

**FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES
SEDE ECUADOR
PROGRAMA DE SOCIOLOGÍA
CONVOCATORIA 2010-2012**

**TESIS PARA OBTENER EL TÍTULO DE MAESTRÍA EN CIENCIAS
SOCIALES CON MENCIÓN EN SOCIOLOGÍA**

**IMPLEMENTACIÓN DEL PROYECTO DE
EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN EL PUEBLO WICHÍ-
WEENHAYEK. COMPARACIÓN A AMBOS LADOS DE LA FRONTERA
ARGENTINO-BOLIVIANA.**

ZAYNAB AMELIA GATES

QUITO, ENERO DE 2013

FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES

SEDE ECUADOR

PROGRAMA DE SOCIOLOGÍA

CONVOCATORIA 2010-2012

**TESIS PARA OBTENER EL TÍTULO DE MAESTRÍA EN CIENCIAS
SOCIALES CON MENCIÓN EN SOCIOLOGÍA**

**IMPLEMENTACIÓN DEL PROYECTO DE
EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN EL PUEBLO WICHÍ-
WEENHAYEK. COMPARACIÓN A AMBOS LADOS DE LA FRONTERA
ARGENTINO-BOLIVIANA.**

ZAYNAB AMELIA GATES

ASESOR DE TESIS: VALERIA CORONEL VALENCIA, PH.D.

LECTORES/AS:

JOSÉ ANTONIO FIGUEROA, PH.D.

SILVIA HIRSCH, PH.D.

QUITO, ENERO DE 2013

A la memoria de Petrona y Serafín Zamora

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a mi tío Lecko Zamora por la semilla de esta investigación y el apoyo constante para realizarla; a Celsa, Martín, Cacho, Octorina, Marta, Carlos, Fernanda, Romina, Leila, Julieta, Sebastián, Polaco, Gabriel, Rahmat, Tuju y Yámana por su hospitalidad, aliento y reflexiones compartidas; y a los docentes de las escuelas visitadas por brindar generosamente su tiempo, experiencia y espacio profesional.

Esta investigación no sería posible sin el apoyo de FLACSO con su programa de becaría y los fondos destinados para ayuda de trabajo de campo. Extiendo también mi agradecimiento a la Universidad Nur por permitirme compatibilizar algunos viajes con el propósito de visitar las escuelas. Agradezco a la comunidad académica de FLACSO, en particular a los docentes Susana Wappenstein, Geoconda Herrera, Cristina Cielo, Anita Krainer y Carmen Martínez por sus oportunas palabras de aliento y orientación, a los alegres y reflexivos compañeros de la maestría 2010-2012 y a los administrativos Mónica, Sara y Gabriela. A FLACSO-Argentina, área Educación, por su convocatoria a jóvenes investigadores que me permitió presentar y discutir un avance de la investigación. Con especial cariño agradezco el acompañamiento intelectual y personal de Valeria Coronel y Silvia Hirsch durante todas las fases de la investigación, a Inge Sichra y José Antonio Figueroa por su interés en este estudio.

En términos personales agradezco a Farzam, Elsitá, Farzin y Katy por invitarnos al capítulo ecuatoriano de nuestra vida, y a Sandra, Pablo, Gabriela, Said, Hesam, Graciela, Solange y Carlos por acompañarnos aquí. Un sincero agradecimiento a Marcia, Lua, Viviana, Violeta y Susana por ayudarme con el cuidado de mi hijo. A mis hermanas, Badie, Leila, Lorena y Vanda y sus familias, por acogerme en sus hogares, a mi papá por alegrarse conmigo y a mi mamá por permitirme compartir una parte de su propia historia. A Vahid, por tanto amor y a Kalim por su paciencia, ser un compañero de viaje infatigable y aprender a saludar como mis abuelos. Amtena.

ÍNDICE

RESUMEN	7
CAPÍTULO I. ETNICIDAD, ESTADO Y EDUCACIÓN	8
Etnicidad, concepto antiguo y nuevo	11
<i>Enfoques sobre la etnicidad</i>	12
<i>Una mirada integrada a la etnicidad</i>	13
La abstracción de ‘el Estado’	16
<i>La construcción del Estado en Bolivia y Argentina</i>	17
<i>Estado y etnicidad: la asignación de identidades</i>	19
<i>Pueblos de frontera</i>	22
Educación: intersección de Estado y etnicidad	23
<i>Educación y pueblos indígenas: el rol de las iglesias</i>	26
<i>Educación y pueblos indígenas: el rol del Estado</i>	27
<i>De la educación bilingüe a la Educación Intercultural Bilingüe</i>	28
<i>Los desafíos de la EIB</i>	30
Problematización	33
<i>Estrategia metodológica</i>	34
<i>Técnicas de investigación</i>	36
<i>Conceptos empleados en el análisis del trabajo de campo</i>	38
<i>Objetivos de investigación</i>	39
CAPÍTULO II. EL PUEBLO WICHÍ-WEENHAYEK Y LA EIB	43
Pasado y actualidad del pueblo wichí-weenhayek	44
<i>Datos recientes sobre las poblaciones wichi-weenhayek</i>	45
<i>Las principales problemáticas actuales del lado argentino</i>	47
<i>Las principales problemáticas actuales del lado boliviano</i>	49
La conformación del ámbito de la Educación Intercultural Bilingüe	51
<i>La incubación de la década de 1980</i>	54
<i>La efervescencia de la década de 1990</i>	55
<i>El nuevo milenio, año 2000 en adelante</i>	57

CAPITULO III. ARGENTINA: LA EIB EN EL PAÍS ‘SIN INDIOS’	59
El pueblo wichí y su relación con el Estado argentino.....	59
Postales de la comunidad y escuela estudiada	62
Cultura escolar cotidiana: la dimensión pedagógica	64
<i>Estructura de la experiencia escolar</i>	64
<i>Definición escolar del trabajo docente</i>	67
<i>Presentación escolar del conocimiento</i>	69
La escuela en la comunidad: la dimensión política	73
Estrategias de resistencia	74
CAPITULO IV. BOLIVIA: LA EIB EN EL CORAZÓN INDIO DE AMÉRICA	77
El pueblo weenhayek y su relación con el Estado boliviano.....	77
Los inicios de la educación bilingüe en el pueblo weenhayek	82
Postales de la comunidad y escuela estudiada	85
Cultura escolar cotidiana: la dimensión pedagógica	87
<i>Estructura de la experiencia escolar</i>	87
<i>Definición escolar del trabajo docente</i>	91
<i>Presentación escolar del conocimiento</i>	93
La escuela en la comunidad: la dimensión política	96
CAPÍTULO V. COMPARACIÓN Y CONCLUSIONES.....	99
BIBLIOGRAFIA	104
ANEXOS	109
Instrumentos	109
1. <i>Pauta de entrevista semi-estructurada</i>	109
2. <i>Prueba de conocimiento</i>	110
Mapas y censos.....	111
1. <i>Mapa de comunidades wichí</i>	111
2. <i>Mapa de comunidades weenhayek</i>	112
3. <i>Censos de comunidades weenhayek</i>	113

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, argentino y boliviano, 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.

CAPÍTULO I. ETNICIDAD, ESTADO Y EDUCACIÓN

La reciente inauguración, en las instalaciones de la escuela-ayllu Warisata, de una de las tres primeras universidades indígenas de Bolivia, destinadas a enseñar en aymara, quechua y guaraní, seguida en el mes de septiembre del 2011 por la violenta represión estatal a la marcha indígena en contra de la construcción de la carretera Villa Tunari-San Ignacio de Moxos, en ese mismo país, evidencia con claridad la complejidad y ambivalencia de la relación actual Estado-pueblos indígenas¹.

El avance de las políticas de reconocimiento de la diferencia y sus expresiones normativas en la legislación y políticas públicas de los países latinoamericanos se despliega en escenarios con fuertes restricciones debido a las presiones de una economía globalizada y de una sociedad que mantiene dinámicas excluyentes y discriminadoras.

Si bien cada país latinoamericano posee una trayectoria particular, la región comparte una historia común de choque civilizatorio, colonización de las poblaciones originarias, establecimiento de repúblicas nacionales bajo un ideal de nación homogénea, el nacimiento de corrientes indigenistas e indianistas, culminando en las últimas tres décadas con la irrupción de la presencia indígena en el espacio público con una variedad de agendas que tienen como denominador común una reivindicación de la diferencia cultural junto con un reclamo por los derechos de los pueblos indígenas (Grey Postero y Zamosc, 2005:17-18). Estos actores han logrado distintos niveles de injerencia, dependiendo del país, en los ámbitos político, social, económico y educativo. Los movimientos sociales de origen étnico han planteado, por el mismo hecho de forzar su participación en el diálogo social, pero también a través de sus demandas específicas, cuestionamientos profundos sobre la forma en que está organizada la sociedad.

En consonancia con procesos globales que, por un lado, interpelan el concepto de Estado-nación, los límites de su autoridad y el modelo mismo con el que se conformó, y por el otro, enuncian un nuevo conjunto de derechos para los individuos y colectivos, los movimientos indígenas en América Latina han logrado históricas conquistas. Entre ellas,

¹ Un análisis profundo del conflicto alrededor de la construcción de la carretera Villa Tunari-San Ignacio de Moxos a través del Parque Nacional y Territorio Indígena TIPNIS puede encontrarse en Plataforma Energética (2012). *Análisis y debate sobre el conflicto del Isiboro Sécore. Tipnis: Derechos Indígenas, consulta, coca y petróleo. Cuaderno de coyuntura*. Nro. 4. Año II. La Paz, Marzo de 2012, en el cual se identifica la apuesta del gobierno boliviano por un modelo económico basado en la exportación de hidrocarburos para financiar el desarrollo nacional, la opción por una alianza regional con Brasil para la integración en la economía global y el peso de la alianza política, vital para el surgimiento del MAS, con los sindicatos cocaleros asentados en la zona en detrimento de las reivindicaciones de los movimientos indígenas y el discurso de protección del medio ambiente promovido por el actual gobierno.

la inclusión del carácter pluri-nacional en las Constituciones, el reconocimiento, al menos a nivel formal, de derechos específicos al territorio, la autonomía, y una justicia, educación y salud en diálogo con los valores culturales de cada pueblo. Estos avances han actualizado la discusión conceptual, filosófica y política sobre la necesidad de sostener principios universales válidos para todo ser humano, reconocer derechos y privilegios a colectivos históricamente excluidos y explicitar las propuestas para lograr cohesión social con respeto a la diversidad y con un trato equitativo e igualitario a cada integrante de la sociedad (cfr. Taylor, 1993; Kymlicka, 2000).

En este contexto, elegí centrar la atención en el ámbito educativo como un espacio privilegiado en el cual se observa la interacción entre el Estado a través de sus políticas públicas, asignación de recursos, diseño curricular y formación del profesorado; y las comunidades indígenas en cuyo espacio se erige el edificio escolar, opera la institución de la escuela y participa, principalmente a través de sus niños y jóvenes, en las aulas. Como actor bisagra se ubica el docente, quién aunque puede provenir de la misma comunidad y, por lo tanto, compartir cierta identificación étnica o prácticas culturales ha sido formado y representa la acción estatal en la comunidad. Visualizando la escuela como un espacio en el que se encuentran, chocan, negocian y validan ciertas nociones sobre la etnicidad, las aspiraciones de la comunidad y el orden social, este trabajo se acerca a una línea de investigación etnográfica sobre la educación en contextos indígenas que reconoce el espacio escolar no solo como lugar donde se ejerce la autoridad estatal sino también como un campo en disputa (Luykx, 1999; Arnold y Yapita, 2000; Regalsky y Laurie, 2007; Garcés, 2007; García, 2008).

Esta perspectiva ubica lo que ocurre en el aula en un entramado de acciones en las que participa el docente, los estudiantes, los padres de familia, los líderes comunitarios y las autoridades estatales a nivel local, regional y nacional; y que visibiliza distintas nociones sobre 'lo indígena', su pasado y su futuro, tomando en consideración un contexto nacional y global que muestra signos de acelerados cambios e incertidumbre sobre las fuerzas que moldean y las posibles direcciones de dichas transformaciones. Específicamente, las acciones educativas en las cuales se centró esta investigación son aquellas que se enmarcan en los proyectos de Educación Intercultural Bilingüe (EIB en

adelante) en las últimas tres décadas, que se han llevado a adelante para/con el pueblo wichí-weenhayek² y que han sido transformados en políticas públicas educativas.

La presente investigación describe las paradojas de la implementación de la política estatal de Educación Intercultural Bilingüe en relación con un pueblo en particular, el wichí-weenhayek, que ubicado alrededor del río Pilcomayo, interactúa con dos estados, el argentino y el boliviano. El análisis se centró en describir las relaciones fuertes o tenues que se observaron entre la dimensión pedagógica y la dimensión política en la puesta en práctica de la EIB en dos escuelas específicas localizadas en comunidades indígenas que se encuentran luchando por sus derechos.

Adicionalmente, la situación de pueblo de frontera de los wichí-weenhayek, posibilitó un ejercicio de comparación, una primera aproximación, del contraste entre las dimensiones pedagógicas y políticas de la EIB a ambos lados de la frontera; explorando, de esta forma, la posible influencia que las distintas trayectorias de la relación etnicidad-Estado puedan estar teniendo en la experiencia actual de la educación en el contexto de este pueblo indígena. La revisión bibliográfica a la fecha, que releva cerca de un millar de libros, artículos, tesis, investigaciones e informes de consultorías directamente relacionados con el pueblo wichí-weenhayek, muestra una ausencia de estudios comparativos entre los wichí argentinos y los weenhayek bolivianos, sus vínculos transnacionales o su relación con la EIB. La principal contribución de esta investigación son los hallazgos sobre este aspecto poco trabajado.

La investigación se apunala en tres supuestos: que las comunidades wichí-weenhayek a ambos lados de la frontera argentino-boliviana poseen una identificación étnica compartida; que el Estado ejerce influencia y es influenciado por las poblaciones indígenas y que el sistema de Educación Intercultural Bilingüe es un campo educativo específico en el cual es posible observar acciones pedagógicas y políticas que definen a la sociedad involucrada y, a su vez, son modificados por las tensiones y aspiraciones de los actores locales. De esta forma, los objetivos específicos de la investigación se ubican

² 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 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 al de 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.

en el nivel de descripción y comparación de las dimensiones educativas y políticas de una escuela miembro del sistema de EIB, pero requieren enmarcarse en una comprensión sobre los conceptos de etnicidad, Estado y EIB. Este primer capítulo reseña las aproximaciones teóricas con respecto a estos tres conceptos que permite operacionalizarlos para el trabajo de campo y, luego, integrarlos en la discusión sobre las conclusiones de los hallazgos de la investigación.

Etnicidad, concepto antiguo y nuevo

Durante las últimas dos décadas, el componente étnico de las sociedades ha tomado un lugar central en la esfera pública latinoamericana, catalizado por la emergencia de movimientos sociales designados o auto-designados étnicos. Coincidiendo con procesos regionales e internacionales de fortalecimiento del discurso y organización de poblaciones históricamente excluidas, esta dinámica social ha actualizado el debate sobre las implicancias de la etnicidad en las sociedades actuales (Grey Postero y Zamosc, 2005).

Sin embargo, la revisión detenida de los estudios sobre etnicidad da cuenta de las dificultades que conlleva precisar el significado de este término. Mientras el término *etnia* derivado del griego *ethnos*, empleado para referirse a personas que pertenecen a otro grupo, es de larga data; el término *etnicidad* comenzó a ser usado en la academia a partir de la década de 1950 (Hutchinson y Smith, 1996:6). Stavenhagen (1992) señala que la falta de consenso teórico en ciencias sociales y derecho se extiende también a un abanico de términos asociados, entre ellos, *tribu* (empleado por el colonialismo en África y Asia), *raza* (aunque en declive, concepto teórico central en la tradición norteamericana³), *minorías* (empleado en Europa occidental), *minorías nacionales o diásporas* (en los estudios sobre migración), *nacionalidad* (preferido por la ex-Unión Soviética y reclamado exitosamente por los movimientos indígenas en América Latina), *comunidad indígena* (en la tradición latinoamericana), junto con *pueblo*, *nación* y *cultura*, estos últimos, cada uno, con su propia discusión conceptual. Advierte, además, que “la terminología étnica refleja con frecuencia marcos de referencia ideológicos y enfoques teóricos diversos” (1992:57), motivo por el cual se debe prestar atención a los vocablos elegidos y sus connotaciones.

³Desde la perspectiva latinoamericana y de estudios poscoloniales, Aníbal Quijano destaca la centralidad del concepto de ‘raza’ para explicar la modalidad en que la división del trabajo a partir de la Conquista a nivel mundial (Quijano, 1992).

Enfoques sobre la etnicidad

Las revisiones sobre este terreno conceptual⁴ coinciden en señalar la presencia de dos enfoques principales: el primordialista y el constructivista. La primera perspectiva agrupa un conjunto de autores para quienes la etnicidad expresa sentimientos primordiales de pertenencia, los cuales pueden tener raíz biológica o cultural. Sostiene, además, que la etnicidad es un fenómeno universal que constituye una de las formas básicas de integración social junto con el género, la familia y la comunidad. Estas perspectivas son esencialistas, ya sea a nivel biológico o cultural, en la medida en que postulan que la etnicidad es inmanente a la condición humana o al suponer una necesaria correspondencia entre dos o más aspectos de la vida social, es decir, que una ubicación económica y social (como la clase o género) se corresponda con un orden de representaciones (consciencia de clase o identidad de género) (Restrepo, 2004:29-30).

Un primer distanciamiento del primordialismo se encuentra en el influyente trabajo del antropólogo Fredrik Barth. Este autor cuestionó la concepción dominante sobre grupos étnicos, la cual se centraba en factores estáticos o de contenido (a saber, una comunidad que se autoperpetúa biológicamente, comparte valores culturales fundamentales que permiten observar una unificación cultural, integra un campo de comunicación e interacción y cuenta con miembros que se identifican a sí mismos y son identificados por otros); con el concepto de ‘frontera étnica’ entendido como un proceso dinámico en el cual la definición y redefinición del ‘nosotros’ y el ‘otro’ constituye el mecanismo principal para identificar la etnicidad (Barth, 1976:3).

Aunque a nivel teórico el enfoque primordialista no detenta actualmente muchos defensores, sus supuestos resuenan en el discurso de algunos movimientos étnicos y en el sentido común que se plasma en textos escolares y prácticas educativas. Por esta razón, es útil mencionar los marcadores étnicos más utilizados: la lengua vernácula, la religión (aunque algunos autores lo consideran un elemento independiente), el territorio, la organización social, la cultura (la cual quitando lengua, religión y organización social es entendida como sistema de valores, símbolos y significados, normas y costumbres compartidas) y la raza (definida como construcción social y cultural de diferencias biológicas aparentes) (Stavenhagen, 1992:60). Mientras que solo un elemento puede ser

⁴ Hutchinson y Smith, 1998 para la perspectiva norteamericana, Jones, 1997 y Restrepo, 2004 para la europea y Stavenhagen, 1992, Bari, 2002 y Giménez, 2006 para la latinoamericana.

suficiente para definir de esta forma la etnicidad, generalmente se presentan combinaciones de los mismos con distinto peso específico para cada uno, de esta forma, resultó de utilidad metodológica considerar los marcadores étnicos como posibles categorías de análisis en el discurso de miembros de la comunidad educativa acerca de la etnicidad propia o ajena.

El segundo enfoque, denominado constructivista agrupa un gran número de perspectivas. Según Restrepo, lo que se denomina el ‘giro constructivista’ más que una escuela u orientación teórica es un término genérico para agrupar “una multiplicidad de posiciones que reaccionan diferencialmente ante las argumentaciones esencialistas” (2004:28-29). Aquí se ubican a) los enfoques *estructuralistas* que ven la dimensión étnica de los grupos sociales como respuestas a los desafíos que presentan situaciones asimétricas en estructuras históricamente dadas; b) los enfoques *marxistas ortodoxos* en que las relaciones entre los grupos étnicos expresan, o en su perspectiva más actual están atravesadas por, las relaciones de clase social subyacentes y el conflicto en la disputa por el poder; c) enfoques del *poder político* que ven en las relaciones interétnicas relaciones de y por el poder; d) enfoques *poscoloniales* que consideran a la etnicidad como una modalidad particular de dominación mediante la ‘otrerización’, para lo cual es necesario deconstruir el discurso mediante la historización del locus de enunciación; y, vinculada a la perspectiva de la movilización política, e) la etnicidad como *elección estratégica* colectiva o individual, es decir “la etnicidad como un recurso político, social y cultural en el contexto de los diferentes grupos de interés” (Restrepo, 2004:18).

Lo que estos enfoques tienen en común es considerar que “la etnicidad es inventada en el curso de luchas económicas, políticas y culturales” (Alonso, 1994:392, la traducción es nuestra). Este giro nos traslada desde el análisis de la etnicidad a la explicitación del proceso de identificación étnica, es decir las acciones, relaciones y negociaciones que sigue un individuo o grupo social para inscribirse y dotar de sentido cierta etnicidad.

Una mirada integrada a la etnicidad

Si bien el constructivismo es el enfoque predominante, también se le han señalado algunos límites, por ejemplo, al sustentar la construcción de la noción de etnicidad, y por tanto su arbitrariedad, se pasa de un primordialismo biológico a uno cultural (Dietz,

1999:48) así como la falta de precisión para describir el contexto socio-político-económico y los procesos históricos que interactúan y explican el fortalecimiento o debilitamiento de la identificación étnica (del Alamo, 2007:270). Como lo explica el antropólogo maya Llanes Ortiz:

... esta forma de analizar las identidades, conocida como teoría constructivista, aunque basada en un inicial movimiento intelectual liberador (por medio del cual se criticaban las representaciones esencialistas y reduccionistas, propias de la antropología y las ciencias sociales coloniales), está sirviendo para desautorizar las demandas de reconocimiento y respeto a la autodeterminación de los pueblos indígenas... El problema parece difícil de resolver, especialmente, cuando una fuerte tendencia entre algunos intelectuales indígenas y no indígenas insiste en presentar la identidad de estas comunidades originarias como realidades sociales homogéneas, continuas, y esencialmente distintas, suspendidas en un tiempo ahistórico donde básicamente poco o nada ha cambiado desde los tiempos previos a la llegada de los españoles. Desde luego, esta representación de la naturaleza empíricamente distinta de los pueblos indígenas poca justicia hace a su histórica capacidad de cambio y adaptación (Llanes-Ortiz, 2004:17).

Como acertadamente se señala, una mirada exclusivamente constructivista sobre la identidad étnica corre el riesgo de debilitar los reclamos por una reparación histórica de las injusticias sociales y económicas, así como una desvalorización de las particularidades culturales que cada comunidad podría aportar a la sociedad en su conjunto. Sin embargo, esta reflexión también alerta contra la tendencia de representar a los grupos indígenas como sociedades culturalmente homogéneas, supuesto que incluso inconscientemente compartía al iniciar la investigación y que se vio desarmado por la observación de la compleja dinámica social en las comunidades visitadas.

Una concepción sobre la etnicidad que reconoce su dimensión constructiva, al mismo tiempo que las prácticas generadas por las propias comunidades indígenas, se encuentra en una compilación reciente sobre la etnicidad:

... la base en la creencia en una historia común se sustenta en el lazo particular imaginado con un mismo grupo, aunque no tengan relaciones directas... La etnicidad es entonces una identificación (con), sentirse parte de un grupo, organización o sociedad y por ende, excluir a otros por esta afiliación... Si la identificación étnica es entendida como un proceso dialéctico entre pares, entonces las definiciones internas y externas de la categorización tienen que ser parte del análisis; las categorías sociales creadas por los grupos tienen que ser consideradas como legítimas y necesarias para entender la construcción de la identidad. En otras palabras, la identidad étnica tiene que tener sentido para los individuos que la utilizan antes de

poder ser considerada como existente para el resto del mundo social. Crear categorías y entrar en ellas es parte de la identificación del grupo (Gutiérrez y Balslev, 2008 8-9).

El politólogo italiano D'Andrea explica que si bien la creencia en la consanguinidad no precisa demostración si requiere argumentos, y es allí donde se emplean los elementos marcadores de etnicidad; pero, nuevamente, no como fundamentos o generadores de etnicidad sino como argumentos para sostener la creencia en un pasado común. Concebida así, la etnicidad se caracteriza por la negación de su carácter arbitrario (a pesar de ser una construcción, su particularidad es 'olvidar' este nivel), su inmodificabilidad, su preminencia frente a otras identidades, sus fronteras más rígidas y su amplitud temporal (D'Andrea, 2005). Esta perspectiva resulta útil para recoger los argumentos sobre la etnicidad, reconociendo la potencia de la creencia en la consanguinidad, a la vez que permite emplear las herramientas conceptuales del constructivismo para identificar los procesos de generación de la etnicidad (etnogénesis), su fortalecimiento (etnoregénesis) o su debilitamiento (desetnización). De esta forma, no se puede subestimar la importancia que tienen las definiciones intra e inter grupos sobre la pertenencia étnica, y la necesidad de explicitarlas para intentar comprender la vivencia de las comunidades.

Por ejemplo, en las entrevistas realizadas en el curso del trabajo de campo, los miembros de las comunidades wichí eran muy explícitos, al relatar las relaciones familiares, sobre quienes eran wichí en contraste con aquellos que eran 'cruzados', es decir hijos de una pareja wichí-criollo, quienes hablaban 'idioma' como uno de los principales marcadores de pertenencia étnica y quienes aun habiendo viajado fuera de la comunidad mantenían algunas prácticas (por ejemplo el uso del pañuelo en la cabeza por parte de las mujeres). En forma similar, los miembros de las comunidades weenhayek rastreaban en las personas su herencia weenhayek indicando si había algún progenitor guaraní, tapiete o criollo, y ofrecían señales para diferenciar a los weenhayek (más altos, de espaldas más anchas) en comparación con los guaraníes (más claros, de torso estrecho).

En particular, en esta investigación exploré el rol que juega la educación, a través de la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe, en la etnicidad wichí, ya sea para configurarla, fortalecerla o debilitarla; y su relación con algunas prácticas políticas, por

ejemplo, la alianza inter-étnica que se ha dado del lado boliviano y la menor ocurrencia de alianzas intra e inter-étnica del lado argentino⁵.

La abstracción de ‘el Estado’

El segundo término que requiere precisión es el de Estado. Estando el Estado-nación intrínsecamente relacionado con la emergencia de la modernidad, la literatura y reflexión teórica sobre el mismo es extensa. Para objetos de esta investigación, sólo es necesario reseñar algunos pensadores clásicos, para luego identificar una perspectiva que permita visibilizar la conexión entre Estado y prácticas educativas en las comunidades indígenas.

A pesar que Max Weber no desarrolló un tratado sistemático sobre el Estado, sus características y límites, las definiciones que se encuentran en sus escritos o conferencias son generalmente citadas para delimitar este concepto. Weber afirma:

Estado es aquella comunidad humana que, dentro de un determinado territorio (el territorio es un elemento distintivo), reclama (con éxito) para sí el monopolio de la violencia física legítima. Lo distintivo de nuestro tiempo es que a todas las demás asociaciones e individuos sólo se les concede el derecho a la violencia física en la medida en que el Estado lo permite. El Estado es la única fuente del derecho a la violencia (Weber, 1972:8).

El ‘monopolio de la violencia física legítima’ es uno de los rasgos esenciales en esta perspectiva sobre el Estado, pues según Weber la dominación es el tipo de relación básica en la vida comunitaria. Así, la historia de los diferentes grupos sociales puede ser estudiada desde la perspectiva de acuerdos organizativos que solidifican ciertos tipos de dominación. Weber explica que “la dominación es un caso especial de poder” (2002:695), entendiendo el poder como la capacidad de “imponer la voluntad propia en la conducta ajena” (2002:696). La dominación podría ser ejercida a través del uso de herramientas económicas (acceso a la bienes para la subsistencia material, fijación de precios o salarios, monopolio del mercado, etc.) o mediante la autoridad. El punto central es que toda dominación se expresa socialmente mediante un régimen de gobierno.

En contraposición con esta noción, la filósofa Hannah Arendt afirma que el poder “corresponde a la capacidad humana, no simplemente para actuar, sino para actuar concertadamente. El poder nunca es propiedad del individuo; pertenece a un grupo y sigue existiendo mientras el grupo se mantenga unido” (Arendt, 2005:60). Esta definición

⁵ En el capítulo 5 se encuentran los hallazgos sobre este punto.

destaca la dimensión colectiva y de cohesión que el ejercicio del poder requiere y puede brindar una clave explicativa sobre la acción de los movimientos indígenas frente al Estado, pues su eficacia está asociada al nivel de cohesión que logran.

Como lo argumentan, Corrigan y Sayer, el Estado es también una práctica cultural, que a través de sus actores y mecanismos, refuerza cierta comprensión del mundo, en detrimento de otras comprensiones alternativas. Retomando a Durkheim, destacan el rol del Estado como “el órgano propio del pensamiento social” y sobre todo “en grado supremo, el órgano de la disciplina moral” (Corrigan y Sayer, 2007:48). El Estado no puede ser vaciado del contenido cultural en el cual se forma y que termina cristalizando y promoviendo. Esto permite reconocer la importancia de las prácticas culturales como modo de resistencia y foco de transformación potencial para las prácticas estatales.

De esta forma, si bien es posible observar el monopolio legítimo de la violencia y su accionar sobre poblaciones indígenas, para esta investigación resulta de mayor riqueza observar al Estado como práctica cultural, que influye y es influenciada por el accionar de los pueblos, comunidades e individuos, entre los cuales se establecen relaciones de dominación, potenciación, resistencia y transformación. Con esto en mente, es posible repasar la construcción del Estado-nación en los países objetos de la investigación, focalizando en la relación con las poblaciones indígenas, las demandas que la asignación de identidades representa para el Estado y la particular vivencia del Estado para los pueblos de frontera.

La construcción del Estado en Bolivia y Argentina

Desde la Independencia, los Estados latinoamericanos han debido enfrentar el desafío de responder al ‘problema indio’, entendido como el tipo de relación que el naciente Estado y los grupos dominantes iban a entablar, oficial y cotidianamente, con las poblaciones india y mestiza. Las resoluciones a este desafío fueron variadas, aunque en todos los países del continente primó la exclusión y subordinación de estas poblaciones originarias.

En Argentina la cuestión 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).

Por su parte, 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 y negras en el último escalón de la pirámide social (Larson, 2003). A pesar de los esfuerzos por desindianizar su población mediante la campesinización de las comunidades originarias, a mediados del s. XX con la revolución nacionalista del MNR, las poblaciones indígenas volvieron al escenario político mediante su inclusión, desde su categoría étnica, en políticas estatales de seguridad social y reforma agraria.

En ambos casos, como también en otros países del continente, la construcción de la nación, 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) compuesta por iguales que no se conocen entre sí pero que logran, a través de los medios escritos, entrelazar sus voces para crear un pasado, presente y futuro compartido.

Entendiendo que la identidad nacional “no es una esencia innata dada sino un proceso social de construcción” (Larraín, 2001:25), existen tres grupos de elementos que sirven para conformarla: categorías sociales compartidas (como religión, género, clase, etnia, profesión, sexualidad, nacionalidad), un elemento material (el cuerpo y otras posesiones) y la existencia de ‘otros’, en un doble sentido, “los otros son aquellos cuyas opiniones acerca de nosotros internalizamos. Pero también son aquellos con respecto a los cuales el sí mismo se diferencia y adquiere un carácter distintivo y específico” (Larraín, 2001:28). Lo llamativo es que, siguiendo distintos derroteros, las experiencias argentina y boliviana integraron el mismo mecanismo, la homologación del indígena con el ‘otro’ frente al cual se define lo nacional.

