

DEMANDA DESDE LA CULTURA: LOS INDIGENAS DEL PILCOMAYO

*Buliubasich, Catalina;
Rodríguez, Héctor E.**

1.- INTRODUCCION.

Los autores del presente trabajo tomaron conocimiento y asumieron el abordaje de un pedido formulado en 1996 a la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta (UNSa.), consistente en apoyo y acompañamiento institucional para la implementación de la educación bilingüe en las escuelas de la zona. El pedido provino de los auxiliares bilingües de esas escuelas, sitas en el denominado Lote Fiscal N° 55, en Rivadavia Banda Norte, en la Prov. de Salta . Los autores, provenientes de la Antropología, entienden que se deberá formular un Proyecto adecuado, y conformar un equipo de trabajo con los distintos especialistas competentes en la temática.

Desde el punto de vista organizativo, las comunidades se encuentran nucleadas en la Asociación LHAKA HONHAT, cuyo principal objetivo es gestionar un título único e indiviso de las tierras que actualmente ocupan. Este último aspecto es sumamente relevante, dado que el nucleamiento organizativo y las asambleas periódicas que realizan las comunidades otorgan la posibilidad de un planteo colectivo e integrado de las situaciones de carencia o conflicto, al permitir intercambiar y definir precisamente en forma conjunta las necesidades emergentes. La vinculación entre derechos territoriales y derechos lingüísticos emergió claramente con ocasión de la toma de Puente de Misión La Paz, circunstancia durante las cuales los auxiliares bilingües de las escuelas de la zona organizaron una reunión para el tratamiento de la situación escolar.

Del pedido formulado a la Universidad se desprende con similar claridad la importancia que las comunidades indígenas dan a la Escuela y el deseo de contar con una buena educación para sus hijos.

* CEPIHA, Facultad de Humanidades y Proyectos N° 797 y 668 del CIUNSa. Versión actualizada de una presentación original para el: *III Encuentro de la Red Latinoamericana de Alfabetización "Alfabetización y Educación en Comunidades Indígenas"*, Salta, 1996. H. Rodríguez participó en el Proyecto de Implementación de Enseñanza Bilingüe del Consejo Gral de Educación (Pcia. Salta).

Es necesario remarcar que no se dispone a la fecha de un diagnóstico adecuado y exhaustivo que dé cuenta de la dimensión total de la situación, diagnóstico indispensable para definir un curso de acciones a seguir. Sin embargo, bosquejaremos en líneas generales algunos puntos salientes del problema:

2.- SITUACION.

Salta, como realidad pluricultural y plurilingüe.

No es desconocido el hecho de la existencia en nuestra Provincia de numerosas comunidades aborígenes, pertenecientes a diferentes etnias, en su mayor diversidad ubicadas en el norte y este de nuestra geografía, pero sin que deba dejarse de lado las poblaciones indígenas del área andina. Algo menos conocido es que, además de la diversidad cultural, existe una notable diversidad lingüística. Si nos atenemos a sólo el sector nordeste del Chaco Salteño, conocido como Lote Fiscal 55, y parte del vecino Lote Fiscal 14, podemos comprobar que las casi 40 comunidades radicadas en esa zona, comprenden etnias de lenguas diferentes, a saber, Chorote (lojwaya), Chulupí (Niwaklé), Toba (Kom'lek), Tapiete (Tapy'y) y el grupo predominante Wichí (Mataco), sumando en conjunto unas 6.000 personas. Por lo que hace al pueblo Wichí, desde el sector nordeste se extienden a territorio boliviano, otras comunidades de esta etnia se encuentran además a lo largo de la ruta 34, en el sector Salteño del Ramal del Norte, y a lo largo del Río Bermejo hasta penetrar en los territorios de las contiguas provincias de Formosa y del Chaco. La mayoría de estas etnias perviven en la zona desde épocas remotas, anteriores a la ocupación europea del territorio americano y, por supuesto, anteriores a la constitución del Estado Argentino, habiendo ocupado un espacio mucho mayor que el actual. Contigua a la región chqueña, a lo largo de la ruta 34 y del Río Tarija se ubican, a su vez, importantes comunidades guaranícas, que conservan su lengua.

Con motivo de su profunda radicación temporal en el área, todos estos grupos exhiben una especializada adaptación cultural al ecosistema chaqueño, caracterizado por la abundante (otrora) oferta alimenticia en carnes (caza y pesca), vegetales y mieles. Esta adaptación definió en el pasado conductas y modos de vida que difícilmente son comprendidas por la población que se radicó posteriormente en el país, particularmente en los medios urbanos, de donde suelen provenir los agentes que plasman la estructura sociocultural del mismo, agentes que por su origen inmigratorio más o menos reciente suelen identificarse más adecuadamente

con las pautas culturales importadas de Europa o con costumbres de sus países de origen.

