

revista **Entramados**
educación y sociedad

Número 11 / Enero-Junio 2022 / ISSN 2422-6459



- BANDERA -

Autoridades de la Facultad de Humanidades - Universidad Nacional de Mar del Plata

Decano: Dr. Enrique Andriotti Romanin
Vicedecana: Esp. Gladys Cañueto
Secretaria Académica: Esp. Gladys Cañueto
Secretario de Investigación y Posgrado: Dr. Luis Porta
Coordinadora del Área de Posgrado: Dra. María Marta Yedaide
Secretaria de Extensión y Bienestar Estudiantil: Prof. Paula Gambino
Secretario de Vinculación e Inclusión Educativa: Prof. Carlos Daconte
Secretaria de Coordinación: Lic. Marcela Luca
Director del Departamento de Ciencias de la Educación: Dr. Jonathan Aguirre
Director del Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales (GIEEC): Dr. Luis Porta

Comité de Referato Internacional

Alfonsina Guardia (UNMDP)
Alicia Caporossi (Universidad Nacional de Rosario)
Alicia Villagra (Universidad Nacional de Tucumán)
Ana Cambours de Donini (Universidad Nacional de San Martín)
Ana Graviz (Sodertörns University, Estocolmo)
Antonio Medina Rivilla (UNED)
Carmen Sánchez Sampaio (Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro)
Carlos Calvo (Universidad de la Serena, Chile)
Cristina Nosei (Universidad Nacional de La Pampa)
Cristina Sarasa (UNMDP)
Daniel Toscano López (Pontificia Universidad Católica de Chile)
Elisa Lucarelli (Universidad de Buenos Aires)
Ernesto López Gómez (Universidad Nacional de Educación a Distancia)
Ivonne Bianco (Universidad Nacional de Tucumán)
José Joaquín Brunner (Universidad Diego Portales)
José Yuni (Universidad Nacional de Catamarca)
Liliana Sanjurjo (Universidad Nacional de Rosario)
Luis Porta (UNMDP)
Manuel Fernández Cruz (Universidad de Granada)
María Borgström (Sodertörns University, Estocolmo)
María Cristina Martínez (UNMDP)
María Graciela Di Franco (Universidad Nacional de La Pampa)
María Jesús Gallego Arrufat (Universidad de Granada)
María Teresa Alcalá (Universidad Nacional del Nordeste)
Marina Sturich (Universidad Mayor de San Simón, Cochabamba)
Marta Osorio Malaver (Universidad Juan N. Corpas, Bogotá)
Marta Moyano (Universidad Nacional de San Luis)
Miguel A. Martín Sánchez (Universidad de Extremadura)
Mónica Pini (Universidad Nacional de San Martín)
Noemí Conforti (UNMDP)
Norma Georgina Gutierrez Serrano (Universidad Nacional Autónoma de México)
Rui Gomes Mattos de Mesquita (Universidade Federal de Pernambuco)
Sonia Bazán (UNMDP)
Vilma Pruzzo (Universidad Nacional de La Pampa)
Violeta Guyot (Universidad Nacional de San Luis)
Viviana Mancovski (Universidad de Lanús)

Director de la revista

Sebastian Adolfo Trueba (UNMDP)

Secretario de la revista

Federico Ayciriet (UNMDP)

Comité Editorial

Silvia Branda (UNMDP)
Jonathan Aguirre (UNMDP)
José Tranier (Universidad Nacional de Rosario)
Silvia Siderac (Universidad Nacional de La Pampa)
Francisco Ramallo (UNMDP)

Asistente Técnica de Revistas Digitales:

Bibl. Doc. Luciana González

Diseño y diagramación:

Paula Gambino (UNMDP)

Asesoría artística:

Cristina Martínez (UNMDP)

Evaluatorxs en el presente número:

Luciana Berengeno, Eduardo Devoto, Laura Colombo, David Bressan, Paula Duhalde, Pablo Migliorata, María Eugenia Degiampietro, Jorge Diez, Nora Bustos, María Concepción Galluzzi, Andrea Bustamante, María Marta Ulzurruín, Jonathan Aguirre, Luciana Salandro, Débora García, Paula Gambino, Francisco Ramallo, Mariana Cuesta.

coordinadores del Dossier:

Pablo Migliorata, Sebastián Trueba y Federico Ayciriet.