Así, en el caso boliviano, luego del levantamiento de Zárate Willka en 1899, se termina desechando la opción del mestizaje y se pasa a visualizar a los indios como “exóticos, potencialmente útiles, pero ‘otros’ probablemente peligrosos” (Larson, 2003:243, la traducción es nuestra), consolidándose un sistema informal de *apartheid* que excluyó por décadas a las poblaciones originarias de la nación criolla. En el caso argentino, la construcción de la nación se equiparó con el avance de la civilización, y ésta a su vez se asoció desde su fundación a los ‘otros’ europeos,

... mientras que las poblaciones indígenas eran progresivamente externalizadas, la etiqueta de barbarie también se extendió a esos

residentes rurales sin dueño –los gauchos y bandidos- y a las masas criollas que formaron los ejércitos rurales o montoneras que se rebelaron contra el poder centralizador del puerto de Buenos Aires (Briones y Guber, 2008:14, la traducción es nuestra).

De esta forma, el discurso oficial de nación se entiende desde esta lógica racial y excluyente, lógica que aún es parte del sentido común, y asoma en textos escolares, leyes, discursos políticos, medios de comunicación y otros portadores de sentido.

Es a partir de la década de 1980, en que nuevamente irrumpe la identificación étnica y los movimientos sociales autoidentificados como étnicos en el espacio público latinoamericano. Por ejemplo, en Bolivia a partir del año 2000, se inicia un ciclo de protestas ascendentes, que culmina con el triunfo electoral del MAS y la realización de una Asamblea Constituyente en el 2008, en la cual se modifica en forma importante el estatus de los indígenas frente a la nación boliviana (Do Alto, 2007). Por su parte, la nueva Constitución de 1994 en Argentina reconoce por primera vez la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas, lo que abrió tímidamente la puerta para el reclamo legal sobre las tierras, derechos comunitarios y proyectos de salud y educación dirigidos a dichas poblaciones.

Estado y etnicidad: la asignación de identidades

Un escenario específico para observar los procesos de identificación étnica en acción es el que se presenta en Latinoamérica a partir de la década de 1980, en particular como respuesta a las nuevas Constituciones y su reconocimiento de derechos para grupos étnicos.

Este escenario podría caracterizarse por el retorno a regímenes democráticos, el impacto de una creciente globalización y los efectos de la implementación de reformas neoliberales. La vuelta a la democracia implicó el levantamiento de las restricciones para la vida política, lo que produjo una efervescencia de la actividad política en general, facilitando el establecimiento formal e informal de asociaciones entre las cuales también se conformaron las organizaciones indígenas.

Por su parte, la creciente globalización desplazó la mirada previa según la cual existía “una concepción implícita o explícita del Estado-nación como contenedor de los procesos sociales” y una “correspondencia implícita entre territorio nacional y lo nacional” (Sassen, 2007:11) hacia una perspectiva que reconoce como los procesos sociales rebasan, atraviesan y permean al Estado-nación. Es decir que, en el momento

histórico en que el Estado-nación se encontraba afianzado como realidad social, cultural, económica y teórica; procesos y movimientos económicos, sociales y tecnológicos llevan a cuestionar los alcances, la autoridad, la legitimidad y la centralidad de esta realidad. Si bien esto no es el anuncio del fin del Estado-nación o su vaciado de sentido, cómo algunos autores sostienen, sí señala la importancia teórica y práctica de otros espacios por debajo y por encima del nacional que, ya sea que habiendo existido se visibilizan, o bien se configuran respondiendo a estas nuevas fuerzas en movimiento. Entre estos espacios subnacionales o locales se encuentran aquellos que son ocupados o reclamados por los movimientos étnicos.

Finalmente, además de las conocidas políticas de ajuste estructural que han tenido devastadoras consecuencias para las poblaciones más pobres del continente, también se llevaron a cabo reformas normativas, entre ellas una seguidilla de reformas constitucionales⁶. Estas incorporaron elementos del discurso contemporáneo sobre protección del medio ambiente, multiculturalismo, reglamentación de temas tecnológicos y derechos humanos, mientras proveían el marco legal necesario para el retiro del Estado.

En Argentina se sancionó en 1985 la Ley núm. 23302 denominada “Política Indígena y Apoyo a las Comunidades Aborígenes” que reguló aspectos de salud, educación, previsión social y propiedad sobre las tierras. Mientras que la Constitución Nacional de 1853, aún vigente en la década de 1990, poseía el anacronismo de atribuir al Congreso en el artículo 67, inciso 15 “conservar el trato pacífico con los indios, y promover la conversión de ellos al catolicismo”; recién en 1994 se reemplaza esta atribución por el reconocimiento de “la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos” (Constitución de la Nación Argentina, art. 75, inc. 17). Por su parte, la nueva Constitución boliviana de 2009 va más allá aún al establecer que:

... dada la existencia precolonial de las naciones y pueblos indígena originario campesinos y su dominio ancestral sobre sus territorios, se garantiza su libre determinación en el marco de la unidad del Estado, que consiste en su derecho a la autonomía, al autogobierno, a su cultura, al reconocimiento de sus instituciones y a la consolidación de sus entidades territoriales... (Constitución Política del Estado, art. 2).

⁶ Reformas constitucionales: Argentina en 1994, Bolivia en 2008, Brasil en 1988, Colombia en 1991, Ecuador en 1998 y 2008, El Salvador en 1983, Guatemala en 1985, Honduras en 1982, Nicaragua en 1987, Paraguay en 1992, Perú en 1993, Venezuela en 1999 (Negretto, 2009:40).

Estos nuevos marcos normativos se entrelazaron con el ámbito supranacional cobrando mayor fuerza. En 1989 se logra una conquista importante para el movimiento indígena internacional mediante la formulación del Convenio Internacional núm. 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) de las Naciones Unidas Sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes y, en el año 2007, se aprueba, además, la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas.

Si bien estos cambios ampliaron el horizonte de acción política para las comunidades indígenas, también plantearon novedosos retos con respecto a la identificación étnica. Como lo señalan Rappaport y Dover (1996) al analizar el caso colombiano, la necesidad de decidir quién es y quién no es indígena, con el propósito de delimitar al sujeto de los derechos consignados en las nuevas Constituciones, originó interrogantes sobre qué actores y qué procedimientos se siguen para definir lo indígena. En el análisis del caso colombiano, los autores observan el empleo de distintas estrategias, desde la internalización de discursos antropológicos anticuados que esencializan la identidad indígena hasta la romantización de esta misma identidad.

Para el caso argentino, Adkin (2007) postula que las identidades indígenas en ese país se encuentran frente a una paradoja. Por un lado, los efectos del proceso de globalización les permite conectarse con representantes del mismo pueblo en otros Estados (como los mapuches en Chile, los kollas y wichí en Bolivia y los guaraníes en Paraguay) para compartir conocimiento, experiencias y recursos conformando una suerte de identidad transnacional; la apertura de los medios de comunicación les facilita plantear sus problemáticas para llegar a más audiencias; y las instancias supranacionales les proveen ámbitos adicionales para hacer conocer sus reclamos. Sin embargo, según el autor, estas mismas acciones son utilizadas por la clase política, burocrática y mediática para cuestionar la autenticidad de estos pueblos indígenas. Es decir, apelando a prejuicios y concepciones de la historiografía colonial, se duda de la ‘argentinidad’ de estas comunidades y, por tanto, se rechaza su calidad de ciudadanos nacionales y con ello también los derechos contenidos en la Constitución. Esto funciona poderosamente a nivel discursivo, mientras que a nivel práctico consigue diluir los reclamos por derechos a la tierra y otros derechos sociales y económicos, exigiendo diferentes pruebas de autenticidad y fragmentando el tratamiento de estos reclamos en diferentes oficinas, secretarías y Ministerios.

En resumen, el lugar histórico ocupado por las comunidades indígenas como el ‘otro’ frente al cual se construyó el Estado-nación argentino y boliviano se manifiesta durante casi dos siglos de vida republicana. Este proyecto de construcción del Estado empleó como una de sus herramientas la instauración de un sistema educativo para la formación del ciudadano nacional, que implicó la negación de la diversidad cultural y lingüística, y la instauración de una jerarquía social en la cual lo blanco-criollo y urbano se ubicaron por sobre los demás grupos humanos. El cambio de estatus más importante, para estos actores, se encuentra en la interacción entre los movimientos indígenas y las reformas normativas de las últimas tres décadas. Sin embargo, la permanencia de altos niveles de discriminación y exclusión que aún sufren las comunidades indígenas puede explicarse por la fuerte herencia colonial que acarrean estos países.

En este nuevo escenario, la centralidad del concepto de Estado-nación, como herramienta conceptual y política, se ve problematizada debido a las implicancias que el proceso de globalización tiene sobre el concepto tradicional de Estado con base territorial. Adicionalmente, el caso del pueblo wichi-weenhayek tiene la particularidad de ser un pueblo de frontera. A continuación se presentan algunos conceptos de la literatura sobre este tema que son de utilidad para la presente investigación.

Pueblos de frontera

Como varios otros casos (mapuche, guaraníes, kollas, aimara, tükuna, por mencionar algunos en la región latinoamericana cfr. Solís y López, 2003), el territorio habitado por el pueblo wichí resultó ser dividido por la frontera de dos Estados-nación, el argentino y el boliviano. Es llamativo que de cerca de cuatro centenares de lenguas indígenas habladas en América Latina, una cuarta parte de ellas se encuentra en situación transfronteriza (Sichra, 2010).

Si bien estas fronteras, específicamente la argentina y boliviana, estuvieron presentes en el imaginario como zonas a conquistar o civilizar, su ubicación periférica y las largas distancias en relación al centro de las recién constituidas repúblicas permitieron que durante un largo periodo se mantuvieran las migraciones e intercambios económicos y culturales como habían sido antes de la enunciación del límite entre Estados. El avance de la denominada ‘frontera interna’, es decir la acción estatal a través de la integración en una economía nacional, el reclutamiento para el ejército y la asistencia a escuela estatales, ha hecho que durante el s. XX la vivencia de frontera se complejice. Como lo señalan los estudios de Karasik (2000) sobre el contacto kolla entre Villazón y La Quiaca, de Hirsch

(2000) sobre los guaraníes y de Gordillo (2000) sobre la frontera del río Pilcomayo, existen en el límite boliviano-argentino varios sistemas de relaciones sociales que muestran tanto la porosidad de la frontera como su peso en establecer diferencias. En particular, se puede observar como los distintos Estados influyen en el establecimiento de los sistemas interétnicos, los cuales se refieren al proceso de identificación étnica y tipo relaciones que se establecen entre al menos dos grupos, y que generalmente incluye también el tipo de relacionamiento con la etnia predominante y homologada a ‘lo nacional’ (Grimson, 2000:20).

Esta situación de grupo étnico dividido por la frontera nacional establece lo que ha sido denominado por algunos autores como ‘experimento natural’ (cfr. Posner, 2004:530), el cual es un fenómeno relativamente conocido en las regiones del mundo que han pasado por procesos de colonización europea, como África y Asia. La presente investigación se acerca a esta perspectiva, al considerar al límite entre Estados como un elemento que se encuentra dentro del territorio global ocupado por el grupo indígena, de lo que deriva su debilidad, pero que a su vez se hace visible al establecer una diferencia entre Estados con distintas trayectorias de construcción e integración del componente étnico de sus poblaciones, lo que serviría para explicar algunas de las diferencias con respecto al acceso a servicios básicos, nivel educativo y participación política que se observa actualmente entre el lado argentino y boliviano. Debido a las dificultades de operacionalizar un fenómeno tan complejo como el Estado, decidí centrar la atención en su accionar a través del ámbito educativo, y dentro del mismo la política específica que vincula a las poblaciones indígenas con los Estados de los territorios que habitan, la EIB.

Como se anticipó, la investigación se basa en una mirada integrada con respecto a la etnicidad, que reconoce su dimensión constructiva pero también el peso de las definiciones internas que realiza cada etnia y en la perspectiva del Estado como una práctica cultural, la cual en el caso latinoamericano implicó una constante lucha por hacer desaparecer a nivel simbólico su propio componente étnico y a nivel práctico por subyugar estas poblaciones. El último elemento a explorar conceptualmente, es el de la educación, que se reseña a continuación.

Educación: intersección de Estado y etnicidad

La relación Estado e indígenas, revela aspectos centrales de la historia del continente latinoamericano, la construcción del Estado mismo y las metas y modelos de desarrollo

propuestos para la región. En el corazón de esta relación se puede ubicar las preocupaciones en torno a los fines de un sistema educativo nacional y los currículos a implementar. El sistema educativo es un ámbito en el cual interviene el Estado, a través de sus agencias, así como otras fuerzas, con el propósito de construir un ciudadano acorde a ciertas expectativas sociales. Por esta razón, el campo educativo es una interfaz clave para comprender la relación entre Estado y sociedad, en este caso los pueblos indígenas, que opera en la región.

La sociología de la educación (Enguita, 2001; Feinberg y Soltis 1985) identifica dos enfoques centrales para el estudio de la educación: el funcionalista y el marxista. El primero, influido por el trabajo fundacional de Emile Durkheim, se centra en comprender cómo la práctica e institución educativa cumple una función útil para la supervivencia del sistema social como conjunto, sistema que goza de cierta cohesión y cuya supervivencia busca preservar. Desde esta perspectiva, la escuela es “un mecanismo de transformación esencial entre la vida de la familia y la vida como adulto en una sociedad industrial, urbana y moderna” (Feinberg y Soltis, 1985:16, la traducción es nuestra). La educación, más precisamente la escuela básica, debe cumplir con su rol de asimilación, socialización política y modernización de las poblaciones, bajo un ideal de meritocracia, promoviendo el desarrollo de los talentos de cada sujeto y el avance por el sistema educativo de aquellos con mayor capacidad. Uno de los principales cuestionamientos a este ideal se condensa en el concepto de ‘currículum oculto’, el cual hace referencia a como la escuela, en realidad, socializa en aquellas rutinas y disposiciones psicológicas necesarias para desempeñarse exitosamente como obrero y ciudadano de esta sociedad moderna asegurando así reproducir el orden social.

En oposición a las perspectivas centradas en la reproducción social, se ubica el enfoque marxista, que tiene como premisa básica reconocer el conflicto entre distintos grupos por la disputa del poder, en particular entre las clases sociales, como la fuerza principal en las sociedades actuales. Se preocupa, por tanto, por los procesos de legitimación y reproducción de las estructuras sociales productoras de desigualdad. La tesis fundamental de los distintos autores agrupados en este enfoque es que “las escuelas reproducen las actitudes y disposiciones necesarias para la continuación del actual sistema de dominación por una clase privilegiada” (Feinberg y Soltis, 1985:43, la traducción es nuestra). A nivel propositivo, pensadores de inspiración marxista consideran que el sentido de la educación es la transformación del sistema social, en uno

más justo, lo cual podría ser logrado a través de la pedagogía crítica, elaborada por Henry Giroux, Michael Apple y Peter McLaren (Bazán, 2008) o por medio de una educación emancipadora desarrollada por Paulo Freire (2003). En esta perspectiva se inscribe también el destacado trabajo de Pierre Bourdieu, quien, aplicando su rico aparataje conceptual devela las formas en que se reproducen las estructuras de dominación en el sistema escolar francés (Bourdieu y Passeron, 2004).

Es así como, en las propuestas teóricas, proyectos y políticas de EIB prima una apuesta por el poder transformador de la educación para modificar la situación de los mismos pueblos indígenas y las relaciones inter-étnicas junto con una confianza en la posibilidad real de desarrollar las capacidades de los estudiantes. Simultáneamente, se espera que la EIB contribuya a la transmisión de aquellos valores, normas y conocimientos culturales valorados, la revitalización de la lengua y el fortalecimiento de la identidad. Sin embargo, los estudios sobre las prácticas educativas de la EIB además de señalar avances obtenidos revelan las dificultades mayúsculas que su implementación conlleva, en particular para modificar las creencias y actitudes docentes y conseguir logros académicos satisfactorios de los estudiantes (López y Sichra, 2008; Závala, 2003; Ferrão, 2010). Como claramente lo expresa la antropóloga boliviana Paz Patiño, desde una perspectiva gramsciana se puede ver a la EIB:

... como una arena donde se buscan, al mismo tiempo y en contraste, objetivos de asimilación con el 'otro', y objetivos de reconocer las asimetrías y replantear relaciones de poder... se presenta como un intento de legitimación del Estado y la domesticación de los conflictos culturales, así como, y a contrapelo de la tendencia dominante estatal, como la posibilidad de abrir espacios que cambien el formato de relación secular entre el Estado y los pueblos indígenas" (2011:2).

De esta forma, la educación en contextos indígenas plantea la paradoja de proponerse la supervivencia cultural, en especial el idioma pero también variados rasgos culturales, entre ellos algunos asociados a rígidos roles de género, a la vez que busca modificar la desigualdad en la inserción económica, política y cultural de dicho pueblo a la sociedad más amplia. Ambas intenciones, de reproducción y transformación, se expresan en discurso y práctica a nivel macro y micro.

El campo educativo, en este caso de la EIB, permite observar el entrelazamiento de las acciones estatales (y de esta forma una concepción de Estado, su fuerza y accionar a nivel local, así como su relativización frente a los procesos de globalización y fortalecimiento de actores subnacionales), comunitarias (su organización política, su

respuesta a la intervención estatal), individuales (de los docentes, padres y estudiantes) con respecto a las cuestiones de identificación étnica, participación en la sociedad nacional y construcción de proyectos de futuro.

La última sección de este primer capítulo describe el surgimiento del concepto y práctica de la educación para/con/desde los pueblos indígenas en el continente. La temporalización se divide en dos grandes momentos, que a su vez reconoce dos actores, la iglesia y el Estado. El propósito de esta revisión crítica es levantar algunos de los temas e interrogantes que guiaron el trabajo de campo.

Educación y pueblos indígenas: el rol de las iglesias

Pasando por alto la época colonial, se puede ubicar los primeros esfuerzos por una educación diseñada para pueblos indígenas a comienzos del s. XX, con algunas iniciativas experimentales de docentes que trabajaban en comunidades en México, Perú y Ecuador (López y Sichra, 2008). Es en este periodo que se dan los proyectos auto-gestionados por las propias comunidades, como Warisata, la escuela-ayllu en el altiplano boliviano o las escuelas fundadas por Dolores Cacuango en Cayambe, Ecuador; ambas iniciadas en la década de 1930 y luego obligadas a cerrar por presión estatal. También se ubican los esfuerzos sistemáticos de ofrecer instrucción formal a los pueblos indígenas, por parte de iglesias católicas y protestantes en el marco de sus metas de evangelización. En particular, en la zona de tierras bajas bolivianas y el Chaco argentino, el procedimiento seguido fue el establecimiento de misiones en lugares estratégicos y la concentración de grupos de familias en estas misiones.

Toda reseña debe una mención obligatoria a la labor desempeñada por el Instituto Lingüístico de Verano (ILV), organización fundada para la enseñanza de idiomas con fines de evangelización y traducción de la Biblia, que desde fines de 1930 y hasta la década de 1970, cuando fue expulsada de varios países, fue un actor central en esta área. Auspiciado por convenios gubernamentales, se instaló en Latinoamérica para llevar adelante proyectos de educación en idioma indígena (los cuales eran estudiados y catalogados) como herramienta para la instrucción religiosa. A nivel cultural, su perspectiva era claramente asimilacionista, acompañado de cierta curiosidad científica por las lenguas.

En general, las iglesias coincidieron en enfatizar el aprendizaje del idioma nativo, contribuyendo al registro escrito de la lengua. El aprendizaje de la escritura tuvo efectos positivos en la auto-imagen de quienes accedieron a él. Por esta razón, la alfabetización

de adultos para leer el texto sagrado y la capacitación en oficios básicos son valoradas de manera positiva en las historias de vida de miembros de distintas comunidades indígenas. No obstante, no se puede obviar el tipo de imposición y dominación cultural implantada, contexto en el que también se insertan algunos de los proyectos de educación bilingüe.

Por ejemplo, a nivel simbólico, Trincherero demuestra como en la Argentina, los primeros misioneros jesuitas al Chaco, en el s. XVIII, elaboraron relatos míticos en los cuales los indígenas tenían trato con el demonio, quién era adorado por estos pueblos (2007:104). Una muestra de este tipo de inversión es la traducción dada por los padres anglicanos y, por un antropólogo en 1896, a la figura de *Tokwaj* como diablo, cuando este es considerado por los wichís como un ser espiritual y sus relatos proveen consejos que moldean la conducta humana (Palmer, 2005:204; entrevista A1 11.12). Debido a los propósitos evangelizadores fue común en las comunidades la prohibición de ritos, costumbres, cantos y formas tradicionales de sanación. Esto implicó un intenso rechazo y represión cultural, que el aprendizaje de la lengua nativa por parte del clero, potenció.

En una detallada etnografía sobre el impacto de la escritura en las poblaciones wichí, las antropólogas Franceschi y Dasso (2010), exploran esta introducción de la escritura imbricada con los intentos de evangelización, la apropiación de la escritura para fines distintos a la conversión religiosa y el uso actual, en especial entre los jóvenes, como medio para acceder al conocimiento sobre su propia cultura e identidad. A través de la escritura, tan central para el trabajo escolar, se puede observar nuevamente una dinámica de dominación cultural que es enfrentada y recreada por las poblaciones destinatarias de estos esfuerzos educativos. La palabra escrita es una poderosa herramienta que ha sido, y podría serlo aún más, empleada para los objetivos y metas que definen las propias comunidades.

Educación y pueblos indígenas: el rol del Estado

Acompañando el nacimiento del Estado latinoamericano, y hasta mediados del s. XX, los sistemas educativos nacionales en Latinoamérica respondieron a una lógica de producción del ciudadano nacional. Las décadas de 1940 y 1950 fueron testigo de procesos de ampliación de la ciudadanía en la región, en el marco de ideologías de corte popular-nacionalista junto con la implantación, en algunos países, de políticas indigenistas.

Por ejemplo, en las décadas de 1940 y 1950, el Estado argentino se preocupó por fundar escuelas primarias en las comunidades rurales con alta población indígena,

ignorando su dimensión étnica, logrando incentivar “la incorporación a la sociedad nacional, el abandono u ocultamiento de la lengua materna y la adopción de nuevas prácticas culturales. Este es un periodo donde el proceso de incorporación de los indígenas, a través de la escuela, el servicio militar y la conversión religiosa, toma mayor vigor” (Hirsch y Serrudo, 2010:32-33).

Por su parte, en Bolivia la Revolución Nacional del MNR liderada por Víctor Paz-Estensoro, también de impronta nacionalista, apoyada por las organizaciones mineras y los indígenas de zonas rurales, se propuso democratizar al país mediante la ampliación del voto a todos los nacionales y una expansión sin precedentes en la cobertura de la educación primaria. Sin embargo, el modelo educativo implementado fue castellanizante, homogeneizante y asimilacionista (López y Murillo, 2006).

Con el trasfondo de estos sistemas educativos nacionales diseñados para, con mayor o menor resistencia por parte de los actores, desindianizar su población e historia e integrarla a un ideal de nación homogénea y de ciudadano mestizo/criollo; países con grandes poblaciones indígenas, como México, Guatemala, Bolivia, Perú y Ecuador, fueron el escenario de algunas experiencias educativas con uso de lengua indígena. El enfoque consideraba a la lengua indígena como vehículo para el aprendizaje de la lengua dominante y para asegurar los aprendizajes escolares. La misma era descartada una vez que los niños dominaban el español⁷. Con todo, la escolaridad básica proveyó una herramienta fundamental para que algunos indígenas avanzaran por el sistema educativo, aún en situaciones de extrema discriminación, y dirigiesen, posteriormente, los conocimientos adquiridos a la lucha política (Bernal, s.m.d.).

De la educación bilingüe a la Educación Intercultural Bilingüe⁸

Es en la década de 1970 y 1980, junto con la incipiente articulación del movimiento indígena, que se producen los avances más importantes en educación bilingüe. Un punto de partida, son las severas críticas como las expresadas por los estudiantes normalistas bolivianos quienes declararon en el Manifiesto de Tiwanaku en 1972:

La escuela rural por sus métodos, por sus programas y por su lengua es ajena a nuestra realidad cultural y no sólo busca convertir al indio en una especie de mestizo sin definición ni personalidad, sino que persigue igualmente su asimilación a la cultura occidental y

⁷ Con posterioridad este enfoque de la educación bilingüe fue denominado “modelo de transición” (Abrams, 2004).

⁸ La conformación del campo de la EIB se analiza con mayor detalle en el capítulo II.

capitalista... Las Normales Rurales no son más que un sistema de lavado cerebral para los futuros maestros del campo. La enseñanza que se da es desarraigada tanto en lo que se enseña como en los que enseñan. Es ajena a nuestra realidad no sólo en la lengua, sino también en la historia, en los héroes, en los ideales y en los valores que transmite (citado en Cabrera y Machaca, 2008:18)⁹.

El involucramiento de la academia, la cooperación internacional (en especial USAID, Unión Europea, GTZ y UNICEF) y las ONG nacionales e internacionales, tuvo como resultado el aumento de recursos humanos y materiales destinados al tema (López y Küper, 2004:32). La cantidad de publicaciones y encuentros aumentó nutriendo un giro hacia un modelo de educación bilingüe denominado de ‘mantenimiento y desarrollo’, en el cual el objetivo es que los estudiantes alcancen un bilingüismo pleno y se fortalezca el uso de la lengua indígena en la comunidad.

Esta nueva forma de trabajar abrió la puerta para el cuestionamiento del currículo, que hasta ese momento solía ser una traducción del currículo escolar nacional. Por currículo se entienden los objetivos, contenidos, materiales y métodos que se emplean para el aprendizaje. No es difícil identificar como los objetivos y contenidos respondían a la tradición cultural occidental y moderna. Pero, a medida que se avanzaba en la reflexión se hizo evidente que desde los recursos didácticos, el edificio de la escuela hasta la división disciplinar y las actitudes con respecto al aprendizaje eran ajenas, y en ocasiones contrarias, a las prácticas educativas tradicionales. En este mismo razonamiento se anclan, con posterioridad, críticas radicales sobre la concepción misma de escuela y aprendizaje escolar; y demandas sobre la utilidad de la educación en proveer instrumentos para que los pueblos indígenas pueden ejercer ciudadanía.

En estos años la educación bilingüe pasa a incorporar el elemento de interculturalidad. Si bien este es un concepto en proceso de definición, los especialistas en el área López y Küper consideran que, en el contexto de la EIB se refiere a una educación enraizada en la cultura de referencia de los estudiantes pero abierta a la cultura universal, que reconoce la necesidad de un aprendizaje significativo y culturalmente situado y la necesaria complementariedad entre los saberes tradicionales y los occidentales (2004:33-34).

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

⁹ La etnografía de Aurolyn Luykx (1999) sobre la formación docente en una Escuela Normal Rural en Bolivia, muestra la persistencia de la ideología de ciudadano nacional y la alienación en la que son formados los maestros para luego replicarla.

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 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 aborigen (también denominado auxiliar bilingüe) a la escuela, generalmente un miembro de la comunidad, hablante del idioma indígena, quien trabaja bajo el docente titular.

Por su parte, en Bolivia, 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-Cultural 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.

Los desafíos de la EIB

Siendo la EIB una conquista histórica para los movimientos indígenas, y la mayoría de quienes escriben y reflexionan sobre ella, actores en su ejecución, la bibliografía sobre el tema suele enmarcar cuidadosamente su crítica a la misma. Sin negar que en el corto tiempo de tres décadas se haya pasado de la prohibición y ridiculización de la lengua indígena en la escuela a su enseñanza sistemática en las aulas, el reconocimiento de las debilidades que se pueden observar es un paso necesario en el mejoramiento de esta política.

Es importante señalar que una de las principales limitaciones (como en muchos otros ámbitos de la actividad educativa) de estas experiencias es que existen escasas investigaciones que evalúen cuantitativa y cualitativamente los logros de la EIB. Sin embargo, las pocas que emplean una metodología más rigurosa no son muy alentadoras en sus resultados. Para ilustrar, se menciona una investigación realizada en Puno, que implicó evaluar a 497 estudiantes de 4° y 5° curso de primaria (equivalentes al 5° y 6° de EGB de Ecuador) en 20 escuelas EIB y del régimen hispano, para identificar su

desempeño en comprensión lectura y habilidades matemáticas (Cueto y Secada, 2005:5). Los resultados muestran que los “estudiantes de EIB no logran mejores rendimiento, ni mejores tasas de repetición y deserción, que los estudiantes de escuelas rurales Monolingües en Español (ME) en los mismos contextos” (Cueto y Secada, 2005:19). Los estudios lingüísticos llevan a la conclusión que “la mayoría de los programas para la educación indígena bilingüe han hallado que no han logrado frenar la erosión de las lenguas de las comunidades” (Hinton, 2001:180, la traducción es nuestra). Es decir, que en términos puramente pedagógicos, la mejora de los resultados académicos en las habilidades escolares básicas y la mejora del desempeño lingüístico en ambas lenguas no puede aún ser considerado un logro de la EIB. El mismo estudio, no obstante, explicita una advertencia: que el trabajo etnográfico de aula revelo que muchas de las aulas visitadas mostraban un escaso uso de la lengua indígena, lo que señala la debilidad del sistema para formar docentes y asegurar su implementación.

Una segunda debilidad tiene que ver con el rechazo que enfrenta la EIB por parte de los padres de familia indígenas. Este rechazo se relaciona con las expectativas depositadas por los padres en la escuela y la forma en que la educación en la lengua originaria contradice estos anhelos. Las familias proyectan que sus hijos dominen el castellano por distintos motivos: tener mejores oportunidades para continuar su educación, posibilitar la migración a la ciudad, encontrar otras fuentes laborales, negociar en mejores condiciones los intercambios económicos o poder defender sus derechos más efectivamente. En una sociedad excluyente, el dominio de la lengua nacional es vista como una estrategia de supervivencia (cf. Bernal, s.m.d.), y esto no significa negar la identidad indígena, como lo explica la investigación sobre un grupo de padres de Chuquisaca, Bolivia, “los padres de familia se negaron a escuchar y se resistieron, rechazando rotundamente la EIB, especialmente la enseñanza de la lectura y escritura en lengua quechua, aduciendo que ellos ya sabían quechua y que no era necesario que aprendieran y por ende que les enseñaran en esta lengua” (Montellanos et al, 2004:86). Si bien en este rechazo intervinieron otros factores (rencillas internas, falta de socialización de la propuesta) la resistencia de los padres al EIB no es un fenómeno extraño. Como reflexiona una investigadora, considerando los bajos resultados académicos “quienes diseñan la política de EBI necesitan estar abiertos a la posibilidad de que los padres y profesores estén en lo correcto al rechazar la EBI en sus comunidades” (Guerrero, 2010:107).

La tercera debilidad tiene que ver con cierta percepción que se ha arraigado en las poblaciones debido a la carga histórica de exclusión que las sociedades latinoamericanas

poseen. El hecho que la EIB se circunscriba a las poblaciones indígenas, en su mayoría rurales y en situación de pobreza extrema, “contribuye a marcar más las diferencias entre los distintos sectores sociales del país y logra ‘señalar más’ a aquellos que están involucrados en este tipo de educación” (Závala, 2003:23), discriminación que se extiende a los docentes o auxiliares que se forman para la EIB. En un estudio sobre la crisis cultural del movimiento indígena en Ecuador, Martínez Novo llega a la conclusión que:

... muchos líderes y también mucha gente común están mandando a sus hijos a las escuelas urbanas hispanas. A pesar de los logros de la educación intercultural bilingüe, los niños parecen estar segregados en lo que muchos en la comunidad indígena perciben como un sistema de segunda clase. Los niños indígenas, según la percepción de sus padres, están excluidos de articularse a la globalización y la modernidad en los mismo términos que los otros niños ecuatorianos (Martínez Novo, 2009:192).

