

Pueblos indígenas y escuela. Avances y obstáculos para el desarrollo de un enfoque intercultural

GABRIELA NOVARO

Programa de Educación Intercultural Bilingüe Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología República Argentina

Introducción

Las reflexiones que aquí presentamos son el resultado de la lectura de los relatos recibidos con motivo de la Convocatoria a la sistematización de experiencias en Educación Intercultural y Bilingüe realizada por el Ministerio de Educación en el año 2001. Esta convocatoria se desarrolló desde el Proyecto de "Mejoramiento de la Calidad de la Educación de los Pueblos Aborígenes" coordinado entonces por la licenciada Marta Tomé.

El objetivo de estas reflexiones es valorar las experiencias desarrolladas con mucho esfuerzo, porque creemos que deben rescatarse y potenciarse las intenciones, el compromiso y la responsabilidad que acompañaron a los educadores en su trabajo. Es importante también señalar ciertas cuestiones que obstaculizan la construcción de nuevas propuestas, como un paso necesario para comenzar a superarlas.

La Convocatoria a la sistematización de experiencias tuvo por objetivo recuperar la memoria de propuestas y acciones desarrolladas en espacios educativos interculturales. Esta recuperación puede servir a quienes se sienten disconformes con sus prácticas y todavía no encuentran la forma de continuar, a quienes han probado y a veces inventado formas no tradicionales, han andado y desandado, han comenzado a superar límites que tal vez les parecían infranqueables.

El trabajo que presentamos está organizado en tres partes. En la primera realizamos una descripción muy sintética de las experiencias presentadas e introducimos algunas precisiones sobre el enfoque intercultural; en la segunda reflexionamos acerca de las actitudes y representaciones que los relatos expresan sobre la familia, la cultura, la sociedad y el aprendizaje; en la tercera puntualizamos algunos aspectos problemáticos comunes: la formación y capacitación docente, la situación de los auxiliares aborígenes, la relación de los protagonistas de las experiencias con la escuela, con los organismos centrales y con las comunidades.

A. Las experiencias y el enfoque intercultural

a.1. Primeras aproximaciones a las experiencias: ejes y aspectos comunes

En mayor o menor grado todas las experiencias han comenzado a superar la tendencia a dejar el trabajo con la diversidad *"en los papeles"* (tal como preocupa a una profesora santafesina) y han empezado a desarrollar estrategias en la práctica.

Las experiencias son muy variadas en sus objetivos y en las acciones que describen. Sin embargo es posible hacer una primera clasificación de acuerdo a los aspectos enfatizados, a saber:

- aquellas que se dirigen o son producto de la iniciativa de "la comunidad",
- aquellas que ponen el acento en los alumnos y el proceso de enseñanza-aprendizaje,
- aquellas que atienden particularmente a la institución educativa y a los docentes (I).

Las experiencias que se dirigen o son producto de la iniciativa de las comunidades desarrollan acciones con el propósito de "acercar" las familias a la escuela (y la escuela a las familias). En este sentido se proponen organizar ferias, museos y encuentros, instalar radios, recrear formas artesanales, fomentar la participación de la comunidad en la elaboración de la planificación institucional, organizar centros educativos de adultos, desarrollar propuestas de promoción socioeconómica, etc.

Las experiencias que ponen el acento en los alumnos y el proceso de enseñanza-aprendizaje se proponen en general construir una "pedagogía diferente". Para ello implementan acciones con vistas a trabajar con la oralidad, "despertar" en los chicos el gusto por la lectura, analizar y valorar sus narraciones, leyendas y cuentos, utilizar libros de texto bilingües, elaborar diccionarios o material didáctico, fomentar el conocimiento y valoración de su propia historia, etc. <

Las experiencias que atienden a la institución educativa y a los docentes buscan sostener y adecuar el trabajo docente frente a una realidad para la que los maestros reconocen no estar preparados. Con este objetivo se "abren" espacios de reflexión sobre su rol y función, talleres de capacitación, se implementan acciones de formación de auxiliares aborígenes, se organizan pasantías de docentes con formación y trayectoria en el tema, se busca el asesoramiento de especialistas, etc.

a.2. Precisiones para avanzar en un enfoque intercultural

El eje de las reflexiones que realizamos aquí está puesto en el lugar para la interculturalidad en las experiencias. El término interculturalidad ha sido y es profundamente debatido en distintos ámbitos. El mismo define el enfoque de trabajo que en este momento proponemos desde el Proyecto de Educación Intercultural y Bilingüe del Ministerio de Educación.

En el trabajo con poblaciones indígenas entendemos que un enfoque intercultural implica privilegiar "su" palabra y dar espacio para el conocimiento, valoración y

producción de su cultura. La propuesta de una educación intercultural es también producto del reconocimiento que se debe hacer de la interacción y el diálogo, muchas veces conflictivo, que caracteriza las relaciones entre grupos culturalmente diversos en la sociedad actual. La interculturalidad implica pensar las relaciones entre las culturas y reconocer que entre ellas no existen fronteras y límites definidos, sino más bien relaciones ambivalentes y conflictivas (II).

Tal como lo entendemos, un enfoque intercultural se ubica en las antípodas de las propuestas de asimilación, compatibilización forzosa de pautas y valores entre la escuela y el hogar o integración subordinada de las consideradas "minorías" a las propuestas hegemónicas. La interculturalidad lleva a proyectar acciones que faciliten en los alumnos tanto el fortalecimiento de lo considerado "propio", como la apropiación de elementos de la llamada cultura universal. Esto hace necesario no solo valorar la cultura de los diversos grupos y darle lugar en la escuela, sino reflexionar críticamente sobre las relaciones desiguales que la sociedad nacional estableció con ellos y sobre el lugar que muchas veces la misma escuela tuvo en este proceso.

El bilingüismo (III) y la interculturalidad deben ser entendidos no sólo como un punto de partida para mejorar las propuestas educativas que involucran a la heterogénea población de nuestro país, sino fundamentalmente como un derecho de todos, y especialmente de los que hasta ahora *no han tenido lugar ni voz*.

En la situación actual la interculturalidad debe ser vista fundamentalmente como un proyecto que es necesario construir, superando el nivel de las intenciones y propósitos y avanzando en la generación de propuestas para la práctica pedagógica.

Si bien entendemos que un enfoque intercultural debe caracterizar la propuesta educativa general construyendo una presencia relevante de contenidos, metodologías y formas de trabajo que contemplen la diversidad sociocultural, es evidente su pertinencia en las escuelas dirigidas a la población aborígen.

La EIB supone el reconocimiento de la dimensión e implicancias culturales del proceso educativo, implica nuevas formas curriculares, y de relación entre educandos y educadores y el reconocimiento de distintas formas de aprender.

La interculturalidad se manifiesta en distintos aspectos de la escolaridad: las relaciones entre la escuela y las familias, los objetivos y propósitos buscados, las concepciones sobre los alumnos y sus intereses y condiciones de aprendizaje. La interculturalidad también se manifiesta, por supuesto, en las áreas curriculares.

Ciertamente, el trabajo desde la interculturalidad no supone un mero agregado de títulos aislados o la introducción de algunos contenidos y actividades; implica un posicionamiento crítico, que todavía no terminamos de asumir, sobre los procesos de imposición (y en algunos casos destrucción cultural). Por ello, más que adicionar, se trata de comenzar a reconceptualizar y reestructurar las propuestas curriculares y jerarquizar ciertos temas; se trata en definitiva de cambiar el enfoque (R. Diaz, 2000).

La propuesta de educación intercultural tiene aspectos originales (básicamente vinculados al reconocimiento, valoración y trabajo desde y con la diversidad cultural), pero además se nutre de distintos avances educativos. Entre otros, podemos subrayar los señalamientos de algunas tendencias pedagógicas actuales, las propuestas de la llamada educación popular, las precisiones y principios de la denominada pedagogía crítica (IV).

Recogiendo muchos aportes de estas y otras corrientes, las propuestas de educación intercultural parten de postular que el trabajo con la diversidad cultural en la escuela, en lugar de ser un problema, puede desarrollar la capacidad de interpretar códigos diversos, enseñar a convivir con la ambigüedad y relativizar los logros de la propia cultura, debe permitir cuestionar y enriquecer tanto lo que se enseña, como la forma en que se lo hace y fundamentalmente la reflexión sobre el para qué hacerlo.

B. Concepciones sobre las formas de socialización y las posibilidades de aprendizaje de los alumnos indígenas

B.1. Algunos puntos de partida: desconcierto, compromiso y flexibilidad

Se destaca en el relato de todas las experiencias presentadas el intento de buscar estrategias para superar los prejuicios con los que en muchas oportunidades se ha abordado el trabajo con poblaciones indígenas en la escuela, de sobreponerse al desconcierto y a un contexto que inicialmente suele vivirse como adverso, de no dejarse inmovilizar por las dificultades, de acortar (o transitar) distancias y construir puentes entre la escuela y los chicos.