Uno de estos aspectos de difícil conciliación entre los contenidos culturales de origen europeo impuestos al país desde incluso antes de su constitución como tal, pero especialmente a partir de las políticas de fines del siglo pasado e inicios del presente, radica en los procedimientos y contenidos educativos, que, en el caso de la educación oficial, pivotan alrededor de la institución escolar.

En general, y salvo excepciones, los grupos arriba descritos mantienen sus lenguas autóctonas, a la vez que se hace uso del castellano como "lingua franca", pero con notables diferencias en el manejo de esta segunda lengua, según diversas situaciones, como ser, el paso por la institución escolar, el mayor o menor grado de interacción con núcleos urbanizados del interior, la función del individuo en el grupo, etc. Por otro lado, es posible notar diferencias dialectales dentro de un mismo idioma, sin que se sepa que hayan sido todas suficientemente estudiadas. Todas estas lenguas son en su origen de naturaleza ágrafa, es decir, que carecen de la práctica y de la tradición de escritura. Existen, sin embargo, sistemas de escritura propuestos por diversos especialistas, sin que se haya consensuado todavía un sistema único, aspecto que configura un problema adicional. De todos modos, es un hecho promisorio que diversas comunidades se encuentren encarando esta situación.

El siguiente cuadro nos ofrece una visión de la diversidad lingüística de sólo las tierras bajas de la Provincia(1):

POBLACION INDIGENA DE SALTA

GRUPO ETNICO	ANTA	METAN	S. VICT ESTE	RIV BA NORTE	RIV BA SUR	TOTAL RIVAD	SAN MARTIN	ORAN	TOTAL
CHIRIGUA	0	0	0	0	0	0	4696	1465	6161
CHANE	0	0	0	0	0	0	580	5	585
TAPUY	0	0	2	0	0	2	162	0	162
WICHI	276	106	2645	1029	756	4430	4248	83	9143
CHOROTE	0	0	637	0	0	637	278	0	915
CHULUPI	0	0	38	0	0	38	128	0	166
TOBA	0	0	153	0	0	153	314	0	467
TOTALES	276	106	3475	1029	756	5260	10406	83	17599
+ OTROS									17785

Fuente: Cifras del 1º Censo Aborigen de la Prov de Salta - 1984

Política de Educación Bilingüe en la Provincia. Los auxiliares bilingües.

Desde el sistema educativo, se observó años atrás (hacia 1983/84) el notable desgranamiento escolar en las escuelas con población aborigen, y se detectó el impacto que poseían los problemas lingüísticos en todo el sistema de enseñanza escolar. Con tal motivo, se ensayaron aplicaciones en algunas escuelas provinciales, con resultado vario, y que requieren de una evaluación exhaustiva, por lo que se impone un diagnóstico general y apropiado. Sin embargo, y como consecuencia de estos intentos, se crearon los llamados maestros auxiliares bilingües.

La creación de estos maestros se llevó a cabo a partir de un Proyecto Educativo, creado hacia 1983, que tenía por objeto revertir esta situación de grave desgranamiento. El organismo de aplicación se denominaba CENTRO DE PERFECCIONAMIENTO DOCENTE, recreado a inicios de 1986 como CENTRO DE ESTUDIOS Y PROYECTOS EDUCATIVOS (C.E.P.E.)(2), de modo de desarrollar acciones sobre la base de investigación de los problemas educativos dentro de un marco social. A esa fecha, el Estatuto del Docente oponía insalvables obstáculos a la designación de aborígenes bilingües que no poseyeran el título de Maestro Normal Nacional o de Maestro Especial, de modo que la única figura posible radicaba en hacer uso de los cargos destinados a tareas de Maestranza. Se dispuso de esta posibilidad para crear la figura de Auxiliares Bilingües. Se inició la experiencia en la Escuela de Carboncito, tomada como Escuela Piloto, cercana a Misión Chaqueña, a pocos kilómetros del Río Bermejo, en el Departamento de San Martín. Con posterioridad, sobre la base de esta experiencia, se incrementaron las designaciones en diversos establecimientos provinciales con población indígena. Estos maestros debían cumplir como función el facilitar un inicio a la alfabetización en la lengua materna, mientras el aprendizaje de la lengua castellana se realizaba en forma oral. Paralelamente, debían modificarse las Bases Curriculares para adaptar la enseñanza a las culturas indígenas. La tarea se inició, pero entendemos que no fue concluida.

Si nos atenemos a la situación que se viene planteando más recientemente con el rol de estos auxiliares en el Lote Fiscal 55, una serie de quejas nos impone de algunos resultados actuales:

La queja más generalizada radica en que no cumplen realmente una función docente, sino que son empleados como ordenanzas o personal de maestranza. Los auxiliares bilingües señalan toda una serie de falencias en esas escuelas, entre las cuales se destaca una marcada subutilización y desvalorización de su rol como auxiliares bilingües, falta de oportunidades a su capacitación y el consiguiente efecto en el rendimiento, desgranamiento y fracaso escolar.