Finalmente, una corriente teórica formula una crítica radical a la EIB, afirmando que la concepción misma de escuela, y sus metas principales, como la alfabetización, son contrarias a las concepciones de las propias culturas indígenas. Los trabajos de Arnold (2006) sobre las prácticas alternativas de construcción textual de las comunidades quichua en el altiplano boliviano, de Garcés (2007) sobre la subalternización de la lengua quechua en el contexto escolar boliviano y de Uzendoski (2009) sobre las prácticas de textos orales de los Napo Kichwa en la Amazonía ecuatoriana, detallan cómo las lógicas específicas de cada pueblo para la construcción de textos son distintas a las enseñadas por una escuela de matriz occidental, en particular en lo relativo a la enseñanza de la lectura y escritura. Esta postura radical implica estar atentos a los rasgos occidentalizantes que el proyecto de EIB contiene y las formas en que el currículo esta colonizado por estos saberes. Sin embargo, es interesante observar que este tipo de consideraciones posee cierto sesgo antropológico y que entra en tensión con la idea que los padres rechacen la propuesta de EIB debido a que desean que sus hijos aprendan bien el español.

La revisión bibliográfica a la fecha muestra que los estudios sobre estas comunidades han sido realizados por antropólogos venidos de centros académicos del norte global o Buenos Aires y que algunos de estos autores poseen vínculos con las iglesias en la zona (como Jan-Åke Alvarsson con la Misión Libre Sueca y Cristóbal Wallis con la Iglesia Anglicana). Existe también un número reducido de tesis de pregrado de Universidades de Salta y Tarija que se realizaron en estas comunidades, el más relevante para la presente investigación es el estudio de caso de la experiencia de docente

auxiliar aborígen en Carboncito (Serrudo, 2008) que destaca la potencialidad de la integración de un docente hablante de la lengua para el mejoramiento de la experiencia educativa de los niños y la participación de la comunidad en esta decisión.

Problematización

Es en este escenario que me propuse conocer cómo es relación entre la formación del campo educativo indígena del pueblo wichí y las prácticas organizativas, es decir ¿qué lugar ocupa la Educación Intercultural Bilingüe en las luchas por el reconocimiento y la inclusión de los movimientos indígenas? En forma más específica: ¿Qué lugar le es asignado y/o es reclamado por una escuela que integra el sistema de Educación Intercultural Bilingüe en la vida de una comunidad wichí-weenhayek que se encuentra luchando por sus derechos? ¿Qué semejanzas o diferencias se pueden extraer de la experiencia de una escuela EIB del lado boliviano y del lado argentino?

Para operacionalizar la investigación escogí conceptos más precisos, para la dimensión pedagógica se emplea *cultura escolar cotidiana* (Rockwell, 1995) y para la dimensión política las *prácticas organizativas* del movimiento social étnico en su lucha por el reconocimiento. De esta forma las preguntas de investigación son: **¿De qué forma se relaciona la cultura escolar cotidiana con las prácticas organizativas de la comunidad indígena? ¿Qué prácticas escolares se dan en la dimensión pedagógica? ¿Qué prácticas escolares se conectan con la dimensión política?**

La situación del pueblo wichí, que compartiendo un idioma y cultura, se encuentra separado por la frontera nacional proveyó una situación privilegiada para explorar, a través de la comparación, los elementos que fortalecen o debilitan la relación entre la política de la EIB y las luchas políticas de los pueblos en cada lado de la frontera, en contextos nacionales contrastantes pero común en términos regionales.

El trabajo de campo realizado me lleva a concluir que 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 docentes 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 local 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, con la convicción del valor de la propia identidad étnica a nivel individual y social.

Estrategia metodológica

Para definir la estrategia metodológica se analizaron los aportes de la investigación social educativa, teniendo en mente que el propósito fue describir la relación fuerte o tenue entre la dimensión pedagógica y la dimensión política de la implementación de la EIB; y de cómo esta interacción se da en forma diferenciada a ambos lados de la frontera argentino-boliviana.

Dentro de las líneas de la investigación educativa se optó por el enfoque de la etnografía educativa, pues permite cumplir con el propósito de describir las prácticas de la EIB en el contexto escolar y su inserción en la vida comunitaria y la lucha política. La metodología de la etnografía surge y se desarrolla en el contexto de la disciplina antropológica, para ser retomada por otras disciplinas y campos. Si bien existen varias definiciones se toma aquí una empleada ampliamente en el área educativa según la cual la etnografía es la ciencia de la descripción cultural (Wolcott, 1985). Este mismo autor explica que la etnografía no es simplemente técnica de campo, sinónimo de pasar mucho tiempo en el campo, una buena descripción ni la expresión de las buenas relaciones con los sujetos; su principal característica es estar orientada a la interpretación cultural y, por tanto, se basa en forma importante en el trabajo etnográfico de Geertz (1973) y la *descripción densa*, tanto del comportamiento como del significado, de una comunidad

(en su sentido más amplio) específica o ámbito de trabajo. Recomienda como normas fundamentales dejar de lado las propias preconcepciones, convertir en extraño lo que es familiar, observar las relaciones entre el ámbito y su contexto y, por último, emplear el conocimiento de teoría social para guiar e informar las propias observaciones (Wilcox, 1982:97). Central a la metodología etnográfica se encuentra el concepto de cultura, concepto que es “en sí mismo intrigante, pero también evasivo, globalizador y conceptualmente débil” (Wolcott, 1985:132).

En una revisión reciente de las tendencias en etnografía de la educación se reconocen tres polos importantes de producción: la academia norteamericana-británica, la mexicana y la argentina. La etnografía educativa se introdujo en México con fuerza a través de los trabajos de Elsie Rockwell, Justa Ezpeleta y sus estudiantes que irradiaron su influencia a América Latina (Levinson et al, 2006:826), quienes introdujeron el concepto de cotidianidad escolar y la necesidad de comprender la escuela en su dimensión histórica y los distintos contextos en los que se ubica. En Argentina se destacan los trabajos seminales de Achilli y Neufeld, que se inician en la época de dictadura militar, con el concepto de prácticas docentes, que luego es trabajado con fuerza por FLACSO Argentina. Las etnografías educativas latinoamericanas comparten una preocupación por conectar el ámbito local con el contexto nacional o regional y evidenciar el trasfondo de pobreza y/o desigualdad educativa; ambos aspectos que retomo con fuerza en esta investigación. En la revisión mencionada se destacan tres grandes líneas actuales: procesos de gestión y enseñanza-aprendizaje escolar (es decir la forma en que la organización cotidiana de la escuela se refleja en formas de gestión escolar y miradas sobre la participación de los sujetos en contextos de aprendizaje); etnografías de la escolarización en contextos urbano populares y multiculturales y una línea de reflexión metodológica sobre discursos y enfoques cualitativos y etnográficos innovadores (Levinson et al, 2006:828).

Esta investigación se conecta con la segunda línea que señala “la necesidad de ampliar nuestras miradas a los múltiples contextos, espacios e instituciones sociales que, más allá de la escuela, intervienen en las producciones culturales y experiencias locales de escolarización” (Levinson et al, 2006:831). En particular en la experiencia de implementación de la EIB, experiencia histórica que se caracteriza por surgir de/junto con la demanda de los actores por una forma específica de acceso a la escolaridad y en cuya implementación la relación de la gestión escolar con la comunidad tiene un peso específico importante, es necesario que la etnografía incluya a) su diseño como política educativa, b) la implementación en el contexto escolar y c) las interacciones que en el contorno de la escuela se dan con otros actores comunitarios, los que tomados en conjunto permiten explicar las formas específicas que esta política de EIB toma en determinada

comunidad. De esta forma la etnografía se eligió 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 (una escuela integrante del sistema de EIB localizada en una comunidad weenhayek en el departamento de Tarija, Bolivia y una escuela integrante del sistema de EIB localizada en una comunidad wichí de la provincia de Salta, Argentina) y cuyo propósito es la descripción de la experiencia particular de implementación de la EIB en las escuelas de estas comunidades wichí-weenhayek.

Las antropólogas de la educación Pallma y Sinisi, basadas en el trabajo de Rockwell y Achilli, expresan el sentido del enfoque metodológico elegido:

“Queda claro que en este enfoque no hay separaciones rígidas entre momentos de trabajo teórico y trabajo empírico, etapas diferenciadas de elaboración del marco teórico, deducción de hipótesis a comprobar, recolección de datos para contrastarlas, análisis e interpretación de datos para elaborar conclusiones. En contraposición con la concepción popperiana sobre el papel de las hipótesis en la investigación –consideradas como proposiciones a contrastar-, el enfoque que venimos analizando las piensa como “anticipaciones de sentido” que orientan la investigación, que pueden reformularse y adquirir mayores precisiones en la elaboración conceptual que se desarrolla simultáneamente al trabajo de campo y a partir de los indicios que se van logrando” (2004:126).

Técnicas de investigación

Como técnicas de investigación específicas se optó por la observación participante de algunas actividades de la comunidad, la observación breve de aula, la entrevista y una prueba de conocimientos (en español e idioma indígena) a los niños.

La observación participante implica que “el investigador convive con el grupo, la comunidad, el entorno social que quiere estudiar. Su estrategia no es sacar datos en base a una visita rápida, sino estar presente y compartir lo que pasa diariamente. Así, él o ella se enteran de costumbres, ritos, rutinas, convicciones, etc., como también de las cosas menos discursivas o ‘públicas’: chismes, roces entre individuos o familias, preparativos para fiestas, comidas, pequeños rituales del día, relaciones entre hombres y mujeres” (Barragán, 2003:130). La principal fortaleza, poder acercarse a lo cotidiano y multidimensional, es también su principal debilidad por el grado de imprecisión o variación de observador en observador. Para matizar esta debilidad se trabajó con una guía de observación orientadora y diario de campo. De la misma forma, la observación breve de aula se realizó una vez que se había establecido una relación, aunque sea incipiente con el docente, y en base a una pauta de observación.

La entrevista se define como “conversaciones cuya finalidad es obtener información en torno a un tema” (Barragán, 2003:140), generalmente se diferencia de las encuestas al obtener respuestas no cuantificables. Además del contenido de la entrevista se pueden analizar los aspectos no verbales y el tipo de relación establecida entre entrevistador-entrevistado. La principal dificultad radica en la preparación de preguntas acertadas y la profundización de la indagación con el entrevistado. En esta investigación se empleó en algunas ocasiones una pauta de preguntas, que se trabajó libremente, para conversar con los entrevistados o se planteó la entrevista en torno a un tema específico. También se empleó la entrevista informal (o casual) y se realizaron dos entrevistas grupales con los docentes de la escuela argentina y boliviana. La mayor dificultad fue la resistencia y desconfianza generada por la solicitud de grabar la entrevista, por lo que en la mayoría de los casos tuve que optar por no grabarla, lo que logro una conversación más fluida y profunda, pero que implicó perder una cantidad de detalles debido a la fragilidad de la memoria al registrar la entrevista.

Para explorar el nivel académico de los niños decidí aplicar una prueba de lápiz y papel del área de lenguaje, tanto en castellano como en idioma indígena. Para esto opté por adaptar dos subtests de instrumentos de evaluación ya desarrollados y validarlo con la revisión de los docentes bilingües en cada escuela. Se puede encontrar la prueba en los anexos.

Finalmente una nota sobre mi lugar como investigadora. Así como el trabajo antropológico clásico ha sido escudriñado para detectar las implicancias que el investigador externo, venido de otra cultura y generalmente con mayor formación académica, tiene al establecer su residencia en una comunidad y llevar adelante sus técnicas de investigación, también se ha reflexionado sobre las limitaciones del denominado ‘investigador nativo’. En mi caso personal, habiendo residido desde los tres años en Buenos Aires, donde asistí al nivel primario y secundario escolar, mi experiencia de vida me aleja de las vivencias del pueblo wichí-weenhayek. Sin embargo, la pertenencia de mi madre al pueblo wichí, las visitas realizadas durante la infancia, la activación de los lazos familiares así como el inestimable acompañamiento de mi tío materno durante la primera y tercera visita de trabajo de campo, tuvo un efecto visible en acortar las distancias y establecer lazos de confianza que contribuyeron a profundizar algunas observaciones y entrevistas. Sin llegar a la categoría de ‘investigador nativo’ entendido como “personas que de alguna manera han vivido la problemática de estudio antes de incorporarlo a un proyecto académico” (Yapu, 2006:127) y sin abrazar el enfoque de ‘autoinvestigación’, tampoco podría ubicarme en un investigador completamente externo a las comunidades visitadas. Lo que la investigadora se advierte es, en primer lugar, la necesidad de reconocer que al tener lazos familiares uno se integra

a una red de alianzas y enemistades que condiciona de cierta manera el acceso a la información, o sea que uno se ubica en cercanía con cierta facción social y, en segundo lugar, que al haber salido de la comunidad el investigador tiene una doble pertenencia a otros grupos sociales, ya sean geográficos, económicos o académicos, que también influyen en las interrelaciones y perspectivas (Yapu, 2006:128).

Conceptos empleados en el análisis del trabajo de campo

La experiencia escolar cotidiana es un concepto en evolución y que fue trabajado y conceptualizado por la etnografía educativa liderada por la antropóloga educativa Elsie Rockwell, se define como el “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). Se relaciona con las prácticas docentes, entendidas como el “conjunto de actividades, interacciones, relaciones que configuran el campo laboral del sujeto maestro o profesor en determinadas condiciones institucionales y sociohistóricas. La práctica docente puede implicar actividades que van desde las ‘planificaciones’ del trabajo áulico a las actividades de asistencias alimenticias, de salud, legales, de colaboración con documentación de los alumnos u otras” (Achilli, 2001:23).

También es posible analizar las prácticas de los estudiantes, para ello Rockwell (2006) propone enmarcar las acciones de los niños en la cotidianeidad de la escuela desde tres procesos articuladores: la resistencia, la apropiación y la subversión. Se entiende la resistencia como una fuerza que se opone a la que se considera la fuerza activa, esta última expresada en las acciones escolares. En muchas ocasiones el silencio es la principal estrategia de resistencia. Por parte de los niños la apropiación se observa en adueñarse de espacios, tiempos, palabras y saberes en la escuela que no han sido legítimamente asignados a los estudiantes. La autora afirma que “los niños encuentran oportunidades de ocupar por su cuenta determinados lugares y tiempos. Se apropian pequeños espacios disponibles en la escuela y ocupan intervalos que se producen entre momentos formales de la clase” (Rockwell, 2006:s.n.). La subversión se entiende como trastornar el orden previsto, perturbarlo y trastocarlo por unos segundos o minutos, la autora afirma “se trata de momentos en que los alumnos toman en sus manos el sentido mismo del contenido, lo cuestionan, le dan vueltas, le buscan sus contradicciones, se liberan de las señales dadas por los maestros para ‘responder correctamente’... pueden dejar de dirigirse al maestro para involucrarse de lleno en un dialogo de muchas voces entre ellos mismo” (Rockwell, 2006:s.n.).

Objetivos de investigación

En este sentido he comparado las culturas escolares cotidianas de las dos escuelas pertenecientes a la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe para el pueblo wichí a ambos lados de la frontera y he observado cómo se establecen relaciones entre la escuela y las organizaciones que defienden los derechos indígenas, entre ellos la educación intercultural, llegando a los siguientes objetivos:

1. Describir la cultura escolar cotidiana de una escuela perteneciente al sistema de Educación Intercultural Bilingüe en una comunidad wichí-weenhayek. Esto incluye:
 - 1.1. La estructura de la experiencia escolar: uso del tiempo y formas de participación.
 - 1.2. La definición escolar del trabajo docente.
 - 1.3. La presentación escolar del conocimiento centrado en el trabajo lingüístico.
2. Identificar algunas relaciones, fuertes o tenues, entre la cultura escolar cotidiana de la escuela EIB y las prácticas organizativas locales de la comunidad indígena.
3. Caracterizar según los objetivos 1 y 2:
 - 3.1. Una escuela perteneciente al sistema de EIB y la comunidad wichí en la que se ubica de la provincia de Salta, Argentina
 - 3.2. Una escuela perteneciente al sistema de EIB y la comunidad weenhayek en la que se ubica en el departamento de Tarija, Bolivia.
4. Comparar la relación entre la cultura escolar cotidiana de las escuelas EIB y las prácticas organizativas de las comunidades en las luchas por sus derechos a la luz de la relación etnicidad-Estado, para elaborar algunas hipótesis que expliquen sus semejanzas y diferencias.

	Objetivo específico	Método	Técnica	Instrumento	Procesamiento de la información
3. Caracterizar a una escuela en Argentina	1. Describir la cultura escolar cotidiana de una escuela perteneciente al sistema de Educación Intercultural Bilingüe en una comunidad wichi-weenhayek en la provincia de Salta, Argentina.	Cualitativo revisión documental	Revisión de fuentes primarias y secundarias sobre el proyecto de EIB (diseño e implementación). Fuentes normativas y académicas.		Identificación de conceptos: etnicidad, Estado, pueblos indígenas, EIB. Identificación de narrativas de la experiencia.
		Cualitativo entrevistas	8 Entrevistas abiertas a actores clave identificados (6 maestros de EIB, 1 director, 3 miembros de la comunidad).	Pauta de preguntas abiertas sobre la EIB.	Codificación de entrevistas individuales.
		Cualitativo, observación breve de aula en los primeros tres cursos una escuela en Argentina.	3 Observaciones de aula 2 Observaciones de talleres juveniles	Registro de la observación	
	2. Identificar algunas relaciones, fuertes o tenues, entre la cultura escolar cotidiana de la escuela EIB y las prácticas organizativas locales de la comunidad indígena en la que se ubica.	Cualitativo revisión documental	Revisión bibliográfica	Fichas de lectura	Identificación de prácticas organizativas locales y aquellas promovidas por el aparato estatal.
		Cualitativo entrevistas	5 Entrevistas abiertas a actores clave identificados (2 líderes de organizaciones indígenas, 3 miembros de la comunidad).	Pauta de preguntas abiertas sobre la organización comunitaria.	Codificación de entrevistas individuales.
	3. Caracterizar a una escuela en Bolivia	1. Describir la cultura escolar cotidiana de una escuela perteneciente al sistema de Educación Intercultural Bilingüe en una comunidad wichi-weenhayek en la provincia de Salta, Argentina.	Cualitativo revisión documental	Revisión de fuentes primarias y secundarias sobre el proyecto de EIB (diseño e implementación). Fuentes normativas y académicas.	
Cualitativo entrevistas			7 Entrevistas abiertas a actores clave identificados (3 maestros de EIB, 2 directores, 2 miembros de la comunidad).	Pauta de preguntas abiertas sobre la EIB.	Codificación de entrevistas individuales.
Cualitativo, observación breve de aula en los primeros tres cursos una escuela en Argentina.			5 Observaciones de aula	Registro de la observación	
2. Identificar algunas relaciones, fuertes o tenues, entre la cultura escolar cotidiana de la escuela EIB y las prácticas organizativas locales de la comunidad indígena en la que se ubica.		Cualitativo revisión documental	Revisión bibliográfica	Fichas de lectura	Identificación de prácticas organizativas locales y aquellas promovidas por el aparato estatal.
		Cualitativo entrevistas	5 Entrevistas abiertas a actores clave identificados (3 líderes de organizaciones indígenas, 2 miembros de la comunidad).	Pauta de preguntas abiertas sobre la organización comunitaria.	Codificación de entrevistas individuales.
4.		Comparar la relación entre la cultura escolar cotidiana de las escuelas EIB y las prácticas organizativas de las comunidades en las luchas por sus derechos a la luz de la relación etnicidad-Estado, para explicar sus semejanzas y diferencias.			Matriz de comparación

El procesamiento de la información recabada en el trabajo de campo apuntó a identificar el tipo de relación, fuerte o tenue, entre la implementación concreta de la experiencia de EIB en las escuelas seleccionadas centrando la mirada en la medida en que cumplen sus objetivos declarados de brindar una mejor calidad educativa y revitalizar la cultura y la lengua, en el marco de la lucha política de los pueblos indígenas por el reconocimiento de su diferencia y su inclusión en un sistema social más igualitario. La hipótesis de trabajo es que en la medida que la política de EIB se diseña y se plasma en una cultura escolar cotidiana específica considerando la construcción de una sociedad más igualitaria, su potencia aumenta. Es decir, en la medida en que la EIB como herramienta, contribuye, por los conocimientos que comparte, la estructura de participación que promueve, el liderazgo que nutre en los estudiantes, padres y maestros, a las organizaciones comunitarias indígenas y sus luchas, su trabajo se torna relevante y su permanencia en la comunidad se ve asegurada.

Por el contrario, la implementación de un proyecto educativo como la EIB en comunidades indígenas en forma aislada o incluso opuesta a sus objetivos iniciales, puede llegar a transformarse en una paradoja paralizante, en la medida en que la educación intercultural bilingüe, de la forma que toma cuerpo en realidad subalterniza los conocimientos culturales, la lengua y la integración de los miembros de su comunidad educativa perpetuando las lógicas sociales excluyentes e inequitativas.

Como se puede ver en los hallazgos y conclusiones de la investigación en las comunidades visitadas la educación es reconocida, a nivel discursivo, como un elemento clave para el mejoramiento de las condiciones materiales y de inclusión social de la población, sin embargo su implementación en las escuelas mantiene ciertas prácticas, posiblemente heredadas de la acción de las iglesias y del estado, que aíslan los fines y propósitos de la escuela de la lucha política de estas comunidades, limitando la potencialidad de la propuesta. En ese contexto prevaleciente, los docentes, estudiantes y padres encuentran grietas y fisuras en las cuales expresan la iniciativa individual para nutrir el orgullo étnico, reflexionar críticamente sobre el rol de la escuela en la comunidad y plantear demandas a las propias organizaciones indígenas.

Adicionalmente, la relación de las comunidades indígenas con dos Estados, el argentino y el boliviano, mostró como una presencia estatal más activa, con en el caso argentino, se expresa en una exclusión más sistemática y el consiguiente racismo que tiñe

las interacciones individuales al mismo tiempo que permite un nivel de logros académicos comparativamente superior al boliviano, aunque no aún satisfactorio. La vivencia boliviana, con un estado más ausente, ha abonado el terreno para dinámicas organizativas más autónomas que se observan también a nivel de la organización escolar, pero que tiene por contrapartida cierto abandono estatal en la medida en que no se fortalece a través de la dotación de recursos humanos y materiales la acción pedagógica escolar, lo que tiene como consecuencia resultados académicos extremadamente bajos, llegando la escuela incluso a fracasar en su rol fundacional de alfabetizar, tanto en la lengua indígena como en la lengua dominante.

CAPÍTULO II. EL PUEBLO WICHÍ-WEENHAYEK Y LA EIB

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 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 dominante. Mi mamá me relató cómo en una ocasión la obligaron, a punta de rama, a asistir a la escuela. Al llegar 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 aborígen 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 acerque a las comunidades para explorar las vivencias concretas de implementación de esta política de EIB.

El presente capítulo tiene por objetivo establecer puentes entre algunas de las aproximaciones teóricas presentadas en el primer capítulo y el trabajo de campo desarrollado en las comunidades de Nueva Esperanza (Tarija, Bolivia) y Nuevo Pilcomayo (Salta, Argentina)¹⁰ que se presentará en el tercer y cuarto capítulo. El capítulo tiene dos partes, en primer lugar, se profundiza el panorama general de la situación actual del pueblo wichí-weenhayek basándose en diagnósticos recientes que han contribuido a identificar los principales desafíos y expectativas que estas comunidades han señalado a consultorías o investigaciones previas; y, en segundo lugar, se detiene en una descripción sobre el desarrollo de la EIB en la región, a ambos lados de la frontera, en el contexto de la relación Estado-pueblo indígena.

Pasado y actualidad del pueblo wichí-weenhayek

La gran extensión del Chaco (distribuido en los actuales territorios de Argentina, Bolivia y Paraguay) ha sido habitada por un complejo de diversos pueblos y parcialidades indígenas desde hace 7 000 a 12 000 años (Rossi, 2003:61). Alrededor de ese periodo la zona se “transformó en una reserva natural apta para la vida humana y en una especie de embudo cultural donde confluyeron diversas migraciones provenientes del Norte, Oeste y Sur del subcontinente” (Rossi, 2003: 62). Se estima que a inicios del 1500 se encontraban establecidos unos 16 grupos indígenas bien definidos, llegando a 300 000 habitantes (Palmer, 2005:13; Rossi, 2003:61) lo que contrasta con la historiografía oficial que insiste en describir el Gran Chaco como un desierto verde, una zona inhóspita y deshabitada. Aunque Alvarsson denomina a este periodo pre-étnico (2007:10) al considerar que la etnicidad se explicitó con mayor claridad frente a la amenaza de la presencia blanca, Rossi afirma que la diferenciación cultural del pueblo wichí debe haber requerido un proceso de configuración más extenso (2003:63).

Según los estudios antropológicos, la organización social tradicional era de pequeñas unidades independientes, basada en afiliaciones familiares, con una ocupación

¹⁰ Para proteger la confidencialidad de las fuentes se optó por emplear seudónimos para indicar las dos escuelas estudiadas. Se presentó una lista de las personas entrevistadas y los lugares visitados a la directora de tesis.

estacional del territorio, unidades que Alvarsson identifica como ‘wikyí’ (2007:110). Braunstein afirma que en la actualidad:

... en ese sector de aproximadamente 100 000 km², habitan más de 40 000 personas que hablan variantes o dialectos de lo que se conoce como la ‘lengua mataca’. Sin embargo, toda esa gente no constituye un único pueblo ni es consciente de una historia en común más allá del general despojo material y jurídico del que fueron objeto por parte de los blancos. A pesar de los esfuerzos de quienes pretenden ‘organizarlos’ para ejercer sus derechos o afirmar sus legítimos reclamos, los wichí no logran unificar sus voces ni hallan genuinas formas de representación para el conjunto (2006:145).

En contrapunto, Palmer sostiene que “la estructura reticulada de la sociedad wichí -compuesta de grupos locales independientes y entrelazados que, como celdas, se unen, se separan y se recombinan de diferentes maneras- evita el desarrollo de un centro hegemónico del poder que se arrige el derecho de ser dueño de la buena voluntad” (2005:182). El trabajo de campo realizado en el cual se observaron referencias a los lazos de parentesco a ambos lados de la frontera, menciones sobre la nacionalidad argentina o boliviana como un accidente, el reporte de visitas a familiares a uno u otro lado; me inclina a sostener que existe una identidad étnica compartida, la cual, aunque tenue, se ancla en la poderosa vivencia subjetiva de la identidad étnica individual. Este fenómeno no logra, sin embargo, satisfacer las demandas que el contexto actual presenta a través de sus requerimientos legales o administrativos, que solicita formas más centralizadas de organización, obtención de personería jurídica, documentación para probar la pertenencia étnica, entre otros requisitos. La imposición de este tipo de representación política, además de individual, permanente en el tiempo y masculina, se enfrenta a las lógicas tradicionales que han finalmente cedido, para lograr acceder a las cuotas de decisión y asignación de recursos que el Estado, en especial el boliviano, ofrece a los pueblos indígenas ‘organizados’.

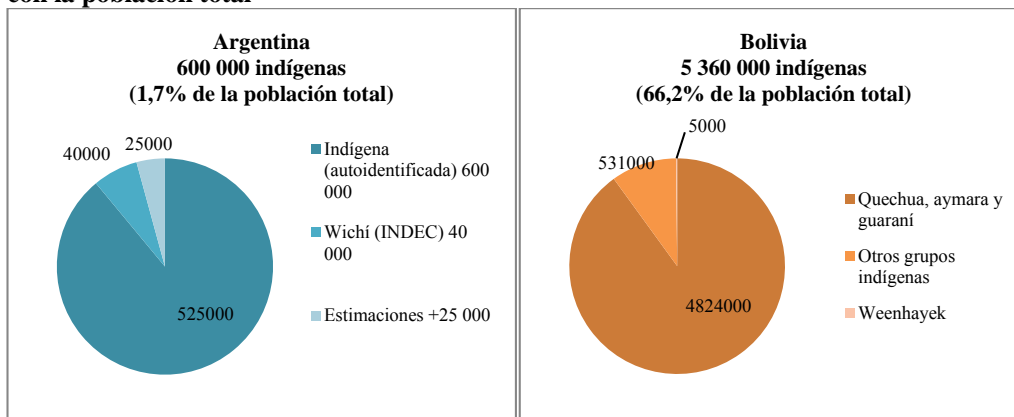
Datos recientes sobre las poblaciones wichi-weenhayek

El censo realizado en el 2001 en Argentina incluyó, por primera vez, una encuesta complementaria de autoidentificación étnica en el país¹¹. Los resultados de dicho estudio

¹¹ Con el fortalecimiento de los movimientos étnicos, surgió a la par la necesidad de tener datos sobre estos pueblos. La discusión sobre quiénes son y no son indígenas, como identificar y cuantificar estas poblaciones tiene implicancias para la definición de políticas públicas y asignación de recursos, no es, por tanto, un tema menor. La realización de censos nacionales actualiza la discusión sobre las metodologías más apropiadas para recolectar estos datos. Sin embargo la autoidentificación, como primera medida, es incompleta al sólo sustentarse en poder informar al encuestador de la pertenencia a cierto pueblo; en Bolivia, por ejemplo, se cruza este dato con

muestran que de los 40 000 000 de habitantes en el suelo nacional, 600 329, el 1,7%, 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.

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

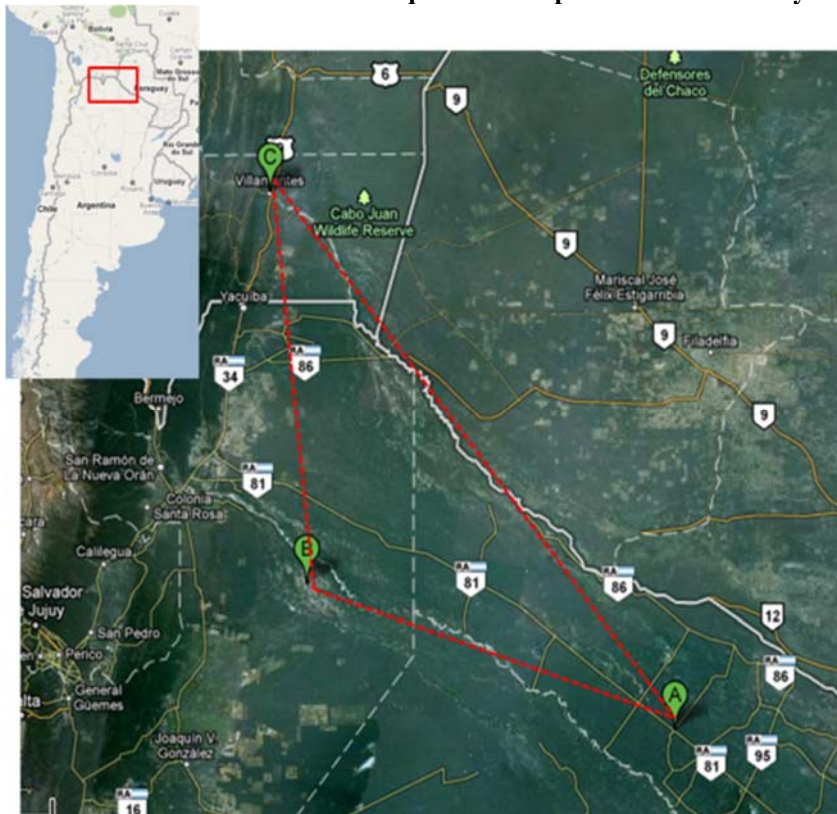


En contraste, la población total en el suelo boliviano es de 8 090 000, según el censo del 2001, de la cual 5 360 000 se considera que tiene una pertenencia etnolingüística, es decir, al menos un 66,2% de la población es indígena. Las tres etnias principales (quechua, aymara y guaraní) constituyen el 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).

