuela ha publicado; por el contrario otro miembro de la comunidad considera que los directivos de la escuela, más bien, se vieron forzados a asumir la enseñanza en idioma indígena y que luego tomaron la difusión de la EIB como una oportunidad de captar fondos o ganar prestigio personal.

**Auxiliar docente aborigen y docentes no indígenas.** Los docentes ‘criollos’ viven a unos 45 kms. de la escuela (con excepción de uno que se queda en un cuarto y otro que se queda en la habitación de la escuela) y, en promedio, trabajan allí hace más de 10 años. El transporte público solo tiene tres horarios de llegada y no funciona los domingos. Deben tomar un colectivo a las 6 de la mañana para llegar a la escuela y volverse en el de la tarde. Como en la mayoría de las escuelas rurales, cumplen una jornada doble de ocho horas reloj, acompañando a los niños en el almuerzo escolar. Por su parte, los auxiliares bilingües (AB) residen en la propia comunidad, cumpliendo otros roles en sus propias familias y también participando en actividades de las iglesias o en la organización vecinal. Su horario es de media jornada (cuatro horas reloj), acompañando también a los estudiantes en su almuerzo. Actualmente trabajan seis AB en esta escuela, los cuales se reparten para el nivel inicial (2), 1° y 2° (1), 3° y

4° (1), 5° y 6° (1), 7° a 9°(1). Esto quiere decir que en el nivel de EGB cada AB debe coordinarse con dos docentes, idealmente planificar con ellos la clase y repartir su tiempo con dos cursos.

Como lo señala la maestra que trabajó con el pueblo wichí en Formosa, Zidarich (2010) la implementación de esta pareja pedagógica de maestro no indígena y auxiliar bilingüe se concreta de distintas maneras, desde considerar al AB un ayudante para la limpieza de la escuela hasta el trabajo hombro a hombro en beneficio de los niños. En esta escuela específica, la posibilidad de lograr ser contratado como AB aparece como una de las pocas oportunidades de tener un trabajo (y sueldo) estable. Del total de seis AB solo dos poseen estudios docentes, el resto tuvo que contar con el apoyo de la comunidad para lograr su institucionalización. A diferencia de los docentes que están a cargo de un curso y poseen un espacio para guardar sus pertenencias personales, galletitas, mate o descansar durante el recreo, los AB se desplazan de aula en aula cargando sus materiales y suelen permanecer en el patio durante el recreo de los estudiantes. En términos pedagógicos, las clases observadas muestran que el rol de los AB es, en la mayoría de los casos, la traducción de las instrucciones del docente no indígena.

Dos experiencias más ilustran la conclusión que el AB ha sido integrado a esta escuela en forma subalternizada, replicando de esta forma mecanismos de exclusión y jerarquización racial. Una madre de familia informó en una entrevista que en una ocasión se le pidió a los AB ordenar un aula (actividad que en sí misma también es solicitada a los docentes no indígenas) mientras que los directivos y docentes criollos se reunían a puerta cerrada. También, durante el curso de la investigación se tuvo una reunión con los AB, para la cual si bien se obtuvo el permiso de la dirección con anterioridad, el día mismo del encuentro, la dirección resalto a todos los docentes que esta actividad era fuera del horario laboral, voluntaria y que probablemente varios no quisieran participar. Los docentes que se animaron a asistir se mostraron incómodos, no aceptaron que se grabe la entrevista y partieron sus comentarios elogiando a la escuela. En parte como consecuencia de estrategias similares de manipulación, los AB han sido enfrentados entre ellos mismos desalentando su conformación como equipo.

**El trato a los niños.** En las observaciones realizadas pude observar dos ocasiones en las que los niños fueron golpeados por dos docentes distintos. En la primera ocasión, los estudiantes se encontraban en el patio practicando una coreografía para el acto de fin de año, los alumnos formaban dos filas que debían intercalarse para avanzar en una sola. Como los niños se equivocaban en el orden del intercalado, el docente les daba una palmada en la cabeza, que si bien no era fuerte,

hacia que los niños bajen la cabeza y levanten los hombros de forma defensiva, pero aceptando dicho regaño. Después de tres o cuatro niños, el docente no siguió repartiendo sus palmadas. Esto ocurrió en el patio central y frente a otra compañera docente que daba indicaciones a otra fila. En la segunda ocasión, mientras los niños saltaban a la soga durante el recreo, con una docente sosteniendo un lado de la soga, un niño profirió una 'mala palabra' y la docente, luego de voltearse para cerciorarse si alguien la observaba, le dio una palmada en la boca al niño, quien no se inmuto.