Arte:

Colectivo *Señales de Orgullo*
@senialesdeorgullo
@marchaorgullomdp
Mar del Plata - Provincia de Buenos Aires (ARG).

Imagen de tapa: *Señales de Orgullo* escoltan el recorrido de la 15° Marcha del Orgullo en Mar del Plata. De aquí en adelante nos acompañarán en la construcción de una ciudad que incluya amorosamente a todas las personas que la habiten.

Mar del Plata (ARG) - 11 de diciembre de 2021.

Fotografía:

Camila Rodríguez Carboni - IG: @cmibing
Marcelo Nuñez - IG: @marcelonunez0



Las Señales de Orgullo LGBTIQ+ y TRANS intervienen el frente de la Comisaría donde muchas personas de la comunidad LGBTIQ+ fueron hostigadas

Fotografía: Marcelo Nuñez

- EDITORIAL -

Más allá del umbral

Es difícil plantear que estamos en un escenario pospandémico. Los significantes para nombrar lo vivido se desbordan hasta reducirse a eufemismos en los que quedamos atrapados en un vano intento por interpretar qué nos pasó, dónde estamos hoy y hacia dónde queremos y podemos ir.

Dice Bifo Berardi (2020) que lo que ha ocurrido en los últimos dos años es una “profunda laceración del sentido del hacer, del producir y del vivir” (p. 160), Entre huellas y cicatrices empezamos a sentirnos en condiciones de levantar la vista procurando reconocer posibles horizontes, volver la vista hacia lo ocurrido e imaginar posibles rumbos por construir(nos).

Este undécimo número de entramados trabaja sobre búsquedas humildes pero no por eso poco significativas. Se trata de una apuesta por habilitar miradas que desde diferentes enfoques e inaugurando direccionalidades diversas se ubican “en el umbral” y ofrecen perspectivas desde las cuales pensar las urdimbres que tejen la relación entre educación, cultura y sociedad en este escenario de presencialidades, mediaciones y permisibilidades impensadas.

Los artículos, avances de investigación, relatos de experiencias y reseñas que se ofrecen componen una intersección de producciones originadas en contextos diversos que terminan por configurar una propuesta polifónica y con efecto expansivo. Celebramos este número como una oportunidad para el encuentro. En tiempos en los que todavía luchamos por recuperar los abrazos y perder el miedo a tocarnos, en tiempos en los que muchas de nuestras decisiones se delegan a tecnologías algorítmicas que no terminamos de comprender, “en tiempos egoístas y mezquinos” (celebrando los 30 años de “El amor después del amor”) creemos que apostar a recomponer la palabra, construir cercanía, reunir y poner en relación ideas, es un gesto que vale la pena.

Parte de ese desafío se asume en la inclusión del Dossier “Corporeidades Ampliadas”, coordinado por Pablo Migliorata, Sebastián Trueba y Federico Ayciriet, en el que se incluyen ocho artículos inmersivos que aportan relatos de experiencias, prismas, reflexiones, interrogantes y pistas para pensar qué se juega en relación con la corporeidad hoy. En comunión, los textos hilvanan una propuesta sensible que nos invita a pensar(nos) e identificar las certezas provisorias que necesitamos para continuar.

Las imágenes propuestas en esta edición forman parte del proyecto de intervención artística “Señales de Orgullo”. Los registros de la iniciativa artística fueron realizados por Camila Rodríguez Carboni y Marcelo Nuñez.

Para cerrar esta editorial, les contamos con alegría que este año “Entramados: Educación y Sociedad” fue incluida en “DOAJ (Directory of Open Access Journals)” y en “Núcleo Básico de Revistas Científicas Argentinas” dependiente del CAICYT-CONICET. Creemos que esto implica un reconocimiento a la trayectoria de esta publicación y al esfuerzo que

- EDITORIAL -

conlleva el proceso de elaboración de cada número, pero consideramos que es fundamentalmente una reivindicación y una celebración del aporte que realizan ustedes, quienes confían en la revista enviando artículos o leyéndolos.

Para ustedes, animándonos a traspasar el umbral y dar los primeros pasos en estos tiempos convulsionados, angustiantes, pero también excitantes y de potencial creativo, nuestro agradecimiento y la invitación a recorrer las siguientes páginas.