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).

idiomas hablados que también provee información valiosa sobre la pertenencia étnica. La discusión ha evolucionado hacia la construcción de indicadores que sean útiles para el diseño de políticas públicas y proyectos que respondan a las reivindicaciones y metas de las propias comunidades (Cfr. *Seminario Internacional de Auto identificación y nuevos paradigmas metodológicos para la medición del Buen vivir desde los pueblos y nacionalidades*, Quito, 6 y 7 de junio de 2012).

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



Fuente: elaboración propia

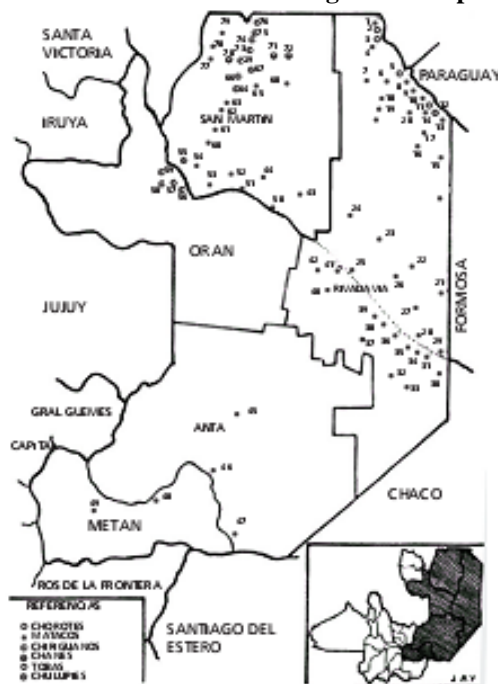
Las principales problemáticas actuales del lado argentino

En Argentina, las poblaciones wichí se encuentran en las provincias de Salta, Formosa, y Chaco con una migración creciente a las provincias de Santa Fe y Buenos Aires y una concentración mayoritaria en los departamentos fronterizos de la provincia de Salta.

Según un estudio reciente en la zona de Formosa, actualmente, el 19,9% de la población wichí no tiene ningún nivel de instrucción y el 48,3% posee la primaria incompleta. Sólo el 86,7% de los niños entre 5 y 14 años asiste a la escuela y de este grupo un 65,3% tiene un atraso escolar de 3 o más años. El 96,4% de los niños no recibe ningún tipo de beca o apoyo para asistir a la escuela. 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). Por su lado, en la provincia de Salta, el último censo informa que del total de 36.149 personas encuestadas el 65% consulta a un agente sanitario, el 95% carece de obra social o plan de atención médica, el 96,6% no percibe ningún tipo de pensión o ayuda y la tasa de analfabetismo en mayores de 10 años llega al 23% (INDEC, 2006 citado en Morales Peña, 2009:38). Sin embargo, aún estos datos son cuestionados

por las visitas a terreno, siendo la situación de salud y educación peor aún de lo que se representa (cfr. Morales Peña, 2009:37).

Cuadro 3. Distribución de las comunidades indígenas en la provincia de Salta



Fuente: Censo Aborigen Provincial, 1984.

Fuente: Morales Peña, 2009:32.

Entre los reclamos centrales se encuentra la situación de la tierra, que revela dos problemáticas específicas y entrelazadas. En primer lugar, a pesar de la aprobación de leyes a nivel nacional que afirman los derechos de los pueblos indígenas sobre sus territorios ancestrales, poco se ha avanzado en la concreción de dichos derechos en títulos de propiedad y protección efectiva del avasallamiento. Así un estudio específico sobre el departamento de San Martín, con visitas y encuestas a 96 de las 108 comunidades wichí y guaraní de la zona, muestra que el 84,5% de las comunidades carecen de un título formal de propiedad de la tierra, mientras que 61 comunidades habitan territorios con títulos de propiedad de empresas privadas, transacciones realizadas sin consideración alguna por la legislación vigente o por los derechos de las comunidades (Buliubasich y González, 2009:46). Este último punto es la causa de desalojos y traslados forzosos, que aún ocurren a pesar de la sanción de una Ley Nacional para evitar dichos actos (Ley 26 160, Suspensión de desalojos y relevamientos). Aunque el empeoramiento de la situación sobre el territorio ha estado acompañado de la reaparición de denuncias, demandas y negociaciones entre variados ámbitos estatales y actores que representan distintos grupos

dentro del pueblo wichí, el mencionado estudio llega a la conclusión de la vulneración del derecho a la tierra se vincula directamente con “la falta de acceso a la justicia pues la última instancia para exigir el reconocimiento de sus derechos **les ha sido negada**” (destacado en el original, Buliubasich y González, 2009:46), y que dicha negación es una expresión de la discriminación sistemática contra las comunidades debido a su identidad cultural.

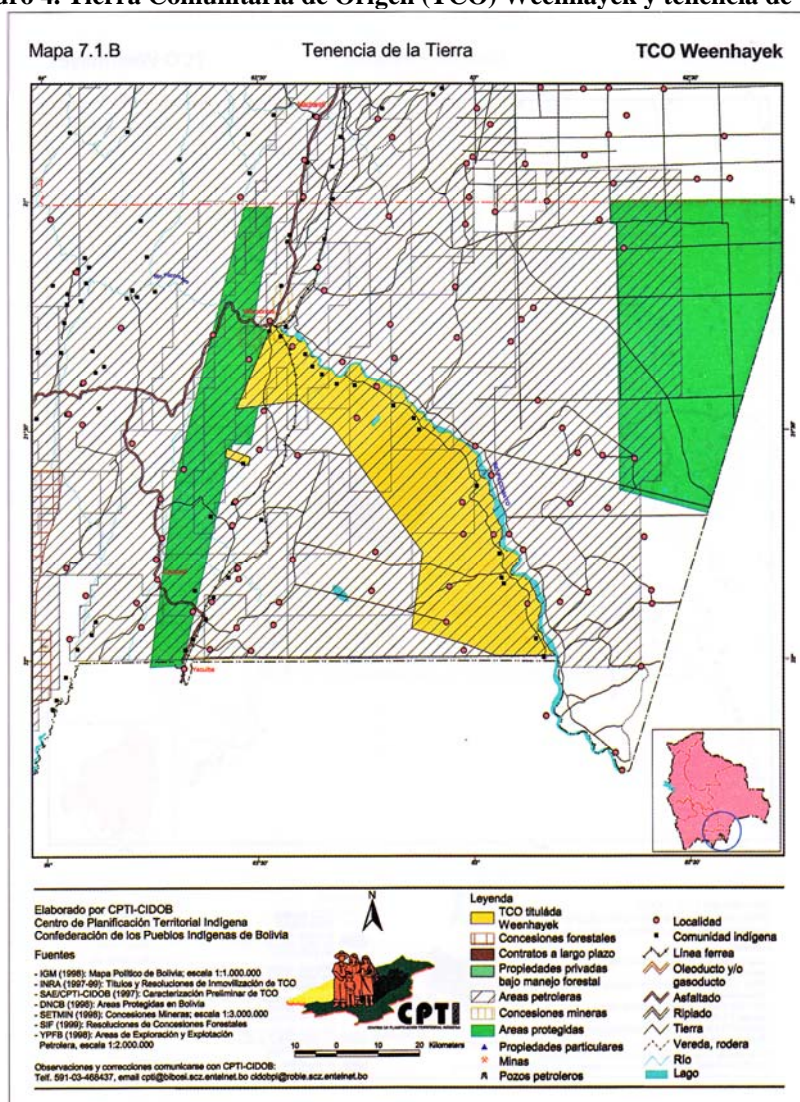
En segundo lugar, el avasallamiento del territorio se da, principalmente, por el avance de la frontera agrícola, que requiere del desmonte para el cultivo de la soya y el poroto. Al año 2011, la provincia de Salta contaba con cerca de 8,28 millones de has de bosque nativo, el 53,25% de su superficie, de las cuales, a septiembre del 2012, se había desmontado 2,07 millones ha, el 45% de las mismas desde el año 2000 en adelante (REDAF, 2012:6-15). El monitoreo realizado por una ONG ambientalista indica que a pesar de la aprobación de la Ley Nro. 26 331, denominada Ley de Bosques, que se propuso normar y proteger este recurso natural, esta no ha tenido un impacto significativo, debido a, entre otras razones, vacíos en la ley provincial que permite autorizar el desmonte, la falta de soporte técnico (por ejemplo la demora de un apoyo cartográfico para identificar las distintas áreas categorizadas según la ley provincial 7543 de Ordenamiento Territorial de los Bosques Nativos) y la falta de monitoreo y control de las autoridades para el cumplimiento de dichas leyes, lo que expresa una “tendencia a adecuar la norma para disminuir su impacto en la actividad extractiva” (REDAF, 2012:31), tendencia que sólo es enfrentada por la movilización de las comunidades locales. Entre las consecuencias ecológicas de corto plazo se encuentra el aumento de aludes en la zona de Tartagal, con graves costos humanos y materiales para la provincia.

Las principales problemáticas actuales del lado boliviano

La población weenhayek boliviana se ubica en la provincia de Tarija, partiendo desde el asentamiento en la ciudad de Villamontes y organizándose, hasta hace unos años, en una veintena de comunidades hasta llegar al límite con Argentina. Los indicadores de salud y educación dan cuenta, también, de una situación de vulnerabilidad.

Con respecto a sus principales problemáticas, el territorio es el punto de partida. En comparación con el lado argentino, poseen un resguardo legal con el reconocimiento en 1993 del Territorio Weenhayek. Sin embargo, a la fecha, las comunidades cuentan con títulos de propiedad para sólo una décima parte de dicho territorio, lo que se obtuvo en forma lenta y enfrentando numerosos obstáculos (Barrientos, 2009:118).

Cuadro 4. Tierra Comunitaria de Origen (TCO) Weenhayek y tenencia de tierras



Fuente: Martínez, 2000:165

La economía tradicional, dependiente de la pesca, presenta el desafío de una crisis ecológica en el río Pilcomayo, lo que afecta la principal fuente de recursos. El Pilcomayo se caracteriza por ser un río con un curso cambiante, dependiendo de su caudal, en algunas estaciones este caudal es visible y en las época bajas se transforma en bancos húmedos. Además de la contaminación con residuos de la industria minera, pues el río nace en Potosí, la construcción no consensuada por los países y las comunidades indígenas de la región, de un proyecto de irrigación, a la altura de la provincia argentina de Formosa, está teniendo un efecto disruptivo en el ciclo vital de los peces del río. Año a año, la época de pesca revela una situación alarmante por la baja del caudal del río y la disminución de los peces, lo que afecta directamente a las comunidades weenhayek. En la misma línea, la falta de un plan de desarrollo de los recursos humanos, más allá de la educación primaria

y, en menor medida, educación secundaria, señala la desventaja con la que los miembros de estas comunidades son parcialmente integrados o excluidos de la vida económica de la ciudad y el país.

El contexto político boliviano ha promovido procesos de autonomía e institucionalización de las organizaciones indígenas, sin embargo, los cruces con los niveles departamental y municipal de gobierno son una fuente de conflictos. Como lo concluye un estudio reciente sobre la situación de estas comunidades estos gobiernos municipales “han promovido el divisionismo de la organización weenhayek, solventando las rupturas y auspiciando el clientelismo” (Barrientos, 2009:119). Finalmente, el mismo estudio destaca la discriminación social, económica y política que han enfrentado históricamente y continúan enfrentando estas comunidades, como una de las principales problemáticas a abordar.

De esta forma, las iniciativas de EIB a ambos lados de la frontera se dan, en un marco de comunidades indígenas históricamente marginadas, con altos índices de pobreza y exclusión de los servicios básicos del Estado, con un reconocimiento nominal de sus derechos por el territorio sin un cumplimiento real de dicha propiedad, enfrentando crisis ecológicas que amenazan los medios tradicionales de subsistencia y una discriminación institucionalizada que les dificulta el acceso a la justicia y al derecho a la educación y salud.

La conformación del ámbito de la Educación Intercultural Bilingüe

El surgimiento del ámbito de la educación intercultural bilingüe puede ser analizado desde distintos marcos: constituye un capítulo en la historia de la educación indígena, una manifestación del proceso de conformación de los ‘nuevos movimientos sociales’, un efecto del fortalecimiento de un nuevo discurso global sobre la diferencia, o una expresión del avance del neoliberalismo como perspectiva económica pero también ideológica. En este apartado indago la confluencia de estos cuatro marcos que describen cuatro procesos, los cuales operando en conjunto han facilitado el escenario, recursos y fortalecido los actores que han llevado adelante proyectos de EIB en forma independiente o desde el aparato estatal.

El primer marco ubica a la EIB como otra fase dentro de las luchas seculares de los pueblos indígenas por transformar su situación de desigualdad. Como se mencionó en el primer capítulo, trabajos como la historia de la educación indígena (Choque et al, 1992) muestran los inicios de la educación dirigida a la población indígena en la época colonial,

con fines de dominación, seguido de esfuerzos por alfabetizarse en forma clandestina, iniciativas autogestionadas por las comunidades de escolarización formal, la expansión del sistema educativo nacional dentro de un proyecto asimilacionista, para culminar en la conformación de la EIB, como campo en tensión interpretado simultáneamente por sus autores, actores, defensores y detractores, como otro esfuerzo de colonización cultural o como un avance en términos de descolonización y construcción de una alternativa educativa basada en la diversidad cultural.

El segundo marco emplea la teoría sobre movimientos sociales¹², para comprender la irrupción del actor indígena en la esfera pública y sus reclamos. Tanto Alain Touraine (1987) como Alberto Melucci (2002) consideran a estos nuevos movimientos sociales la expresión de conflictos estructurales subyacentes a las sociedades actuales en su pasaje de sociedad industrial a postindustrial (cuya característica dominante podría ser la sociedad del conocimiento y la información, la economía de servicios o la creciente globalización), como sería el caso del movimiento indígena. Específicamente, los movimientos indígenas en América Latina se activan y movilizan en una lucha identitaria con una agenda de demandas específicas: territorio, autonomía, educación y salud intercultural, pero estos reclamos, entre ellos la EIB, se formulan para realizar un cuestionamiento profundo a la organización política y social excluyente. De esta forma, responder sólo al pedido de educación o salud sensible a las diferencias culturales, no es una respuesta completa a las demandas, en tanto no considere como la ‘sociedad nacional’ debe modificar las lógicas de desigualdad y exclusión.

Esta agenda de los movimientos étnicos se despliega en sincronía con el establecimiento de un discurso global ‘multicultural’ que encuentra su expresión en las instituciones de coordinación supranacional como las Naciones Unidas y sus agencias, así como otras ONG internacionales. Este constituye el tercer marco para observar la emergencia de la EIB. El antropólogo Gunther Dietz identifica el surgimiento del ‘movimiento’ multiculturalista en los procesos de cambio social de la década de 1960, a través de las movilizaciones contestatarias en Estados Unidos y Europa, que se nutrió con

¹² El objeto de estudio de estas aproximaciones teóricas es el movimiento social, entendido como “un actor político colectivo de carácter movilizador (y por lo tanto, un espacio de participación) que persigue objetivos de cambio a través de acciones (generalmente no convencionales), y que para ello actúa con cierta continuidad, a través de un alto nivel de integración simbólica y un bajo nivel de especificación de roles, a la vez que se nutre de formas de acción y organización variables” (Ibarra et al, 2002:27-8). Los nuevos movimientos sociales (nMS), surgidos a la sombra de los cambios sociales de la década de 1960 y 1970, tienen en común la reivindicación de la diferencia étnica y/o cultural, entre ellos los movimientos indígenas, afro, feministas, etc.

el aporte académico del giro postmoderno y postestructuralista, aumentando su influencia en la opinión pública y logrando su instalación en centros universitarios, ONG y las ya mencionada agencias de coordinación internacional (Dietz, 2002). La elaboración, en 1989, del Convenio Internacional núm. 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) de las Naciones Unidas Sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes y la promulgación, en 2007, de la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, son ejemplos de la institucionalización de los derechos étnicos a nivel supranacional. En particular el Convenio Nro. 169 dio un largamente esperando marco legal para las reivindicaciones de los pueblos indígenas en su relación con los Estados-nación.

Finalmente, el cuarto marco para analizar la EIB se encuentra en algunos autores (Zizek, 1998; Torres, 2009) quienes argumentan que el movimiento multiculturalista, y en particular su expresión en el ámbito educativo a través de las reformas educativas que integran componente interculturales, constituyen una creativa expresión del neoliberalismo, a través del cual las identidades particulares se fortalecen para facilitar el avance de una ideología que concibe un tipo específico de sujeto que se integra a la sociedad global a través del mercado y consumo. En esta mirada crítica se encuentra también en el análisis de Christian Gross quién también observa la coincidencia de los proyectos de EIB con la avanzada neoliberal (Gross citado en Sichra, 2002).

La integración de estas cuatro perspectivas permite observar distintos aspectos del surgimiento de la Educación Intercultural Bilingüe. Los proyectos de EIB son, al mismo tiempo, una continuación de esfuerzos centenarios de las propias comunidades por acceder a la educación; forman parte de la agenda de reclamos de los movimiento étnicos que, además, cuestionan las bases mismas de la organización social excluyente y racista que se ha conformado en América Latina; se nutre y potencia por el discurso internacional de respeto a la diferencia, que a través de la cooperación internacional canalizan recursos vitales para la transformación de idearios en proyectos implementados; y, finalmente, también se sintoniza con ciertas dinámicas del avance del neoliberalismo a nivel global, que se expresa en reformas económicas, políticas y sociales contenidas en el recetario del Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional. Observar los proyectos de EIB requiere matizar el ideario de respeto a la diversidad y orgullo lingüístico que los nutre, con la tendencia a re-esencializar las identidades étnicas y la rigidización de las

diferencias, así como los intereses económicos y políticos que influyen proveyendo recursos económicos y humanos para la ejecución de dichos proyectos.

A continuación se profundiza la conformación reciente del campo de la EIB distinguiendo tres momentos: las primeras iniciativas de la década de 1980, la efervescencia de la década de 1990 y su difusión masiva a partir del 2000. En esta periodización se identifican actores, tratando de identificar motivaciones y avances en el discurso y la acción.

La incubación de la década de 1980

La década del '80, denominada la década perdida en el ámbito de las organizaciones de desarrollo, se caracterizó en la región latinoamericana por la presencia de gobiernos militares, la crisis de la deuda que en muchos casos influyó en la caída de estos mismos gobiernos, la implementación de medidas draconianas para controlar la inflación y el déficit y la correspondiente crisis social producto de estas acciones.

A nivel educativo, en la mayoría de los casos se encontraban en vigencia la reglamentación de las tres décadas previas, que institucionalizaron los derechos laborales del magisterio y actualizaron los conocimientos pedagógicos desde una perspectiva técnica con especialistas norteamericanos o europeos. Sin embargo, durante esta década también toma fuerza la corriente de 'educación popular' que inspirada en forma importante por el trabajo de Paulo Freire, planteaba principios pedagógicos novedosos como reconocer el conocimiento de los aprendices, conectar la vivencia pedagógica con la vida cotidiana y, fundamentalmente, emplear la reflexión sobre la vida para pensar sobre la situación del individuo y la sociedad.

También durante esta década, coincidiendo en la mayoría de los casos con la vuelta a la democracia luego de gobiernos militares, se iniciaron algunas pocas reformas educativas, como parte de un conjunto de reformas del aparato público. Estas reformas, denominadas de primera generación, estaban dirigidas a reorganizar la gestión, el financiamiento y el acceso al sistema educativo; su énfasis fue aumentar la cobertura. Al descentralizar los recursos y responsabilidades hacia las regiones y el sector privado, también estuvo acompañado de la reducción del aparato estatal (Martinic, 2001).

A nivel de las propuestas educativas para (para y no con) las poblaciones indígenas se continua con experiencias desde organizaciones de la sociedad civil con una fuerte

presencia de aquellas asociadas a la labor evangelizadora de las iglesias. Es decir, que desde el Estado continua la propuesta de una educación en castellano para facilitar la asimilación, mientras que este otro tipo de experiencia comienzan a transitar un camino desde el enfoque de la ‘lengua como transición’ así la importancia de revitalizar el uso de la lengua indígena. Por ejemplo, en el contexto de las tierras altas de Bolivia se realizaron experiencias como el Proyecto Educativo Integrado del Altiplano (PEIA) y el Proyecto Educativo Rural (PER I), ambos en el marco de convenios internacionales con el apoyo del Banco Mundial y la Agencia para el Desarrollo Internacional de los Estados Unidos (USAID) (cfr. López, 2005:99-103). Sin embargo, estas iniciativas se daban en un contexto de ausencia de políticas estatales para favorecer la EIB y de reivindicaciones de las mismas comunidades indígenas sobre la educación para sus niños.

El fortalecimiento de los movimientos étnicos indígenas, en primer lugar aglutinados contra la discriminación y luchando por el territorio, infundió nueva energía para pensar sobre la educación en contextos étnicos. Se puede señalar como el hito culminante de esta década la promulgación del Convenio Num. 169 de la OIT, que además de contener una Parte VI sobre Educación y Medios de Comunicación, especifica en sus artículos una visión sobre el rol de la educación:

Artículo 27. 1. Los programas y los servicios de educación destinados a los pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con éstos a fin de responder a sus necesidades particulares, y deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales.

Artículo 28. 1. Siempre que sea viable, deberá enseñarse a los niños de los pueblos interesados a leer y a escribir en su propia lengua indígena o en la lengua que más comúnmente se hable en el grupo a que pertenecen. Cuando ella no sea viable, las autoridades competentes deberán celebrar consultas con esos pueblos con miras a la adopción de medidas que permiten alcanzar este objetivo. (OIT, 1989).

La efervescencia de la década de 1990

Como ya se mencionó, durante los '90 se implementaron un paquete de profundas reformas estatales, con vistas a achicar el Estado en coherencia con la perspectiva neoliberal. El cambio en los Estados latinoamericanos se manifestó en nuevas constituciones y leyes orgánicas para todos los ámbitos centrales de la vida de cada país:

la administración pública, economía, fondos de pensiones, sistema tributario, salud y educación, entre otros.

En el área educativa se vio la introducción de las reformas de segunda generación, las cuales pusieron su énfasis en la escuela y la calidad de los aprendizajes, proponiendo cambios en los procesos pedagógicos, curriculares y la evaluación del sistema. Incluye medidas para dar mayor autonomía a docentes y directores y realizar inversiones en infraestructura y textos. El centro de la preocupación fue mejorar la calidad de la educación. Es en esta generación donde surgen los proyectos más importantes de educación intercultural y bilingüe, con el establecimiento de unidades dedicadas al tema en los Ministerios, la inversión en textos bilingües y la formación docente (Martinic, 2001). Existe un importante conjunto de investigaciones que revisa las implementaciones de estas reformas en América Latina, sus propuestas teóricas, alcances y ejecución, que puede nutrir la revisión crítica de las mismas. En resumen, se puede afirmar que si bien se dieron dado pasos orientados a mejorar la calidad, en ningún país se lograron colmar las expectativas que los distintos actores sociales depositaron en ellas.

A nivel ideológico, se pasó de pensar en solo la educación bilingüe para elaborar las múltiples ramificaciones que la dimensión cultural contiene al ser incorporada en la educación. De esta forma, la educación bilingüe e **intercultural** comenzó a dominar el discurso en el área (López, 2005:123).

Es indudable que los convenios de asesoría técnica internacional, donación y préstamos blandos del BID y el Banco Mundial fueron clave en el desarrollo de las distintas líneas de acción de estas reformas. Por ejemplo, se estima que en Bolivia el monto 'invertido' (es decir canalizado al Ministerio de Educación pero, en realidad, un 54% del mismo es un préstamo a ser pagado por los impuestos de los bolivianos) se acerca a los 356,2 millones de dólares en casi una década de ejecución (Contreras y Talavera, 2004:113). La cooperación internacional, en particular la alemana, belga, danesa, finlandesa, holandesa y sueca, proveyó recursos materiales y humanos para la realización de proyectos paralelos al Estado (pero con la vista puesta en traspasarlos al Estado luego de su fase piloto o inicial) en el área de educación en zonas indígenas.

Una evidencia de esta nueva época en educación indígena es el ciclo de Congresos Latinoamericanos de Educación Intercultural Bilingüe¹³. Los mismos son organizados (y parcialmente financiados) por el Estado anfitrión, a través de las unidades técnicas de su Ministerio de Educación, y proveen una palestra y foro de discusión para los actores involucrados en la EIB en América Latina. Se crearon o fortalecieron varios centros de difusión importantes para el conocimiento sobre la EIB. Uno de ellos es el proyecto PROEIB Andes, financiado inicialmente en forma importante por la cooperación alemana GTZ, que reúne a universidades, organizaciones indígenas y Ministerios de Educación de los cinco países andinos, junto con Argentina desde el 2000, para crear una red interdisciplinaria y regional sobre el tema de EIB. Tiene cinco líneas de acción, una de las centrales es la maestría en EIB que se realiza con sede en Cochabamba, en la Facultad de Humanidades de la Universidad Mayor San Simón (López 2005:351-2).

Por su parte, Ecuador se ha destacado por su experiencia de creación de un sistema educativo semi-autónomo (el MOSEIB) en el cual las organizaciones indígenas tuvieron un rol importante en la designación de sus propias autoridades (Oviedo et al 2008). México y Guatemala, por su importante población indígena y la fuerza de su movimiento también se destacan como centros de difusión del pensamiento y acción sobre EIB. López sostiene que durante esta década la EIB creció desde abajo hacia arriba, desde experiencias comunitarias, de ONG, iglesias y otros actores, hacia su progresiva institucionalización en diálogo con los Ministerios de Educación de los distintos países.

El nuevo milenio, año 2000 en adelante

A lo largo de esta década, el ámbito de la EIB florecía como tema de acción política, reflexión académica y experiencia pedagógica. La acción política se expresaba en la progresiva creación de unidades dedicadas al tema en los Ministerios, lo que implicó la asignación de recursos oficiales para personal, desarrollo curricular y elaboración de materiales. La reflexión académica produjo investigaciones y artículos sobre construcción

¹³Estos Congresos Latinoamericanos de Educación Intercultural Bilingüe son, en orden cronológico: I Congreso en septiembre de 1995 en Antigua Guatemala, Guatemala con el lema “América Indígena”; II Congreso del 11 a 14 de noviembre de 1996 en Santa Cruz de la Sierra, Bolivia con el lema “Lenguas indígenas dentro y fuera de la escuela”; III Congreso del 16 al 20 de noviembre de 1998 en Quito, Ecuador con el lema “Educadores interculturales”; IV Congreso del 6 al 9 de noviembre de 2000 en Asunción, Paraguay con el lema “Desafíos de la EIB ante el tercer milenio”; V Congreso del 6 al 9 de agosto de 2002 en Lima, Perú con el lema “Realidad multicultural y desafíos de la interculturalidad: ciudadanía, política y educación”; VI Congreso del 25 al 29 de octubre en Santiago, Chile con el lema “Enfoques curriculares”; VII Congreso del 1 al 4 de octubre en Cochabamba, Bolivia; VIII Congreso del 3 al 5 de noviembre en Buenos Aires, Argentina con el lema “EIB y renovación de las políticas educativas” y, finalmente, IX Congreso del 19 al 22 de octubre de 2010 en Antigua Guatemala, Guatemala con el lema “Reinventando la EIB”.

curricular (tanto a nivel de escuela primaria como formación docente), gestión escolar y enseñanza, uso de las lenguas indígenas (López 2005:358) y el mismo proceso de implementación de esta política a nivel regional. La experiencia pedagógica se evidencia en sistematizaciones de proyectos de aula, escolares o comunitarios y la difusión de estas iniciativas en foros y diversos encuentros.

En estos años la EIB se entrelaza con la implementación de novedosas experiencias de autonomía territorial, reconocimiento de la justicia indígena y salud intercultural. Al mismo tiempo, los estudios sobre el tema comienzan a levantar algunas cuestionamientos, como los relacionados con la demanda de los padres para que sus hijos aprendan castellano antes que la lengua indígena (Montellano et al 2004), los resultados de evaluaciones al desempeño de los estudiantes en EIB (Cueto y Secada 2005; Guerrero 2000), la crítica a la forma en que la implementación de las nuevas leyes, como un estudio de caso sobre la Ley de Participación Popular en comunidades guaraníes urbanas en Bolivia, tiene resultados contraproducentes al debilitar las organizaciones indígenas y su liderazgo tradicional (Gray Postero, 2007) o simplemente el registro etnográfico de las dificultades que la implementación de esta nueva política gubernamental encuentra en los centros escolares (Garcés 2007; García 2008). Es así que varios de los activistas/pensadores entrevistados coinciden en señalar la crisis en la que se encuentra actualmente la EIB a nivel regional (entrevistas 11.11 MS, 04.12 IS).

En resumen, este capítulo describe algunos de los índices de calidad de vida para el pueblo wichí-weenhayek, que muestra la falta de acceso a la atención primaria de salud, los bajos índices de escolarización y la discriminación sistemática que obstaculiza el acceso a la justicia, en particular para avanzar en términos prácticos con respecto al derecho al territorio ya reconocido legalmente en ambos países. En estos contextos, el campo de la EIB se conforma moldeado por la convergencia de varios procesos sociales nacionales e internacionales, para pasar de iniciativas pequeñas a una política estatal que presenta una novedosa oportunidad para el trabajo de fortalecimiento lingüístico e identitario, pero que a su vez evidencia las paradojas que enfrentan las comunidades indígenas en su doble propósito de inclusión igualitaria y mantenimiento de la diversidad. El trabajo en terreno, tanto en Bolivia como en el norte de Argentina, ilumina algunos aspectos de esta crisis así como la proyección actual percibida por los actores involucrados con la puesta en práctica de la EIB para la comunidad wichí-weenhayek.

CAPITULO III. ARGENTINA: LA EIB EN EL PAÍS ‘SIN INDIOS’

La institución escolar en donde se efectiviza la política de la Educación Intercultural Bilingüe se inscribe en un entramado de acciones pedagógicas y políticas que responden a un contexto social, histórico y político particular. En forma patente, la educación para y con pueblos indígenas expresa creencias implícitas y convicciones explícitas sobre la naturaleza del individuo, la etnicidad, el desarrollo, la organización de la economía, la sociedad y el proyecto de nación. La asistencia diaria de niños y docentes al aula, su convivencia cotidiana, la relación que se establece entre la institución escolar y la comunidad y entre la comunidad y sus representantes en la arena política, permite visualizar las acciones de una comunidad con respecto a su propio futuro, así como el rol que se le demanda o asigna a la escuela.

En este capítulo se presentan los resultados de la etnografía de una escuela específica ubicada en la zona wichí en Argentina, los hallazgos de las observaciones y entrevistas realizadas, así como algunas reflexiones sobre la situación actual.