También observe un trato agresivo hacia los niños con regaños y gritos a un niño solo, grupos de niños o al curso entero. Aunque también se observo docentes que se mostraban tranquilos con los niños, preocupados de que lleguen al almuerzo, paciente en las explicaciones, existía cierto nivel de tolerancia hacia el maltrato a los niños. En contraste los AB emplean un tono de voz más suave al dirigirse a los niños y no pude presenciar ninguna ocasión en que reprendan a un niño. También suelen ser menos directivos en su interacción. Durante los recreos observe que a diferencia de los profesores jefes, los AB suelen sentarse en la periferia del patio y dejar que los niños se acerquen a ellos (sin necesidad de conversar mucho o involucrarse en el juego de los niños). Sin romantizar estableciendo una simple dicotomía, se puede hipotetizar que el trato más respetuoso por parte de los docentes indígenas puede deberse a la cercanía, tanto en términos de identificación étnica como de relaciones de parentesco o vecindad, con los niños y sus familias.

**Revitalización lingüística.** Uno de los propósitos de la EIB es revitalizar la lengua indígena a través de su uso en el espacio escolar. Los AB informan enfrentar tres desafíos principales: el debilitamiento del uso del wichí en el espacio intrafamiliar, la ausencia de un libro de texto específico para la variación dialectal empleada en esta comunidad y la falta de un apoyo disciplinar para reflexionar sobre las formas de escribir una lengua que si bien ha sido dotada de un alfabeto todavía requiere pasar por un proceso de normalización escrita. En términos de un docente "nos falta un director wichí que sepa de lingüística y con quién podamos sacarnos las dudas sobre como escribir algunas palabras" (CC, 21/04/12).

Los docentes entrevistados no mostraban mucho interés en tener un alfabeto unificado o en superar las diferencias dialectales, por el contrario la imposición de un libro de textos elaborado en otra comunidad es vista con recelo. Esto contrasta con el entusiasmo con el que algunos lingüistas y activistas conectados con el pueblo wichí anuncian los acuerdos sobre un alfabeto común.

Otro aspecto que se recoge de las entrevistas es el temor sobre la autoría de un potencial texto. Un docente informa que los ancianos de la comunidad ya no quieren compartir sus historias debido a que los antropólogos extraen el conocimiento



local para luego publicarlo y avanzar en sus carreras sin que haya alguna retribución para la propia comunidad. Específicamente en la escuela, se expresó la queja de que en algunas ocasiones hay pedidos obligatorios de escribir mitos, tradiciones o juegos wichí que luego son presentados en carpetas a las autoridades provinciales para provecho de los docentes criollos y sin reconocimiento del trabajo de los AB. Esto indicaría que los auxiliares indígenas no tendrían la suficiente confianza para trabajar en un equipo con autoría grupal.

**Calidad de los aprendizajes.** Para lograr cierto conocimiento sobre el logro académico de los estudiantes, decidí pasar una prueba de lápiz y papel que comprendía cuatro subtests, dos en español y dos en wichí. Se aplicó la prueba a 20 niños de cuarto grado (o sea que habían finalizado tercero) en el mes de abril, empleando 40 minutos y contando con el apoyo de un AB.

El primer subtest se basó en el primer subtest de la prueba CLP (Alliende et al, 1991) para medir la comprensión lectora, que fue revisado por los docentes locales para detectar modismos y diferencias dialectales. Consta de siete palabras (burro, bandera, galleta, gallina, caracol, chancho, picaflor) que deben unirse con su imagen<sup>4</sup>. Este ejercicio debería ser logrado por niños que finalizan 1° o comienzan 2° grado. El segundo subtest presenta una imagen para que los niños redacten algo relacionado con la misma. El tercer subtest plantea también unir palabras en wichí con su imagen (*'eele-loro*, *puules-nube*, *solwoos-hormiga*, *miitsi-gato*, *amiotaj-calabaza*, *wahat-pez*, *asinaj-perro*). Finalmente, el cuarto subtest presenta una imagen para que los niños escriban algo relacionado en wichí.