Lic. Federico Ayciriet

Secretario de la Revista Entramados: Educación y Sociedad.

Referencias bibliográficas:

Berardi, F. (2020). El umbral. Crónicas y meditaciones. Tinta Limón.

Procesos de escolarización secundaria de jóvenes wichí. Desigualdad, obligatoriedad y perspectivas a futuro

Secondary schooling processes of wichí youth. Inequality, obligatory nature and future perspectives

Elisa Martina de los Ángeles Sulca¹

Rodrigo Saul Guanuco²

Beatriz Berta Vega³

Resumen

El propósito de este artículo es analizar las condiciones materiales y simbólicas en las que tiene lugar la escolarización de jóvenes wichí en una escuela rural pluricurso con itinerancia ubicada en la localidad de la Misión San Patricio, provincia de Salta, Argentina. Las entrevistas en profundidad realizadas a docentes, directivos y padres permiten comprender que la pobreza que afecta a los y las estudiantes, las condiciones del trabajo docente, el formato escolar monolingüe y monocultural y las diversas expresiones del racismo en la vida cotidiana escolar obstaculizan el acceso a una educación de calidad e incluso contribuyen a reforzar procesos de exclusión.

Palabras clave: estudiantes wichí; desigualdad educativa; formato escolar monolingüe y monocultural

Abstract

The purpose of this article is to analyze the material and symbolic conditions in which the schooling of Wichí youth takes place in a rural multi-course itinerant school located in the town of Misión San Patricio, province of Salta, Argentina. In-depth interviews with teachers, principals and parents revealed that the poverty affecting students, teaching conditions, the monolingual and monocultural school format and the various expressions of racism in daily school life hinder access to quality education and even contribute to reinforcing exclusion processes.

Keywords: wichí students; education inequality; monolingual and monocultural school format

Recepción: 03/02/2022

Evaluación 1: 18/05/2022

Evaluación 2: 08/04/2022

Aceptación: 30/05/2022

Introducción

En las últimas décadas la tendencia del Sistema Educativo en países del Cono Sur y de México ha sido su expansión hacia los sectores sociales históricamente excluidos. En Argentina la obligatoriedad de la educación secundaria se impulsó con la sanción de la Ley Nacional de Educación N°26.206 en el año 2006 y asumió un desafío de carácter institucional y pedagógico en un contexto de profundas desigualdades (Kaplan y Piovani, 2018). Ante la diversidad de sujetos y contextos dicha ley estableció ocho modalidades de educación que representan ofertas específicas de formación: educación técnico profesional, artística, especial, permanente de jóvenes y adultos, rural, intercultural bilingüe, domiciliaria y hospitalaria y en contextos de encierro. La educación secundaria en contextos rurales, puntualmente en la provincia de Salta¹, se organizó en tres formatos: pluricurso con itinerancia y sin itinerancia, mediadas por tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y escuelas con albergue estudiantil.

La organización de la escuela pluricurso consiste en el agrupamiento de los distintos años² en un mismo espacio áulico coordinado por un docente. La pluricurso con itinerancia está integrada por un aula base y aulas anexas ubicadas en distintos parajes rurales, los y las docentes permanecen en cada una de ellas (tanto en el aula base como en las anexas) entre 7 y 15 días según la cantidad de aulas asignadas por el ministerio de educación. La mediada por TIC está conformada por una sede central ubicada en la capital y sedes que funcionan en las instalaciones de escuelas primaria localizadas en distintos parajes rurales, el/la director/a de la institución y los y las profesores/as de cada área curricular se desempeñan en la sede central mientras que en las sedes rurales está la figura de un coordinador pedagógico que es el responsable del seguimiento tutorial de los y las estudiantes. Las escuelas con albergue estudiantil funcionan en contextos con baja densidad poblacional, en condiciones de aislamiento geográfico y sin medios de transporte ni caminos para movilizarse, por lo que los y las estudiantes permanecen en las instalaciones de la escuela durante la semana (de lunes a viernes), en otros casos durante todo el ciclo lectivo o en períodos específicos (Rocabado, et al., 2021).