El pueblo wichí y su relación con el Estado argentino

Como ya fue señalado, el contacto intenso del pueblo wichí con el estado argentino se inició durante la Campaña del Chaco, en 1884, bajo la presidencia del Gral. Roca quien había comandado las Campañas al Desierto (al sur del país contra los pueblos mapuche y tehuelche). El avance del ejército nacional estuvo acompañado de políticas de reclutamiento forzado de la población indígena para trabajar en los ingenios azucareros, el establecimiento de misiones y reducciones con el propósito de sedentarizar a la población, la fundación de colonias criollas, la instalación de obrajes y explotación maderera (con su correspondiente necesidad de trabajadores), la construcción de líneas de ferrocarril hasta Salta y la búsqueda de un cauce navegable en el Pilcomayo. Todas estas acciones tuvieron implícita la concepción del indio como mano de obra barata o esclava, como un salvaje que al menos se vería beneficiado por su inclusión en el último escalón de la sociedad, y sus tierras como extensiones sin dueño que debían ser explotadas para beneficio del Estado nacional. En 1911 se dio una segunda campaña importante, con los mismos objetivos, que vino acompañada de un importante flujo de población migrante y la organización de cultivos aldoneros (Rodríguez Mir, 2005:139-142).

Existe una historia no escrita del siglo XX sobre el trabajo forzado de los indígenas en los ingenios azucareros y la plantación de algodón, las huellas que dicha virtual esclavización ha dejado en las comunidades, los alzamientos y la resistencia que presentaron, y la represión violenta y masacres contra estas poblaciones durante gobiernos dictatoriales y democráticos a lo largo del siglo.

Con este telón de fondo, las primeras iniciativas para ofrecer algún tipo de instrucción formal al pueblo wichí se dieron en el marco de los esfuerzos de evangelización de iglesias católicas y protestantes, siendo estas últimas las que permanecieron en la zona del Chaco con relativo éxito. En 1914 se estableció en los terrenos del Ingenio La Esperanza, cedido por sus propietarios la familia de origen inglés Lynch, la primera Misión Chaqueña El Algarrobal. La iglesia eligió un terreno con una fuerte carga simbólica, pues se cuenta que antiguamente, las familias extendidas (o bandas como han sido denominadas en la literatura antropológica) que rotaban por su gran territorio, se convocaban en este lugar para celebraciones y convivencias (entrevista LZ 11.12). Los misioneros anglicanos consideraban importante para su labor aprender el idioma nativo, y mediante sus esfuerzos de traducción de la Biblia al wichí, contribuyeron a un temprano registro escrito de la lengua. También elaboraron cartillas para la alfabetización de adultos y capacitaron monitores de la comunidad para cumplir estas tareas (cfr. Curso de lengua mataka, por Bárbara Kitchin).

La acción de esta Iglesia tuvo un importante efecto en las comunidades de la zona. De esta época data el uso de las polleras largas y pañuelo para cubrir el cabello en las mujeres, el liderazgo ejercido y asignado a la figura masculina del pastor, la realización de representaciones del Nacimiento para la época de Navidad. Las entrevistas informaron la importancia de ser elegido o participar en estos teatros y los viajes organizados alrededor de estas fechas por las familias que habían emigrado a los pueblos para volver y visitar la misión. Los pastores anglicanos se esforzaron por sedentarizar la población y ofrecer cursos en distintos oficios para crear algunas oportunidades laborales. Con respecto al idioma, los misioneros aprendieron el wichí pero no ofrecieron la oportunidad de aprender inglés a la comunidad local, como lo informa una anciana “eran muy celosos con su idioma. Solo unos niños que crecieron con ellos llegaron a aprender inglés” (CZ, 04.12).

Actualmente, el centro de la actividad misionera parece haberse desplazado de la provincia de Salta hacia la ciudad de Ingeniero Juárez en la provincia de Formosa. Durante una de las estadias, la familia anfitriona me mostró un vídeo con el ordenamiento de los primeros obispos anglicanos wichí. El video parece haber tomado un lugar

importante para el reforzamiento de la identidad colectiva y la transmisión de experiencias. En cada visita fui invitada a ver videos con música de inspiración indígena (ya sea andina, norteamericana o chaqueña), grabaciones de reunión de culto religioso, grabaciones de actividades escolares y otros eventos de las comunidades.

La expulsión de los anglicanos de origen inglés, debido a la Guerra de Malvinas en 1982, tuvo por resultado la creación de organizaciones no gubernamentales de distinta índole que apoyaron las labores educativas para la población wichí. Con la vuelta de la democracia se multiplicaron las experiencias de EIB a nivel provincial, lideradas por universidades y ONG.

La Reforma Educativa de 1993 promovió el desarrollo de acciones compensatorias, como becas focalizadas a poblaciones indígenas. Un paso adicional fue la creación, en el 2004, del Programa Nacional de EIB (PNEIB), el cual fue traspasado de la Dirección de Políticas Compensatorias a la Dirección de Gestión Curricular y Formación Docente en el 2008 (Hirsch y Serrudo, 2010:37).

Debido a la importancia del nivel provincial en Argentina, como mediador entre la acción estatal y la sociedad, las provincias de Salta y Formosa, aunque contiguas y compartiendo muchas características han visto una implementación diferenciada de la EIB. Un estudio comparativo llega a la conclusión que *“las ambigüedades normativas salteñas, junto a los procesos dilatorios enunciados y, por el contrario, un mayor desarrollo de políticas y normativas lingüísticas y educacionales en Formosa responden a procesos de estructuración socioeconómica y cultural específicos, fundamentalmente en lo que hace al rol que han ocupado y lo hacen aún las poblaciones originarias en ambas provincias”* (Petz, 2010:65). Es decir, que en la actualidad la provincia de Formosa, y en menor medida Chaco, presentan un contexto más favorable para la emergencia de iniciativas y la implementación de políticas de EIB, lo que se une también a ser una zona de mayor actividad religiosa. Una familia me informó sobre el deseo de que sus hijas se trasladen a Formosa para formarse como maestras, prefiriendo este destino a Orán, Tartagal o Salta.

Otra muestra de la creciente preocupación estatal sobre el tema, se encuentra en el convenio que estableció el país con el PROEIB Andes, en el año 2000, que facilitó la formación de recursos humanos para la gestión de la EIB a nivel nacional. En el año 2004 el Ministerio de Educación difundió experiencias exitosas a través de un concurso de sistematización, de lo que se puede destacar que una cuarta parte ellas guarda relación con centros educativos que trabajan en idioma wichí, siendo el grupo indígena

mayoritario en representación de iniciativas documentadas (Ministerio de Educación, 2004:15). A este le siguió otro documento oficial en el año 2009 con recomendaciones específicas para el diseño curricular de la EIB (Ministerio de Educación, 2009).

El reciente trabajo de Hirsch y Serrudo (2010) sobre el estado de la EIB en el país, nuevamente destaca las experiencias en contextos wichí hablantes y la aún activa relación de estas comunidades con organizaciones de inspiración religiosa, como ASOCIANA de la iglesia anglicana o ENDEPA y FUNDAPAZ de la iglesia católica. Reconociendo los avances de la última década, lo que una mirada crítica de estos documentos muestra es la ausencia de una propuesta que entrelace en forma más explícita la EIB con un proyecto político o con los reclamos sobre territorio o acceso a derechos sociales de estas mismas comunidades (entrevista LZ/C 11.11).

Postales de la comunidad y escuela estudiada

La llegada a la zona de estudio se realizó por tierra, viajando cuatro horas desde Villa Montes. Para dar una idea de la cercanía geográfica con el sur de Bolivia, se nota que este pueblo se encuentra a cuatro horas en bus de la ciudad de Salta, capital de la provincia del mismo nombre y a un día completo de viaje por tierra de Buenos Aires, capital del país. Desde el pueblo principal hay buses en tres horarios hacia Nuevo Pilcomayo: a las 6.00 a.m., a las 14.00 h y a las 18.00 h. Estos horarios están coordinados, especialmente para llevar a los docentes a la escuela, a la mañana para primaria, a la tarde para la secundaria y a la noche para los adultos. Los domingos no hay buses.

Para llegar se viaja una hora en bus, por un camino de tierra/ripió bastante transitado. El bus es similar a los buses antiguos (de hace 15 años o más años) que circulaban por Buenos Aires. Son un modelo Mercedes Benz, en el cual el chofer sentado al volante también cobra y entrega los boletos, que se cortan a cada pasajero. El precio a Nuevo Pilcomayo es de 10 pesos argentinos (aprox. 2,5 dólares). La parada para el bus se encuentra a cinco cuadras de la terminal. No es difícil reconocer la parada pues la fila se forma compuesta por docentes, que se distinguen algunos por usar guardapolvo, por sus bolsos llenos de papeles, o por ser las caras criollas de la fila. El resto está compuesto por mujeres wichí, que se distinguen por usar falda larga, alguna anciana que usa pañuelo para tapar sus cabellos, mujeres jóvenes que cargan a sus niños y hombres vestidos con jeans y camisas o poleras.

El camino de tierra levanta un poco de polvo, al avanzar se atraviesa la vegetación del Chaco, de clima seco. Una vez que se sale del pueblo, se anda un buen trecho hasta la primera comunidad, fundada por franciscanos. Luego se sigue, y se hacen algunas paradas en el camino para casas asiladas. Cerca de 45 minutos en el camino, se hace un desvío para otra comunidad wichí. En varias ocasiones, pidieron a los pasajeros bajar del bus, para subirnos a otro que estaba adelante. Al parecer los choferes tienen ciertos arreglos para reacomodar a los pasajeros y que uno de los buses evite el viaje a algunas de las comunidades, acortando su trayecto.

Como el resto de la gran zona del Chaco, el ecosistema está siendo devastado tanto por la tala indiscriminada de los árboles de madera dura típicos de la zona como por el desmonte para el cultivo intensivo de la soya. Si bien existe una legislación que protege nominalmente algunos de los territorios indígenas, la tala clandestina y sostenida es una de las principales amenazas a la subsistencia. El pueblo wichí-weenhayek, de tradición pesquera y recolectora, no ha logrado integrar en forma exitosa prácticas de cultivo agrícola, las cuales igualmente se dificultan por la escasez de agua en la zona.

La economía local se encuentra deprimida proveyendo limitadas oportunidades laborales, fuera del desmonte y servicio doméstico. Un padre de familia me informó que tiene dos hijos que pudieron finalizar y egresar de la educación secundaria, pero que ahora debían trabajar en el desmonte, que además de ser un trabajo duro y sin protección, se paga por debajo del salario mínimo (PP, 11.11). La principal fuente de ingresos de la zona se encuentra en los diferentes planes sociales que está promoviendo el actual gobierno nacional, entre ellos el apoyo a las madres solteras, a los ancianos y algunos desempleados. Algunas familias también han podido acceder a un apoyo del Instituto Nacional del Indígena. Se tiene conocimiento de al menos la recepción de una regalía por la instalación de una antena por aprox. \$ 3500 dólares anuales).

Si bien se logra la circulación de algo de efectivo estos programas con su marcado enfoque asistencialista no logran promover la iniciativa ni crear fuentes laborales duraderas. Tampoco fortalecen la iniciativa individual o la organización colectiva, los que si son tomados en cuenta, por ejemplo, en algunos formatos de proyectos de microcrédito. Es común que cuando las familias cuentan con un pequeño capital pongan una tienda (almacén) para vender productos de primera necesidad, pero muchas de estas tiendas tienen una vida corta.

Cultura escolar cotidiana: la dimensión pedagógica

Siguiendo la caracterización etnográfica de Rockwell (1995:19) de la cultura escolar cotidiana, se presentan a continuación los hallazgos sobre a) la estructura de la experiencia escolar que incluye el uso del tiempo y las formas de participación; b) la definición escolar del trabajo docente y c) la presentación escolar del conocimiento donde se ve el trabajo lingüístico¹⁴.

Estructura de la experiencia escolar

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 esta zona de expansión agrícola de Salta. Se observa que las casas de este pueblo poseen una construcción tradicional de adobe, de techo bajo y ventanas donde suelen vivir las familias y, en la mayoría de los terrenos, una habitación construida por el Estado, con una ventana y una puerta, techo de teja por fuera y de madera por dentro, con persianas y puerta de metal, y una entrada con baldosas y techo que crea una galería. Varias familias me informaron que prefieren sus casas tradicionales por ser más amplias y frescas y que los cuartos construidos por el Estado iban disminuyendo en escala a medida que se iban construyendo. Los terrenos se separan por cercas, hechos de ramas en forma similar a los observados del lado boliviano. Algunas familias cuidan de gallinas o chanchos, otras se dedican a la artesanía, existen al menos unas diez pequeñas ventas de alimentos y dos familias dedicadas a proveer los servicios de uso de computadora, impresora, fotocopia y grabado de DVD.

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

¹⁴ Se excluyen otros aspectos como la definición escolar del aprendizaje y la transmisión de concepciones del mundo, debido a que los objetivos de la investigación se ubican en la interacción entre dimensión escolar pedagógica y dimensión política de la escuela en el pueblo wichí-weenhayek.

(EGB) y polimodal (anteriormente nivel secundario). La entrevista con la directora 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.

Cuadro 5. Niños de la comunidad desplazándose hacia la escuela



Uso del tiempo. Durante las observaciones realizadas en la escuela se observó la adherencia al horario escolar rural, con la entrada a las 7.00 a.m., un corte para el almuerzo escolar de 12.00 m. a 13.00 h y la continuación de la jornada hasta las 16.00 h. Se respeta así mismo el horario del recreo y no hubo, nuevamente durante los días observados, suspensión de actividades. Las entrevistas con los docentes y directora reporta cierta frustración por la asistencia irregular de algunos niños a la escuela, lo que es interpretado como un desinterés de la familia por la educación de sus hijos y por la posibilidad de mejorar su situación material. El discurso de estas educadoras tenía implícita una fuerte carga de discriminación al centrarse en las carencias y comportamiento interesado de las familias wichí (D D1, 04.12).

El calendario y horario es común a las escuelas rurales de la provincia de Salta. Al parecer la sedentarización de larga data de la población wichí explica la poca influencia que la época de pesca o recolección de frutos tiene en la vida cotidiana de la comunidad, a diferencia de la zona weenhayek boliviana.

Estructuras de participación. Como describe Rockwell (1995:23) las situaciones y formas de comunicación que se suelen dar en la escuela se caracterizan por una relación asimétrica en la cual el docente inicia, dirige, controla, comenta, da turnos y, a la vez, exige, aprueba o desaprueba las intervenciones de los niños. En las observaciones realizadas identificó claramente el establecimiento de este tipo de interacción entre adultos y niños.

En forma llamativa, en dos ocasiones observe 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, hacía 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.

Observe un trato agresivo hacia los niños con regaños y gritos dirigidos a un niño solo, grupos de niños o al curso entero; tanto dentro del aula en un contexto pedagógico como fuera del aula durante el recreo. Aunque también pude constatar la presencia de docentes que se mostraban tranquilos con los niños, preocupados de que lleguen al almuerzo, paciente en las explicaciones, existe cierto nivel de tolerancia hacia el maltrato a los niños.

En contraste, los auxiliares bilingües emplean un todo 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 auxiliares bilingües 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.

En resumen, la estructura de participación que se establece en la escuela es claramente liderada y jerarquizada por el docente quién marca los tiempos, las actividades y el tipo de trato entre los adultos y niños con cierta dosis de maltrato por parte de algunos de ellos y tolerados por el resto de los colegas.

Definición escolar del trabajo docente

Formación. Los docentes criollos que trabajan en estas escuelas han debido, una vez finalizada la educación secundaria, formarse como maestros en un Instituto Normal, por tres años. En contraste, a los auxiliares bilingües (AB) no se les exige un nivel de estudio sino el manejo de la lengua y el apoyo de la comunidad a la que pertenecen. Una de las desventajas es que los AB no pueden acceder al puesto de docente jefe u otros puestos administrativos debido a los requerimientos que la legislación para el trabajo docente impone. Esto implica que su integración en la comunidad escolar es específica y restringida. Algunos docentes que acceden a los estudios pueden postular al cargo de profesor jefe, como ocurre en una comunidad cercana a 5 km, pero incluso en el caso de lograr los estudios se debe vencer otros desafíos, por ejemplo, los años de antigüedad que un docente posee en el cargo hacen que tenga preferencia frente a un docente wichí de la comunidad que recién egresa como maestro.

En las entrevistas me informaron de dos jóvenes de la comunidad que se trasladaron a la ciudad de Tartagal para estudiar y que una vez recibidos fueron designados a la provincia de Mendoza, a más de 1000 km de distancia. Las versiones sobre esta situación eran contradictorias, mientras una familia se quejaba de las trabas administrativas, otra familia me informaba que esto ocurrió por decisión de los propios jóvenes. En cualquiera de las dos situaciones, lo que esta anécdota revela es la ausencia de políticas para facilitar e incentivar la formación local de recursos que luego puedan insertarse rápidamente en las escuelas de sus propias comunidades.

Trabajo docente. Los docentes ‘criollos’ viven a unos 45 km 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 una década. Como se mencionó, 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 cronológicas, 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) y 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

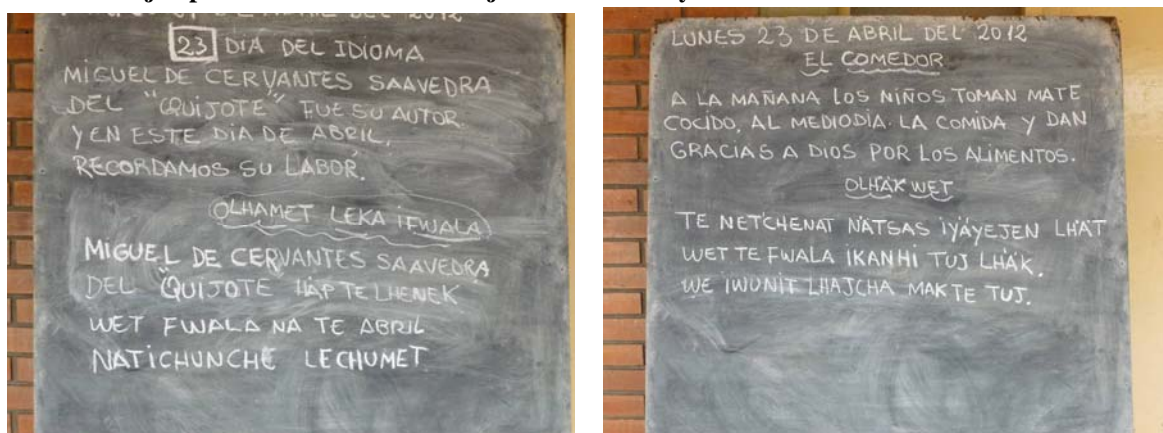
puerta cerrada. También, durante el curso de la investigación se tuvo una reunión con los AB, para la cual si bien se obtuvo el permiso de la dirección con anterioridad, el día mismo del encuentro, la dirección resalto a todos los docentes que esta actividad era fuera del horario laboral, voluntaria 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 comenzaron su participación con elogios a la escuela y su dirección. En parte como consecuencia de estrategias similares de manipulación, los AB han sido enfrentados entre ellos mismos desalentando su conformación como equipo.

Presentación escolar del conocimiento

Las clases observadas muestran la centralidad del accionar docente, la presentación expositiva de la información, sin recabar conocimientos previos o conectarlo con la experiencia del estudiante, la poca atención individualizada y la predominancia de actividades repetitivas. Esto no se aleja mucho de las prácticas escolares de otras escuelas (Rockwell, 2005:35-37).

Con respecto al currículo no se observó la generación de un currículo alternativo, sino el mismo currículo provincial (el que incluye clases de religión católica aunque una parte importante de las familias aún se considera anglicana) con algunas pequeñas señales de integración del conocimiento indígena, como un pizarrón con efemérides en español y wichí, y algunos carteles con el alfabeto wichí o vocabulario en idioma indígena.

Cuadro 6. Ejemplos de carteles con mensajes en castellano y wichí



Tuve la oportunidad de estar presente el Día del Aborigen Americano, el 19 de abril, que en esta ocasión, a diferencia de años anteriores, no fue conmemorado en la

escuela. Sin embargo, me llamó la atención el trabajo en el aula observada, en la cual los niños pintaron una imagen alusiva y descontextualizada realizado por el docente, que refuerza la idea de ‘lo indígena’ relacionado con los objetos materiales de la cultura, sin una reflexión sobre la propia identidad y las expresiones culturales no materiales.

Cuadro 7. Ilustración, niña 6 años, Semana del aborígen



Enseñanza de la lengua. 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 cómo 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, pasé 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.

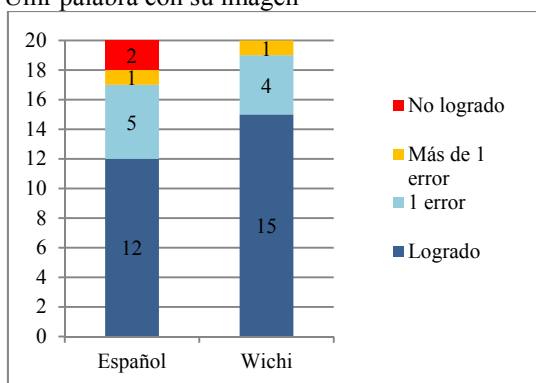
El primer subtest se basó en el primer subtest de la prueba CLP (Alliende et al, 1991) para medir la comprensión lectora, que fue revisado por los docentes locales para detectar modismos y diferencias dialectales. Consta de siete palabras (burro, bandera, galleta, gallina, caracol, chanco, picaflor) que deben unirse con su imagen. Este ejercicio debería ser logrado por niños que finalizan 1° o comienzan 2° grado. El segundo subtest presenta una imagen para que los niños describan con algunas frases 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 describan algo relacionado en wichí. La prueba se encuentra en los anexos.

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. 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.

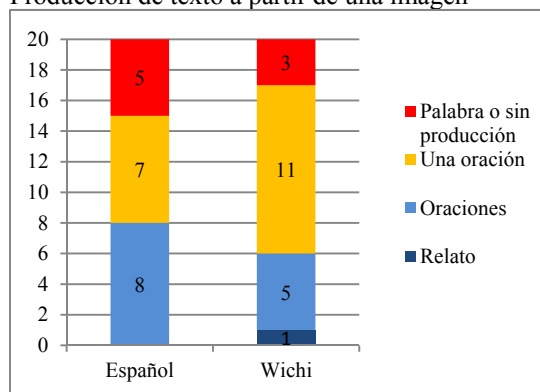
En los subtests de producción de texto, siete niños logran escribir una sola frase en español, lo que sumado a los ocho niños que logran redactar más de una oración, se

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 logró el único texto más elaborado (cercano a un relato) mientras que el porcentaje que no logra escribir una frase disminuyó a 15%.

Cuadro 8. Resultados del subtest. Unir palabra con su imagen




Cuadro 9. Resultados del subtest. Producción de texto a partir de una imagen



Cuadro 10. Resultados con puntaje más alto de los tareas de producción de texto, en castellano y wichí, por niña de 9 años.

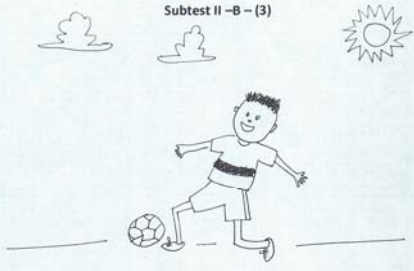
Subtest I - B - (5)
"Escribiendo..."

Observa la imagen y escribe unas frases para describirla:



LLOVE LOS DIA Y NOCHE
LAS SON HERMOSA Y ESPECIAS

Subtest II - B - (3)



HANUJUAJ IKOXET PELOIT
PULE TSAIXA
JUAIAN TSI

El niño juega a la pelota.
El cielo está hermoso.
El sol brilla.

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 el desempeño de los niños en idioma indígena tiene logros levemente superiores que su desempeño en idioma español. Esto, a pesar de que el tiempo destinado al aprendizaje del idioma wichí es minoritario.

La escuela en la comunidad: la dimensión política

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 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 fundamentaron su perspectiva de 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 y encuentro de organizaciones para la defensa del territorio. Una de las organizaciones activas en la zona es la Comisión Nacional de Investigación del Genocidio para el Resarcimiento Histórico de los Pueblos Originarios de Argentina (apoyado por un grupo de profesionales de la Universidad Nacional de Córdoba, SERPAJ y la Fundación Deuda Interna). Esta comisión está investigando matanzas de wichís ocurridas en la zona, registrando testimonios orales de los ancianos y ha logrado el descubrimiento de fosas las cuales deben aún ser datadas y estudiadas con más detalle. Sin embargo, estos eventos 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 diverso de estudiantes, no organizado por curso, para hacer su presentación. Un docente AB compartió los videos 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 (*yica*) 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 en otras tradiciones indígenas para ser dotada de contenido. En el video es posible observar un mayor grado de atención del público presente y el entusiasmo 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 paró 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 retiró, 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 en el ámbito escolar y el clima distendido de esa actividad del CAJ. El tutor empleo el horario de la actividad extracurricular de forma tal que facilito la auto-organización 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 en gran parte del trato igualitario que el tutor dio al grupo de jóvenes.

Durante la tercera visita, ya en un nuevo año escolar, tuve la oportunidad, nuevamente, de acompañar las actividades del CAJ. En esta ocasión, el tutor local se había retirado debido a que obtuvo una beca para estudiar en la ciudad de Salta. En reemplazo, un docente de la escuela se hizo cargo de este grupo. A diferencia de la ocasión anterior, la actividad observada fue jugar fútbol. El docente se presentó amigable, trajo varias pelotas de cuero en el maletero de su auto e invitó a los jóvenes a jugar por unas horas. Hombres y mujeres participaron de un partido improvisado de fútbol, mientras otros probaron jugar al volley. Parecía que el tiempo fue destinado más bien en proveer entretenimiento a los jóvenes y no se observó el trato igualitario ni el clima de confianza que establecía el anterior tutor.

En síntesis, la comunidad indígena observada se ubica en un territorio con varias amenazas ambientales, el desmonte y la contaminación del río entre los principales, y deprimido económicamente. El Estado tiene una fuerte presencia a través de los planes sociales, la posta médica local, la presencia intermitente de la policía y la escuela. La implementación en la escuela de la política de Educación Intercultural Bilingüe, específicamente a través del auxiliar bilingüe, contiene la promesa de brindar mejores oportunidades para los niños y sus familias. Sin embargo, las observaciones y entrevistas realizadas muestran el mantenimiento de una estructura de jerarquización racial, ya sea a través de la incorporación subordinada de los auxiliares bilingües, el maltrato a los niños por parte de los docentes criollos e incluso su impunidad en este contexto, la estrategia de manipulación y división de los docentes indígenas, limitando gravemente los logros de esta política, en esta escuela específica.

Adicionalmente, los logros académicos de los estudiantes son bajos con respecto a lo que se puede esperar por el año de escolaridad, los docentes informan la falta de acciones concretas para el desarrollo de materiales de apoyo de la lengua indígena en su variante dialectal y la ausencia de una estrategia consistente de desarrollo de los recursos humanos de la zona.

Finalmente, concluyo que existe una desarticulación entre la lucha política de actores locales, por el reconocimiento, la protección de los derechos, el acceso a agua y territorio y políticas de resarcimiento, y la tarea cotidiana de la escuela, lo que priva a la escuela de tornarse en un espacio relevante para los niños, sus familias y la comunidad en general en su trabajo diario por proteger y potenciar la comunidad indígena.

CAPITULO IV. BOLIVIA: LA EIB EN EL CORAZÓN INDIO DE AMÉRICA

En este capítulo se presenta los resultados de la etnografía de una escuela específica ubicada en la zona weenhayek en Bolivia. La primera parte presenta una breve discusión sobre la relación de este pueblo con el Estado boliviano como contexto en el cual se inserta la política de la Educación Intercultural Bilingüe. Luego se presentan los hallazgos de las observaciones y entrevistas realizadas, así como algunas reflexiones sobre la situación actual.

El pueblo weenhayek y su relación con el Estado boliviano

Desde fines del s. XV el territorio habitado por el pueblo wichí-weenhayek ha sido socavado por las presiones externas, inicialmente debido a luchas inter-étnicas, luego a la colonización española y finalmente al avance de los estados modernos. Propongo distinguir cinco momentos en la relación entre pueblo weenhayek y el aparato estatal (en primer lugar la institucionalidad colonial) desde la Conquista, que brindan luces sobre la relación actual.

Durante el primer momento, la época colonial, el Chaco fue considerado como zona de frontera. Al carecer de atractivos económicos, tanto su colonización como el establecimiento de una administración estatal se dieron tardíamente. Esto permitió la subsistencia autónoma de un número importante de pueblos indígenas de la zona. Para 1865 se habían establecido varias misiones franciscanas que originaron, entre otros, los pueblos de Villa Montes y Yacuiba (Cortéz, 2012:50), a través de los cuales se propuso incluir a los indígenas a través de la catequización y la vida organizada en reductos.

En el choque civilizatorio, los pueblos amerindios emplearon diversas estrategias para lidiar con la nueva realidad. En la zona más amplia conocida como el oriente boliviano, entre los s. XVII y XX las comunidades, en alguna medida aceptaron y se acercaron a los reductos de los misioneros, se desplazaron hacia zonas más lejanas de la presencia criolla o presentaron resistencia. La respuesta violenta de los indígenas a la invasión de su territorio y la dominación de los colonos ha sido denominada en la narrativa histórica como ‘alzamiento’, ‘resistencia’, ‘rebelión’, ‘sublevación’ o ‘insurrección’, focalizando la mirada en la acción violenta de los indígenas y no en la violencia ejercida contra estos pueblos.

Así, un segundo momento se inicia a fines del s. XIX en que se intensifica el contacto entre los indígenas y las repúblicas en proceso de configuración. Uno de los episodios regionales que mayor atención histórica recibió es la batalla de Kuruyuki, un enfrentamiento de parte de la población chiriguana (ahora conocida como guaraní) con los blancos. Aunque se registran episodios violentos posteriores, la magnitud de las pérdidas humanas (se estima cerca de 6000 chiriguanos sumando las pérdidas de los meses anteriores al último choque) y culturales sufridas, hizo que esta batalla se transforme en un hito que marcó, en su momento, el fin de la etnia (Combès, 2005:222). De manera paralela, el avance de la colonización ganadera en la zona de Villa Montes, avalado por el decreto de secularización de las misiones en 1905 (Lema, 2001:96), si bien ocasiono la migración de los weenhayek hacia zonas más aisladas, incluso un desplazamiento al sur hacia Argentina, también encontró la resistencia guerrera de los weenhayek. Esta interacción llegó a su punto álgido con lo que la historia oral del pueblo denomina ‘la matanza de Algodonal’ (Alvarsson, 2007:111). En 1915, los soldados bolivianos invitaron a los hombres weenhayek a una ‘fiesta de reconciliación’ en la fortaleza de Algodonal, a orillas del río Pilcomayo, a la cual, a pesar de las sospechas, los hombres asistieron desarmados. Allí fueron sorprendidos y fusilados, con excepción de unos pocos. Siguiendo a Alvarsson, este hecho aunque recreado en la tradición oral resaltando la valentía de los hombres, señaló en forma contundente la impotencia bélica del pueblo frente a la presencia blanca (2007:112).

En las primeras tres décadas del 1900 se dieron también las visitas de tres antropólogos europeos que han dejado los primeros registros etnográficos, el sueco Erland Nordenskiöld (1902, 1908, 1909 y 1912), el finlandés Rafael Karsten (1912) y el suizo Alfred Métraux (1930) (Lema, 2001:96). En sus textos se observa el trabajo de campo de la antropología clásica con la sistematización de las relaciones de parentesco, religiosidad, lenguaje, etc. y la descripción densa del contacto con el pueblo matakónocenes, como se los denominó en ese momento.