Veamos algunas expresiones que dan cuenta de lo señalado, en los términos de una docente de Formosa:

"Ningún asesoramiento pedagógico que se me dio fue válido en mi primer encuentro cuando me encontré con mis alumnos que conversaban entre ellos con sonidos apenas comprensibles para mí...estaba ante una situación no imaginada...esto me introduciría en una experiencia pedagógica que, ahora puedo decir, fue la más rica de mi vida".¹

Una actitud similar transmite el comentario de una maestra misionera:

"Tomé conciencia de que estaba en contacto con una cultura de la cual no conocía nada y que mi función no era imponer sino acompañar. Ingresé a la aldea con intenciones de transmitir muchos conocimientos y en realidad fui yo la que recibí. Mis asesores pedagógicos sin duda han sido ellos. Un anciano me dijo un día "ustedes, los maestros blancos, enseñen, pero nosotros, vamos a seguir educando".²

Los maestros hablan de la necesidad de revertir situaciones instaladas y que han

demostrado no ser eficaces para la enseñanza y el aprendizaje con estas poblaciones. Los límites que ellos mismos reconocen nos muestran la necesidad de seguir avanzando para resignificar contextos donde el pertenecer a una cultura distinta a la hegemónica muchas veces es negado o vivido con vergüenza, donde la diferencia ha tendido a ser tomada (explícita o implícitamente) como sinónimo de deficiencia.

En este proceso algunos docentes reconocen su misma cercanía con estas formas culturales diversas. Así lo muestra una docente de Jujuy:

"La mayoría de los habitantes del pueblo son collas, o mejor dicho, somos collas".³

Los autores de los relatos rescatan su propio cambio de actitud, que en general empieza con la disconformidad con la práctica anterior. Este cambio es en muchos casos un paso imprescindible para no paralizarse, enfrentar las dificultades y empezar a visualizar la riqueza de las formas culturales diversas y la posibilidad de producir encuentros a partir de la valorización.

Los cambios de actitud a veces son favorecidos por situaciones particulares. Un docente de Chaco comenta:

"Tuve un punto de inflexión cuando en un taller un auxiliar hizo un discurso en Wichí y preguntó a los docentes si habían entendido y reflexionó: así se sienten los alumnos".⁴

La educación intercultural y bilingüe implica entonces un desafío a la creatividad de los maestros, que requiere, además de saberes específicos, aceptar la incertidumbre y poder reestructurarse, probar, profundizar aciertos y corregir errores, ir más allá de lo pensado, revisar permanentemente sus propias prioridades, dudar de las prioridades definidas por otros y, cuando los resultados se distancian mucho de lo pensado, como escribió la responsable de una experiencia de Tucumán:

"No confundir el fracaso del instrumento con el fracaso del niño".⁵

Las tensiones no son sólo producto de las actitudes e imágenes de los mismos docentes. Desde afuera de la escuela los maestros escuchan comentarios que desvalorizan su lugar de trabajo: "qué vas a poder hacer con todos esos villeros" le dijeron a una maestra de la Ciudad de Buenos Aires que iniciaba su trabajo.

Estos docentes, luego de relatar su desconcierto y desasosiego por las primeras imágenes del lugar, donde en principio sintieron la necesidad de "hacer de la nada", reconstruyen experiencias de mucho compromiso y acercamiento:

"Me encontraba con alumnos que me parecían totalmente diferentes de los que había recibido y con los que debía trabajar. Durante tres años me sentí

absolutamente desconcertada. Yo, profesora de lengua y literatura, con más de diez años de experiencia, no me sentía capaz de ayudar en sus aprendizajes a los alumnos... Pensaba que el sistema educativo había fracasado con ellos y que yo reafirmaba dicho fracaso con mi impotencia. Por suerte...observé que un alto porcentaje de alumnos vivía en una situación de contacto entre lenguas... Encontré un camino que me permite "aprender". El camino recién empieza..."⁶

"Mi actividad en La Matanza hizo más evidente las contradicciones con que ejercía mi trabajo docente, pero a la vez permitió aclarar dudas y descubrir la tarea. En ese momento se inició mi verdadero aprendizaje".⁷

En el encuentro con el otro y el "descubrimiento de la tarea", se redefine el rol docente: "Emprendimos un camino que no comprendíamos demasiado, nos sorprendía, nos desconcertaba, sentíamos muy diferente a las prácticas docentes anteriores. Adoptamos una actitud de escucha de las necesidades y demandas, de observación, de apertura y flexibilidad... nos situamos en, desde y para la diferencia. Esto nos permitió esclarecer la misión de la escuela... Los alumnos son tan diferentes para el docente como éste lo es para los niños".⁸

b.2. El cuestionamiento de los propios supuestos

Los docentes que enviaron el relato de sus experiencias fueron construyendo (o comienzan a construir, no sin contradicciones) la idea de que la diversidad cultural y lingüística, más que un obstáculo, puede ser un elemento que enriquezca la tarea educativa, al poner en evidencia la necesidad de contextualizarla y flexibilizarla. Esto se ha hecho juntamente con la reflexión y **cuestionamiento de los propios supuestos**.

En este proceso los educadores fueron tomando conciencia de numerosos límites y dificultades. No es una novedad que el sistema educativo se ha conformado con una fuerte tendencia homogeneizadora, que toma como parámetro universal los intereses, necesidades y posibilidades de aprendizaje de los chicos urbanos de determinados sectores sociales. Ante ello, la inmensa población que no responde a estos parámetros se define por la carencia, y su distancia con "el alumno estándar", suele caracterizarse como una dificultad en algunos casos insalvable. Contra esta tendencia, con mayor o menor claridad y compromiso, se ubican aquellos que se sienten convocados por un proyecto de educación intercultural.

Es necesario superar una tradición que (en términos de algunas de las mismas experiencias), considera la lengua y la cultura aborígenas como obstáculo, más que como un recurso para la labor pedagógica y que hace que las escuelas funcionen inevitablemente alejadas de las comunidades. Esto hace imprescindible criticar al

modelo normatizador cultural, castellanizador y estandarizador de la lengua y comenzar a construir modelos más abarcativos. De lo contrario, y en términos de los mismos docentes, ingresar a la escuela para los alumnos aborígenes no es más que comenzar a "vivir el duelo de su cultura".

El distanciamiento de los modelos impuestos no es tarea sencilla. La reflexión sobre los propios supuestos forma parte de un proceso inacabado, que nunca se da en forma total, ni implica el abandono definitivo de las concepciones anteriores. En la mayoría de los casos no nos alejamos totalmente del paradigma anterior desde el cual concebíamos las cosas, el mismo persiste y plantea contradicciones y obstáculos al avance de los nuevos proyectos.

Ninguno de nosotros está exento de tener **prejuicios**, de formular apreciaciones descalificadoras sobre los demás antes de conocerlos en profundidad, de generalizar arbitrariamente sobre todo un grupo a partir del contacto solo con algunos de sus miembros, de mirar "lo otro" como si lo propio fuera un parámetro universal de normalidad.

Todas estas características del pensamiento social son reforzadas constantemente por el discurso hegemónico.

Sin embargo, es posible estar atentos e intentar superar y ampliar nuestra mirada. Se trata de comenzar a relativizar lo propio y a entenderlo como una posibilidad más dentro un orden social sumamente complejo y variado, de empezar a hacer conscientes que los obstáculos que nos inmovilizan tienen que ver no sólo con factores contextuales externos, sino con la forma de mirarnos y de mirar a los otros que hemos internalizado y se nos ha impuesto.

Sobre estos obstáculos quisiéramos reflexionar, sabiendo que estas contradicciones y el mantenimiento de estereotipos y prejuicios **nos involucra a todos**, que hacerlos conscientes es un paso necesario para superarlos, que este es un ejercicio sumamente difícil, que moviliza aspectos muy profundos de la subjetividad y, que al tiempo que nos enriquece, puede afectarnos profundamente.

B.3. Supuestos que se mueven y visiones que obstaculizan

En este apartado ponemos atención en una serie de comentarios de los docentes sobre los que creemos necesario reflexionar. Estas reflexiones buscan enriquecer la mirada, poner en duda ciertas concepciones, cuestionar ciertos preconceptos que dificultan la realización de objetivos de inclusión y respeto por la población. Las situaciones señaladas son notablemente recurrentes y coincidentes en distintas experiencias.

Señalar estas cuestiones no tiene por fin juzgar ni evaluar a los que explicitan estas opiniones (cuyos nombres en muchos casos han sido intencionalmente omitidos), sino simplemente aportar algunos elementos para avanzar sobre los propios límites y aquellos que el contexto nos impone.