- En el caso de aquellos que cumplen función docente, se encuentran limitados a traducir a la lengua indígena lo que el maestro desea transmitir a los niños.
- No se cuenta con material adecuado de enseñanza (bicultural y/o bilingüe).
- No se recibe capacitación acorde a estas necesidades.
- Con posterioridad a la aprobación del nuevo texto de la Constitución Provincial, el Ministerio de Educación de la Provincia decretó la cesantía de varios auxiliares bilingües en escuelas con población aborígen.

2.- IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y BILINGÜE.

Quizá parezca ocioso el tener que remarcar la importancia de poner en práctica programas adecuados de enseñanza Intercultural y Bilingüe, a esta altura de los conocimientos adquiridos y consolidados en ese campo; sin embargo, tocaremos este aspecto, ante todo sobre la base de que no se vislumbra que exista en la sociedad en general y en el sistema educativo en particular una clara conciencia de la importancia de la educación bilingüe, en especial cuando se trata de las comunidades aborígenes de tradición ágrafa, con una estructura gramatical no emparentada con las lenguas indoeuropeas y una cultura distinta de la occidental. Tampoco parece que se conozca o se tenga en cuenta, en ese ámbito, la existencia de investigaciones y experiencias realizadas en el área de la educación bilingüe en otras regiones y países, aspecto que impide incorporar métodos ya probados y de aplicación posible. Al exponer este tema, puntualizaremos los aspectos más relevantes:

Necesidad de preservar las lenguas indígenas.

Las exigencias de preservación de las lenguas indígenas se apoyan fuertemente en un complejo de razones que van mucho más allá de lo pedagógico como problema aúlico o como una vía más racional para la imposición de la lengua

oficial, aspecto que parece presidir la aplicación del bilingüismo en ciertas políticas educativas. Este complejo tiene que ver, como aspecto medular, con los intereses, expectativas y derechos de los principales destinatarios de tales políticas educativas, resultando por ende un problema ético de primerísima magnitud; tiene que ver con la responsabilidad social de preservar para las generaciones venideras la diversidad heredada del pasado, como historia de la vida y de la humanidad: diversidad lingüística, diversidad cultural y diversidad biológica (biodiversidad), con independencia de las razones prácticas de aplicación posible, y tiene que ver también con las exigencias del mismo desarrollo científico.

Una sociedad que se pretende democrática no puede desconocer ni avasallar la diversidad cultural.

La imposición de la lengua como parte de la imposición de un determinado poder político ha sido una práctica frecuente en la Historia tanto de los diversos imperialismos cuanto de proyectos de consolidación nacional. La historia de la lengua castellana, sea por parte del Imperio Español ya desde Isabel La Católica o por parte de los nuevos estados latinoamericanos no ha sido una excepción a esa práctica(3). Por lo común, el sistema educativo en general y la Escuela primaria en particular cumplieron esa misión, fundada, sobre todo, en la convicción de que la unidad nacional implicaba la homogeneización cultural. El acceso a la escolaridad y a la alfabetización, selectiva en algunos casos, universalista en otros, implicaba de suyo la adopción de la lengua castellana y la consecuente pérdida de las lenguas indígenas. En los casos de una escolarización no generalizada a toda la población, la conservación de las lenguas maternas autóctonas vino acompañada del analfabetismo crónico. Sólo recientemente, hacia la segunda mitad de este siglo, se iniciaron tibios programas de educación bilingüe que contemplan la realidad de las lenguas indígenas, sobre todo, a medida que se toma conocimiento de una creciente conciencia mundial sobre la realidad del multiculturalismo, de los derechos de los pueblos a la conservación y al desarrollo de su propia cultura, lengua y tradiciones.

Una educación igualitaria, como valor democrático, sólo puede ser compensatoria.

Una concepción democrática pero de cuño decimonónico, que inspiró la mayor parte de la legislación argentina desde su independencia, interpretó como valor la igualdad de los individuos ante la ley, pero no alcanzó a comprender el peso de las diferencias culturales y sociales. La experiencia fue demostrando que

medidas tomadas sobre este principio sólo lograban profundizar las brechas sociales y culturales ya existentes, de modo que se fue comprendiendo la necesidad de proveer de prácticas compensatorias. Esto es particularmente vigente al encararse la educación bilingüe en los contextos a los cuales nos venimos refiriendo.

La Educación Bilingüe debe enmarcarse en una Educación Intercultural.