Un tercer momento de la relación está signado por la Guerra del Chaco (1932-1935), en la cual si bien los weenhayek (y los tapiete) fueron considerados por el ejército boliviano como grupos enemigos y, por tanto, asilados y excluidos del combate directo, encerrados en algunas comunidades o empleados como guías o sirvientes; fueron profundamente afectados por la presencia del ejército. A la vez que se confirmó la

superioridad bélica del ejército, la restricción de su libertad de transitar el monte y el río y la continua transferencia de las poblaciones destruyó un nivel de organización social tradicional. La introducción de nuevos alimentos procesados, estimulantes y bienes de consumo ocasionó que, con el retiro del ejército, los weenhayek buscaran formas de ganar dinero para procurarse estos productos, integrándose, en forma subordinada, a la economía local (Alvarsson, 2007:113; Lema, 2001:96; Lema Ortiz, 1986:236-8).

El cuarto momento se inició en la década de 1940 con el establecimiento de la Misión Libre Sueca (MLS en adelante) en Villa Montes¹⁵. El primer contacto se dio en 1943, a través de Astrid Jansson, una enfermera misionera que paso tres décadas en la zona, prestando atención médica y apoyo como profesora. Al parecer, la relación de confianza que ella logró fue heredada por la pareja Märta y Gustaf Flood que en 1949 llegó a Villa Montes. La relación del pueblo weenhayek con la Misión Sueca tiene muchos matices. En los siguientes apartados se exploran algunos de estos matices, pues es en este contexto que se presentan las primeras oportunidades de ingresar al mundo escolar. La MSL se retiró oficialmente de Villa Montes en el año 2007.

Finalmente, a partir de la década de 1990, la relación pueblos indígenas-Estado sufre una importante transformación. Hasta estos años la construcción del Estado-nación boliviano se basó en un discurso político, histórico y jurídico de exclusión y subordinación del componente étnico de la población (con excepción de la revolución nacionalista de 1950, cuyas medidas se sintieron tibiamente en la región oriental de Bolivia) lo que permite, al menos desde el análisis teórico y en la zona geográfica descrita, distinguir el actor estatal del actor indígena. El quinto momento, con el surgimiento del movimiento social indígena y las Reformas estatales, revela que los conceptos de ‘Estado’ e ‘indígena’ no pueden ser comprendidos como entidades monolíticas, actores separados o realidades dicotómicas. Las interacciones se hacen más intensas y los límites más porosos.

¹⁵ La Misión Libre Sueca es parte del movimiento pentecostal, originado en Estados Unidos como parte del ‘revival’ religioso a fines del s. XIX e inicios del XX. El pentecostalismo no es una denominación específica sino un conjunto diverso de grupos protestantes caracterizados por algunas prácticas y creencias comunes, como el énfasis en los dones del Espíritu Santo (profecía, glosolalia, curación, discernimiento de espíritus, evangelización, interpretación y obrar milagros). El aspecto más importante de la fe es establecer una relación personal con Jesucristo, los creyentes consideran su conversión como ‘volver a nacer’. Se enfatiza también el estudio personal de la Biblia. La naturaleza participativa de la celebración religiosa permite que legos y pastores lideren la oración, compartan talentos musicales, presenten testimonio personal de su fe y respondan vocalmente a las intervenciones de los demás. El servicio religioso posee oración espontánea, canto de alabanzas, aplausos, baile, gritar respuestas y levantar y mover las manos durante la oración y la canción. En Bolivia, el término evangélico suele referirse a todos los protestantes y otros grupo no-católicos, mientras que el término ‘cristiano’ es más usado por los pentecostales para autoidentificarse (Whitman, 2008:19-24; Rivière, 2007). El movimiento pentecostal tuvo un fuerte componente misionero partiendo de Estados Unidos y Europa hacia África y América Latina, desde principios del s. XX.

Así, la lucha encabezada por CIDOB, convocó asambleas que visibilizaron y fortalecieron a las organizaciones indígenas de esta zona. En este contexto, en 1989 se conforma legalmente la Organización de la Capitanía Weehnayek en Tarija (ORCAWETA) para representar a una población de 4 000 personas agrupadas en 700 familias. Por el lado estatal, en forma particular, la Ley de Participación Popular (1994)¹⁶ y la Ley de Reforma Educativa (1994)¹⁷ tuvieron una marcada influencia en abrir nuevos espacios de acción política para los pueblos indígenas.

Una parte de la fortaleza actual organizativa del pueblo wichí se entiende en el contexto del fortalecimiento del movimiento indígena del oriente boliviano. Una de las investigaciones más importantes sobre el surgimiento del movimiento indígena de Tierras Bajas (en oposición al más conocido movimiento indígena boliviano de Tierras Altas) es el publicado por Deborah Yashar. Si bien la zona de Oriente agrupa a 36 grupos étnicos distintos que no suman más de 220 000 personas (comparados con los más de dos millones de quechuas en este país), en la década de 1990 rápidamente superó al movimiento quechua-aymara *“en capacidad de movilización y capital político. En un corto periodo de algunos años, capturarían la imaginación política de muchos bolivianos mediante la organización exitosa de marchas indígenas, la negociación de autonomía territorial en varias regiones y la participación activa en reformas constitucionales”* (Yashar, 2005:191, traducción es nuestra). En este estudio, la autora identificó entre las razones para este surgimiento la poca penetración estatal en las tierras bajas y la ausencia de las acciones redistributivas de la Reforma Agraria, que sí operó en el occidente del país, lo que tuvo por consecuencia que estos pueblos permanezcan relativamente autónomos del Estado. Desde la década de 1960 se aprobaron una serie de leyes que facilitaban la explotación de las tierras indígenas, con la adjudicación de latifundios y la penetración de la industria forestal, su primera consecuencia fue la migración forzada de algunos pueblos, que se llegó a una situación de arrinconamiento, hasta que para mediados de 1980 lograron organizarse para defender su tierra y autonomía territorial. Siguiendo a la autora, ella identifica que esta organización fue posible debido a la apropiación que

¹⁶ Abrogada por la Ley Marco de Autonomías y Descentralización Andrés Ibáñez, Ley Nro. 31. *Gaceta Oficial del Estado Plurinacional de Bolivia*, 19 de julio de 2010.

¹⁷ Abrogada por la Ley de la Educación Avelino Siñani-Elizardo Pérez, Ley Nro. 70. *Gaceta Oficial del Estado Plurinacional de Bolivia*, 20 de diciembre de 2010.

hicieron los pueblos de las redes e instituciones de las distintas iglesias y ONG, que con distintas motivaciones, habían ingresado a la zona.

El actor más visible fue la Central Indígena de Pueblos y Comunidades Indígenas del Oriente Boliviano (CIDOB) que se fundó en 1982. Esto se logró mediante la acción de un líder carismático, Bonifacio Barrientos; la activación del espacio político de los propios grupos indígenas y el trabajo de un grupo de antropólogos y sociólogos a través de una ONG denominada APCOP. La CIDOB creció en una confederación que logró negociar con el Estado los temas territoriales y de autonomía.

El primer logro importante de ORCAWETA¹⁸ fue lograr la promulgación del Decreto Supremo 23 500 del 19 de mayo de 1993 que reconoce como Territorio Indígena Weenhayek (Mataco) del Gran Chaco 194 439 hectáreas a lo largo del río Pilcomayo, estableciendo que este territorio es “inalienable, indivisible, imprescriptible e inembargable, siendo la población Mataca propietaria del mismo en forma comunitaria, usufructuando cada familia a nivel interno sus parcelas individuales y los recursos naturales” (DS 23 500, Art. 4). Este decreto es la base jurídica más importante para las subsecuentes luchas por el territorio y los recursos naturales que allí se encuentran. En un artículo de Alvarsson explica que fue un programa de la misión sueca, apoyado por fondos de Suecia y Finlandia, con la meta de reclamar el territorio tradicional weenhayek, logró la aprobación de un Decreto Supremo en 1993 que dio soberanía a esta comunidad sobre una gran porción del territorio. Sin embargo dos entrevistados relativizan la motivación e importancia de la Misión Sueca en este proceso (LZ 11.12; MP 11.12). Lo que se puede indicar es que después de varias décadas en que la Misión Sueca operó como una suerte de municipalidad para el pueblo weenhayek, la conformación de una organización política independiente, como ORCAWETA, implicó un periodo de pugna por los recursos y autoridad frente a la comunidad.

Producto de la nueva Constitución del 2008 pero también como consecuencia de los procesos iniciados en la década de 1990, el pueblo weenhayek cuenta actualmente con un subcalde para las comunidades weenhayek (dependiente de la Alcaldía de Villa

¹⁸ Alvarsson afirma que “un ambicioso programa de la misión sueca, sostenido por los gobiernos de Suecia y de Finlandia, fue lanzado para reclamar el territorio tradicional weenhayek. Esta campaña al fin resultó en un nuevo Decreto Supremo (No 23.500), oficialmente declara el 19 de mayo de 1993” (2007:119). En entrevista a un líder indígena (LZ, nov11) activo durante esos años matizó dicha presentación del proceso, pues la lucha legal por el territorio era común a varios grupos indígenas y el gobierno de turno se encontraba receptivo a las presiones por legalizar la tenencia comunal de las tierras indígenas. Existe un estudio socioeconómico, ecológico y jurídico que fue comisionado por el Ministerio de Asuntos Campesinos y Agropecuarios como base técnica del Decreto, dicho estudio fue coordinado por el antropólogo Jan-Ake Alvarsson (MACA, 1992).

Montes, Sr. Noku), un representante a la Asamblea Departamental de Tarija (Sr. Antonio Tato Luis) un asambleísta regional por el pueblo weenhayek a la Asamblea Regional del Chaco Tarijeño (Sr. Damael López Villafuerte) y con un diputado nacional (Sr. Federico Salazar). Además los weenhayek bolivianos han logrado la posesión legal efectiva de cerca de 40 000 ha del total de casi 200 000 ha del TCO, organizan un festival cultural concurrido (Festiweta) y cuentan con un monto por compensación económica por parte de algunas empresas petroleras (Repsol, Maxus, Petrobras, Andina, Chacho, British Gas) que actúan en el lugar. En 2005, ORCAWETA mantenía relaciones y convenios con cerca de 40 otras instituciones y organizaciones (Cortez, 2006:175).

Cortez, en un estudio sobre los cambios en este pueblo en los últimos cincuenta años, señala que en la última década, con el apoyo de grupos religiosos y de políticas del Estado, se ha logrado que algunos jóvenes se capaciten como maestros bilingües, logrando que 42 de ellos trabajen en la docencia, ocho jóvenes estudiaron para ser auxiliar de enfermería y cinco estudian derecho. Este grupo es un porcentaje menor que con su diferenciación profesional plantea algunos desafíos a la vida comunitaria, por ejemplo, tensiones sobre las posibilidades de acceso a remuneraciones más altas, trabajos urbanos y otros códigos culturales. Sin embargo, la mayoría de la población continúa con ocupaciones económicas tradicionales que se encuentran amenazadas por las tensiones internas y externas surgidas de la disputa por el territorio.

Los inicios de la educación bilingüe en el pueblo weenhayek

Las oportunidades de acceder a la escolaridad vinieron de la mano de los misioneros suecos, así el testimonio del anciano Pablo Zenón indica: “Un día, el gringo en Villamontes me dio un pizarrón para enseñar a los chicos a leer y escribir porque no había todavía escuela, no había profesores, eso era por el año 1952” (citado en MEC, 2008:17). La enseñanza se daba en español. De la misma forma, el pastor Flood sólo permitió el uso del español en la iglesia.

La acción misionera estuvo impulsada por el propósito de compartir la experiencia religiosa, pues se creía que “los weenhayek podían adquirir un estado más ‘humano’ solamente por convertirse al cristianismo” (Alvarsson, 2007:114) y, también, por un

sentido civilizatorio de mejora y transformación social¹⁹, en el cual la educación escolar juega un rol central. La forma específica en que se ejerció el trabajo misionero configuró una clara jerarquía entre los misioneros suecos y los weenhayek. La iglesia desalentó el uso de la lengua indígena, prohibió el consumo de alcohol, las danzas, las curaciones tradicionales y otras prácticas culturales. Esto, sumando al mayor intercambio con la sociedad boliviana hizo que se pasara por una fase de negación de la asociación étnica, que se manifestó en un repliegue hacia lo privado, pues en los hogares se continuó hablando en idioma y contando historias antiguas (Alvarsson, 2007:115).

En la década de 1970 se modificó la política del MLS con respecto a la lengua indígena. Se incorporó, entonces, el trabajo del antropólogo Jan-Ake Alvarsson y luego del lingüista Kenneth Claesson sobre el idioma weenhayek, proponiendo una base fonética, un alfabeto, una sintaxis y vocabulario del mismo, trabajo que se pudo desarrollar con el apoyo de Celestino Mnhyejás Gómez, Pablo Rivera, Ignacio Nolne'jen y Lucas Cortés (MEC, 2008:19). Con esto se inició la traducción del Nuevo Testamento al idioma.

Paralelamente, la MLS recibió un apoyo importante de la Autoridad Sueca de Desarrollo Internacional (ASDI) en forma de recursos para infraestructura escolar y solventar sueldos de algunos maestros. Durante esa década y la siguiente se construyeron cinco escuelas en la comunidades, se dio el primer curso para formar maestros weenhayek y se optó por iniciar la alfabetización en el idioma materno.

En 1984 se llevó adelante la primera experiencia piloto de educación bilingüe con un curso de pre-básico dirigido por una misionera sueca con dos asistentes jóvenes weenhayek, luego se siguió con un primer grado. En 1985 se estableció un convenio de educación bilingüe entre la MLS y el gobierno boliviano. Esto evolucionó hacia la creación de un Centro de Formación Bilingüe (CEFOBIL) que contó con un financiamiento de 300 000 dólares por parte de la Misión de Iglesias Evangélicas Pentecostales (PMU) y ASDI y que llegó a capacitar a la primera generación de maestros

¹⁹ Un estudio antropológico sobre la misión pentecostal sueca a Bolivia explica cómo la experiencia religiosa primaria de conversión lograda por el arrepentimiento y liberación del pecado se debilita para ser reemplazada por un deseo de dar y trabajar por el cambio social. De esta forma, el misionero se transforma en un agente de cambio, tomando como modelo para el mejoramiento el propio bagaje cultural. Así, la superioridad del misionero frente a los conversos en el contexto boliviano se basa en la posición de 'dar' del misionero y un énfasis en 'enseñar' sobre la espiritualidad, en vez de lograr juntos la renovación espiritual como fuera la intención original del movimiento pentecostal (Johansson, 1992).

weenhayek bilingües²⁰. Sin embargo, las negociaciones con el Ministerio para obtener reconocimiento oficial fueron dilatadas y finalizaron en 1998 con la negativa de conceder un título oficial a los egresados de este Centro (MEC, 2008:23). Uno de los argumentos del Ministerio fue que los estudiantes weenhayek no poseían estudios secundarios completos. Este se transformó entonces en el Centro de Apoyo y Seguimiento (CEAS) como instrumento de apoyo y seguimiento a los maestros bilingües interinos²¹.

En la visita que personalmente realice al INSPOC en el 2003, los docentes que trabajan allí indicaban que no todos los años recibían estudiantes del pueblo weenhayek, y por tanto había cierta inestabilidad para la contratación del docente de lengua nativa. Camiri se encuentra a 167 kilómetros de Villamontes, por lo que se debe ofrecer a los jóvenes estudiantes la modalidad de internado. La fortaleza de este Instituto Normal es que surgió de la iniciativa de la propia comunidad guaraní, con apoyo de la cooperación internacional, y que los docentes formadores poseen el conocimiento y capacidades desarrolladas para comprender las dificultades que estos jóvenes indígenas atraviesan lejos de sus comunidades²².

A nivel de política pública, el Programa Amazónico de Educación Intercultural Bilingüe financiado por DANIDA que opero entre los años 2001-2004, último periodo en el que la Reforma Educativa seguía vigente, no avanzó en términos pedagógicos en su relación con el pueblo weenhayek (Ventiades y Romero, 2005). Sin embargo, la relación principal de los núcleos educativos de aplicación de la EIB se encuentra con la Dirección Distrital de Educación Villamontes.

En el año 2007 se retiró la Misión Libre Sueca de Villamontes. La razón oficial ha sido que se cumplió un ciclo y que era necesario el retiro para potenciar los liderazgos locales y no mantener relaciones de dependencia (entrevista BS 04.12). Coincide con una redirección de los fondos suecos hacia el continente africano. Incluso se puede especular con la influencia que puede haber tenido la pérdida gradual de autoridad de la Misión con el avance del Estado y las organizaciones indígenas propias.

²⁰ Unos 54 maestros al año 2000, 32 de ellos hombres (60%) y el resto mujeres; 50 interinos (93%), es decir, sin título de maestro normalista (MECyD, 2000:22).

²¹ Interino se refiere a maestros que no poseen formación normalista, siendo en muchas poblaciones rurales es la única posibilidad de responder a la demanda de escolarización. El Ministerio de Educación informa que en el 2002, del total de 92 454 un 17,5% son interinos (16 193) (Ministerio de Educación, 2004:79).

²² Dos investigaciones de docentes de la INSPOC en el marco de PROEIB Andes permiten conocer con mayor detalle el surgimiento y actuación de dicha Normal (cfr. Arispe 2003; Tito Herrera 2009).

Actualmente, tanto CIDOP como ORCAWETA se encuentran debilitadas, ya sea porque algunos analistas consideran que las organizaciones indígenas están cooptadas por un gobierno que guarda aún una gran promesa para los pueblos indígena originario campesino (como son denominados en los documentos oficiales) o porque según otros la administración de las regalías (recursos, privilegios, nuevos espacios) concentra toda la atención de estas organizaciones.

A nivel escolar, esto implica la progresiva atomización de las comunidades, pues para acceder a las regalías es necesario tener un capitán grande que sea parte de la Asamblea. Un grupo de familias o incluso una sola familia extendida puede formar su propia comunidad y nombrar su capitán con mudarse a nuevo lugar. Las maestras entrevistadas han informado que durante este año han disminuido la cantidad de alumnos debido a estas mudanzas. Las nuevas comunidades no contarían con maestra, aula o conexión con el sistema educativo nacional (DA 04.12, GC 02.12).

Postales de la comunidad y escuela estudiada

Partiendo de la Terminal Bimodal de Santa Cruz de la Sierra, Bolivia, existe una oferta amplia de buses y horarios para viajar a Villa Montes, la mayoría de ellos culminando su recorrido en la ciudad fronteriza de Yacuiba. Villa Montes es una ciudad pequeña de 30000 habitantes, fundada en 1907 en base a la misión franciscana, cuya principal actividad económica es la crianza de ganado, un pequeño sector agrícola y producción pesquera (Cortez, 2012:52-3). Se ubica en el municipio del mismo nombre, en la provincia del Gran Chaco, en la Región Autónoma del Gran Chaco Tarijeño y en el departamento de Tarija. Con el barrio weenhayek (barrio mataco) en Villa Montes se inicia la serie de comunidades que son parte de las Tierras Comunitarias de Origen (TCO) Weenhayek (ver mapa en anexos).

El viaje a la comunidad weenhayek requiere salir de la ciudad de Villa Montes, cruzar el puente nuevo sobre el río Pilcomayo, pasar por otra comunidad weenhayek, donde se pueden observar los edificios antiguos de ORCAWETA que fueron quemados en una disputa por el liderazgo formal de esta organización, luego se atraviesa las vías del ferrocarril y se pasa a un camino que hasta hace poco era de tierra y que, en el mes de noviembre de 2011, estaba en la fase final de pavimentación. El cartel en la carretera señala la entrada a la comunidad, un grupo de 25 a 30 casas de pequeñas dimensiones.

Hay dos entradas usadas por los trufis (taxis colectivos locales que por 20 pesos bolivianos, cerca de \$3 dólares, realizan el recorrido) una pasa por la actual sede de ORCAWETA, dentro del terreno del Capitán Grande, y la otra por la construcción abandonada de un Hospital Municipal. La ubicación geográfica de la comunidad ya es un signo de la marginalización que caracteriza el intercambio entre las sociedades ‘criolla’ e indígena. No existe un servicio de transporte público que conecte a esta comunidad con Villa Montes, por lo tanto, para desplazarse hacia la ciudad (donde se encuentran los servicios del Estado, oportunidades laborales, mercado) se debe pagar el trufi, usar motocicleta (por eso es tan valorada por las familias), bicicleta o caminar por varias horas.

La casa típica es una construcción de ladrillos de 2,5 m de alto por 4x4 m, con una puerta y una sola ventana. A unos metros y en un lugar central se encuentra la llave de agua y en el fondo del terreno la construcción, también de ladrillo y pintada de blanco y azul, donde se ubica la letrina. La mayoría de estas construcciones fueron realizadas en la década del 2000, con los primeros recursos que recibió ORCAWETA como regalías por la acción de empresas petroleras que operan el territorio indígena. Los terrenos están separados por un cercado hecho de ramas de 1,5 m de altura, que es similar al cercado de las casas del lado argentino. El paisaje es seco con algunos árboles que ofrecen sombra a las casas. Los caminos se encuentran cubiertos en los costados por bolsas de plástico descartadas de yogurt y bebidas (sodas). Existe un espacio libre, sin casas, que asemeja a un lugar central de la comunidad, a un lado del mismo se ubica tres tiendas que ofrecen implementos básicos para cocinar (aceite, fideo, cebolla) a precios mayores que en la ciudad, en diagonal se encuentra la entrada de la escuela y frente a la misma, el edificio de la Iglesia.

La construcción de la escuela comienza con un portón que se encuentra generalmente abierto, se distribuye en U, al final de la misma hay una cancha de deportes techada con gradas para el público. La escuela Nueva Esperanza fue fundada a fines de los años ‘70 y administrada por la Misión Libre Sueca. En el 2000 contaban con solo seis aulas, por lo que debían pasar clase también en la iglesia, no tenían agua potable, luz, baño ni dirección. También cuatro docentes vivían en las instalaciones (MECyD 2000:22). Una década después, la inversión del municipio se observa en dos secciones, la primera está 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 TIC, construida en diciembre del 2007. La segunda sección tiene el patio central con piso de baldosas 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 galería angosta. En la cuarta aula del lado del comedor se encuentra la secretaría y dirección de la escuela. 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, dentro de los 12 docentes que trabajan en la misma.

Cuadro 11. Vista de la segunda entrada a la escuela



Cultura escolar cotidiana: la dimensión pedagógica

Al igual que en el caso argentino se presentan los hallazgos sobre la cultura escolar cotidiana²³.

Estructura de la experiencia escolar

La escuela observada coincide con los rasgos centrales de la institución escolar occidental moderna. Los niños se organizan en cursos, de acuerdo a edad, cada uno posee un aula en el que trabajan durante una jornada formal de cuatro horas con un docente,

²³ Se excluyen otros aspectos como la definición escolar del aprendizaje y la transmisión de concepciones del mundo, debido a que los objetivos de la investigación se ubican en la interacción entre dimensión escolar pedagógica y dimensión política de la escuela en el pueblo weenhayek.

deben permanecer sentados en sus sillas con excepción del recreo y seguir el currículo oficial. Sin embargo se observan variaciones a esta vivencia.

Uso del tiempo. Durante los días en que se realizaron las observaciones²⁴, focalizadas en los primeros tres años de la escuela, se notó 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 regresan para la hora del almuerzo. No se muestra preocupado ni alarmado frente a esta situación. La asistencia diaria a la escuela no dependería completamente de la voluntad de los padres, sino que los estudiantes pueden decidir al respecto. Una maestra informa:

“...el chico le tiene que gustar la escuela, tiene que pensar el sí, porque un niño falta a la escuela, vas a su casa, y dice – ¿Quieres ir? así es el padre. No quiere ir, porque le han pegado, dice. Y punto, no es más. ¿Quién es el culpable? Es el docente o es el director o es la directora. Así es, y entonces el joven, el niño que llega a una cierta... estudio, tiene que ser de su propio esfuerzo. Es un poco triste.” (DA, abr/12).

Esto implicaría que la escuela se presenta como una institución porosa, a la cual es fácil y cómodo acceder, pero en la cual, también, los niños poseen cierta independencia para salir sin considerar estrictamente el horario escolar.

Otro aspecto importante del uso del tiempo tiene que ver con el calendario regionalizado. Con anterioridad, el año escolar de febrero a noviembre, era interrumpido en el mes de mayo por la actividad pesquera tradicional. Las familias enteras suelen desplazarse a campamentos temporales cerca del río para pescar, “la actividad pesquera, a lo largo de 140 kilómetros [del Río Pilcomayo], está concesionada a familias del pueblo Weenhayek. Se estima que, entre abril y agosto, esta actividad genera un mínimo de 1 millón 200 mil dólares, distribuidos entre las familias weenhayek, unas pocas familias guaraníes que participan como asalariados y algunos trabajadores criollos mestizos” (Cortez, 2012:40). Por esta razón, desde el año 1995 en el marco de la Ley de Reforma Educativa y con apoyo de la MLS, se negoció con las autoridades educativas hasta lograr la aprobación del calendario regionalizado en 1999. Este inicia sus actividades en el mes de septiembre y finaliza en abril.

La entrevista con el director de la unidad educativa informa que el calendario regionalizado es un logro del pueblo weenhayek, por adaptar verdaderamente la vida

²⁴ Se realizaron cuatro visitas, cada una de una semana de duración, en el mes de noviembre de 2011, febrero, abril y mayo del 2012.

escolar a los usos y costumbres del pueblo. Sin embargo, al estar insertos y tener que articularse con otras escuelas tienen algunas dificultades, la principal es que cuando los niños egresan del nivel primario (actualmente de seis años) y quieren ingresar a una secundaria que no es parte del Sistema Educativo Bilingüe Weenhayek (SEBW) los estudiantes deben esperar desde mayo a febrero del año siguiente, lo que dificulta la continuidad de la trayectoria escolar. Frente a esto, el director está proponiendo que el nivel educativo secundario también funcione en base a dicho calendario.

En entrevista con un técnico de la Dirección Distrital de Educación de Villa Montes informa que existen dos grandes dificultades en la implementación de este calendario regionalizado. La primera, como se mencionó, es la transferencia de alumnos de escuelas que son parte del SEBW a otras escuelas, para lo cual no hay procedimientos establecidos y probablemente se opte por bajar a los niños de nivel. También, otros aspectos como la asignación de ítems (los sueldos del Estado a los maestros) y algunos materiales (como fuera antes los módulos de la Reforma) se entregan anualmente siguiendo el calendario nacional, ocasionando desfases con las escuelas del SEBW. Actualmente están teniendo dificultades también con la entrega del bono Juancito Pinto²⁵, el cual debe entregarse alrededor del mes de noviembre, contando con la información de la asistencia regular de todo el año escolar del niño, cosa que no es posible con las escuelas en el calendario regionalizado.

Como lo muestra la experiencia ecuatoriana, cuyo Ministerio de Educación administra calendarios escolares diferenciados para la Sierra y la Costa, es posible gestionar escuelas en diversos subsistemas, pero esto requiere una atención a la diversidad. Se puede concluir, de las dificultades relatadas, la necesidad de fortalecer en la institucionalidad educativa estatal a nivel nacional y local la capacidad de respuesta a la diversidad, que en este caso se manifiesta en forma patente con una organización diferente del tiempo escolar, pero que podría extrapolarse a otras necesidades de adecuación cultural y local del currículo escolar.

²⁵ El Bono Juancito Pinto es un subsidio, en forma de transferencia directa de \$200 (doscientos pesos bolivianos, equivalente a 28 dólares al cambio del 1/10/2012), que se inició en el 2006 con niños de los primeros cinco años de escolaridad con el propósito de aumentar la matriculación y disminuir la deserción escolar. En el año 2008 se extendió el beneficio hasta los primeros ocho años de escolaridad. Los fondos provienen en dos terceras partes de Yacimiento Petrolíferos Fiscales Bolivianos (YPFB) y Corporación Minera de Bolivia (COMICOL) y un tercio del Tesoro General de la Nación, alcanzando a casi 1 750 000 niños en el 2009 (OSPE-B, 2011:84).

Estructuras de participación. En las clases observadas²⁶, el tipo de interacción liderada por el docente se mantiene pero posee algunas particularidades. Es común que los docentes se ubiquen en un costado del aula, no en frente del curso donde se encuentra la pizarra, para explicar un concepto o indicar una consigna. Así como se observa los niños en filas copiando de la pizarra, también es común que los niños se sienten en grupos (como fue alentado por la Reforma Educativa) o cuando son pocos en una sola mesa en la cual también se sienta el o la maestra. Los niños se acercan o sientan junto a los docentes para trabajar sin que esto implique que están castigados.

Cuadro 12. Escena habitual en las aulas, un docente trabajando con un grupo pequeño de estudiantes



Los niños suelen llamar a los docentes por sus nombres (no maestra o profesor). En un caso particular, los niños llaman a la docente por su nombre weenhayek y no el nombre hispano que figura en su documento y con el cual se presenta. Cuando le pregunte por ese nombre, sonrió un poco avergonzada y me dijo que es “su nombre de cariño”, lo

²⁶ En total se realizaron cinco observaciones de clases en los cursos de primero a tercero.

que implicaba un grado de cercanía y familiaridad entre ella y sus estudiantes. Se tiende a dar explicaciones a pequeños grupos de niños acercándose a las mesas o dejarlos trabajar copiando de la pizarra, la voz del docente no es dominante durante la clase. En ocasiones los niños pueden retirarse del aula sin pedir permiso o avisar. Los docentes suelen emplear un tono de voz suave con los niños. En ninguna ocasión pude observar que se reprenda a un niño, se le grite o agreda²⁷. Los niños interactúan con los docentes dentro y fuera de la escuela, pues pertenecen a la misma comunidad.

En resumen, si bien se observa la existencia de una estructura de participación liderada por el docente, el nivel de cercanía que se establece por la pertenencia del maestro a la misma comunidad, geográfica pero también étnica, de sus estudiantes, la valoración de interacciones no autoritarias entre adultos y niños, la aceptación de cierta autonomía del niño frente a la experiencia escolar, circunscribe la asimetría y podría ser fuente de interacciones menos jerárquicas entre los maestros y sus estudiantes.

Definición escolar del trabajo docente

Formación. Los maestros entrevistados coinciden en relatar que su carrera docente se originó al haber sido identificados como jóvenes capaces por los pastores de la misión sueca y recibir apoyo de la misma para su formación. Debido a que la MLS se retiró de la zona en el año 2007, 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. En particular en un curso, observe evidencias del trabajo de la anterior Reforma Educativa, por ejemplo con el trabajo intenso por crear un ambiente alfabetizador, aunque, como en muchas otras aulas primaba la creación de carteles elaborados por la maestra en vez de textos auténticos o textos elaborados por los niños.

²⁷ En contraste con la entrevista realizada en que se informa que una de las razones por las cuales el niño no vuelve a la escuela es porque alguien lo ha golpeado, no pude observar en forma directa maltrato, a diferencia de las observaciones en Argentina.

Cuadro 13. Imágenes de una misma aula con textuado en español y en weenhayek



Trabajo docente. 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.

Frente a la solicitud de conocer el currículo adaptado, se mencionó que dichas adaptaciones se han hecho en forma oral, la más importante es enseñar en weenhayek los primeros tres cursos. También se han desarrollado unos materiales (‘adaptadores’) basados en los módulos de la Reforma para el área de Lenguaje y Matemáticas, para hacerlo en weenhayek. Esto reforzaría la idea que el trabajo curricular está más cerca de

una traducción del currículo nacional que al desarrollo de un currículo propio²⁸. A partir del cuarto curso, la enseñanza se hace en español y el idioma indígena pasa a ser una materia entre las demás. Con la aprobación de la Ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez se está trabajando desde el Concejo Educativo de Pueblos Amazónicos (CEPO) en currículos regionalizados, pero dicho trabajo no era visible aún (ya sea formulando o en la expectativa de conocer) en la escuela visitada.