Muchas de las propuestas que incluyen estrategias innovadoras, muestran en su desarrollo valoraciones y concepciones tradicionales y excluyentes sobre la cultura, las formas de organización social y especialmente las familias y posibilidades de aprendizaje de los alumnos aborígenes. Se presenta entonces la situación aparentemente paradójica de un movimiento relativamente importante en las escuelas que toma como suyo el discurso contra la discriminación, avanza en algunos aspectos en la elaboración de propuestas para el trabajo "con la diversidad" pero mantiene rasgos de las posiciones tradicionales.

Es inevitable pensar que en el mejor de los casos estas concepciones obstaculizan la efectivización de las intenciones transformadoras que los mismos actores explicitan. Por ello es necesario reflexionar sistemática y críticamente sobre las contradicciones y revisar estas imágenes. Es difícil, sino imposible, que los alumnos acrecienten su autoestima (objetivo de muchas de las experiencias) si la "estima" de muchos docentes es obstaculizada por algunas representaciones que coexisten con la claridad y certeza con que perciben los límites de las propuestas tradicionales. En este sentido muchos docentes visualizan la inserción de los alumnos en comunidades con pautas culturales distintas a la oficial como un *impedimento* para que asuman las propuestas socializadoras de la escuela y desconfían o directamente niegan las posibilidades educativas de las comunidades. En definitiva, no parece posible respetar y valorar una cultura si se piensa que sus portadores carecen de hábitos y prácticas apropiados para la vida social.

La situación de pobreza en la que se encuentra gran parte de la población indígena sin duda condiciona y limita las posibilidades de vida de esta población. Sin embargo, es necesario descentrar la mirada para superar el prejuicio que lleva a juzgar a priori las posibilidades cognitivas de los alumnos, a renunciar antes de empezar.

Frente a la desvalorización de las lenguas y culturas aborígenes nos dice una docente de Santa Fe:

"La superación de esto no se puede basar solo en una declaración de principios que arreglarían mágicamente el conflicto. Se debe trabajar para que este estigma sea modificado a nivel simbólico".¹⁰

b.3.1. Imágenes sobre la familia y la socialización de los chicos

El modelo homogeneizador imperante en el sistema educativo ha sido reiteradamente cuestionado por especialistas, funcionarios y docentes. Sin embargo este modelo sigue manifestándose con virulencia en especial cuando se hace referencia a la familia y al

modelo de socialización (V).

Muchas de las experiencias enviadas dan cuenta de una situación de conflicto entre las pautas socializadoras de la escuela y las de las familias en poblaciones que se alejan del modelo ideal de infancia y familia sostenido tradicionalmente por la escuela. En principio es necesario reflexionar sobre la noción de "pautas socializadoras de la escuela" y pensar si es posible generalizar en este sentido. Es evidente que existe un modelo que intenta imponerse, y que suele estar bastante alejado de las condiciones de vida, los intereses y expectativas de gran parte de la población de nuestro país. Sin embargo, entre las escuelas y entre los docentes de la misma escuela y a veces en un mismo docente se registra una gran variedad de interpretaciones. Esta variedad va de aquellos que parecieran adherir conciente o inconscientemente al modelo propuesto como ideal (o al menos a algunos aspectos del mismo), a los que más bien se ubican en la búsqueda de un modelo más abarcativo de la diversidad de situaciones.

En la primera tendencia se ubican diagnósticos taxativos sobre la *"falta de motivación en el entorno familiar"*, la idea de que a estas familias *"no les interesa progresar"*, *"carecen de la noción de futuro"*, etc.

Desde imágenes muy contradictorias un grupo significativo de docentes define a estas poblaciones por la carencia, por la ausencia de pautas y costumbres. La definición por la **pura carencia** empobrece las miradas y suele hacerse desde parámetros predefinidos de bienestar y normalidad. Algunos hacen apreciaciones muy peyorativas sobre las *"familias inestables, mal constituidas"*, *"incompletas"*, *"parejas informales"*, *"falta de cuidados físicos"*, *"abandono, falta de estimulación hogareña"*, *"falta de motivaciones para progresar"*. Estos comentarios sugieren la cercanía (posiblemente no conciente y tampoco absoluta) con un modelo único de sociedad, de cultura y de educación. Pareciera que más que intentar entender las expectativas escolares de poblaciones como la aborígen, las juzgan. En definitiva, las familias aparecen en gran medida no solo estigmatizadas, sino también responsabilizadas por el fracaso de los niños.

Estos comentarios, repetimos, coexisten en los mismos autores con otros que muestran el compromiso y respeto por la población, e incluso coexisten con el desarrollo de propuestas y actividades que implican la superación del modelo escolar rígido y uniformizante. Esta coexistencia no hace más que mostrar el carácter profundamente complejo y contradictorio de la forma en que todos nos representamos e imaginamos la vida en sociedad, las características de distintos sujetos, el lugar de la escuela, etc.

Se observa también en los diagnósticos y caracterizaciones de muchos docentes la falta de distinción entre las prácticas sociales que son producto de la situación socioeconómica muchas veces agobiante y las prácticas que son producto de elecciones que se adecuan a las prioridades culturales de grupos diversos. Así, por ejemplo, cuestiones como el *hacinamiento familiar* son caracterizados por algunos

maestros como *"propios de su idiosincrasia"*.

Ubicarse en una perspectiva distinta, detener el juicio para intentar comprender no es un camino fácil y nos pone frente a un sinnúmero de obstáculos. Muchos docentes expresan sus dificultades, haciéndose cargo de que son **sus** limitaciones para aceptar sistemas de representaciones distintos de aquellos en los cuales fueron socializados. En principio se trata de ir comprendiendo el carácter relativo (variable y no universal) de las pautas en que hemos sido formados y también de las que propone la escuela. Esta actitud permite encontrar formas para avanzar, abre la posibilidad de sorprenderse y valorizar por ejemplo, el lugar central de la familia entre muchos de los grupos indígenas, la importancia de los ancianos, el lugar de los niños.

En particular en lo que hace al "modelo" de familia, cuestión especialmente problemática, debemos tener en cuenta que el modelo "oficial" (basado en una pareja monógama y con pocos hijos que residen juntos), es solo una forma posible de vida familiar que coexiste con muchas otras y que se ha modificado y seguramente seguirá modificándose a lo largo de la historia. Por eso entendemos que es necesario pensar desde qué modelo se convoca a la familia desde la escuela, ya que éste modelo sin duda funciona como un fuerte patrón cultural (Neufeld, 96). En el mismo sentido debemos reflexionar sobre el modelo de infancia.

Un caso (extensible sin duda a otros grupos) ilustra la necesidad de reflexionar en este sentido: en la opinión de muchos docentes que trabajan con niños Wichí, estos chicos tienen una gran libertad para elegir la asistencia o no a la escuela. Mientras algunos entienden que esto debe movilizar a los docentes en la necesidad de *"encontrar estrategias para abordar esta situación"*, otros la interpretan como una *dificultad insalvable*, producto de la desidia o desinterés de las familias que *"no le imponen reglas ni límites..."* ¿Es posible que en una cultura los mayores no impongan reglas y límites a los niños?, ¿no será más bien que los educan (tal vez a través de formas distintas a la imposición), en otras reglas y otros límites?

Esta forma de concebir las relaciones familiares y las pautas de crianza tiene un correlato directo en la forma de proyectar la escolaridad de estos niños. Así, muchos maestros, definen su socialización primaria por *"la carencia de estímulos alfabetizadores y comunicativos en general"*, conciben que *"En los alumnos más carenciados el único incentivo para asistir a la escuela es la existencia del comedor"*.

Muchos comienzan a avanzar en otro sentido y, tal como una docente de Santa Fe, luego de registrar la resistencia a aprender y la desvalorización de estos chicos, más que atribuirle a una característica natural o cultural, la vinculan a su conflictiva relación con "la sociedad mayor":

"Al llegar a la ciudad de Rosario estos niños sufren un choque doloroso a la vez que incomprensible, deben confrontar su mirada del mundo con otra, esta nueva realidad les produce una resistencia interna al no tener el castellano"

completo".¹¹

La revisión de estas categorizaciones es tan o más necesaria cuando se trabaja con jóvenes en vez de niños. Así, en el relato de experiencias de Río Negro con adolescentes la docente nos dice:

"Muchos caratulan a nuestros alumnos de delincuentes, malos, inadaptados sociales, marginados...Nuestra posición consiste en negarnos a poner rótulos y etiquetas, ...somos conscientes como educadores que diariamente debemos revisar nuestras reacciones, métodos de trabajo y saber resolver contradicciones internas entre el sentir, el pensar y el actuar".

b.3.2 ¿Quién se integra?

La idea de integración está presente en muchos trabajos: *"integración al aula"*, *"integración con los alumnos blancos"*, *"integración a la escuela"*, *"integración a la sociedad"*. Hay experiencias que se presentan incluso planteando que surgen *"por dificultades de la población para integrarse en **nuestra comunidad**"* o que *"El objetivo fue la **integración de la comunidad aborigen a la sociedad criolla** en nuestra institución"*.