Como se puede observar en los cuadros siguientes, en los subtests de lectura de palabras solo 12 niños lograron resolverlo correctamente en español y 15 niños en wichí<sup>5</sup>. Este resultado es bajo, considerando que la decodificación de siete palabras debería ser ampliamente lograda en el primer curso, pero es interesante que el logro sea mayor en la lengua indígena. En los subtests de producción de texto solo ocho niños logran redactar más de una oración, sumando a los que logran escribir una sola frase se llega a quince. Esto quiere decir que el 25% de los niños no es capaz de escribir siquiera una oración en español relacionada con una imagen. En wichí se

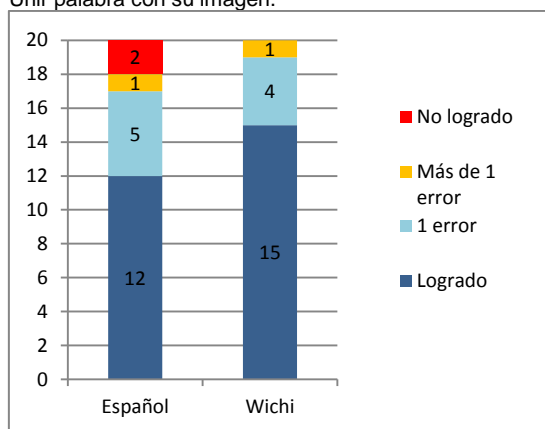
---

<sup>4</sup> Posee un ejercicio 0 que se usa de ejemplo para explicar la técnica de unir la palabra y la imagen. Las instrucciones se dieron en español y fueron traducidas por el auxiliar bilingüe. También se tuvo la precaución de nombrar todas las imágenes antes de solicitar a los niños la lectura autónoma de las palabras.

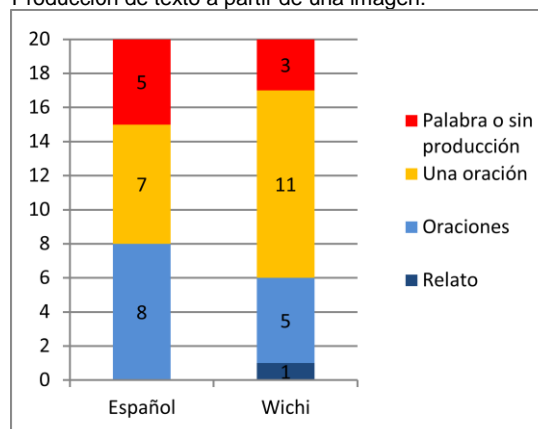
<sup>5</sup> Para la corrección del subtest de unir palabra con imagen se considera logrado cuando se conecta correctamente los siete ítems, se señala cuando se comete un solo error y el resto se considera no logrado. Para la corrección de los subtests de producción escrita se considera cuatro niveles: el primero es la ausencia de producción o solo escribir palabras sueltas, el segundo nivel es la redacción de una oración, el tercer nivel es la redacción de dos o más oraciones y el cuarto nivel es la redacción de más de una oración empleando algún conector o construyendo un relato. Este último nivel es el deseable para los niños de tercer grado.

logró el único relato mientras que el porcentaje que no logra escribir una frase disminuyó a 15%.

**Cuadro 3.** Resultados del subtest Unir palabra con su imagen.



**Cuadro 4.** Resultados del subtest Producción de texto a partir de una imagen.



En términos de calidad académica se puede sostener que el nivel alcanzado es aún deficitario según lo que se espera por año de escolaridad. También que la enseñanza en idioma indígena tiene logros levemente superiores que la enseñanza en idioma español. Esto, a pesar de que el tiempo destinado al aprendizaje del idioma wichí es minoritario.

### La escuela en la comunidad

La relación de la escuela con la comunidad es otra expresión de la jerarquización racial. La dirección tiene la potestad de contratar al menos a cuatro auxiliares de limpieza y ayudantes para la cocina y de supervisar a los seis auxiliares bilingües. Provee el desayuno y almuerzo escolar a los niños y administra los recursos de ayuda del estado (guardapolvos, platos, cuadernos, lápices). En una conversación entre dos docentes me explicaron que los padres traen a los niños a la escuela para obtener estos beneficios, guardapolvo, útiles y comida; y que para evitar que los niños comiencen a faltar después de recibirlos, suelen esperar una semana o más tiempo antes de darles, por ejemplo, un guardapolvo. En contraste, una madre de familia me comentó que ella no obliga a sus hijos a asistir a la escuela, pues no enseñan bien, y que el nivel es tan bajo que ella está pensando mudarse al pueblo para que sus hijos aprendan un poco más. Otra madre me comentó que en ocasiones, las donaciones recibidas en la escuela son vendidas a los niños y no entregadas en forma gratuita.