Presentación escolar del conocimiento

Una de las demandas centrales de los movimientos étnicos ha sido la de una educación que no solo respete la diferencia cultural sino que promueva la recuperación y orgullo por la lengua, los conocimientos y la historia de cada pueblo. El pueblo weenhayek presenta altos índices de uso de la lengua indígena, el 85.2% de la población es bilingüe weenhayek-castellano, un 7.8% monolingüe en lengua indígena y un 6.9% monolingüe castellano (Díez Astete y Murillo, 1997:15 citado en MECyD, 2000:10). En total cerca del 93% de la población habla el weenhayek, transformándose en un importante marcador de etnicidad.

Enseñanza de la lengua. Los docentes emplean en la enseñanza inicial del weenhayek unas cartillas elaborada por la MLS. Existen versiones dispares sobre la disponibilidad de estas cartillas para trabajar con los niños, mientras una docente me indico que ya no tiene más ejemplares en la unidad educativa y no que no hay dinero para fotocopiar, en otra escuela me informaron que tenían suficientes ejemplares para los estudiantes de este año.

El weenhayek tiene una presencia importante en el intercambio entre los niños y entre el niño y el docente. Como se mencionó, una mayoría de la población habla el weenhayek y un 80% son bilingües. El trabajo con la lengua, a nivel discursivo, se presenta como de la modalidad de iniciación y mantenimiento, es decir, una iniciación a la vida escolar y la alfabetización en idioma indígena, para luego trabajarse durante toda la escolaridad para lograr un bilingüismo pleno. El trabajo más intenso se da en los primeros tres años de escolaridad y luego el idioma indígena pasa a ser una materia entre

²⁸ Se tiene conocimiento de la existencia de materiales elaborados por maestros bilingües weenhayek para la enseñanza en el nivel primaria, módulos sobre la pesca y la ambientación en la escuela, la pesca y los frutos tradicionales, la caza, pesca y árboles, y uno sobre animales del Gran Chaco (MEC, 2008:62) pero no se observó ejemplares de los mismos usándose en las aulas.

las demás. Así, sostengo que en su ejecución se acerca más a una modalidad de transición de la lengua materna indígena a la lengua nacional dominante.

La iniciación de la escolaridad con un docente bilingüe, así como el aprendizaje de la lectura y escritura del weenhayek tienen una carga simbólica muy importante para la revalorización del idioma e identidad del pueblo. Como relata un maestro:

Los pueblos indígenas han sido marginados, antes se les obligaba a hablar español. Para el pueblo weenhayek era difícil, no había amistad ni recursos. La EIB nos ha favorecido en la parte política, las leyes y decretos, hubo acercamiento entre los políticos y los indígenas, una entrada, una oportunidad, por ejemplo para que entren en los estudios, en la universidad para que las personas se profesionalicen. Lo que hemos logrado, en el futuro están nuestros hijos, no deberíamos dejar la lengua nuestra, valorarla y priorizarla. Se debe incentivar y motivar su uso. Ahora están aprendiendo a leer y escribir y en el futuro van a escribir en su propia lengua (EN, may12).

Uno de los temas que se tocó en la entrevista grupal con los docentes y en otras dos entrevistas, es la necesidad o no de fortalecer la dimensión escrita de la lengua indígena, considerando que es una lengua cuyos principales usos se dan en el nivel oral. En palabras de una especialista “concentrándonos tanto en el nivel escrito nos estamos olvidando de los usos de la lengua”. Frente a esta consideración, los docentes bilingües weenhayek se declararon unánimemente defensores de enseñar a los niños a leer y escribir en ‘idioma’. El acceso a la palabra escrita, la validación de un alfabeto weenhayek, el conocimiento sobre como transcribir al código escrito los enunciados orales son logros muy preciados a los cuales no se está dispuesto a renunciar.

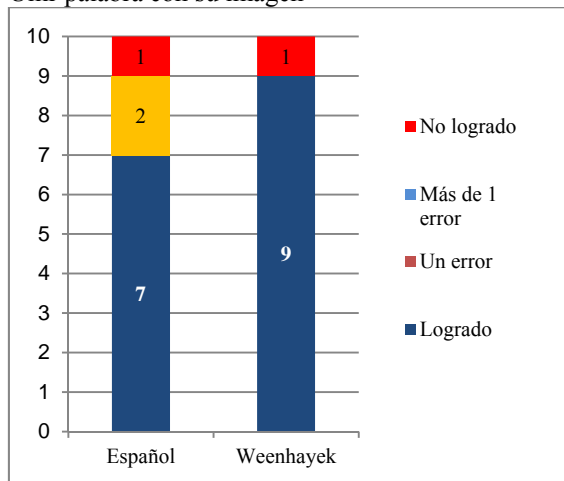
Con respecto al español, coincidiendo con un estudio de experiencias exitosas de EIB en Bolivia (Ventiades, 2007:69), no existe en la escuela estudiada estrategias específicas y sistemáticas para la enseñanza del español como segunda lengua. Esto quiere decir que se espera un aprendizaje espontáneo del castellano, lo que no es suficiente para garantizar un manejo competente de esta lengua a nivel oral y escrito.

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). Como se mencionó la prueba consiste en dos subtest: unir siete palabras con su imagen, lo que evidenciaría la destreza de decodificación y comprensión a nivel de palabra; y luego redactar un texto breve en base a una imagen. Ambos test se realizan en weenhayek y en español. Para la elaboración y

corrección se considera que estas destrezas de lectura y escritura deberían ser dominadas por niños que finalizan los primeros tres años de escolaridad.

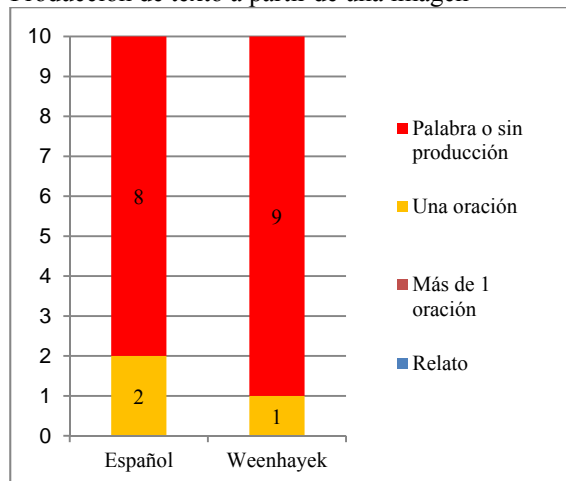
Cuadro 14. Resultados del subtest.

Unir palabra con su imagen

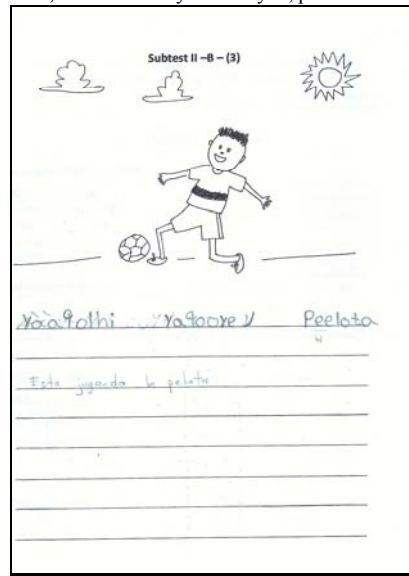
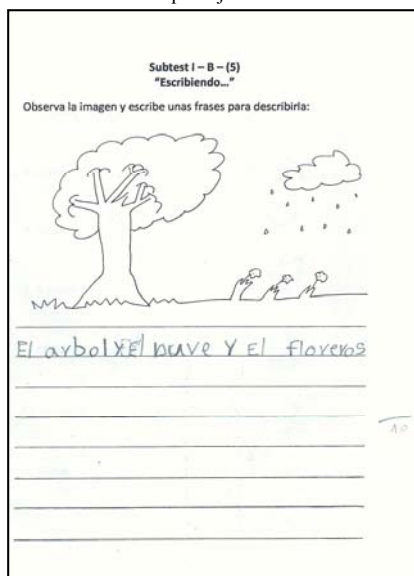


Cuadro 15. Resultados del subtest.

Producción de texto a partir de una imagen



Cuadro 16. Resultados con puntaje más alto de los tareas de producción de texto, en castellano y weenhayek, por niño de 9 años



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. Esto indica que los niños que asisten al tercer curso apenas logran cumplir con la tarea de decodificar palabras en idioma indígena y español, pero no logran avanzar más allá, en la lectura de oraciones y textos simples o en la producción de los mismos. Estos resultados son alarmantes, pues en la escuela tradicionalmente, a partir de cuarto grado los niños emplean la lectura y escritura como herramientas para acceder a los otros conocimientos escolares en el área de matemáticas, estudios sociales y ciencias naturales. De esta forma, la falta de un desempeño adecuado en lectoescritura en tercer grado presagia enormes dificultades en su trayectoria escolar.

La escuela en la comunidad: la dimensión política

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 está 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 22 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 (L 4.12). Por su lado, un docente expresó que los docentes no son invitados ni escuchados en las reuniones convocadas por la organización (M 4.12).

Como se mencionó, parte del contexto político favorable al fortalecimiento institucional de los movimientos indígenas derivó de las iniciativas de descentralización política y cierto grado de descentralización educativa iniciado en la década de los noventa. El contexto actual se ha modificado notablemente. El actual gobierno liderado por representantes del Movimiento al Socialismo (MAS) simultáneamente apoya procesos autonómicos en lugares clave, como el Chaco boliviano, y reconcentra recursos y decisiones a nivel central, en gran parte a través de la función presidencial. A nivel de descentralización territorial la zona en donde se encuentran las comunidades weenhayek presenta un escenario singular, al estar vigentes sobre el mismo territorio el nivel municipal (Yacuiba y Villamontes), el único gobierno autónomo aprobado a nivel nacional, la Región Autónoma del Gran Chaco Tarijeño y el nivel departamental (Tarija). Debido a que la descentralización implica el manejo autónomo de recursos, estos tres niveles se explican por el *boom* económico producto de la explotación de hidrocarburos, así el departamento de Tarija pasó de percibir 3 millones de dólares anuales en 1988 en concepto de regalías a 270 millones de dólares en el año 2007 (Cortez, 2012:68). Debido a que el gobierno departamental se declara políticamente opositor al nivel central, la conformación de un nivel intermedio como la Región Autónoma permite circunscribir el ámbito donde es necesario ejercer influencia. Con el trasfondo de esta disputa, ORCAWETA es buscada para construir alianzas favorables a los distintos actores políticos.

En el ámbito educativo se ha procedido a satanizar la anterior reforma educativa y con la nueva Ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez se ha modificado la organización de la participación social. En la Reforma anterior existía, a nivel de la comunidad, las Juntas de Núcleo y las Juntas Escolares con potestad de fiscalizar el trabajo docente y la gestión escolar, además de participar en la formulación de planes y proyectos para beneficio de la escuela. En la actual Ley la participación social comunitaria se canaliza a través de Consejos Educativos a nivel nacional, departamental y municipal, quedando sólo el Consejo Educativo de Pueblos Originarios y Organizaciones Sociales para responder relativamente al nivel comunitario (Galindo, 2011:163-166). A pesar de la aprobación de

Ley Marco de Autonomías que legisla sobre estos procesos de descentralización, en el ámbito educativo la tendencia es contraria, como lo concluye una reciente investigación:

Ni los maestros ni las autoridades educativas nacionales dan muestras de una voluntad para descentralizar la educación. Los primeros porque temen que la descentralización erosione la unidad sindical y por ende su fuerza de presión. Los segundos, porque no quieren perder poder. (Galindo, 2011:195).

En síntesis, la experiencia boliviana muestra fortaleza en el mayor grado de autonomía que goza la escuela que aplica la EIB, al contar con un director y docentes de la propia comunidad, sin embargo, dicha libertad de acción y adueñamiento del proyecto escolar no logra expresarse en un nivel académico satisfactorio de sus estudiantes.

CAPÍTULO V. COMPARACIÓN Y CONCLUSIONES

*En wichí leer se dice “yah’yen” que quiere decir mirar profundamente. Viene de la palabra “yah’yene”, advertir, prevenir, avisar o instruir. Su raíz es “yah’yin”, ver, mirar, observar. Según como se pronuncie significa mirar con cuidado y prevención. Así, cuando nosotros despedimos a alguien que transita, que se va, le decimos “yah’yin a nayij”, “mira tu camino”, lee la vida.
Audencio Zamora (2009:126)*

Como se puede extraer de los hallazgos en los capítulos III y IV, la educación en las comunidades visitadas es reconocida, desde el discurso, como un aspecto vital para el mejoramiento de las condiciones materiales y de inclusión social de la comunidad indígena. La esperanza expresada por un buen número de entrevistados es que el acceso a la educación primaria, secundaria y, especialmente terciaria, garantice un futuro mejor para la siguiente generación, lo que encierra oportunidades individuales para el desarrollo profesional y prosperidad material y oportunidades colectivas en la formación de dirigencias e intelectuales que representen a la comunidad en sus demandas y reivindicaciones.

La observación de la puesta en acción del proyecto de EIB en las escuelas estudiadas corrobora la permanencia de ciertas prácticas, posiblemente heredadas de la acción de las iglesias y del Estado, que separan los fines y propósitos de la escuela de la lucha política de estas comunidades, limitando la potencialidad de esta política estatal. En este escenario predominante, los miembros de la comunidad educativa, docentes, estudiantes y padres encuentran fisuras a través de las cuales se expresan para reivindicar la identidad étnica, reflexionar críticamente sobre el rol de la escuela en la comunidad y plantear demandas a las propias organizaciones indígenas.

Adicionalmente, la relación de las comunidades indígenas con dos Estados, el argentino y el boliviano, muestra como una presencia estatal más activa, con en el caso argentino, se expresa en una exclusión más sistemática y el consiguiente racismo que tiñe las interacciones individuales al mismo tiempo que permite un nivel de logros académicos comparativamente superior al boliviano, aunque no aún satisfactorio. La vivencia boliviana, con un estado más ausente, ha abonado el terreno para dinámicas organizativas

más autónomas que se observan también a nivel de la organización escolar, pero que tiene por contrapartida cierto abandono estatal en la medida en que no se fortalece a través de la dotación de recursos humanos y materiales la acción pedagógica escolar, lo que tiene como consecuencia resultados académicos extremadamente bajos, llegando la escuela incluso a fracasar en su rol fundacional de alfabetizar, tanto en la lengua indígena como en la lengua ‘nacional’.

El siguiente comparativo resume los principales hallazgos del trabajo de campo:

Cuadro 17. Comparación de los hallazgos

	Escuela EIB wichí en Argentina	Escuela EIB weenhayek en Bolivia
Datos de ubicación	Comunidad fundada por los misioneros anglicanos a inicios del s. XIX	Asentamiento fortalecido por la presencia de la Misión Libre Sueca a partir de la década de 1950.
	1500 habitantes.	700 habitantes.
	Ubicación geográfica periférica a la ciudad, transporte público escaso y caro. Llegada por medio de un camino de tierra y ripio de una hora.	Ubicación geográfica periférica al pueblo, ausencia de transporte público. Llegada por un camino recientemente asfaltado con fondos de las regalías al municipio de Tarija.
	Posee construcciones tradicionales y algunas de material (ladrillo y cemento) producto de la acción estatal.	Posee construcciones, la mayoría de material (ladrillo y cemento) realizadas a inicios de los 2000 con los primeros fondos recibidos por las regalías de las compañías extractivas.
	Recibe regalías por la instalación de una antena de celular, aprox. 3500 dólares anuales.	Recibe regalías por el paso de un gasoducto, aprox. 200 000 dólares anuales para el conjunto de 45 comunidades de las cuales esta es una de las principales.
	Altos índices de desempleo. Dificultades por el acceso al agua. Conflicto con compañías de explotación de la soya por el desmonte de territorios indígenas.	Altos índices de desempleo. Bonanza en época de pesca. Conflicto por contaminación del río y disminución de la pesca. Conflicto con agroganaderos por uso del territorio indígena.
Estructura de la experiencia escolar	Escuela es la construcción más importante de la comunidad (dimensiones y ubicación). 240 a 340 estudiantes del nivel inicial, EGB y polimodal. Inicio de la EIB en 1987 con experiencia piloto.	Escuela es una construcción importante, pero también se observa un Hospital Municipal abandonado y un centro de formación técnica a medio construir. Un centenar de estudiantes en el nivel inicial, primaria y secundaria. Inicio de la EIB en la década de '80.
	Calendario y horario escolar rural de 8 horas con almuerzo escolar incluido. Frustración por asistencia irregular de algunos estudiantes.	Calendario regionalizado respetando la época de pesca. Dificultades para la administración estatal de esta diferencia. Entrada y retiro de estudiantes fuera del horario escolar muestra una institución porosa. Se ofrece almuerzo.

	<p>Estructura de participación liderada por el docente. Indicios de trato agresivo, físico y psicológico, por parte de algunos docentes criollos y tolerados por el resto de colegas.</p> <p>Trato suave y amable por parte de los auxiliares bilingües. Interacción menos directiva y cercanía en la hora del recreo.</p>	<p>Estructura de participación liderada por el docente, con una tendencia a la interacción cercana, uso de voz suave y menor centralidad de la acción docente.</p>
Definición escolar del trabajo docente	<p>Mayoría de docentes criollos que viven en el pueblo cercano y se trasladan diariamente a la escuela. Estabilidad de docentes. Jornada de 8 horas.</p> <p>Seis auxiliares bilingües, cinco de ellos que viven en la comunidad y que se reparten para estar presentes en dos cursos.</p> <p>Solo dos auxiliares poseen estudios docentes, no poseen un lugar propio en las aulas.</p> <p>Evidencias de trato excluyente a los AB que junto con otros factores ha impedido su conformación como equipo de trabajo.</p>	<p>Docentes fueron identificados de jóvenes por los pastores de la MLS que apoyó y financió su formación.</p> <p>Docentes weenahayek autónomos para planificar, relación cordial con el director.</p> <p>No se pudo identificar un curriculum adaptado en versión escrita.</p>
Presentación escolar del conocimiento	<p>Desafíos de los docentes para el trabajo en lengua indígena: debilitamiento del uso de la lengua en el espacio intrafamiliar, ausencia de un libro específico para la variación dialectal y falta de apoyo disciplinar para reflexionar sobre la forma escrita de la lengua.</p> <p>Dificultades para elaboración colectiva de un texto que recoja la variación dialectal.</p> <p>El nivel académico alcanzado es deficitario según lo esperado para niños que culminan el ciclo básico (3 años de primaria). Aunque el uso del idioma wichí es minoritario sus logros son levemente superiores en este idioma.</p>	<p>Uso más intensivo del idioma weenahayek en los primeros tres grados de escolaridad, luego pasa a ser una materia más. Las cartillas para la alfabetización inicial elaboradas y financiadas por la MLS, actualmente con menor disponibilidad.</p> <p>No existe estrategia específica para la enseñanza del español como segunda lengua.</p> <p>El nivel académico alcanzado es deficitario al culminar el nivel, los niños no logran escribir ni en español ni en idioma indígena.</p>
La escuela en la comunidad	<p>Captación y administración de recursos (trabajos, donaciones) por parte de la administración del colegio fortalece su ubicación jerárquica como distribuidor de estos beneficios.</p> <p>Realización de eventos de la Junta Vecinal, organización para la defensa del territorio y de reclamo por matanzas étnicas muestra desarticulación entre estas organizaciones y la escuela o los auxiliares bilingües.</p>	<p>El sistema de distribución de regalías, a través del capitán de cada comunidad está atomizando las comunidades y disminuyendo las oportunidades educativas de los niños.</p> <p>ORCAWETA es muy activa en reclamos por servicios básicos, el proceso autonómico y la obtención de regalías.</p> <p>Las reuniones y movilización no cuentan con una participación especial de los docentes. ORCAWETA no cuenta, al parecer, con una línea presupuestal dirigida a fortalecer la educación en las comunidades.</p>
Estrategias de resistencia	<p>Empleo del arte y la presentación de fin de año para reivindicar una identidad indígena (dotada de contenido con fuentes andinas o norteamericanas).</p> <p>Uso estratégico de un taller juvenil, por parte de un líder wichí para la auto-organización de los mismos jóvenes.</p>	

Conclusiones iniciales de la investigación

El origen diferenciado de la institución escolar y de las organizaciones políticas, para ambas comunidades puede explicar en alguna medida la distancia que existe en términos prácticos entre estos ámbitos de acción. Mientras que las escuelas fueron fundadas, al margen de la acción estatal, por organizaciones religiosas protestantes cuyo propósito último era la alfabetización para la evangelización; las organizaciones políticas surgieron por una combinación de un contexto estatal y global favorable así como de la lucha histórica de estos pueblos frente a un Estado-nación homogeneizante, con el propósito declarado de la defensa de sus derechos al territorio y a la diferencia cultural.

Específicamente, del lado boliviano la relación de rivalidad entre el sistema de EIB iniciado, financiado y ejecutado en su mayor parte por la Misión Libre Sueca hasta el año 2007; y el surgimiento y consolidación de ORCAWETA como organización central para la vida de las comunidades weenhayek parecería explicar la continuidad de esta relación de enfrentamiento y relativa desconfianza. Adicionalmente, el retiro de la MSL tiene por consecuencia el debilitamiento significativo del flujo de individuos que avanza a través del sistema escolar, sin que la organización local ni el gobierno municipal, regional, departamental o nacional se responsabilice de una política similar. De mantenerse esta situación se está frente al peligro de paralizar la formación de recursos humanos weenhayek que puedan ejercer liderazgo en las comunidades y negociar con los diferentes estamentos estatales la defensa de los derechos.

La política de EIB podría ser un puente natural entre las necesidades de la organización política de la comunidad indígena y la construcción de un proyecto de mejoramiento social con su cuota de interpelación al aparato estatal. Sin embargo, la permanencia de esta rivalidad o la falta de una visión común amenaza con paralizar el proceso de formación de recursos humanos y, de esta forma, que la EIB pierda relevancia como opción educativa para las familias weenhayek, pues si el futuro se dibuja como la permanencia de la exclusión la estrategia de sobrevivencia probablemente pase por asimilarse y mejorar de esta forma las chances para la generación siguiente.

Por su parte, el caso argentino muestra la necesidad urgente de desarrollar una política de formación de recursos humanos y la adaptación de algunos elementos de la legislación docente, para acelerar que los miembros de la comunidad puedan ejercer como docentes y directores de las escuelas de sus propias comunidades y no solo fungir como

auxiliares bilingües. Esto requiere una política de formación docente para zonas rurales y alejadas, donde posiblemente el uso creativo de las nuevas tecnologías de la información y comunicación pueda ser una estrategia eficiente a ser implementada.

La pregunta central para estos pueblos indígenas y los Estados con los que se relacionan es la prioridad que la educación tiene en el proyecto de construir una sociedad inclusiva y equitativa, así como la voluntad política por identificar una visión común, principios que rijan la acción individual y colectiva en el difícil camino de pensar y probar alternativas a la actual realidad.

Sostengo que las tareas de una escuela con un proyecto de EIB deberían incluir la generación de conocimiento local, en particular una revisión de la historia del pueblo indígena y un perfeccionamiento del conocimiento lingüístico, ambos anclados fuertemente en la dimensión de identidad étnica, junto con el desarrollo de las capacidades necesarias para formular una visión compartida del futuro deseado, el manejo de las herramientas necesarias para la lucha por los derechos al territorio, educación y salud, la formulación de proyectos de desarrollo local, la búsqueda de financiamiento y la implementación de los mismos con un adecuado manejo de los recursos. Sin abordar estas tareas básicas para lograr el bienestar de las comunidades, el proyecto escolar se torna irrelevante.

Esta mirada requiere el trabajo conjunto de las comunidades indígenas organizadas, los recursos humanos wichí-weenhayek que ya pudieron avanzar al nivel terciario o universitario de formación, los líderes indígenas y grupos profesionales y académicos dispuestos a apoyar las iniciativas de estas comunidades, potenciando sus capacidades pero sin hacer prevalecer su propia agenda.

BIBLIOGRAFIA

- ABRAM, Matthias L. (2004). *Estado del arte de la educación bilingüe intercultural en América Latina*. Borrador preliminar. Washington: BID.
- ACHILLI, Elena (2001). *Investigación y formación docente*, Rosario: Laborde.
- ADKIN, Adam (2007). "The Paradox of Transnational Indigenous Identities in Argentina". Ponencia presentada en ILASSA2, Febrero 1-3 de 2007, Austin, Texas.
- ALONSO, Ana María (1994). "The politics of Space, Time and Substance: State Formation, Nationalism, and Ethnicity". *Annual Review of Anthropology* Nro. 23:379-405.
- ALVARSSON, Jan-Åke (2007). "El proceso de etno(re)génesis entre los weenhayek del Gran Chaco (1976-2006)". En *Anales, Nueva Época*, Göteborg: Instituto Iberoamericano, núm. 9/10: 107-135.
- ANDERSON, Benedict (2000) *Comunidades imaginadas: reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- ARENDRT, Hannah (2005). *Sobre la violencia*. Madrid: Alianza [1° ed. en inglés, 1969].
- ARISPE, Valentín (2003). *MbaravikiyekuaINPOCpegua. Como irradia el trabajo del INSPOC. Una mirada evaluativa desde la participación de organizaciones indígenas y la práctica pedagógica*. Tesis de Maestría. Magíster en Educación Intercultural Bilingüe. PROEIB Andes/Universidad Mayor San Simón, Cochabamba, Bolivia.
- 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.
- BARI, María Cristina (2002). "La cuestión étnica: Aproximaciones a los conceptos de grupo étnico, identidad étnica, etnicidad y relaciones interétnicas". *Cuadernos de Antropología Social* Nro. 16:149-163.
- BARRAGÁN, Rossana (2008) "Bolivia: Bridges and Chasms". En *A companion to Latin American Anthropology*, Deborah POOLE (comp.):32-55. Malden/Oxford: Blackwell Publishing.
- BARRAGÁN, Rossana (coord.) (2003) *Guía para la formulación y ejecución de proyectos de investigación*. La Paz: PIEB.
- BARRIENTOS SALINAS, Alejandro (2009). *Gente diferente. Experiencias y desafíos del Pueblo Weenhayek en el Gran Chaco*. Camiri: PADEP/GTZ/ORCAWETA.
- BARTH, Fredrik (comp.) (1976). *Los grupos étnicos y sus fronteras*. México: Fondo de Cultura Económica.
- BAZÁN, Domingo (2008). *El oficio del pedagogo. Aportes para la construcción de una práctica reflexiva en la escuela*. Rosario: Homo Sapiens.
- BOURDIEU, Pierre y Jean-Claude PASSERON (2004). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.[Original en francés, 1964].
- 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.
- BULIUBASICH, Catalina y Ana GONZÁLEZ (coord.) (2009). *Los Pueblos Indígenas de la Provincia de Salta. La posesión y el dominio de sus tierras. Departamento de San Martín*. Salta: Centro Promocional de las Investigaciones en Historia y Antropología (CEPIHA).
- CABRERA, Elisa y Guido MACHACA (2008). *Educación y descolonización en Bolivia. Programa de Fortalecimiento de Liderazgo Indígenas*. Cochabamba: FUNPROEIB Andes/UMMS.
- CHOQUE CANQUI, Roberto et al (1992). *Educación indígena: ¿ciudadanía o colonización?* La Paz: Aruwiyi.
- COMBÈS, Isabelle (2005). "Las batallas de Kuruyuki: Variaciones sobre una derrota chiriguana". *Bulletin de l'Institut Français d'Études Andines* Nro. 34 (2): 221-233.
- CONTRERAS, Manuel y María Luisa TALAVERA (2005) *Examen parcial: La Reforma Educativa Boliviana. 1992-2002*. La Paz: Programa de Investigación Estratégica en Bolivia y AsdiSAREC/EDOBOL.
- CORRIGAN, Philip y Derek SAYER (2007). "La formación del Estado inglés como revolución cultural". En *Antropología del Estado. Dominación y prácticas contestatarias en América Latina*, María LAGOS y Pamela CALLA (comp.):39-74. La Paz: INDH/PNUD [Original en inglés, 1985].
- CORTEZ, Guido (2006). "Cambios sociales y culturales en el pueblo indígena weenhayek en los últimos cincuenta años". En *Actes & Mémoires de l'Institut Français d'Études Andines*, Vol. 11:153-177.
- CORTEZ, Guido (2012). "Actores y coaliciones de poder en Villa Montes y Entre Ríos: una lectura histórica y contemporánea". En *Gas y Desarrollo. Dinámicas territoriales rurales en Tarija-Bolivia*, Leonith HINOJOSA (edit.):49-90. La Paz/Tarija: Fundación Tierra/CER-DET.
- CUETO, Santiago y Walter SECADA (2005). "Eficacia Escolar en Escuelas Bilingües en Puno, Perú". *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 1, Nro. 1. En <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol1n1/CuetoySecada.pdf>[visitada el 15 oct 2011].
- D'ANDREA, Dimitri (2005). "Las razones de la etnicidad entre globalización y eclipse de la política". En *Teoría y análisis de la cultura. Volumen II*, Gilberto GIMÉNEZ MONTIEL (comp.): 61-71. México: Conaculta. [Original en italiano, 2000]
- DEL ALAMO, Oscar (2007). *El regreso de las identidades perdidas: movimientos indígenas en países centro-andinos*. Disertación doctoral, Doctorado en Ciencias Políticas y Teoría Social Avanzada, Universidad Pompeu Fabra, Barcelona, España.