La pregunta con la que se inicia este apartado no es inocente. La idea de integración en estos casos suele usarse para señalar el movimiento que *"ellos"* deben hacer hacia *"nosotros"*, se vincula con proyectos y estrategias para que *"aprendan a vivir como nosotros"*.

Estos discursos parten de un supuesto: el que tiene que integrarse siempre es el aborigen, el *otro*, el *diferente*.

La reflexión sobre las experiencias da cuenta de que es necesario seguir trabajando en este enfoque y poner en cuestión la idea de integración tal como se ha definido tradicionalmente en el sistema educativo.

"Poner en cuestión" el paradigma integrador no implica proponer el aislamiento de los alumnos y comunidades aborígenes. Pensamos más bien que se deben propiciar procesos de inclusión que promuevan el movimiento de los distintos grupos hacia la elaboración de instancias superadoras de los desencuentros. Lejos de la adecuación o asimilación de los grupos aborígenes a un modelo escolar predefinido, se trata de reformular y construir las propuestas con su participación activa.

b.3.3 Concepciones sobre la sociedad y la cultura: la compleja articulación entre diversidad y desigualdad

Los límites del contexto y las "elecciones culturales"

En nuestra sociedad los aborígenes viven en general en contextos de extrema pobreza y exclusión y en contacto permanente con instituciones de la sociedad nacional. Esto no siempre es considerado por los docentes en su real y dramática dimensión; más bien muchas veces se refieren a estos grupos como si estuvieran totalmente aislados. Algunos comentarios sugieren además que se los considera "naturalmente pobres".

Por ello es posible afirmar que en los discursos de muchos docentes se entremezclan y confunden cuestiones vinculadas a **la diversidad y la desigualdad**. Distintos investigadores hablan de la tendencia no siempre consciente a "usar" la diversidad para atribuir todos los problemas a "la cultura" de los distintos grupos (R. Ortiz, 1999, García Castaño, Granados Martínez, 1999). La cultura aparecería así como la responsable de las dificultades de los chicos. Esto adquiere especial gravedad en el contexto de surgimiento de nuevas formas de discriminación y racismo que han tenido gran circulación en muchas escuelas.

Cuando en los relatos se incluyen reflexiones sobre los procesos de marginación y exclusión, muchas veces los propios grupos son responsabilizados de su situación como si hubieran podido elegirla. De esta forma la cultura se aísla del contexto de pobreza, no teniendo suficientemente en cuenta los múltiples obstáculos y particularidades que este contexto suele plantear para los alumnos. El ejemplo del *hacinamiento* asociado a una supuesta *característica idiosincrática* de la cultura wichí ilustra esta situación.

Otros en cambio caracterizan desde el principio a estos grupos en su relación con el contexto socioeconómico nacional:

"No comparto la idea de que para mantener su cultura deba vivir en condiciones poco dignas, padeciendo injusticias, hambre y frío", (docentes de Río Negro 1¹² y 1¹³)

Distintas experiencias hablan de la necesidad de:

"Hacer consciente que no es la diferencia y la diversidad de culturas lo que impide un mayor progreso, sino su relación de desigualdad... Estos grupos sufren una doble situación de marginación por pertenecer a un grupo étnico minoritario y por hallarse en una situación de riesgo social".¹⁴

Se debe tener en cuenta que una misma práctica (vivir en familias extensas, migrar, o tener muchos hijos, etc.) está condicionada y adquiere sentidos particulares (por ejemplo como estrategia para diversificar los recursos) en grupos atravesados por procesos de dominación e insertos en situaciones de pobreza y desposesión. Estos nuevos sentidos no son los mismos que estas costumbres pudieron haber tenido antes

del contacto con Occidente y deben ser entendidos hoy en toda su dinámica y conflictividad. Con los mismos cuidados deberían ser pensadas cuestiones como el trabajo infantil, los embarazos de adolescentes, etc.

En definitiva, se debe estar atento a la tendencia a atribuir la condición de pobreza en que se encuentran las comunidades indígenas como resultado necesario de las características de su cultura. Con esta actitud, se niegan o se ocultan las relaciones históricas signadas por la desigualdad que articularon y articulan la sociedad indígena con la sociedad mayor.

La cultura y el folklore o la folklorización de la cultura

Es necesario reflexionar también sobre las imágenes acerca de "la cultura" implícitas o explícitas en distintas experiencias que se proponen "*el rescate*", "*recuperación*" o valorización de las "*raíces ancestrales*".

En algunas experiencias esto se muestra como una estrategia aislada y en esos casos es necesario que nos preguntemos por su alcance y sentido. En ocasiones estas propuestas se vinculan con una concepción de la cultura como "suma de rasgos" y de la cultura aborígen como "suma de rasgos tradicionales" opuestos a "lo moderno": se relatan leyendas, se reconstruye la historia del barrio, pero estos contenidos no son parte de una planificación sistemática, ni se integran en una secuencia didáctica. Por momentos da la idea de que sólo se hizo un trabajo festivo y de sensibilización. Esto deja de lado la historia y la dinámica. Más bien pensamos que es necesario partir de un concepto de cultura como producción social de sentidos, como forma de significar y organizar las experiencias del mundo, como un proceso donde el contexto, las contradicciones y los cambios deben tener cabida.

Las nociones de "autenticidad", "identidad cultural originaria", "conservación" resultan sumamente significativas. Aquí simplemente quisiéramos introducir la discusión en torno a las mismas cuando se asocian a concepciones muy estáticas de la cultura. El peligro además es que en estas propuestas se imponga una perspectiva bicultural, más que intercultural, que en vez de atender a las relaciones atiende a los "rasgos propios" de cada cultura, y, más que de cada una, sólo de la cultura aborígen, ya que "la propia" no se tematiza ni se incluye en la reflexión. Siguiendo los desarrollos teóricos contemporáneos sobre este tema, es necesario estar atentos a los peligros del esencialismo cultural que concibe la identidad como el mantenimiento de pautas tradicionales. Esto no implica desconocer la importancia política estratégica del sentimiento y las acciones que fortalecen la identificación étnica (Tadeuz da Silva, 2001).

En particular, es necesario repensar la idea de "rescate", especialmente si la misma es una propuesta unidireccional de la escuela y se circunscribe a fiestas, cantos y danzas, entrevistas a antiguos pobladores. En este caso el trabajo con la diversidad puede

restringirse a la incorporación de manifestaciones folklóricas en la escuela, pero no implica el reconocimiento de un "pueblo vivo". Otras experiencias hablan de que son los mismos aborígenes quienes deben producir esta recuperación. Creemos que debería complementarse este rescate y valorización con la consideración de las formas actuales de producción cultural, producto posiblemente de la interrelación entre las formas tradicionales, los procesos históricos posteriores y las representaciones sobre el presente. También se deberían tener permanentemente en cuenta las formas de articulación de estos grupos con las manifestaciones culturales "oficiales", de las que en buena medida la escuela es representante.

Hay también experiencias que señalan la necesidad de dejar de ver el folklore como cosa de los tiempos antiguos y supervivencias del pasado o muestras de identidades aparentemente primigenias, atemporales y ajenas a los conflictos. En este caso se propone utilizar al folklore como eje transversal que involucre distintos aspectos de la escuela, como medio de reafirmación de la identidad y del reconocimiento de la capacidad de producción cultural de estos grupos y no como un fin en si mismo. En todo caso, y en los términos de una de las experiencias de la Ciudad de Buenos Aires, que propone considerar elementos del folklore: "*...no se trata de patrones esclerosados, sino que constituyen medios actuales de transmisión de saberes, posibles de transformarse*" que pueden tener efectos muy claros en la eliminación de la discriminación.¹⁵

La cuestión, creemos, pasa no sólo por definir qué entendemos por cultura e identidad, sino más bien por reflexionar profundamente sobre el lugar que le corresponde a la escuela en todo esto (VI).

b.3.4 Concepciones y situaciones vinculadas al aprendizaje

Este es un aspecto en que a todos nos resulta especialmente difícil avanzar. El modelo de instrucción, las pautas ideales sobre que y cómo enseñar, son centrales en la escolarización y, a la vez, son muy difíciles de superar. Esta dificultad comienza por el hecho de que también el modelo de instrucción se presenta fuertemente naturalizado.

Hoy en día son innumerables las discusiones entre especialistas sobre los procesos (culturales, psicológicos, y biológicos) implicados en la enseñanza y el aprendizaje. Estas discusiones y avances no siempre son difundidos con claridad entre los distintos actores educativos. De todas formas y a pesar de la falta de certezas, al menos podemos afirmar que sin duda los aspectos cognitivos involucrados en los procesos de enseñanza y aprendizaje están "atravesados" por el contexto sociocultural y que esto tiene una importancia indudable en el trabajo escolar en situaciones de interculturalidad. Otro aspecto que asumimos en este sentido es la necesidad de partir de la diversidad de las formas de conocimiento.