Las investigaciones realizadas sobre la relación entre Lengua, Cultura, Pensamiento y Realidad, han puesto en evidencia la estrecha interrelación de este complejo cultural, por el cual la persona percibe la realidad mediada por el prisma de la Cultura, plasmándose en la Lengua las categorías que dan forma a la realidad percibida. Esta percepción de la realidad no es una simple relación mecánica individual sujeto-objeto, sino que se presenta como una construcción social, por ende comunicacional, por ende culturalizable(4).

. La lengua, a su vez funge como moldeada y como moldeable, como pasiva frente a las construcciones sociales, sea en las innovaciones como en la consolidación de lo construido, y como activa en el proceso comunicacional, cobrando su particular fuerza en la socialización de los individuos de una sociedad. De suyo, el aprendizaje de una lengua implica el aprendizaje del bagaje cultural incorporado en la misma. Por lo tanto, **elementales razones de coherencia nos inhiben de pretender alcanzar el conocimiento de una cultura mediante una lengua que no la contiene, del mismo modo que es absurdo pretender enseñar una lengua para expresar contenidos culturales que esta no contiene**(5).

El proceso de aprendizaje se desarrolla avanzando de lo conocido a lo desconocido.

Ya desde los escritos de Paulo Freire mucho se ha escrito sobre tener en cuenta los conocimientos previos que el alumno posee al ingresar al aula. Por lo que hace a los alumnos aborígenes, entendemos que bien lo resume una autora:

"El niño indígena que entra en la escuela, no es una tabula rasa, disponible para desarrollar cualquier programa elaborado fuera de su comunidad. Tenemos que constatar que ya existe una educación- aunque informal- pero eficiente y funcional dentro de la comunidad indígena"(6).

No debe olvidarse que el aprendizaje de la escritura conlleva un importante esfuerzo de abstracción, destinado a incorporar el símbolo gráfico (significante) como parte del signo propio de la convención lingüística, del mismo modo que el aprendizaje de la lengua oral implica el proceso de abstracción paralelo de incorporar el símbolo oral dentro de su universo de significados en la lengua

materna. El aprendizaje de una lengua extranjera implica además la incorporación de nuevos significados. Cae de su propio peso la enorme tarea de abstracción que se impone al niño indígena cuando en un mismo proceso de enseñanza se impone simultáneamente el triple esfuerzo de abstracción de incorporar dos nuevos significantes (el oral-auditivo y el gráfico) para hacer referencia a un significado muchas veces no presente en la cultura materna(7). Por lo común, esta es la carga que se impone al niño indígena en la enseñanza del castellano y su resultado es el alto desgranamiento.

La educación bilingüe como derecho de los pueblos.

A partir de los años 80' se viene desarrollando con cada vez más fuerza la convicción de la importancia de la enseñanza intercultural y bilingüe, dando lugar a Conferencias, Declaraciones y legislación concurrente.

El 7 de junio de 1989, tuvo lugar en Ginebra la 76ª reunión de la OIT (Oficina Internacional del Trabajo), la que, considerando

“los términos de la Declaración Universal de Derechos Humanos, del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, y de los numerosos instrumentos internacionales sobre la prevención de la discriminación”,

adoptó el Convenio N° 169, sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes. Este Convenio , en su Art. 28, establece que

“Siempre que sea viable, deberá enseñarse a los niños de los pueblos interesados a leer y escribir en su propia lengua indígena o en la que más comúnmente se hable en el grupo a que pertenezcan. Cuando ello no sea viable, las autoridades competentes deberán celebrar consultas con esos pueblos con miras a la adopción de medidas que permitan alcanzar este objetivo.”

Este Convenio fue aprobado por el Congreso de la Nación, mediante la Ley 24.071/92, permaneciendo hasta el presente sin reglamentar, pero con efectos en la ulterior legislación argentina, además de la precedente Ley Nacional N° 23.302/85, sobre Política Indígena y de apoyo a las comunidades aborígenes. Esta Ley establecía ya en su Art. 16 que “en los tres primeros años, la enseñanza se impartirá en la lengua indígena materna correspondiente y se desarrollará como materia especial el idioma nacional; en los restantes años, la enseñanza será bilingüe.”

También se multiplicaron a nivel internacional las Conferencias y Declaraciones sobre Derechos de los Pueblos Indígenas, entre las cuales no se omite lo relativo a la conservación de sus lenguas. Así, por ejemplo, bajo el auspicio de la UNESCO, se realizó en Barcelona la CONFERENCIA MUNDIAL DE DERECHOS LINGÜÍSTICOS, hacia los días 6/8 de junio de 1996, conformada por 61 ONG's, otros Centros y unos 40 expertos, aprobándose por aclamación la Declaración Universal de Derechos Lingüísticos en un documento que se entregó al Director General de la UNESCO.

En nuestro país, en la última reforma de la Constitución Nacional, en su CAP. IV, Art. 15, Inc. 17º, su texto prescribe que corresponde....