Durante la estadía observe algunos eventos comunitarios, reunión de la junta vecinal, conmemoración de la entrega de los papeles de propiedad de la tierra, encuentro de organizaciones para la defensa del territorio, los cuales se realizaron por fuera de la escuela y sin contar con ningún tipo de apoyo (silla, micrófonos) o

participación de los docentes criollos. Tampoco se observó alguna participación especial de los AB.

Esto parece indicar que esta unidad educativa específica tiene acceso a una cantidad importante de recursos (trabajo, comida, donaciones) que son administrados de forma tal que refuerzan la jerarquización de los docentes criollos por sobre la comunidad indígena y que no existen lazos entre las instancias de organización política de la comunidad y la institución escolar.

### Estrategias de resistencia

En esta situación de virtual colonialismo, los docentes indígenas logran resignificar algunos de los espacios que el proyecto de EIB abre en la escuela. Una de las iniciativas observadas tiene que ver con la utilización del espacio público en el acto de fin de año. Para este acto, los docentes tienen la responsabilidad armar con su curso una coreografía o presentación artística. Debido a que los AB trabajan con más de un curso tienen la flexibilidad de trabajar con un grupo menor de estudiantes para hacer su presentación. Un docente AB compartió el video de dos de estas presentaciones, en ellas emplea una música de inspiración indígena (andina en una ocasión y norteamericana en otra) y en base a ella crea algunos pasos para armar una coreografía. La vestimenta utilizada combina el tejido típico de los wichí (Ilica) con pantalones con flecos (similar a los trajes de los indígenas norteamericanos).

Esta presentación se destaca entre las demás por reivindicar en alguna medida la identidad indígena, identidad que se inspira de fuentes andinas o norteamericanas para ser dotada de contenido. En el video es posible observar un mayor grado de atención del público presente y un entusiasmo mayor de los participantes en el baile, comparado con los actos que los precedieron. El docente en cuestión relató como en la última ocasión varios jóvenes manifestaron que no iban a participar pues eso era una danza de indios. A pesar, o potenciado por, las influencias culturales de otros grupos indígenas, este uso del acto de fin de año logra impactar en el proceso de identificación étnica de los participantes y observadores.

El segundo ejemplo de estrategia de resistencia se extrae de la siguiente experiencia, que cito con extensión de las notas de campo:

Esa tarde, L. me animo a acompañar a G., el hijo mayor de P. de unos 28 o 29 años, quien iba a tener una reunión con los jóvenes de la comunidad. Él es un promotor juvenil, contratado por la intendencia, que se dedica a promover el deporte y las artes con los jóvenes. Específicamente, íbamos a un taller de actividades extracurriculares (CAJ, centro de actividades juveniles). Fuimos caminando hacia la escuela. El portón estaba abierto, pero también parecía que G. tenía llave. Íbamos caminando y conversando a paso lento, nos encontramos con L. y A. Mientras nos acercábamos, L. y G. iban invitando en wichí a otros jóvenes. Tuve la impresión, por el tono de voz, la conversación y el lenguaje corporal de que no estaban muy animados por la actividad y que varios de ellos no iban a venir.

Una vez que llegamos a la escuela, G. abrió la puerta de una de las aulas antiguas, que no parecía estar en uso. G. se retiró a buscar algo, y me quede con L. Contra mis juicios previos, poco a poco llegaron todos los jóvenes invitados, un grupo de 12 hombres y mujeres entre 15 y 17 años. Nos sentamos afuera y conversamos suavemente. Me preguntaron donde vivía y para que venía. Me convidaron el fruto dulce del

algarrobo, que tenía un sabor levemente familiar, pero que no me gusto. Cuando volvió G., ingresamos al aula y nos sentamos en círculo en las sillas, mesas o en el piso. El grupo conversaba animadamente en wichí y reía.