Muchos de los docentes que narraron sus experiencias avanzan en la crítica al modelo

de instrucción tradicional, cuestionando en particular su carácter uniforme y rígido, que impide su adecuación a realidades socioculturales diversas.

El conocimiento escolar reconoce como uno de sus pilares a las formas de conocimiento científico "occidental", reproduce sus valores, procedimientos y formas de legitimación, reproduce sus vicios y virtudes (VII). Diversos especialistas concluyen que otras formas de conocimiento encuentran grandes dificultades para legitimarse como saberes en la escuela.

Lo más importante parece ser la inquietud por conocer realmente las formas de aprendizaje de los alumnos, y la admisión de nuestra falta de precisiones en este sentido. Creemos que el acercamiento entre distintas formas de conocer es obstaculizado cuando en lugar de preguntarnos por la adecuación de las propuestas escolares y reconocer nuestros límites en el conocimiento de "los otros", nos cegamos con "sus" supuestas dificultades, cuando hacemos caracterizaciones muy generalizadas para concluir que los indígenas son *parcos, lentos y temerosos, hablan poco, utilizan muy pocos términos, tienen un vocabulario escaso, son pasivos, no dialogan, o suponemos una falta de correspondencia entre "edad cronológica y madurez mental"*, cuando asociamos estas supuestas características de todos al fracaso, atraso y la dificultad en la escolarización, cuando percibimos el uso de una modalidad de habla diferente a la habitual, los silencios y distintos patrones de interacción como una deficiencia. De esta forma concebimos la diversidad como un problema y un obstáculo y establecemos de antemano expectativas limitadas en el aprendizaje de los niños.

Entendemos que es necesario revisar nociones que aparecen en las experiencias como *"condiciones innatas" "deficiencias lingüísticas y culturales", "límites en la capacidad de abstraer"*, la equiparación de la variedad y diversidad *con pobreza de vocabulario*, la obsesión por *"corregir" "palabras deformadas"*.

En las producciones académicas está ampliamente discutida la noción de "déficits cognitivos". Hoy en día se habla de la necesidad de evitar los prejuicios en este aspecto, estar atentos a los distintos caminos por los cuales los alumnos llegan a resultados semejantes en las distintas áreas.

En algunas experiencias la *lentitud* aparece definida como una característica de su cultura. Los docentes que nos han escrito expresan su dificultad para trabajar con *"ritmos lentos"*, aunque ellos mismos aceptan que desconocen las aptitudes que poseen los alumnos, y lo definen como un *"potencial digno de ser explorado"*. Si la lentitud es afirmada antes del conocimiento del otro, y aparece como una característica a priori, cabría preguntarnos si no está funcionando como un estereotipo construido sobre las apariencias, que impide conocer las aptitudes de estos chicos para el aprendizaje. Es necesario definir por ello en base a qué parámetros hablamos de lentitud.

En este aspecto como decíamos al principio, también abundan las experiencias que

contra los "*sinsabores y angustias*" avanzan a partir de la ruptura de los prejuicios y "diagnósticos" tradicionales, realizan una reflexión crítica sobre su propio posicionamiento, y en palabras de una docente de Neuquén concluyen por ejemplo:

*"Estos chicos se manifiestan a **nuestra mirada** como niños introvertidos".*¹⁶

En este sentido se expresan también algunas maestras jujeñas que, a partir de un trabajo prolongado y sistemático con las formas dialectales y las particularidades culturales, se sorprendieron de la riqueza y fluidez del vocabulario de sus alumnos luego de contar cuentos del lugar, rescatar "mañas" y proponer actividades de acercamiento con las familias.¹⁷

Existen en el ámbito académico antiguas discusiones de educadores y antropólogos acerca de cómo debe ser interpretado el "silencio" de muchos de los alumnos indígenas. Una mirada superficial lo asocia a un déficit de lenguaje y atención que debe ser corregido. Sin embargo distintas investigaciones lo definen como manifestación de una pauta cultural (asociada a estilos de habla, el respeto y la reflexión) o como una forma de resistencia y autovaloración ante el avasallamiento de la palabra de "los blancos" (Foley, 1996). Muchos docentes también lo ven de esta forma:

*"Mi verdadero aprendizaje se inició cuando descubrí que los chicos más carenciados... están trabados por el miedo al fracaso y la vergüenza de expresarse frente a la arrogancia de los "dueños" de la escuela media. No existía interculturalidad, sino choque de culturas".*¹⁸

Se debe por ello comenzar a considerar con atención las formas locales de educación y la definición cultural y variable de lo que es un "sujeto educado" (Levinson y Holland, 1996). Pareciera también necesario que reflexionemos sobre las pautas de socialización propuestas por el sistema educativo y conozcamos en mayor profundidad las de aquellos grupos que suponemos en general contrastan con la estructura de funcionamiento de la escuela.

Algunos aspectos de la educación indígena parecen relativamente generalizables a los distintos grupos y a la vez pueden ser tomados y trabajados reconociendo su valor pedagógico: el valor de la observación y la experiencia, el saber de "los mayores", la importancia de la transmisión oral, la práctica de la cooperación (VIII). Los rasgos señalados tal vez puedan ayudar a superar el carácter competitivo, memorista, verbalista y fuertemente disciplinador que viene siendo cuestionado dentro del sistema educativo.

Una experiencia de la ciudad de Rosario da cuenta de todo lo que aportó en este sentido el acercamiento de la escuela al Consejo de Ancianos, que, en el caso de los tobas, tiene un importante papel en la socialización. Este acercamiento permitió a los docentes conocer comportamientos particulares de los chicos (vinculados a los tiempos

para escuchar, entender y hablar) llevó a organizar formas de capacitación conjunta en EIB y a implementar sistemas de promoción en distintos momentos del ciclo lectivo. Todo esto fue posible *"luego de una indagación profunda de la situación sociolingüística real que puso de manifiesto una notable inadecuación entre los presupuestos escolares y los de los niños, obligando a un replanteo de las prácticas pedagógicas"*. Otras docentes santafesinas avanzaron en esta línea que, por otra parte, es condición de cualquier buena práctica de enseñanza:

"La escuela debe facilitar la reconstrucción del conocimiento adquirido en el contexto familiar y utilizarlo como herramienta didáctica para la adquisición de conocimientos escolares...superando la escisión entre el medio familiar y el escolar".²⁰

La escuela, el sistema educativo y las comunidades

c.1. La reflexión y la capacitación como condición para enriquecer y replantear imágenes y construir nuevas estrategias

Los maestros aparecen como pieza clave para definir el sentido de las propuestas. Como antes decíamos, resulta sumamente enriquecedor el momento en que hablan de su desconcierto, de la conciencia de sus propios límites, hacen explícito su compromiso por encontrar estrategias para avanzar en un contexto para el que, en general, no fueron preparados. Si ese paso no existe, es muy posible que reproduzcan el modelo educativo asimilado en su escolaridad.

Una de las cuestiones a señalar es el reconocimiento de las limitaciones de sus conocimientos sobre la lengua y cultura de los aborígenes. En este punto son coincidentes los comentarios de las experiencias de distintas regiones:

"Tuve que enfrentar un contexto pedagógico para el que no fui preparado".²¹

"Como docentes indigenistas nunca tuvimos capacitación. Tampoco un reconocimiento por trabajar con indígenas, que supone mucho esfuerzo. Constantemente tenemos que ir adaptándonos y tratando de entenderlos para que el trabajo sea eficiente".²²

"Trabajamos careciendo por lo general de un bagaje conceptual específico

para contraponerse a posiciones discriminatorias ampliamente instaladas en la sociedad".²³

Los docentes advierten que la EIB implica replantearse imágenes sobre la cultura y la escuela, la posición que nuestra sociedad ha tenido y tiene sobre los aborígenes, las propuestas de "integración acrítica" al modelo oficial. Para ello son necesarios el asesoramiento, capacitación, acompañamiento áulico y espacios de reflexión sistemáticos y continuos. Los maestros destacan el aporte de experiencias como pasantías, intercambios, encuentros, que abren espacios donde los que han avanzado socializan su experiencia y en conjunto discuten avances y dificultades. Estos espacios muchas veces empiezan a implementarse a partir de la autoconvocatoria y tienen resultados indudables en la calidad y adecuación de las propuestas escolares.

c.2. Auxiliares docentes, maestros idóneos y maestros bilingües

Distintas experiencias señalan la necesidad de acercar a los aborígenes a la escuela e incorporarlos como docentes o auxiliares. Estas propuestas parecen estar más avanzadas en las provincias de Formosa, Salta y Chaco.