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

Concurrentemente, en la Reforma de la Constitución de la Provincia de Salta, se modificó el Art. 15, referido a los pueblos indígenas, y estableciendo que

“...Reconoce y garantiza el respeto a su identidad, el derecho a una educación bilingüe e intercultural, la posesión y propiedad comunitaria de las tierras fiscales que tradicionalmente ocupan... “etc.

En suma, nuestros sistemas educativos no pueden seguir ignorando por más tiempo la urgencia y los mandatos legales para la aplicación de una adecuada educación intercultural y bilingüe.

PERSPECTIVAS EN SALTA.

La situación actual revela, al menos para los grupos del Pilcomayo, que los niños aborígenes no gozan del acceso a la educación que requiere el mundo

* La negrita es nuestra.

moderno y que constituye un derecho inalienable, por estar plasmada en un sistema de enseñanza que sólo toma en cuenta la lengua oficial.

Este sistema de enseñanza no contempla los problemas pedagógicos y psicológicos derivados de recibir la instrucción en una lengua que no es la materna, sin previo manejo escrito de la misma, y con el agravante de verse obligado, al mismo tiempo, a adquirir la escritura de la lengua oficial en tan desfavorables condiciones.

Tampoco se observa que exista en la sociedad en general y en el sistema educativo en particular una clara conciencia de la importancia de la educación bilingüe, en especial cuando se trata de estas comunidades aborígenes de tradición ágrafa, con una estructura gramatical no emparentada con las lenguas indoeuropeas y una cultura distinta de la occidental. Más aún, es común el prejuicio existente en contra de respetar las lenguas vernáculas, sea por una minusvaloración de las mismas desde una actitud etnocéntrica, sea, y esto es más grave, por una falsa idea que asocia la identidad y unidad nacional a la unidad lingüística. Estos prejuicios, que ya afines de siglo es posible considerar como simplemente anacrónicos, aún subsisten, y poseen mayor gravedad cuando sus portadores son miembros de la institución escolar, por su capacidad de bloquear iniciativas o programas que apunten a la solución de estos problemas. No intentamos plantear este punto como una "malignidad" del docente primario en relación a los aborígenes, sino que más bien pensamos que estos prejuicios juegan como "obstáculo epistemológico" que impide la comprensión del caso (8).

También se hacen presente ciertas posturas, que relativizan el apoyo a una educación bilingüe sobre la base del peso demográfico de los grupos indígenas. Esta postura posee como inconveniente la aplicación arbitraria de la noción de "pequeños grupos", dejando una puerta abierta a las prácticas discriminatorias.

Es decir, que al no tomarse en cuenta el contexto cultural del niño indígena, el de su cultura materna, en la práctica concreta de la enseñanza y más allá de lo lingüístico, no se toma el peso de las particularidades autóctonas del proceso de socialización del cual proviene.

Todo esto se traduce en una ausencia de claridad metodológica, y de coordinación de estas actividades, aspecto que permite suponer además un desconocimiento especializado de la temática.

Visto desde el lado indígena, crece la conciencia de exigir el reconocimiento a sus derechos, a su identidad, a la posesión de las tierras que ocupan y de una educación adecuada a la cultura. Se va haciendo carne, cada vez más, la necesidad de contar con la escritura en su propia lengua, aspecto que se plasma en el actual

proceso de concertar un sistema de escritura, proceso al cual dedicaremos los párrafos que siguen.

Convocado por la Asociación Lhaka Honhat e involucrando a la población Wichí de las Provincias argentinas de Salta, Chaco, Formosa y la república de Bolivia, se inició por primera vez un proceso **de carácter macroétnico**, consistente en acuerdos sobre la escritura del idioma Wichí y con el consiguiente reforzamiento de la propia identidad.

Como parte del ejercicio de los derechos reclamados por los pueblos indígenas y **con un protagonismo cada vez mayor, canalizado a través de sus propias organizaciones**, tienen lugar los debates sobre el alfabeto Wichí, realizadas en las reuniones de la Localidad de Morillo, Departamento de Rivadavia (Salta), habiéndose iniciado en el marco de la denominada 1ª CONSULTA SOBRE ESCRITURA Y ORTOGRAFIA WICHI, en el mes de Mayo de 1998, y con el objeto de discutir la posibilidad de una normalización de la lengua escrita (9).

En efecto, estuvieron presentes en esa 1ª reunión, cuarenta participantes Wichí de Ingeniero Suarez, Formosa; Sauzalito, Chaco; Mision Pacará, Dto. San Martín; .El Breal, Riv. Banda Sur; Santa Victoria Este, Dpto. Rivadavia; Carboncito, Dto. San Martín; La Cortada, Morillo, Km.2, Tartagal; Rivadavia Banda Sur; Misión La Paz, Dto. Rivadavia; Lote 75, Embarcación, Villamonte Algarrobal – Bolivia; Las Lomitas, Formosa, Misión Nueva Pompeya, Chaco; Capitán Pagés; Los Blancos; Tres Pozos, Formosa; Las Lomitas, Formosa; Mision Chaqueña, Dto. San Martín y Rivadavia Banda Norte, Salta.