G. se paro y les explico (en español) que había una oportunidad de presentar un baile para un evento cultural a fin de mes (en unas 2 semanas), en la ciudad de Salta. Luego, los dejó conversar. Después de varios intercambios, en algún momento quedo claro que de entre varias ideas, L. mencionó que tenía un DVD de una saya boliviana. Los demás parece que estaban de acuerdo con verlo, así que pasaron unos 30 minutos en que consiguieron la llave de la biblioteca, alguien busco un aparato de DVD y L. con A. trajeron el DVD. Durante esos minutos, llegue a creer que esta actividad se suspendería. Sin embargo, el grupo no se impaciento ni dispersó, sino que se dio tiempo para tener lo que precisaba. Cuando ya estaba casi todo listo, faltaba un cable para conectar los aparatos y, nuevamente G. se retiro, esta vez en su motocicleta, a buscarlo. Los jóvenes siguieron conversando animadamente, dirigiéndome algunas miradas, pero sin mostrarse inhibidos ni profundamente interesados en mi presencia. Cuando llego el cable, vimos algunos bailes incompletos y luego el baile de saya unas cuatro o cinco veces. Algunos comenzaron a imitar el paso central del baile, realizaban esto entre muchas risas. Según lo que pude percibir, todos estuvieron de acuerdo en preparar la saya, y G. los apoyó en la decisión. Durante la repetición de la saya, me acerque a G. y conversamos un poco. Aunque comenzaron a ensayar algunos pasos y una coreografía sencilla en el aula, finalmente se separaron en dos grupos: uno de hombres y otro de mujeres. Las mujeres salimos afuera y aunque dos prefirieron no bailar, cuatro se dedicaron a bailar. No presionaron a las chicas que prefirieron mantenerse en un costado para bailar. Por la ventana, pude ver que los hombres también estaban ensayando algunos pasos. Casi dos horas después de comenzada la actividad, me retire (notas de campo, nov11).

No fue sino hasta el día siguiente en que pude visitar la escuela en horario de clases que pude notar la diferencia entre el trato a los estudiantes y las expectativas para con ellos, y el clima distendido de esa actividad. El tutor empleo el horario de la actividad extracurricular de forma tal que facilito la autoorganización de un grupo de jóvenes que se mostraron participativos, con capacidad de decisión y ejecución, motivados y colaboradores. Esta experiencia permite vislumbrar la posibilidad de interacciones pedagógicas más significativas y respetuosas con los estudiantes, las cuales en esta ocasión parecen haber surgido simplemente del trato igualitario que el tutor dio al grupo de jóvenes.

El análisis de las observaciones me lleva a concluir que, en esta escuela del lado argentino, el propósito inclusivo e igualitario con el que se concibió la política de EIB se ve truncado por el racismo individual y sistémico de quienes participan en su implementación, desafío que no es abordado por el sistema educativo ni por las organizaciones comunitarias.

### **Bolivia: la EIB en el corazón indio de América**

En Bolivia, que a diferencia de Argentina contaba con una proporción mayoritaria de población de raíces indígenas, se solidificó una sociedad estratificada racialmente, con las comunidades indígenas en el último escalón de la pirámide social (Larson, 2003). Según el análisis gramsciano de Regalsky, la etnicidad boliviana, en particular andina, pasó por distintos estadios según los momentos de desarrollo de la minería y el mercado mundial (2003:67); sin embargo, a pesar del peso que la acción estatal tiene en la estructuración del espacio social, no se llegaron a extinguir las categorías de cacique e indio; “la sólida ecología política de la comunidad (que aún hoy en día se sigue viendo desde el estado como ‘costumbres atrasadas’) se impuso a pesar de la categorización burocrática y aún, de las prácticas genocidas” (2003:70).

En este país, en 1992, se institucionalizó el Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB-MEC) bajo el Ministerio de Educación y Cultura. Con la Reforma Educativa de 1994, la EIB se tornó en política nacional, se destinaron fondos para la elaboración de materiales y capacitación docente, y junto con la descentralización del aparato estatal, se pasó parte de su administración al nivel provincial y municipal. Actualmente, el Ministerio de Culturas cuenta con una Unidad de Políticas Inter e Intra-Culturales con un enfoque de descolonización de la educación que se plasma en la Ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez, la cual en forma de anteproyecto estuvo al menos cuatro años en revisiones, hasta ser aprobada en diciembre del 2010.

### Experiencia escolar cotidiana

La construcción de la escuela comienza con un portón que se encuentra generalmente abierto, se distribuye U, al final de la misma hay una cancha de deportes techada con gradas para el público. Posee dos secciones, la primera esta flanqueada en un lado por el comedor, que es una construcción abierta con paredes bajas (1 metro), mesas y sillas de cemento y recubiertas con baldosas, y una cocina; y por el otro lado una sala que pareciera haber sido concebida como dirección. La segunda sección tiene el patio central con piso de baldosas y con al menos cinco aulas de cada lado. La construcción de ladrillo se observaba reciente (quizás unos cinco años) con un techo y columnas que crean una angosta galería. En la cuarta aula del lado del comedor se encuentra la secretaría y dirección de la escuela. La escuela de Nueva Esperanza fue fundada y administrada por la Misión Libre Sueca, iglesia protestante, que luego la cedió al Estado. La escuela atiende a un centenar de estudiantes y cuenta con cinco docentes weenhayek para el nivel inicial, primero, segundo y dos docentes de tercero.