Se destaca como problema a superar la inestabilidad e imprecisa definición de la figura del auxiliar docente. En algunos casos la falta de formación específica los deja fuera del manejo de "lo técnico" (nos comenta una maestra de Chaco), su no titularización permite que *se experimente con ellos y se los reemplace caprichosamente* (según expresa una docente de Salta). Su situación es paradójica. Por un lado los auxiliares se encuentran en general en una situación económica sumamente vulnerable, su formación ha sido poco sistemática, suelen ocupar un lugar subordinado y sus saberes no son reconocidos; sin embargo, en ellos recae la expectativa de un trabajo sumamente complejo, que requiere que se transformen en bisagra o puente entre la escuela, los alumnos y las comunidades: realizan un seguimiento personalizado de los aprendizajes, son actores centrales en las propuestas de revalorización cultural; como agregado suelen ser responsables de trabajos considerados subalternos en la escuela (limpieza, cocina, etc.). También se cuestiona su función como meros "traductores". En definitiva aparecen sobrecargados de obligaciones y no suficientemente valorizados.

Distintos maestros y auxiliares del Chaco señalan esta situación:

La figura del auxiliar es tan central como vulnerable, desde comodín a secretario de la maestra.²⁴

Cuando trabajé con docentes que no valorizan la EIB me sentí infernal, desanimado. Lo mismo pasa con los chicos (Auxiliar docente en el Chaco).²⁵

Los docentes que han construido una buena relación con los auxiliares se expresan en

estos términos:

"en la relación con ellos he descubierto matices que no había imaginado. No tienen que ver con lo que yo esperaba de ella en relación con la lengua y la cultura, sino con su lugar en la clase, ...La comunicación transcurre y yo voy quedando al margen. El que está en mejores condiciones de comunicarse es el ADA, por eso es irremplazable".²⁶

Los ADA planificaban el área de lengua, en ella los maestros funcionaban como auxiliares de los ADA, en las otras al revés.²⁷

Este último comentario nos advierte sobre otro riesgo: que la tarea del auxiliar quede limitada al trabajo con la lengua y se pierdan sus posibilidades de intervenir en otras áreas curriculares. En este caso se estaría desaprovechando el lugar privilegiado que los auxiliares pueden tener para acercar las propuestas curriculares a las particularidades culturales de los alumnos aborígenes.

c.3. La escuela y el sistema educativo. La importancia de las voluntades y los límites del voluntarismo

Las experiencias señalan además las dificultades de los maestros comprometidos con la EIB por no compartir marcos comunes con todos los docentes de la escuela, precisan detalladamente los problemas de relación entre *"los que quieren y los que no quieren EIB, cuando debería ser responsabilidad de los niveles centrales"*, la apatía de algunos colegas, el no acompañamiento de muchos directivos (siendo una condición para que la tarea sea coordinada y coherente), sienten permanentemente la soledad y el aislamiento.

Se ponen en discusión ciertas disposiciones como la existencia de listados únicos para la carrera docente, que hacen que maestros que han trabajado con compromiso en escuelas de población aborígen sean muchas veces desplazados por maestros formalmente más capacitados, pero que no tienen experiencia en el trabajo con esta población, ni muchos menos el reconocimiento de la comunidad. La alta movilidad de los docentes es un problema de todo el sistema, pero en estos casos se manifiesta con especial gravedad. La continuidad y estabilidad resulta imprescindible para avanzar en el trabajo con cualquier grupo de alumnos, y especialmente con poblaciones que desconfían del sistema escolar y lo sienten en gran medida ajeno. Dicen los docentes del Chaco:

"cada año nos encontramos con una realidad semejante a la del año anterior"²⁸

"Hay tanto movimiento de docentes que siempre empezamos de cero".

Otro punto de discusión es la articulación con los organismos del Estado, cuestión que parece estructuralmente compleja. Parte de las funciones de estos organismos es "regular" las actividades y lo más rico de estas experiencias es su carácter flexible y dinámico y, por tanto, difícilmente "regulable". La EIB no puede imponerse unilateralmente ni uniformizarse, pero tampoco puede quedar librada al voluntarismo; el apoyo de los organismos centrales es fundamental en este sentido. En términos muy claros lo expresa una docente de Río Negro:

"Hay que tomar estas actividades como parte del plan institucional anual, pero cuidando que no se transformen en un evento hecho desde lo prescriptivo. Quienes se involucren deben sentirse identificados con la temática y estar abiertos a los desafíos y con-tradicciones...".²⁹

Las experiencias muestran la necesidad de seguir trabajando desde los niveles de definición de políticas para avanzar en una planificación que oriente acerca de métodos, objetivos, contenidos y la formación específica de los docentes. Este avance debe hacerse manteniendo los espacios de autonomía de las escuelas, teniendo en cuenta que en diversas experiencias se valoran los marcos legales que otorgan facultades a las instituciones educativas para elaborar sus propios proyectos, requisito indispensable para atender poblaciones heterogéneas.

En definitiva, reconocer el lugar central de la voluntad, los deseos e intenciones de los educadores no debe llevarnos a poner solo en ellos la responsabilidad por la implementación de propuestas de interculturalidad. Sabemos que en nuestro país el involucramiento y apoyo de los distintos niveles de definición de la política educativa es imprescindible para mantener y multiplicar estas experiencias.

c.4. La relación con las comunidades

La mayoría de las experiencias son producto de la iniciativa de los docentes. Sin embargo, en muchos casos las acciones comienzan a implementarse como resultado de las mismas demandas de las comunidades. Esto sin duda condiciona el sentido y los alcances de las propuestas, ya que una variable a atender especialmente es el grado de protagonismo aborígen en todo el proceso.

Son sumamente interesantes las experiencias que comienzan porque los padres y la comunidad demandan cambios en la escuela, se muestran preocupados por el fracaso de los niños, o piden ellos mismos formación para ayudarlos:

"La necesidad surge de la misma comunidad al detectar que sus hijos no lograban comprender los contenidos con la metodología que se aplica en las

*escuelas comunes. Los padres y el consejo de idóneos plantean la necesidad de una reforma curricular en donde se contemplen las necesidades de los niños en cuanto a la interculturalidad".*³⁰

Cuando las propuestas son el resultado de la iniciativa monopólica de las escuelas, es alto el riesgo de que las comunidades queden fuera y que el acercamiento no se produzca. Si esto no es revisado durante la implementación, puede ahondar más que zanjar la distancia con la población.

Es importante también que la participación de las comunidades no se limite a la mera presencia ni a plantear demandas o a cooperar en lo que la escuela establece. Son reiteradas las experiencias donde las comunidades se han implicado de alguna manera (más o menos formal o efectiva) en la discusión de las prioridades de los proyectos escolares o en la elaboración de material didáctico. Este proceso requiere no solo tiempos y espacios determinados, sino muy especialmente la predisposición al diálogo y el entendimiento.

En ocasiones este planteo ha sido mirado con desconfianza y como un cuestionamiento potencial a la especialidad y profesionalidad de los docentes. Lejos de ello, entendemos que implica reconocer su capacidad de escuchar, dialogar y generar propuestas flexibles pero con objetivos claros.

En palabras de los responsables de una escuela de Neuquén:

*"Este año propusimos con los padres que para poder avanzar necesitábamos dejar de mirar la cáscara de la escuela y poder mirar adentro, los contenidos, lo que se aprende... que los padres sepan que la escuela está en transformación y que en esta transformación la atención está puesta en la comunidad...es importante que todos juntos discutamos el contenido de la escuela que queremos".*³¹

Muchas experiencias señalan incluso que ha habido una resistencia inicial de las comunidades a la educación intercultural y en particular a la alfabetización en lengua materna, por la situación de desconfianza hacia las instituciones o por considerar que ello aleja aún más a los jóvenes del manejo de los instrumentos básicos de la "sociedad blanca". La oposición de los padres a la enseñanza de la lengua materna en la escuela debe vincularse entre otras razones a la complejidad de los procesos de construcción de identidades en todas las poblaciones y en particular en aquellas que han sufrido discriminación y persecuciones. Hablar una lengua aborígen supone en gran medida definirse como indígena y la historia llevó a que gran cantidad de estos grupos nieguen esta condición, en muchos casos como una estrategia de supervivencia, o para evitar que los niños padezcan la situación de discriminación que sus padres han vivido. En este punto la situación es muy heterogénea y va de la resistencia a que la escuela enseñe la lengua porque *"eso es lo que se habla en la casa y la escuela debe enseñar el castellano"* (tal como expresaron padres de una escuela de la Ciudad de Buenos Aires), a la expectativa de que la enseñanza de las lenguas

aborígenes en la escuela *"evite que se pierdan"*.

La oposición de algunas comunidades a los proyectos de EIB es un hecho reversible si hay un acercamiento que permita compartir y construir conjuntamente las prioridades y objetivos últimos del proyecto escolar. Es importante destacar que esta oposición suele modificarse luego que los docentes trabajan con los padres los fundamentos por los cuales el aprendizaje de la escritura en la lengua materna facilita el posterior (o simultáneo según el caso) aprendizaje de la escritura del español, ya que su enseñanza es una demanda reiterada de las distintas comunidades. Nos dice una docente de Formosa:

"Los padres fueron viendo la importancia del estudio de la lengua para luchar en las mismas condiciones que cualquier ciudadano, pero sin perder su identidad".³²

La distancia de los padres de la escuela es objeto de diversas interpretaciones. Mientras algunos la asocian al desinterés, otros la vinculan a las condiciones de vida (alta movilidad, inestabilidad laboral). Algunos reflexionan también sobre la responsabilidad de la misma escuela en este distanciamiento.