El propósito de este artículo es analizar las condiciones materiales y simbólicas en las que tiene lugar la escolarización de jóvenes wichí en una escuela rural pluricurso con itinerancia ubicada en la localidad de la Misión San Patricio, provincia de Salta, Argentina. Las entrevistas en profundidad realizadas docentes, directivos y padres permiten comprender que la pobreza que afecta a los y las estudiantes, las condiciones del trabajo docente, el formato escolar monolingüe y monocultural y las diversas expresiones del racismo en la vida cotidiana escolar obstaculizan el acceso a una educación de calidad e incluso contribuyen a procesos de exclusión.

¹ Argentina está integrada por 23 provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

² La educación secundaria en Argentina tiene una duración de cinco o seis años según lo haya establecido cada provincia. En Salta la duración es de cinco años.

Desde una mirada de largo plazo es preciso reconocer que la escuela secundaria (1860) se creó para las élites con el objetivo de contribuir a sus intereses políticos de formar a los futuros administradores del Estado nacional (Southwell, 2018). En este sentido, la educación secundaria se organizó alrededor de una matriz selectiva, jerárquica y hegemónica cuyas características persisten más allá de los intentos de diversificación y ampliación de este nivel en las últimas décadas. De allí que resulta imperioso analizar los mecanismos de desigualdad que operan en la actualidad cercenando el derecho a la educación secundaria a uno de los grupos más vulnerados a lo largo de la historia: los y las jóvenes indígenas.

Los pueblos indígenas, desde la conformación del Estado nación (fines del siglo XIX y principios del XX), han sido objeto de discriminación por la pluralidad de sus cosmovisiones que disientan de los objetivos políticos de homogeneidad. La diversidad cultural ha sido gestionada por el Estado a través de la escuela mediante procesos de exterminio, negación, invisibilización y exacerbación, según los mementos históricos. En este sentido, García Palacios, Hecht y Enriz (2014) aluden, en términos generales, a dos tendencias del sistema educativo argentino con relación a los grupos étnicos: un modelo escolar monolingüe y monocultural (siglo XIX y XX) que impartió un conocimiento, lengua, historia y geografía eurocentristas y un modelo escolar intercultural bilingüe (siglo XX hasta la actualidad) que ha tomado formas diversas y adversas en torno al reconocimiento de la diversidad cultural. Las políticas educativas de este son focalizadas (Hecht, 2007) y conllevan un carácter compensatorio que encubre las desigualdades estructurales que afectan a los pueblos indígenas. De allí que aún están lejos de garantizar el acceso a una educación intercultural y plurilingüe que tienda a revalorizar y respetar la diversidad cultural.

Partimos de considerar que la escuela es un microcosmos de lo social (Kaplan, 2008), representa un paradigma empírico donde se pueden identificar con más claridad las dinámicas del poder y la desigualdad que operan en un contexto más amplio. Al respecto, Elias y Scotson (2016) argumentan que:

La investigación de los problemas a pequeña escala en el desarrollo de una comunidad y los problemas a gran escala en el desarrollo de un país son inseparables; estudiar los desarrollos comunitarios como si sucedieran en un vacío sociológico carece de sentido. (p.70)

La dinámica escolar está tensionada por procesos de inferiorización hacia quienes son señalados como diferentes por la cultura, la religión, la lengua, los aspectos corporales, entre otras. Skliar (2016) plantea que en los vínculos humanos lo diferente y las diferencias aluden a aspectos distintos.

Los diferentes obedecen a una construcción y son un reflejo de un largo proceso que podríamos llamar diferencialismo, esto es una actitud de separación y de disminución de algunos trazos, de algunas marcas, de algunas identidades en relación con la vasta generalidad de diferencias. Las diferencias no pueden ser presentadas ni descritas en términos de mejor o

peor, bien o mal, superior o inferior, positivas o negativas, etcétera. Son, simplemente, crucialmente, álgidamente, diferencias. (p.108)

La escuela es un escenario propicio para identificar y visibilizar el “racismo cotidiano” (Essed, 1991) atravesado por sistemas de representaciones que en algunos casos tienden a folklorizar a las identidades indígenas señalando como propio ciertos rasgos fenotípico y pautas culturales y, en otros a esencializarlas deslegitimando expresiones contemporáneas (Novaro y Hecht, 2017). De allí que:

...la problemática de la desigualdad y de la exclusión social, está ligado a la discriminación que aún hoy sufren los pueblos indígenas, intersectado por otras dimensiones (...) las representaciones que subestiman lo indígena, coadyuban al fracaso escolar, sobre todo se ven afectadas las jóvenes indígenas, quienes muy lentamente acceden a estudios secundarios y superiores. (Bensi, et al., 2019, p. 108).