Durante los días en que se realizaron las observaciones se noto que la cantidad de estudiantes disminuye después del recreo a mitad de mañana. Conversando con un docente, me explica que varios de ellos vuelven a su casa en ese recreo y luego vuelven para la hora del almuerzo. No se muestra preocupado ni alarmado frente a esta situación. Esto implicaría que la escuela se presenta como una institución porosa, a la cual es fácil y cómodo acceder, pero de la cuál los niños poseen la libertad de salir sin considerar el horario escolar.

**Docentes autónomos.** Los docentes coincidieron en relatar que su carrera docente se originó en haber sido seleccionadas como jóvenes capaces por los pastores de la misión sueca y recibir apoyo de la misma para su formación. Debido a que la Misión Sueca se retiro de la zona en el año 2009, es común que los docentes y otros miembros de la comunidad educativa expresen la situación de abandono en la que se sienten y la falta de apoyo para imprimir textos escolares, conseguir cuadernos

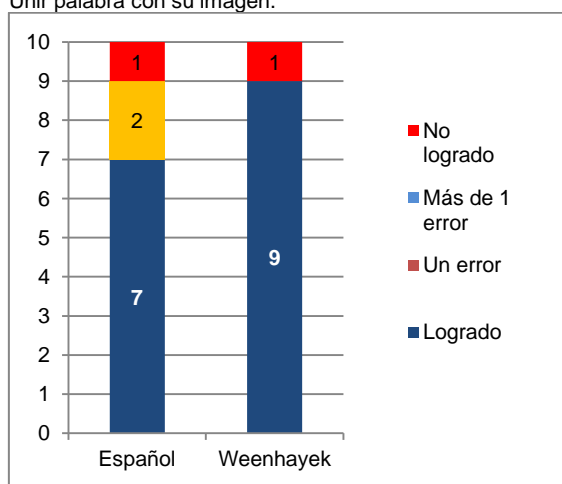
y útiles para los niños o asistir a instancias de formación pedagógica. Los docentes weenhayek son autónomos para planificar y ejecutar sus clases y establecen una relación cordial con el director. Incluso, uno de los docentes posee la única llave para el candado de su aula, la cual emplea para proteger los carteles que se producen durante el año escolar.

**El trato a los niños.** Los niños interactúan con los docentes dentro y fuera de la escuela, pues pertenecen a la misma comunidad. En ninguna ocasión pude observar que se reprenda a un niño, se le grite o agreda. Los docentes suelen emplear un tono de voz suave con los niños. Es común que los docentes se ubiquen en un costado del aula, y no en frente, y que los niños puedan acercarse o sentarse junto a ellos para trabajar. Los niños suelen llamar a los docentes por sus nombres (no maestra o profesor). Se tiende a dar explicaciones a pequeños grupos de niños acercándose a las mesas o dejarlos trabajar copiando de la pizarra. En ocasiones los niños pueden retirarse del aula sin pedir permiso o avisar.

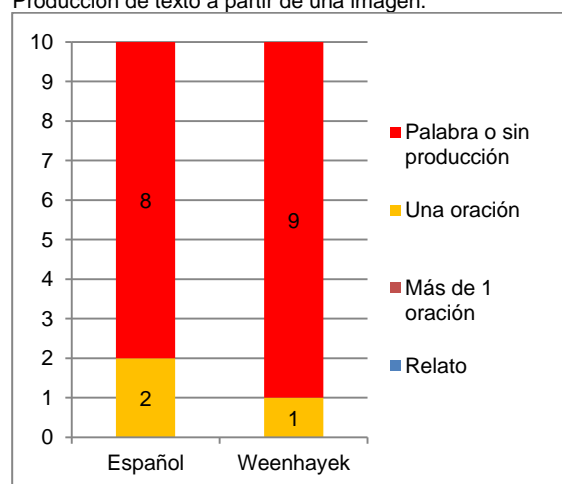
**Revitalización lingüística.** Los docentes emplean en la enseñanza inicial del weenhayek una cartilla elaborada por la Misión Sueca. Se me dieron versiones encontradas sobre la disponibilidad de estas cartillas para trabajar con los niños. El weenhayek tiene una presencia importante en el intercambio entre los niños y con el docente.