"Aquí cabe la autocrítica, no siempre nuestras propuestas se adecuan a sus intereses, tiempos ni actividades".³³

La complejidad de la relación entre las comunidades y las escuelas se advierte especialmente cuando los interesados se proponen trabajar simultáneamente con relación al sistema educativo oficial y a formas educativas "paralelas" o autónomas. Para evaluar la importancia de estas iniciativas es importante comprender que "educación y escuela no son lo mismo" (Díaz, 2001). Los mapuches de Neuquén (con una importante tradición en la elaboración de propuestas educativas alternativas), expresan:

"Necesitamos dos procesos paralelos interrelacionados: la recuperación y fortalecimiento de una educación autónoma mapuche y un proceso de educación intercultural... Es en esa escuela (la oficial) que pretendemos que nuestros contenidos pedagógicos y metodológicos sean reconocidos como aporte útil para el desarrollo de ambas culturas..."

"La educación autónoma mapuche no se aprende en la escuela, sin embargo, la escuela es importante para el mapuche tanto en un sentido instrumental, como para construir un diálogo con otros".³⁴

D. Reflexiones finales: avances, obstáculos y proyecciones de la EIB

Quisiéramos por último introducir algunas reflexiones en torno los puntos problemáticos y a las proyecciones del trabajo con un enfoque intercultural y bilingüe.

La primera de ellas se vincula al denominado "impacto" de las experiencias. Las propuestas que hemos analizado en la mayoría de los casos se desarrollan en los primeros años de la EGB. Casi todas (en particular las experiencias prolongadas) señalan que a partir de su implementación aumentó la retención escolar de la población aborigen y la comunidad educativa se fortaleció. Sin embargo, encontramos pocas experiencias en ciclos superiores. Es difícil en estas situaciones asociar mecánicamente la implementación de una propuesta de interculturalidad con un efecto de mayor retención en los años superiores, ya que el problema de la retención responde a múltiples variables entre las que sobresalen aspectos socioeconómicos. Sin embargo, es indudable que un reposicionamiento de los docentes y una adecuación de la propuesta escolar a los intereses de la población favorecen que los alumnos se ubiquen de otra forma en la escuela y comiencen a sentir su propuesta como propia. Por ello sostenemos que es imprescindible tanto dar **continuidad**, mejorar y ampliar las experiencias ya en curso para los primeros años, como elaborar propuestas para los ciclos superiores.

Otro aspecto se vincula a los **factores subjetivos, las imágenes y concepciones** sobre los que hemos reflexionado. Las experiencias nos muestran la necesidad de mantener un permanente ejercicio de reflexión sobre nuestros discursos y nuestros actos, atendiendo a la correspondencia entre los objetivos que nos proponemos (sobre los que hay notable acuerdo y coincidencia), las acciones concretas que implementamos y las concepciones sobre los sujetos, la cultura y el aprendizaje que sostenemos.

Para apoyar este complejo proceso se deben propiciar y sostener espacios de **formación y capacitación** que permitan a los docentes conocer más a fondo estas culturas antes de juzgarlas y en especial, reflexionar críticamente sobre el lugar que la escuela ha desempeñado en la historia de estos pueblos, para comprender la necesidad de recuperar la confianza necesaria con vistas a producir un nuevo encuentro. La capacitación docente en todos los casos, pero en especial para trabajar en estos contextos, debería formarlos tanto en los aspectos técnico-pedagógicos, como en la información y conceptualización sobre la diversidad sociocultural.

Es necesario también atender al **involucramiento de la comunidad** y preguntarnos por las razones de la exclusión de las familias y comunidades de la discusión de las prioridades escolares. La idea de que se trata de cuestiones demasiado técnicas nos impide escucharlos. También es importante tener en cuenta que la forma en que los padres usen los espacios no se puede imponer, debe a la vez formalizarse (tener reconocimiento institucional) y perder formalidad (ser dinámica y flexible).

Un aspecto especialmente importante de la "proyección" de las experiencias se vincula a la imagen de la **escuela como depositaria de la responsabilidad sobre el mejoramiento de la situación social de sus alumnos y el futuro de las culturas aborígenes**. Los comentarios en este sentido son numerosos y provienen de las distintas regiones del país:

"Creemos que la educación es un camino alternativo para achicar las diferencias y eliminar las contradicciones".

"A través de la tarea educativa se evitaría la emigración, el desarraigo del individuo y el desmembramiento de su comunidad".

"La escuela recibe multiplicidad de culturas y debe tener como objetivo la incorporación de todas ellas a través de sus alumnos a la cultura nacional y regional".³⁵

"Nuestra propuesta es desarrollar una acción positiva que contrarreste la fragilización cultural que atraviesa actualmente la cultura mapuche y enfrente la globalización dominante que nos pretende uniformizar".³⁶

Estos comentarios seguramente expresan los deseos de los que "están allí" y con mucho esfuerzo, construyen estrategias y trabajan en pos de la consolidación de un sistema educativo más democrático.

Sin embargo, entendemos que la interculturalidad debe ser trabajada como un proceso social y político amplio y la escuela no puede tener éxito si va sola contra el sentido de las propuestas tradicionales. En definitiva la EIB, como cualquier proyecto educativo transformador, no puede ser sólo un proyecto de la escuela, sin negar la importancia de que lo sea. Debe ser parte de un proceso abarcador, lo que implica la construcción de otras estrategias, en particular con relación a las comunidades y también por supuesto al sistema y la sociedad en su conjunto.

NOTAS

¹ A.M. Aguirre de García "Entre Quebrachos y corazones" Escuela Privada evangélica Laguna Yacaré, Formosa.

² I. Flach Ex docente de la escuela 766, Capioví, Misiones.

³ E.D. Chorolque "Rescatando mañas, relatos y cuentos de la zona". Escuela Ernesto Eudoro Padilla, Maimará, Jujuy.

⁴ "La institucionalización de la EIB en la escuela pública". EGB 821. Z.U.E. 4, Chaco.

⁵ I. Requejo "Autorías de la palabra y el pensamiento infantil", Tucumán.

⁶ M. Lucas "Revalorizando el contacto de lenguas guaraní-castellano y la diversidad cultural" EGB 150 Ciudad Evita, Provincia de Buenos Aires.

- ⁷ B. Abad "La interculturalidad y la autoestima", La Matanza, Pcia. de Buenos Aires.
- ⁸ "Experiencia de alfabetización bilingüe Qom/Castellano en el primer ciclo de la EGB. Escuela Bilingüe 1344, Rosario, Santa Fé.
- ⁹ "Bachillerato de adultos bilingüe intercultural con salida laboral de gestión mixta", Pampa del indio, Chaco.
- ¹⁰ "Experiencia de alfabetización bilingüe Qom/Castellano en el primer ciclo de la EGB. Escuela Bilingüe 1344, Rosario, Santa Fé
- ¹¹ "Experiencia de alfabetización bilingüe Qom/Castellano en el primer ciclo de la EGB. Escuela Bilingüe 1344, Rosario, Santa Fé.
- ¹² M. Tilleria y M.J. Hugentobles; "Telar mapuche", Escuela 181 "El Foyel", Bariloche.
- ¹³ C.N. tejeda y C.L. Boggio "Rescate cultural", escuela 249, Viedma, Río Negro.
- ¹⁴ "Experiencia de alfabetización bilingüe Qom/Castellano en el primer ciclo de la EGB. Escuela Bilingüe 1344, Rosario, Santa Fe.
- ¹⁵ I. Laumonier "Jardines ZAP", Jardines 4 y 5 de los barrios Ramón Carrillo y San Lorenzo, Ciudad de Buenos Aires.
- ¹⁶ G. J. Mercedes Emma "Tramando hilos de historia y presente", Junín de los Andes, Neuquén.
- ¹⁷ Estas actividades se desarrollaron a partir de las acciones y el material producido por el equipo "Elaboremos entre todos una escuela para todos" del Instituto de Formación docente de Tilcara, provincia de Jujuy.
- ¹⁸ B. Abad "La interculturalidad y la autoestima", La Matanza. Pcia. de Buenos Aires.
- ¹⁹ "Experiencia de alfabetización bilingüe Qom/Castellano en el primer ciclo de la EGB. Escuela Bilingüe 1344, Rosario, Santa Fé.
- ²⁰ S. Ballesio - B. Pivetta "La historia oral: una alternativa en la atención a la diversidad" Escuela 1333, Rosario, Santa Fe.
- ²¹ La institucionalización de la EIB en la escuela pública. EGB 821. Z.U.E. 4 Chaco.
- ²² Hermana Silveria Rodriguez "Profesorado en lengua guaraní", Escuela 657, Aristóbulo del Valle.
- ²³ I. Laumonier "Jardines ZAP", Jardines de Infantes N° 4 y 5 de los barrios Ramón Carrillo y San Lorenzo, Ciudad de Buenos Aires.
- ²⁴ EGB 852, Alfabetización en lengua materna.