Este Proceso, acompañado por el CEPIHA, Asociación Tepeyac (ENDEPA) y ASOCIANA (Iglesia Anglicana) y con el auspicio del INAI (Instituto Nacional de Asuntos Indígenas) posee una gran importancia en más de un nivel, como ser: a) en la participación y búsqueda de toma de decisiones propias; b) en cuanto a una reflexión histórica sobre su propia lengua, tanto en el proceso de evolución de la misma y su valoración, sea en la relación evangelización - escritura, como frente a la desvalorización de su idioma por parte de la sociedad dominante, que había llegado incluso la persecución: *"así recordamos esta historia que relató uno de los traductores don Isidro Vilte, que decía así: en el tiempo militar mandó a que se terminaran todos los idiomas, wichí, chulupí, etc. que ellos (los aborígenes) tenían que hablar un solo idioma, que era castellano, esa era la intención de aquel año, entonces.... Cada grupo como habla es la riqueza de ese mismo lugar, tenemos que respetar y vamos a hacer respetar"*

CONCLUSION Y PROPUESTA.

De la importancia de poner en marcha una educación intercultural y bilingüe y de los problemas y falencias existentes en la educación provincial en ese campo, proponemos:

1.- Para un acceso igualitario a la educación moderna, se hace indispensable un proceso educativo diferenciado. Por lo tanto se debe implementar la educación intercultural y bilingüe, en forma efectiva, superando el declaracionismo inconducente y el voluntarismo disperso. Se debe impulsar para ello una decisión política a la luz de los problemas expuestos, que considere adecuadamente los medios necesarios para superarlos. Esto se deberá plasmar en la constitución de un equipo competente y para desarrollar un Plan o Programa adecuado.

2.- Tal Plan debe definir como objetivo final un perfil para el alumno aborígen de conocimiento y manejo de la lecto-escritura tanto en lengua materna como en la castellana. Este perfil debe estimarse con cumplimiento en el tiempo a un 7º grado. Para las demás áreas, se requiere un conocimiento razonado de ambas culturas, la indígena y la dominante, lo que exige, a su vez, la elaboración e instrumentación de bases curriculares adecuadas a la educación intercultural y bilingüe, siendo importante tanto en este punto como en todo el proceso contar con la participación de representantes de las comunidades indígenas. Estos objetivos exigen a su vez la necesidad de formar el personal necesario (Formación de formadores).

El Plan, a su vez, debe ser elaborado y aplicado por un equipo interdisciplinario:

- a) De lingüistas especializados en los idiomas pertinentes (castellano/mataco - castellano-chorote, etc.
- b) De antropólogos, preferentemente con conocimiento de las culturas aborígenes pertinentes o con alguna práctica en comunidades indígenas.
- c) De trabajadores del campo educacional: por lo menos uno (1) que conozca la realidad institucional de la educación salteña, y por lo menos uno (1) con conocimientos del proceso de socialización, preferentemente, si trabajó con comunidades indígenas de lenguas ágrafas.
- d) Miembros de las comunidades indígenas, que posean manejo de la lecto-escritura por lo menos en lengua castellana.
- e) Otros especialistas a partir de las necesidades que defina el Plan.

El Plan deberá a su vez ser elaborado sobre la base de un diagnóstico adecuado de la situación, que deberá encarar, como mínimo, un estudio detallado y en profundidad de:

Los problemas del niño de una cultura diferente no urbana.

Los problemas del niño de familias o grupos marginados.

Los problemas del niño de lenguas ágrafas.

De la situación escolar concreta, a ser posible, en toda la Provincia, o al menos en el área.

Finalmente, cabe consignar ciertos requisitos para su factibilidad, como ser:

a) Que se haya resuelto un sistema único de escritura para cada una de las lenguas, no sólo a nivel nacional, sino internacional.

b) Que se defina la creación de un espacio institucional gubernamental, con poder de decisión, cuya finalidad consista en implementar una educación intercultural y bilingüe en el ámbito de la Provincia. Esto supone la decisión política de llevarlo a cabo. El espacio institucional debe prever que el grupo de Escuelas afectadas al Plan o Programa, pasen a depender del mismo, por un sistema de descentralización jerárquica, adecuándose un marco jurídico adecuado a las transformaciones necesarias. El Plan debe contar con adecuada financiación. Se debe estimar financiación tanto para la etapa de elaboración del Plan, cuanto para su instrumentación.

c) Que se implemente un sistema de capacitación para los docentes bilingües, adecuado a la zona y sus condicionamientos, con la meta final y como su óptimo, de contar con docentes surgidos del seno de las diferentes etnias.