**Calidad de los aprendizajes.** Para conocer el desempeño de los estudiantes se aplicó la misma prueba presentada en el acápite de Argentina, a diez niños que finalizaban tercero de primaria en el mes de abril (último mes del año escolar que se extiende de agosto a abril para respetar el calendario de pesca).

**Cuadro 5.** Resultados del subtest  
Unir palabra con su imagen.



**Cuadro 6.** Resultados del subtest  
Producción de texto a partir de una imagen.



Como lo ilustran los cuadros anteriores, en el subtest de lectura de palabras siete niños logran esta habilidad en español y nueve en el idioma indígena. Esto

significa que el 30% de los niños aún no logra leer sin errores a nivel de palabra en español. En el subtest de producción de texto, sólo dos niños en español y uno en weenhayek logran escribir una oración, lo que significa evidencia un nivel extremadamente bajo de competencia de la lengua escrita. Si bien en el primer subtest hay un resultado levemente superior en idioma indígena, en la producción de textos el fracaso es casi equivalente en ambas lenguas.

### La escuela en la comunidad

Las comunidades weenhayek de Tarija pertenecen a ORCAWETA (Organización de Capitanías Weenhayek y Tapiete), y se organizan eligiendo un capitán por comunidad y un capitán grande para toda la zona. A su vez Orcaweta es miembro de la Confederación de Pueblos Indígenas de Bolivia (CIDOB), aunque actualmente existe una pugna por el liderazgo y algunos líderes se han declarado a favor de afiliarse a la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB), organización indígena del occidente. Una de las responsabilidades principales de Orcaweta es la recepción y distribución del porcentaje que le corresponde al pueblo weenhayek en concepto de regalías por la explotación de los recursos naturales en su territorio.

Los docentes informan que el sistema de distribución actual de las regalías, en el cual cada capitán de la comunidad recibe un porcentaje esta provocando que las familias se desplacen para formar nuevos poblados, nombrar su propio capitán y de esta forma tener un acceso más directo a estos recursos. La cantidad de comunidades ha pasado de 25 a cerca de 40 en los últimos años. Una de las implicancias es que los niños son retirados de la escuela y no se tiene los recursos para organizar escuelas en estas nuevas comunidades. Así, una docente de Nueva Esperanza informa que de los 25 niños anotados en su curso a principio del año escolar solo quedan 17.

En cada visita realizada a esta escuela (noviembre 2011, febrero, abril y mayo de 2012) se pudo observar la preparación o realización de reuniones de Orcaweta y/o movilizaciones de reclamo. Sin embargo, estas actividades se realizaban sin conexión aparente con la escuela o los docentes. Un padre de familia entrevistado manifestó la crítica que Orcaweta no posee una línea presupuestal dedicada a educación o apoyo con becas a estudiantes. Por su lado, un docente expresó que los docentes no son invitados ni escuchados en las reuniones convocadas por la organización.

La experiencia boliviana muestra que el mayor grado de autonomía que goza la escuela que aplica la EIB, al contar con un director y docentes de la propia comunidad, no logra expresarse en un buen nivel académico de sus estudiantes.

## **Reflexiones finales**

Las dos experiencias analizadas coinciden en mostrar una distancia entre las dimensiones culturales y políticas de la vida de los pueblos indígenas. La desarticulación de la vivencia escolar de las luchas por el reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas debilita la potencia de la EIB para transformar la desigualdad social.

Mientras que del lado argentino se observa con mayor claridad la permanencia de mecanismos de exclusión enquistados en el racismo que los miembros de la comunidad educativa, en particular algunos docentes, expresan; este escenario es también fructífero en estrategias para fortalecer la identidad indígena. La transformación de la cultura escolar cotidiana exige abordar este racismo si se espera una transformación profunda de la experiencia escolar de los niños. Requiere, además, la elaboración de un programa de desarrollo de recursos humanos locales que acompañe la política compensatoria de auxiliares bilingües.

Por su parte, la experiencia boliviana si bien ilustra la posibilidad de la gestión autónoma de la escuela por parte de la comunidad indígena, activa la alarma con respecto a los bajos resultados académicos alcanzados. El proyecto educativo debe contar con un claro apoyo estatal y con una conexión con las luchas políticas de la comunidad.