²⁵ A. Rosario, S. Aranda, M. Zidarich "La pareja pedagógica: un vínculo a construir", Sauzalito, Chaco.

²⁶ A. Rosario, S. Aranda, M. Zidarich "La pareja pedagógica: un vínculo a construir", Sauzalito, Chaco.

²⁷ Escuela 926, Chaco.

²⁸ M. Zidarich "La capacitación como estrategia para el fortalecimiento de la EIB", Sauzalito, Chaco.

²⁹ "Encontrarnos en la diversidad", CEM N° 37 y CEM N° 77, Bariloche, Río Negro.

³⁰ "Experiencia de alfabetización bilingüe Qom/Castellano en el primer ciclo de la EGB. Escuela Bilingüe 1344, Rosario, Santa Fé. ³¹ R. Irial. Urretabizkaya, "Estamos abrazados todos" Escuela N° 242, Neuquén.

³² R. Cirigliano "Educación bilingüe e intercultural, realidad y sueño" Escuela 401, Pozo del Tigre, Formosa.

³³ C. N. Tejeda y C.L. Boggio "Rescate cultural", Escuela N°249, Viedma, Río Negro.

³⁴ R. Iral-R. Urretabizkaya, "Estamos abrazados todos" Escuela 242, Neuquén.

³⁵ M. Pino "Entre el castellano y el mapuche", Escuela 387, Gral Fernandez Oro, Río Negro.

³⁶ "Encontrarnos en la diversidad ", CEM N° 37 y CEM N° 77, Bariloche, Río Negro.

I. Esta clasificación es sumamente arbitraria, ya que muchas de las experiencias incluyen aspectos de las tres categorías.

II. Entendemos que este énfasis en el reconocimiento y el trabajo con las relaciones entre los grupos aborígenes y la sociedad nacional es uno de los aspectos donde el enfoque intercultural avanza con respecto a las propuestas de biculturalidad o a los proyectos de educación indígena que han tendido a enfatizar solo "los componentes propios". La propuesta más bien es poner el acento en el proceso de construcción conjunta y la permanente interacción.

III. La cuestión del bilingüismo es analizada en otro artículo que aparece en este libro, de modo que no nos detendremos en ella.

- IV. Distintas tendencias epistemológicas y pedagógicas actuales (baste mencionar las corrientes iniciadas con los trabajos de Vigosky, Ausubel, Bruner) afirman entre sus postulados la articulación existente entre la educación y los procesos socioculturales, el lugar activo del sujeto en la construcción de los significados y la necesidad de un aprendizaje significativo y situado. A partir de allí proponen que la enseñanza avance teniendo en cuenta los saberes sociales, incorporándolos a los contenidos escolares, en algunos casos para problematizarlos y en otros para profundizarlos. Se propone también acercar no solo los contenidos sino también la forma de conocer, recuperando aspectos del aprendizaje espontáneo y cotidiano de los niños. El desafío es entonces crear espacios de diálogo, de significado compartido entre el ámbito escolar y el extraescolar.

En cuanto a la educación popular, esta se dirigió básicamente a los denominados sectores populares, problematizando aspectos vinculados a la desigualdad. Las propuestas de educación popular se desarrollan desde latinoamérica fundamentalmente a partir de la figura de Pablo Freire. Resulta sumamente sugerente su crítica al modelo "bancario" de la educación tradicional y su cuestionamiento a la asimétrica relación entre educando y educador.

En cuanto a la pedagogía crítica, los puntos de encuentro con las propuestas de interculturalidad se basan en la posición cuestionadora del currículum tradicional. Pedagogos como Mc Laren, Giroux, Apple, Flecha, Tadeuz da Silva, desde la ampliación del significado de "la cultura", y el cuestionamiento de la forma en que ciertos conocimientos se consideran válidos y otros no, sostienen que la diversidad cultural debe legítimamente formar parte del currículum. Afirman que la igualdad no puede obtenerse simplemente a través de mayores niveles de acceso al currículum hegemónico, depende de una modificación sustancial del currículum existente. Proponen por ello no solo pensar en "el acceso" sino fundamentalmente en el contenido al que se accedería.

- V. Desde los estudios clásicos del parentesco, los antropólogos han registrado que en torno a cuestiones como la familia, la crianza de los niños, las pautas de residencia y herencia, existe una fuerte tendencia a naturalizar las prácticas conocidas y cercanas y a descalificar las que se alejan de ellas; asimismo registran la distancia entre los patrones ideales y las costumbres, hábitos y prácticas que la gente manifiesta en su vida diaria. La cotidianeidad de las relaciones familiares y su carácter universal, aunque absolutamente variable, lo convierten en un aspecto de la vida social especialmente propicio para que las propias pautas tiendan a vivirse como únicas o, al menos, como las más "lógicas" y evolucionadas. Concretamente, desde el discurso hegemónico actual, la forma de vínculo conyugal, de división sexual del trabajo, de fijar la residencia y definir la pertenencia de los hijos que suele caracterizar los grupos urbanos de clase media se presenta como "el modelo", la forma óptima (a veces incluso como la única posible) de organización.

- VI. Algunos autores plantean incluso que las escuelas, más que "enseñar culturas", deben ayudar a entender críticamente lo que de subjetivo y de relativo tienen las culturas propias en tanto construcciones sociales (García Castaño, Granados Martínez, 1999).
- VII. Investigaciones didácticas hablan del conocimiento escolar como un tipo particular de sa-ber, producto de la relación entre los saberes científicos, los saberes sociales, las tradiciones docentes y las posibilidades cognitivas de los alumnos.
- VIII. La constatación de la reiteración con que se presentan estos rasgos no indica que se los conciba como esenciales ni inmodificables sino, justamente sólo como atributos reiteradamente presentes en sus experiencias y formas de producción cultural que han tenido relativa continuidad a lo largo de la historia y que se intentan proyectar al futuro.

BIBLIOGRAFÍA

- ACHILLI, E. Práctica docente y diversidad sociocultural, Homo Sapiens. Rosario, 1996.
- BRIONES, C. Depredación y ninguneo. Revista Encrucijadas, pp56 a 67. Año 2, N° 15, Enero de 2000.
- CALVO PONTON, B. DONNADIEU AGUADO, L. (1992) Una educación ¿indígena, bilingüe y bicultural? CIESAS, México.
- CARRO, S, NEUFELD, MR, PADAWER, A., THISTED, S. Las familias en la escuela primaria: transformaciones recientes en la vida cotidiana. Rev. Propuesta Educativa, Año 7, N°14.
- GARCIA CASTAÑO, GRANADOS MARTINEZ, A. Lecturas para educación intercultural. Editorial Trotta, Madrid, 1999.
- DIAZ, Raúl. Documento para el debate: Educación Intercultural: alcances y desafíos.
- DIAZ, Raúl. Trabajo docente y diferencia cultural, Miño y Dávila, Buenos Aires, 2001.
- FOLEY, D. "El indio silencioso como una producción cultural" en LEVINSON Y HOLLAND "La producción cultural de la persona educada" Universidad de Nueva York, 1996 (Traducción).
- LEVINSON Y HOLLAND. "La producción cultural de la persona educada", Universidad de Nueva York, 1996 (Traducción).
- SACRISTÁN, J. -PEREZ GOMEZ, AI. Comprender y transformar la enseñanza, Morata, Madrid, 1993.

ODINA. "La educación intercultural: concepto, paradigmas, realizaciones", Veracruz, 1991.

ORTIZ, R. "Diversidad cultural y cosmopolitismo". En BARBERO et al, Cultura y globalización. CES, Universidad Nacional de Colombia, 1999.

PROEIB-ANDES "Abriendo caminos". Taller Seminario Internacional. Educación y comunidad en los pueblos indígenas de los países andinos. Onic-Proeib Andes - CRIC (2000) Popayán, Cauca.

QUADRELLI, Educación, escuela y alfabetización en la población indígena de la provincia de Misiones. Tesis de maestría, Misiones, 1998.

RAMÓN, Cyntia. La problemática de la educación rural en la provincia de Chubut. Red NAYA. Congreso virtual de Antropología. Octubre de 2002.

ROMERO. La educación indígena en Colombia: referentes actuales y sociohistóricos. Red NAYA Congreso virtual de antropología. Octubre de 2002.

TADEUZ DA SILVA, T. "Espacios de identidad". Octaedro, España, 2001.

WALSH, Catherine. "La interculturalidad en educación". Ministerio de Educación de Perú-Programa FORTE-PE, Perú, 2001.