- DIETZ, Gunther (1999). "Capítulo 2. Desafíos teóricos". En *La comunidad puerhépecha es nuestra fuerza. Etnicidad, cultura y región en un movimiento indígena en Michoacán, México*: 25-74, Quito: Abya-Yala.
- DIETZ, Gunther (2005). "Del multiculturalismo a la interculturalidad: evolución y perspectivas". En *Patrimonio Inmaterial y Diversidad Cultural*, Gema CARRERA y Gunther DIETZ (eds.): 31-51. Sevilla: Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico.
- DO ALTO, Hervé (2007). "El MAS-IPSP boliviano, entre la protesta callejera y la política institucional". En *Reinventando la nación en Bolivia. Movimientos sociales, Estado y poscolonialidad*, Karin MONASTERIOS et al (eds.): 71-110. La Paz: CLACSO y Plural editores.
- FERRÃO CANDAU, Vera María (2010). "Educación intercultural en América Latina: Distintas Concepciones y Tensiones Actuales". *Estudios Pedagógicos XXXVI* Nro. 2:343-352.
- FRANCESCHI, Zelda Alice y María Cristina DASSO (2010). *Emo-grafías. La escritura como testimonio entre los wichí*. Buenos Aires: Ediciones Corregidor.
- FREIRE, Paulo (2003). *La pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI. [Original en portugués, 1970]
- GALINDO, Mario (2011). *Los desafíos de la educación en el proceso autonómico boliviano*. La Paz: PIEB.
- GARCÉS, Fernando (2007). *Representaciones sobre el quechua y el conocimiento quechua en la Reforma Educativa Bolivia y en el Periódico Conosur Nawpaqman ¿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.
- GIMÉNEZ MONTIEL, Gilberto (2006). "El debate contemporáneo en torno al concepto de etnicidad". *Cultura y representaciones sociales*. Año 1, Num. 1:129-143.
- GORDILLO, Gastón (2000). "Canales para un río indómito. Frontera, Estado y utopías aborígenes en el noroeste de Formosa". En *Fronteras, naciones e identidades. La periferia como centro*, Alejandro GRIMSON (comp.): 232-255. Buenos Aires: CICCUS/La Crujía.
- 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.
- GREY POSTERO, Nancy (2007). *Now we are citizens. Indigenous Politics in Postmulticultural Bolivia*. Stanford: Stanford University Press.
- GREY POSTERO, Nancy y León ZAMOSC (eds.) (2005). *La lucha por los derechos indígenas en América Latina*. Quito: Abya-Yala.
- GRIMSON, Alejandro (2000). *Fronteras, naciones e identidades. La periferia como centro*. Buenos Aires: CICCUS/La Crujía.
- GUERRERO, Gabriela (2000). "Del dicho al hecho hay mucho trecho. Un análisis de la implementación de la Política Nacional de Educación Bilingüe Intercultural en Puno, Perú". En *Cambio y continuidad en la escuela peruana: Una mirada institucional a la implementación de programas, procesos y proyectos educativos*, Martín BENAVIDES y Paul NEIRA (eds.): 55-118. Lima: GRADE/CENDOC.
- GUSTAFSON, Bret (2009). *New Languages of the State. Indigenous Resurgence and the Politics of Knowledge in Bolivia*. Durham/London: Duke University Press.
- GUTIÉRREZ MARTÍNEZ, Daniel (2008). "Prefacio. Las perspectivas de la etnicidad" y "Revisitando el concepto de etnicidad: a manera de introducción". En *Revisitando la etnicidad. Miradas cruzadas en torno a la diversidad*, Daniel GUTIÉRREZ y Helene BALSLEV (coords.):7-40. México: Siglo XXI.
- HINTON, Leane (2001). "Teaching Methods". En *The Green Book of Language Revitalization in Practice*, Leanne HINTON y Ken HALE (eds.): 179-189. Cambridge, MA: Academic Press.
- HIRSCH, Silvia (2000). "Misión, Región y Nación entre los guaraníes de Argentina. Procesos de integración y de re-etnización en zonas de frontera". En *Fronteras, naciones e identidades. La periferia como centro*, Alejandro GRIMSON (comp.): 278-298. Buenos Aires: CICCUS/La Crujía.
- HIRSCH, Silvia y Adriana SERRUDO (comp.) (2010). *La Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Identidades, lenguas y protagonistas*. Buenos Aires: Novaduc.
- HUTCHINSON, John y Anthony SMITH (eds.) (1996). "Introduction". En *Ethnicity. An Oxford Reader*:3-16. Oxford/New York: Oxford University Press.
- IBARRA, Pedro et al (2002). "Los nuevos movimientos sociales. El Estado de la cuestión", en *Creadores de democracia radical*, Pedro IBARRA, Ricardo GOMÁ y Salvador MARTÍ (coords.): 23-56.Barcelona: Icaria.
- INDEC (2006). *Resultados de la encuesta complementaria de pueblos indígenas (ECPI) 2004-2005*. En http://www.indec.gov.ar/webcenso/ECPI/index_ecpi.asp [visitada el 15 ene 2011].
- JOHANSSON, Goran (1992). *More blessed to give: a Pentecostal mission to Bolivia in anthropological perspective*. Estocolmo: Universidad de Estocolmo.
- JONES, Siân (1997). *The Archaeology of Ethnicity. Constructing identities in the past and present*. Londres/New York: Routledge.
- KARASIK, Gabriela (2000). "Tras la genealogía del diablo. Discusiones sobre la nación y el Estado en la frontera argentino-boliviana". En *Fronteras, naciones e identidades. La periferia como centro*, Alejandro GRIMSON (comp.): 152-184. Buenos Aires: CICCUS/La Crujía.
- KITCHIN, Bárbara (1976). "Curso de lengua Mataka". Salta: Iglesia Anglicana.

- KYMLICKA, Will (2001). "The new Debate over Minority Rights". En *Politics in the Vernacular: Nationalism, Multiculturalism and Citizenship*: 17-38. Oxford: Oxford University Press.
- LARRAÍN, Jorge (2001). *Identidad chilena*. Santiago de Chile: LOM.
- LARSON, Brooke (2004). *Trials of national making: liberalism, race and ethnicity in the Andes, 1810-1910*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LEMA ORTÍZ, Edgar (1986). *Los mataco noctenes de Bolivia*. La Paz: Los Amigos del Libro.
- LEMA, Ana María et al (2001). *De la huella al impacto. La Participación Popular en municipios con población indígena*. La Paz: PIEB.
- LEVINSON, Bradley et al (2007). "Etnografía de la Educación. Tendencias Actuales" En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 12, Núm. 34:825-840.
- LLANES ORTIZ, Genner de Jesús (2004). "La interculturalidad y sus retos políticos y epistemológicos. Reflexiones desde la experiencia de un antropólogo maya yucateco". En *Aquí Estamos*, Año 1, núm. 1:13-22.
- LÓPEZ, Luis (2004). *Desde arriba y desde abajo. Visiones contrapuestas de la Educación Intercultural Bilingüe en América Latina*. S.m.d.
- LÓPEZ, Luis e Inge SICHRA (2008). "Intercultural bilingual education among indigenous peoples in LatinAmerica" en *Bilingual Education. Encyclopedia of Languages and Education*. Vol. 5, Nancy HORNBERGER y Jim CUMMINS (edits.): 295-310, New York/Heidelberg: Springer, 2° ed. rev.
- LOPEZ, Luis Enrique (2005). *De resquicios a boquerones. La educación intercultural bilingüe en Bolivia*. La Paz: Plural/PROEIB Andes.
- LÓPEZ, Luis Enrique (edit.) (2009). *Interculturalidad, educación y ciudadanía*. La Paz: FUNPROEIB Andes/Plural editores.
- LÓPEZ, Luis Enrique y Wolfgang KÜPER (2000). *La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas*. Documento de Trabajo. GTZ.
- MARTÍNEZ NOVO, Carmen (2007). "Género y educación intercultural bilingüe shuar: un avance de investigación". *Estudios Ecuatorianos: un aporte a la discusión. Tomo II*, William F. WATERS y Michael T. HAMERLY (comp.): 111-123. Quito: FLACSO/Abya-Yala.
- MARTÍNEZ NOVO, Carmen (2009). *Repensando los movimientos indígenas*. Quito: FLACSO/Ministerio de Cultura
- MARTÍNEZ, José (edit.) (2000). *Atlas de Territorios Indígenas en Bolivia: situación de las Tierras Comunitarias de Origen (TCO's) y proceso de titulación*. Santa Cruz, Bolivia: Centro de Planificación Territorial Indígena/Confederación de Pueblos Indígenas de Bolivia.
- MARTINIC, Sergio (2001). "Conflictos políticos e interacciones comunicativas en las Reformas Educativas en América Latina". En *Revista Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)*: 17-33.
- MELUCCI, Alberto (2002). "Vida cotidiana y acción colectiva" en *Acción colectiva, vida cotidiana y democracia*: 131-159. México: El Colegio de México.
- MINISTERIO DE ASUNTOS CAMPESINOS Y AGROPECUARIOS (1992). *Proyecto Territorio Indígena Weenhayek-Mataco. Estudio Socio-económico, ecológico y jurídico*. La Paz (mimeo).
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2004). *Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Sistematización de Experiencias*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2004). *La Educación en Bolivia. Indicadores, cifras y resultados*. La Paz: Ministerio de Educación.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2009). *Educación Intercultural Bilingüe. Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURAS (2008). *Saberes y conocimientos del pueblo Weenhayek*. La Paz: MEC. Viceministerio de Educación Escolarizada Alternativa y Alfabetización. Programa de Educación Intercultural Bilingüe de Tierras Bajas PIEB-TB.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTES (2000). *Evaluación de Experiencias Educativas de Formación de Bachilleres Pedagógicos realizadas por Instituciones Identificadas. Centro de Apoyo y Seguimiento de la Formación Docente de Educadores Bilingües Weenhayek*. Informe de consultoría. Cochabamba: MECyD, Viceministerio de Educación Inicial, Primaria y Secundaria, Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB-Andes).
- MONTELLANO, Paul et al (2004). *Leer y escribir en quechua... ¿Es necesario?: Un estudio de tres unidades educativas de Chuquisaca*. La Paz: Fundación PIEB
- MORALES PEÑA, Carlos (2009). *Diálogos sobre salud en idiomas aborígenes*. Buenos Aires: Organización Panamericana de la Salud.
- NEGRETTO, Gabriel (2009). "Paradojas de la Reforma Constitucional en América Latina". En *Journal of Democracy*, Vol. 1:38-54.
- NEUFELD, María Rosa y Ariel THISTED (comps.) (1999). *De eso no se habla...: los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires: Eudeba.
- OSPE-B (2011). *Bono 'Juancito Pinto'. Evaluación de resultados*. La Paz: Observatorio Social de Políticas Educativas de Bolivia.
- OVIDO, Alexis y Danny WILDEMEERSCH (2008). "Intercultural education and curricular diversification: the case of the Ecuadorian Intercultural Bilingual Education Model (MOSEIB)". En *Compare*, Vol. 38, Nro. 4:455-470.

- PALLMA, Sara y Liliana SINISI (2004). "Tras las huellas de la etnografía educativa. Aportes para una reflexión teórico metodológica". En *Cuadernos de Antropología Social*, Núm. 19:121-138.
- PALMER, John (2005) *La buena voluntad wichí. Una espiritualidad indígena*. Formosa/Salta: APCD/CECAZO/ EPRAZOL, Grupo de trabajo Ruta 81.
- PAZ PATIÑO, Sarela (2011). *La política de la diferencia y las visiones de multiculturalismo en Bolivia. El caso de la Educación Intercultural Bilingüe*. Disertación doctoral, Doctorado en Antropología, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, México D.F., México.
- PETZ, Ivanna (2010). "Pueblos originarios, estados provinciales y educación. Un análisis comparativo de las políticas y prácticas educativas en contextos de diversidad sociocultural en Salta y Formosa". En *La Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Identidades, lenguas y protagonistas*, Silvia HIRSCH y Adriana SERRUDO (comp.): 45-70. Buenos Aires: Novaduc.
- POSNER, Daniel N. (2004). "The political salience of cultural difference: Why Chewas and Tumbukas are allies in Zambia and adversaries in Malawi". En *American Political Science Review* Vol. 98, Nro. 4: 529-545.
- QUIJANO, Aníbal (1992). "'Raza', 'etnia' y 'nación' en Mariategui: cuestiones abiertas". En *José Carlos Mariátegui y Europa: La otra cara del descubrimiento*, Roland FORGUES (ed.), Lima: Amauta.
- RAPPAPORT, Joanne y Robert DOVER (1996). "The Construction of Difference by Native Legislators: Assessing the Impact of the 1991 Colombian Constitution". En *Journal of Latin American Anthropology* 1.2:22-45.
- REDAF (2012). *Monitoreo de Deforestación en los Bosques Nativos de la Región Chaqueña Argentina. Informe Nro. 1. Bosque Nativo en Salta: Ley de Bosques, análisis de deforestación y situación del Bosque chaqueño en la provincia*. En: http://redaf.org.ar/leydebosques/wp-content/uploads/2012/12/REDAF_informedeforestacion_n1_casoSALTA.dic2012.pdf [visitada el 15 ene 2012].
- 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.
- RESTREPO, Eduardo (2004). "Cartografiando los estudios de la etnicidad". En *Teorías contemporáneas de la etnicidad. Stuart Hall y Michel Foucault*: 15-33. Cali: Universidad del Cauca.
- ROCKWELL, ELSIE (2006). "Los niños en los intersticios de la cotidianeidad escolar: ¿resistencia, apropiación o subversión? Ponencia presentada en el XI Simposio Interamericano de Etnografía de la Educación, Buenos Aires.
- ROCKWELL, ELSIE (coord.) (1995). *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- RODRÍGUEZ MIR, Javier (2006). *Los Wichís en las fronteras de la civilización. Capitalismo, violencia y shamanismo en el Chaco Argentino. Una aproximación etnográfica*. Quito: AbyaYala.
- SASSEN, Saskia (2007). *Elementos para una sociología de la globalización*. Buenos Aires: Katz editores.
- SERRUDO, Adriana (2006). *Interculturalidad y práctica escolar: el maestro auxiliar bilingüe en la experiencia de la Escuela N° 4266 "Río Bermejo" Carboncito. Provincia de Salta*. Tesis de Licenciatura. Universidad Nacional de Salta, Salta, Argentina.
- SICHRA, Inge (2002). "Reflections on Bilingual Intercultural Education within the Framework of State Reforms", Ponencia presentada en *Seminario Regional en EIB*, mayo 29-31 de 2002, Iquique, Chile.
- SICHRA, Inge (coord y ed.) (2010). *Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina*, UNICEF-AECID-FUNPROEIB Andes.
- STAVENHAGEN, Rodolfo (1984). "Notas sobre la cuestión étnica". *Estudios Sociológicos* II:1:37-167.
- STAVENHAGEN, Rodolfo (1992). "La cuestión étnica: algunos problemas teórico-metodológicos". *Estudios Sociológicos* X: 28:53-76.
- TAYLOR, Charles (2003). *El multiculturalismo y "la política del reconocimiento"*. México: Fondo de Cultura Económica.
- THURNER, Mark (1997). *From two republics to one divided: contradictions of postcolonial nation making in Andean Peru*. Durham: Duke University Press.
- TITO HERRERA, Abraham (2009). *La interculturalidad en el proceso de formación docente de EIB en el INSPOC*. Tesis de Maestría. Magister en Educación Intercultural Bilingüe. PROEIB Andes/Universidad Mayor San Simón, Cochabamba, Bolivia.
- TORRES, Carlos Alberto (2009). *Education and Neoliberal Globalization*. New York: Routledge.
- TOURAINÉ, Alain (1987). "Los movimientos sociales, ¿objeto particular o problema central del análisis sociológico? en *El regreso del actor*: 93-106. Buenos Aires: Editorial Universitaria.
- TRINCHERO, Héctor (2007). *Aromas de lo exótico (retornos del objeto)*. Buenos Aires: Editorial SB.
- UZENDOSKI, Michael (2009). "La textualidad oral Napo Kichwa y las paradojas de la educación bilingüe intercultural en la Amazonía". En *Repensando los movimientos indígenas*, Carmen MARTÍNEZ NOVO: 147-171. Quito: FLACSO/Ministerio de Cultura.
- VENTIADES RIVERO, Nancy y Ruperto ROMERO RODRÍGUEZ (2006). *Entre pantanos y yomomos. La Educación Intercultural Bilingüe en las Tierras Bajas de Bolivia*. Santa Cruz: DANIDA/CIDOB.
- VENTIADES, Nancy (2007). "La Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia". En *Avances y Desafíos de la Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia, Ecuador y Perú. Estudio de casos*, Virginia ZAVALA (coord.):37-112. Lima/La Paz: CARE/IBIS.
- WEBER, Max (1972). *El político y el científico*. Madrid: Alianza.
- WEBER, Max (2002). "IX. Sociología de la dominación". En *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*, 695-725. México: Fondo de Cultura Económica [1° ed. alemán, 1922, 1° ed. español, 1944].

- WIGHTMAN, Jill Marie (2008). *New Bolivians, New Bolivia: Pentecostal Conversion and Neoliberal Transformation*. Disertación doctoral, Doctorado en Antropología, Universidad de Illinois, Urbana-Champaign, Illinois, Estados Unidos.
- WILCOX Kathleen (1982). "La etnografía como una metodología y su aplicación al estudio de la escuela: una revisión." En *Lecturas de Antropología para educadores*, Honorio VELASCO et al (comp) (2007): 95-126. Madrid: Editorial Trotta.
- WOLCOTT, Harry (1985) "Sobre la intención etnográfica". En *Lecturas de Antropología para educadores*, Honorio VELASCO et al (comp) (2007): 127-144. Madrid: Editorial Trotta.
- YAPU, Mario (coord.) (2006). *Pautas metodológicas para investigaciones cualitativas y cuantitativas en ciencias sociales y humanas*. La Paz: PIEB.
- YASHAR, Deborah (2005). *Contesting Citizenship in Latin America*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ZAMORA, Audencio Leckott (2009). *Ecos de la resistencia*. Resistencia: Instituto de Culturas de la Provincia de Chaco.
- ZÁVALA, Virgina y Gavina CÓRDOVA (2003). *Volver al desafío: Hacia una definición crítica de la educación bilingüe intercultural en el Perú*. Lima: GTZ-PROEDUCA-Componente de Educación Bilingüe Intercultural.
- ZIZEK, Slovej (1998). "Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional". En *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*: 137-188. Buenos Aires: Paidós.

Leyes y documentos

- ARGENTINA. Constitución de la Nación Argentina. *Convención Constituyente*, 22 de agosto de 1994.
- ARGENTINA. Ley de Educación Nacional Nro. 26 206, 27 de diciembre de 2006.
- ARGENTINA. Ley N° 26 160 de Emergencia en Materia de Posesión y Propiedad de las Tierras que tradicionalmente ocupan las Comunidades Indígenas originarias del país, 23 de agosto de 2007.
- ARGENTINA. Ley N° 26 331 de Presupuestos Mínimos de Protección Ambiental de los Bosques Nativos, 2005.
- ARGENTINA. Ley Nro. 1420 de Educación Común, 8 de julio de 1884.
- ARGENTINA. Ley Nro. 23 302 denominada Política Indígena y Apoyo a las Comunidades Aborígenes, 1985.
- ARGENTINA. Ley Provincial Nro. 7 543 de Ordenamiento Territorial de Bosques Nativos de la Provincia de Salta, 16 de diciembre de 2008.
- BOLIVIA. Ley de la Educación Avelino Siñani - Elizardo Pérez, Ley Nro. 70. *Gaceta Oficial del Estado Plurinacional de Bolivia*, 20 de diciembre de 2010.
- BOLIVIA. Ley Marco de Autonomías y Descentralización Andrés Ibáñez, Ley Nro. 31. *Gaceta Oficial del Estado Plurinacional de Bolivia*, 19 de julio de 2010.
- BOLIVIA. Ley Nro. 1 551 de Participación Popular. *Gaceta Oficial*, 20 de abril de 1994.
- BOLIVIA. Ley Nro. 1 565 de Reforma Educativa. *Gaceta Oficial*, 7 de julio de 1994.
- BOLIVIA. Nueva Constitución Política del Estado. *Gaceta Oficial*, 9 de febrero de 2009.
- NACIONES UNIDAS. Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, 2007.
- ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO. Convenio Internacional nro.169 de las Naciones Unidas Sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes, 1989.

ANEXOS

Instrumentos

1. Pauta de entrevista semi-estructurada

Nombre:	
Puesto/responsabilidad:	
Fecha:	
Lugar:	
Preguntas	
a. ¿Qué espera de la escuela, ahora que están aplicando la educación intercultural bilingüe?	
b. ¿Qué futuro se imagina para sus hijos y nietos?	
c. ¿Qué futuro se imagina para la comunidad wichí-weenhayek “xx”?	
d. Y usted, ¿qué espera lograr en los próximos años?	
e. En general, ¿qué cree que las personas esperan del pueblo wichí-weenhayek?	
f. ¿Cómo cree que responde la escuela “xx” a sus deseos para sus hijos, estudiantes y comunidad?	

2. Prueba de conocimiento

Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva (CLP) 1er Nivel B.
Adaptación para aplicación en escuelas de EB-woenhyant, Copacabana, Bolivia, 17 de abril de 2012.

IDENTIFICACIÓN DEL ALUMNO

Nombre: _____

Sexo: Masculino: _____ Femenino: _____

Fecha de nacimiento: _____

Edad: años _____ meses _____

Fecha de examen: _____









Examinador: _____

Aplicación individual: _____ Aplicación colectiva: _____

Sucesos	Número	Tiempo		
		Seg.	Min.	Hrs.
M4(1) Loro				
M4(2) Escribiendo				
M4(3) Chancho				
M4(4) Escribiendo				


Puntaje total: _____ Tiempo total: _____

Subtest I – B – (1)
"Loro"








0. Loro 
1. Burro 
2. Bandera 
3. Galleta 
4. Gallina 
5. Caracol 
6. Chancho 
7. Picaflor 

Subtest I – B – (5)
"Escribiendo..."

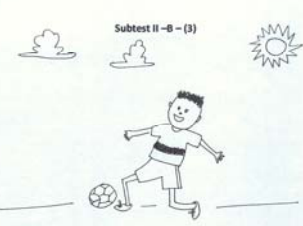
Observa la imagen y escribe unas frases para describirla:



Subtest II – B – (1)
"Aamá"

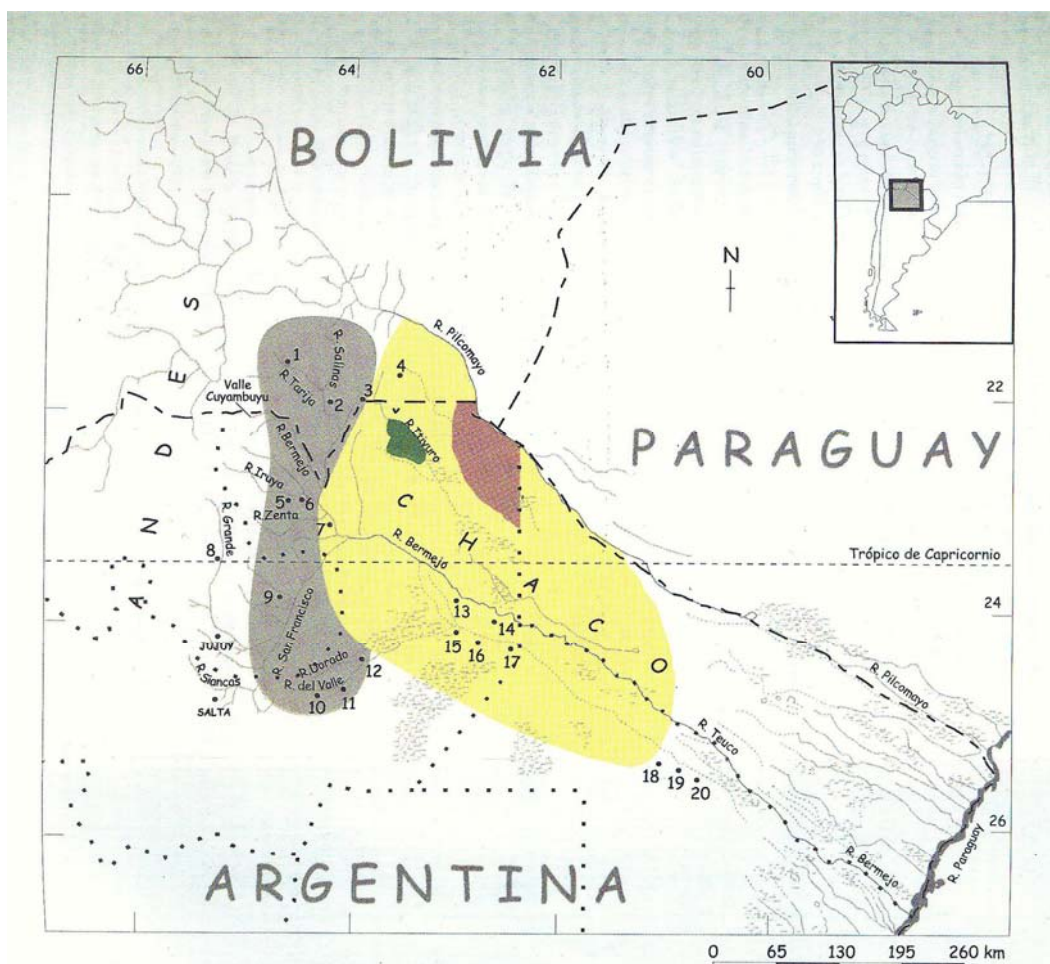
0. 'Amá
1. 'Eele 
2. Pules 
3. Solwoos 
4. Mittsi 
5. 'Uusenha' 
6. Wahat 
7. Asináj 

Subtest II – B – (3)









Mapas y censos

1. Mapa de comunidades wichí



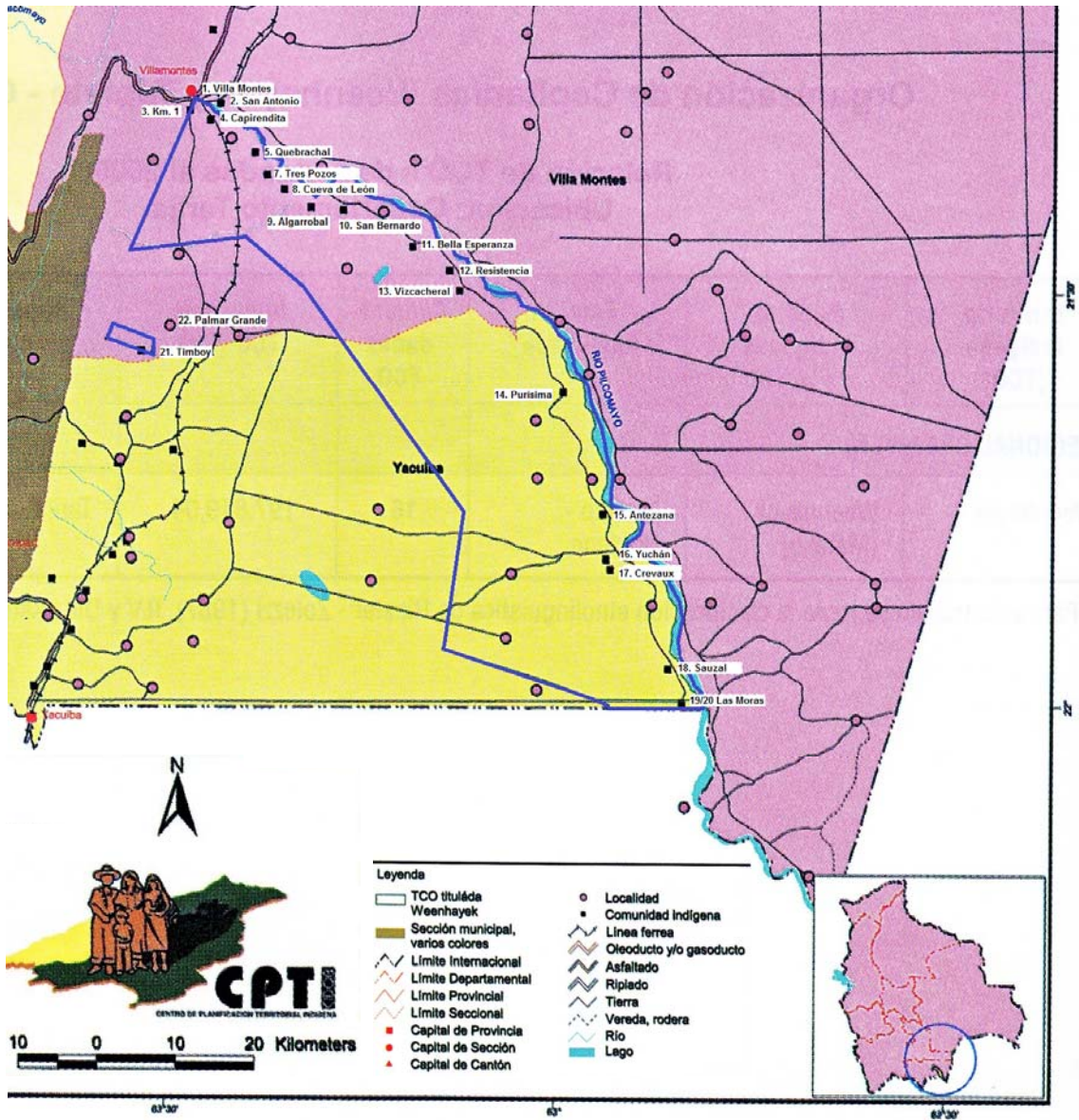
Mapa 1. Territorio Wichí

Referencias

	Territorio actual	1. Tarija	11. San Fernando
	Lhaka Honhat	2. Rosario	12. San Simón
	Zlaqatahyi	3. Caraparí	13. Fortín Aguirre
	Extensión occidental del territorio wichí en la época colonial	4. Caiza	14. Fuerte Victoria
	Límite internacional	5. Zenta	15. Esquina Grande
	Límite provincial	6. Orán	16. Rivadavia
		7. Guadalcazar	17. Fortín Gorriti
		8. Humahuaca	18. San Bernardo
		9. San Ignacio	19. La Cangayé
		10. Jesús, María y José	20. Fuerte Cornejo

Fuente: PALMER, John (2005) *La buena voluntad wichí. Una espiritualidad indígena. Formosa/Salta: APCD/CECAZO/ EPRAZOL, Grupo de trabajo Ruta 81, pg. 18-19*

2. Mapa de comunidades weenhayek



Fuentes: Mapa base del Atlas de Territorios Indígenas en Bolivia (Martínez, 2000:164), se agregó el nombre de las comunidades con base en MACA, 1992:141-143, listado de comunidades en PROEIB-Andes, 2000:60 y MEC-PEIB-TB, 2008:14. Falta incluir la comunidad 6. Circulación que no aparece en el mapa de Territorios Indígenas.

3. Censos de comunidades weenhayek

	Comunidades		Población			Unidad Educativa
	Nombre español	Nombre weenhayek	1978	1992	2008	Año de Fundación
1	Villa Montes	Tuntay	271	173	394	1974
2	San Antonio	Tunteytas	20	119	95	
3	Kilómetro Uno		-	-	90	
4	Capirendita	'Ilakyat	315	559	338	1978
5	Quebrachal	Kyelhkyat	38	30	104	1992
	Puesto Cayo	Hinhalhokwetaj		17	-	
6	Circulación		-		60	
7	Tres Pozos	Kyowhaytas	-	73	145	1992
8	Cueva de León	Letsenkwat	10	-	80	1976
9	Algarrobal	Ho'o'yo'	105	127	152	1976
	Arena Vieja	Holowomek		-	-	
	Pozo la Esquina	Satuqat		-	-	
10	San Bernardo	Qoqtaj	20	49	85	1992
	Media Luna	Maaqatáj		-	-	
11	Bella Esperanza	Lhaakwetaj	5	36	65	1992
	Agua Hedionda	Inàat Nahuutitaj		-	-	
12	Resistencia	Qhoqhis	37	58	108	1979
13	Vizcacheral	Aanhanhi'	23	85	78	
		Kyuthan		-	-	
	Convento	Wesaj		-	-	
14	Purísima	Hookwat	40	88	114	1993
		Jwitsanihis		-	-	
	Porvenir/Retiro	Tayhitaj		-	-	
15	Antezana	'Iyela'yamhuy		15	65	
16	Yuchán	Tijwomtaj	48	43	165	
17	Crevaux	Ahââtay womek	392	777	509	1993
	La Ceiba	Atsukw Ihokwetaj		-	-	
18	Sauzal (Sausal)	Sikyuyu'Jwítás	61	60	65	1993
	Las Moras	Tetsukwitaj		138	-	1993
19	Mora Vieja				95	
20	Mora Nueva				85	
21	Timboy	Timboytihuasu	45	28	55	
	Tatí	Jwitsukwyiplhi		-	-	
22	Palmar (Grande)	Jwitsukwtsejwo'	2	11	80	
	Samayhuate (tapieté)				-	
		Noosyhitaj			-	
	D'Orbigny				-	
Totales			1432	2498	3027	

Fuentes: 1978 Censo de la Misión Libre Sueca citado en Lema 1986:84-85; 1992 Censo de FUNDESIB citado en MACA 1992:43; 2008 Cuadro elaborado por el Programa de EIB de Tierras Bajas con base en censos anteriores MEC-PEIB-TB 2008:14; Año de fundación de las unidades educativas MEC-PEIB-TB 2008:19.