A nivel conceptual, la EIB continúa siendo una apuesta necesaria para la revitalización cultural y la transformación de la estructura social desigual; pero las debilidades que se observan en su ejecución deben ser cuidadosamente estudiadas para ofrecer a la siguiente generación mejores oportunidades para desplegar sus múltiples capacidades basadas en la convicción del valor de la propia identidad étnica a nivel individual y social.



## Referencias bibliográficas

- ALLIENDE, Felipe et al (1991). *Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva (CLP)*. Santiago: Ediciones de la Universidad Católica.
- ANDERSON, Benedict (2000). *Comunidades imaginadas: reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica [1° ed. en inglés, 1983].
- ARNOLD, Denise y Juan de Dios YAPITA (2006). *The Metamorphosis of Heads. Textual Struggles, Education, and Land in the Andes*. Pittsburgh: The University of Pittsburgh Press.
- BERNAL CARRERA, Gabriela (s.m.d.). *La Indianidad Encontrada en la Escuela*.
- BRIONES, Claudia y Rosana GUBER (2008). "Argentina: Contagious Marginalities". En *A companion to Latin American Anthropology*, Deborah POOLE (comp.):11-31. Malden/Oxford: Blackwell Publishing.
- GARCÉS, Fernando (2007). *Representaciones sobre el quechua y el conocimiento quechua en la Reforma Educativa Bolivia y en el Periódico Conosur Ñawpaqman ¿Colonialidad o interculturalidad?* Disertación doctoral, Doctorado en Estudios Culturales Latinoamericanos, Universidad Andina Simón Bolívar, Quito, Ecuador.
- GARCÍA, María Elena (2008). *Desafíos de la interculturalidad. Educación, desarrollo e identidades indígenas en el Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- GORDILLO, Gastón y Silvia HIRSCH (2003). "Indigenous Struggles and Contested Identities in Argentina Histories of Invisibilization and Reemergence". En *Journal of Latin American and Caribbean Anthropology*, Vol. 8, Issue 3:4-30.
- HIRSCH, Silvia y Adriana SERRUDO (comp.) (2010). *La Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Identidades, lenguas y protagonistas*. Buenos Aires: Novaduc.
- INDEC (2006). *Resultados de la encuesta complementaria de pueblos indígenas (ECPI) 2004-2005*. En [http://www.indec.gov.ar/webcenso/ECPI/index\\_ecpi.asp](http://www.indec.gov.ar/webcenso/ECPI/index_ecpi.asp) [visitada el 15 ene 2011].
- LARSON, Brooke (2004). *Trials of national making: liberalism, race and ethnicity in the Andes, 1810-1910*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LUYKX, Aurolyn (1999). *The Citizen Factory: Schooling and Cultural Production in Bolivia*. New York: SUNY Press.
- PALMER, John (2005). *La buena voluntad wichí. Una espiritualidad indígena*. Formosa/Salta: APCD/CECAZO/EPRAZOL, Grupo de trabajo Ruta 81.
- REGALSKY, Pablo (2003). *Etnicidad y clase. El Estado boliviano y las estrategias andinas de manejo de su espacio*. La Paz: CEIDIS/CESU-UMSS/CENDA y Plural.
- REGALSKY, Pablo y Nina LAURIE (2007). "The school, whose place is this? The deep structures of the hidden curriculum in indigenous education in Bolivia". En *Comparative Education*. Vol. 43, Nro. 2:231-251.
- ROCKWELL, Elsie (coord.) (1995). *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- SICHRA, Inge (coord y ed.) (2009). *Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina*. UNICEF-AECID-FUNPROEIB Andes.
- SOLÍS FONSECA, Gustavo y Luis Enrique LÓPEZ (2003). *Pueblos y lenguas de fronteras*. Lima: PROEIB Andes; GTZ; Fondo Editorial de la Universidad Mayor de San Marcos.
- THURNER, Mark (1997). *From two republics to one divided: contradictions of postcolonial nation making in Andean Peru*. Durham: Duke University Press.
- UNICEF (2009). *Los pueblos indígenas en Argentina y el derecho a la educación. Situación socioeducativa de niñas, niños y adolescentes de comunidades rurales wichí y mbyá guaraní*. Buenos Aires: UNICEF.
- ZIDARICH, Mónica (2010) "Pareja vulnerable, si las hay: docente originario y docente no originario". En HIRSCH, Silvia y Adriana SERRUDO (comp.) (2010). *La Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Identidades, lenguas y protagonistas*. Buenos Aires: Novaduc.