NOTAS:

1. El cuadro ofrece una visión de la variedad y distribución de etnias que aún mantiene la lengua autóctona, pero se hace indispensable una versión actualizada de las cifras poblacionales, así como el tener en cuenta la presencia de los pueblos indígenas andinos.
2. Uno de los autores de esta nota tuvo a su cargo la recreación de este Organismo del hoy extinto Consejo de Educación de la Provincia de Salta.
3. Cabe el dudoso honor de haber alertado sobre este aspecto a la Reina Isabel al gramático judío converso Elio Antonio Nebrija. En su Introducción con motivo de la primera gramática de la lengua castellana, expresa:

*“Cuando bien conmigo pienso mui esclarecida Reina; i pongo delante los ojos el antigüedad de todas las cosas: que para nuestra recordación e memoria quedaron escriptas: una cosa hallo e saco por conclusión mui cierta: que **siempre la lengua fue compañera del imperio**: e de tal manera lo siguió: que juntamente comenzaron, crecieron e florecieron, e después junta fue la caída de entrambos...”*

Con esta publicación, Nebrija había logrado vencer las resistencias ante la insólita innovación y que se expresan en una primera observación de la Reina:

“Es impresionante que finalmente alguien haya hecho por nuestra lengua castellana lo que hasta aquí se había hecho solamente por las sacras lenguas de la antigüedad. Atónita me hallo, sin embargo, ante la inutilidad de la tarea que le ha llevado a Nebrija tantos años, porque una gramática es una herramienta para enseñar una lengua y no veo por qué el lenguaje hablado habría de enseñarse.”
(Para un interesante comentario, Cfr. Iván ILLICH (1981, 1991).

4. No hace al tratamiento que proponemos de la problemática educativa detenernos demasiado en la compleja cuestión de lengua, pensamiento y realidad, sino remarcar tanto el problema del superesfuerzo que se impone al niño aborigen con los métodos tradicionales de la Escuela salteña, cuanto la importancia del contexto social y cultural de los educandos. Como atinadamente observa F. P. FILIN (1970) “...la lengua, teniendo una función semiótica, no se reduce a un sistema de signos, y en segundo lugar, el sistema mismo de signos se ha creado -en su origen y en su desarrollo- en la sociedad, funciona en ella y depende de ella.” También resulta pertinente la posición de B. WHORF (1971): “De este hecho se deriva lo que yo he llamado el «principio de relatividad lingüística», que significa, en términos informales, que las personas que utilizan **gramáticas acusadamente diferentes** se ven dirigidas por sus respectivas gramáticas hacia tipos diferentes de observación y hacia evaluaciones diferentes de actos de observación, externamente similares; por lo tanto, no son equivalentes como observadores, sino que tienen que llegar a algunos puntos de vista diferentes sobre el mundo” (la negrilla es nuestra).
5. En una visita a la Escuela de Carboncito tuvimos ocasión de comprobar los intentos de los maestros de enseñar contenidos de las Bases Curriculares vigentes, de contenido cultural occidental, pidiendo al auxiliar bilingüe su traducción a la lengua Wichí, para niños de 1º Grado que recién balbuceaban el castellano.
6. Cfr. Verena Regehr: “**Criarse en una comunidad nivaculé**”, trabajo presentado en el Encuentro sobre Educación en Comunidades indígenas, Enero de 1985.
7. Vale la pena el relato de dos anécdotas de escuelas salteñas en el monte chaqueño y con alumnos indígenas. En una de ellas, el tema era “la selva” y se le enseñaba a los niños a conocer la existencia de la “Jirafa”. Esto es, incorporar la existencia del ser exótico y la

doble representación, gráfica y oral. Otro caso. Un grupo de docentes de una Escuela de las afueras de la Ciudad de Orán (Salta), con alumnos indígenas y criollos, había remitido al Consejo de Educación para su aprobación (1985) una propuesta de Libro de Lectura para esos niños. Uno de sus capítulos se dedicaba a "Los Indios". Su representación gráfica correspondía a la divulgada representación de indios de la llanura norteamericana con amplio tocado de plumaje. No fue aprobado.

8. Cfr. BACHELARD, 1974.

9. En este momento, se encuentra en preparación la publicación que da cuenta del Proceso del Alfabeto Wichí.

BIBLIOGRAFIA:

BACHELARD, Gastón: *La formación del espíritu científico*. S. XXI, Bs. Aires, 1974.

BARNACH-CALVÓ, Ernesto: *La nueva educación indígena en Iberoamérica*, *Revista Iberoamericana de Educación* - Número 13 - Educación Bilingüe Intercultural, OEI- Organización de Estados Iberoamericanos Para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Ene-abr, 1997.

BECERRA, Nicolás: *Derecho penal y diversidad cultural. La cuestión indígena*, Ed. Ciudad Argentina, Madrid-Buenos Aires, 1996.

DAVIS, Patricia M.: Lo que nos ha enseñado la experiencia peruana, En M. Larson, P. Davis y M. Ballena Dávila: *Educación Bilingüe. Una experiencia en la Amazonía Peruana*, En Prado Pastor, Lima, 1979.

DAVIS, Patricia M.: Las Escuelas Bilingües: Los objetivos y su ejecución, En M. Larson, P. Davis y M. Ballena Dávila: *Educación Bilingüe. Una experiencia en la Amazonía Peruana*, En Prado Pastor, Lima, 1979.

DUFF TRIPP, Martha: La escritura creativa en las escuelas bilingües de los amuesha, En M. Larson, P. Davis y M. Ballena Dávila: *Educación Bilingüe. Una experiencia en la Amazonía Peruana*, En Prado Pastor, Lima, 1979.

ESCOBAR Alberto: El multilingüismo y el Perú, En M. Larson, P. Davis y M. Ballena Dávila: *Educación Bilingüe. Una experiencia en la Amazonía Peruana*, En Prado Pastor, Lima, 1979.

FILIN, F.P.: Introducción, en KOVSHOVAIA, A. A. Y ORLOVA, N. D. (Comps.): *Lenguaje y Pensamiento*, Pueblos Unidos, Montevideo, 1970.

GARCÍA CASTAÑO, F. Javier et al: La educación multicultural y el concepto de cultura, *Revista Iberoamericana de Educación* -Número 13 - Educación Bilingüe Intercultural, OEI- Organización de Estados Iberoamericanos Para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Ene-abr, 1997.

HEREDIA, Luis D.: El choque cultural y el problema del mantenimiento de la identidad en el proceso de aculturación entre aborígenes chaqueños, *Rev. Comechingonia*, de Antropología e Historia, Año 2, N° 4, Córdoba (Argentina), 1984.

ILLICH, Iván: *La guerra contra la subsistencia*, Ediciones Runa, Cochabamba, 1991. Valores vernáculos, en Laing, R.D. et al: *Para Schumacher*, ed Blume, Madrid, 1981.

JAKWAY, Martha A.: La educación adaptada a la cultura, En M. Larson, P. Davis y M. Ballena Dávila: *Educación Bilingüe. Una experiencia en la Amazonía Peruana*, En Prado Pastor, Lima, 1979.

LARSON, Mildred L., SHELL, Olive A. y WISE, Mary Ruth: Estudio panorámico del Programa de Educación Bilingüe en la selva peruana, En M. Larson, P. Davis y M. Ballena Dávila: *Educación Bilingüe. Una experiencia en la Amazonía Peruana*, En Prado Pastor, Lima, 1979.

LARSON, Mildred L.: Capacitando para capacitar: la clave para un programa en marcha, En M. Larson, P. Davis y M. Ballena Dávila: *Educación Bilingüe. Una experiencia en la Amazonía Peruana*, En Prado Pastor, Lima, 1979.

LARSON, Mildred L.: El rol de las Lenguas Vernáculos frente a las Lenguas de Prestigio en la Educación Primaria, En M. Larson, P. Davis y M. Ballena Dávila: *Educación Bilingüe. Una experiencia en la Amazonía Peruana*, En Prado Pastor, Lima, 1979.

LOOS, Eugene E.: La lingüística aplicada a la preparación de material didáctico, En M. Larson, P. Davis y M. Ballena Dávila: *Educación Bilingüe. Una experiencia en la Amazonía Peruana*, En Prado Pastor, Lima, 1979.

LOPEZ, Luis A.: La educación en áreas indígenas de América Latina: apreciaciones comparativas desde la educación bilingüe intercultural. *Revista Paraguaya de Sociología*, Año 30, N 88, Asunción, sept/dic 1993:7.

ORTIZ RESCANIERE, Alejandro: Algunas consideraciones antropológicas sobre la Educación Bilingüe, En M. Larson, P. Davis y M. Ballena Dávila: *Educación Bilingüe. Una experiencia en la Amazonía Peruana*, En Prado Pastor, Lima, 1979.

QUINTERO, María: Educación Bilingüe. Pueblos indios e identidad. *Desarrollo Agroforestal y Comunidad Campesina*, Boletín del Proyecto GTZ, Año 4, N° 15, Salta, Feb-Mar de 1995.

ULLMANN, Stephen: *Semántica. Introducción a la ciencia del significado*, Aguilar, Madrid, [1962] 1980.

WIPIO DEICAT, Gerardo: La educación en el pueblo aguaruna, En M. Larson, P. Davis y M. Ballena Dávila: *Educación Bilingüe. Una experiencia en la Amazonía Peruana*, En Prado Pastor, Lima, 1979.

WHORF, Benjamín: *Lenguaje, Pensamiento y Realidad*, Barral, Barcelona, 1971.