La educación de carácter monocultural y monolingüe, que se imparte en las escuelas secundarias y de otros niveles, puede ser interpretada como “discriminación epistémica” (Ivanoff, et.al., 2020, p. 39) en tanto niega e invisibiliza otras epistemologías y se impone como superior y legítima.

Contexto y metodología de estudio

Los resultados que socializamos en este trabajo surgen del proyecto de investigación N°2624/0 del Consejo de Investigación de la Universidad Nacional de Salta³, Argentina. El propósito es comprender las dimensiones que urden las experiencias escolares de jóvenes wichí que asisten a la escuela secundaria en la localidad Misión San Patricio departamento Rivadavia, provincia de Salta. La institución de nivel secundario funciona desde el año 2013, es de carácter rural pluricurso con itinerancia. El aula base se localiza en la Misión San Patricio y tiene aulas anexo en los parajes rurales de Pozo El Algarrobo, Fortín Belgrano y La Salvación. El trabajo de campo se llevó a cabo en el aula base donde asisten estudiantes que se autorreconocen wichí y estudiantes que se autodenominan criollos, sus edades oscilan entre 13 y 25 años. Los y las docentes y el directivo realizan un circuito rotativo entre los cuatro parajes, cuya distancia entre sí es de 60 kilómetros aproximadamente y el tiempo que permanecen en cada lugar es de una semana.

En la misión San Patricio habitan aproximadamente 150 familias pertenecientes al pueblo wichí que mantienen la vitalidad de su lengua. No obstante, su uso es relegado al ámbito familiar ya que fuera de la comunidad hablan el castellano, lengua que es aprendida en los primeros años

³ El proyecto de investigación que da lugar al presente artículo lleva como título “Las tramas de la experiencia escolar desde los relatos de docentes y estudiantes de una escuela secundaria del Chaco Salteño” financiado por el Consejo de Investigación de la Universidad Nacional de Salta, Argentina. Está bajo la dirección de la Esp. Mónica Tolaba y la co-dirección de la Esp. Beatriz Vega.

de la escolarización primaria. Las condiciones de existencia de las familias son desfavorables, las viviendas están construidas con adobe de barro y techos de paja, no poseen servicios básicos de agua potable y energía eléctrica. Las actividades de subsistencia están basadas en la cría de animales caprinos, porcinos y vacunos y en menor medida en la caza, la pesca y la confección de artesanías en cháguar⁴. Las instituciones presentes en la comunidad son la escuela primaria (en cuyas instalaciones funciona la escuela secundaria), un puesto sanitario y una iglesia anglicana que imparte la religión católica a través de una biblia monolingüe.

La investigación socioeducativa es cualitativa de carácter exploratoria. Se planteó un estudio de caso con el propósito de conocer en profundidad los puntos de vista de distintos actores escolares sobre la escolarización de jóvenes indígenas en un contexto de desigualdad y exclusión. La decisión de trabajar con el aula base se debe a que es la que recibe a estudiantes wichí y criollos y por la accesibilidad al contar con medios de transporte para llegar a la institución. Para la recolección de los datos se construyó una guía de entrevistas en profundidad para docentes, directivo y padres considerando las siguientes dimensiones: vínculos, convivencia escolar, violencias y perspectivas a futuro. El análisis se realizó mediante un proceso artesanal de categorización y recategorización de los datos (Freidin, 2017).

Resultados

Obligatoriedad escolar y desigualdad social

Los testimonios de los actores escolares evidencian la distancia entre lo que plantea la Ley de Educación Nacional sobre el acceso a la educación secundaria en contextos rurales y pluriculturales y las condiciones reales en las que se materializa. El director de la institución educativa alude diversas “*carencias*” que obstaculizan el desarrollo de una educación de calidad:

Hay muchas carencias y eso a veces dificulta impartir una educación de calidad, por ejemplo, cada docente tiene que ver cómo va a llegar a la escuela, algunos tienen un vehículo, una moto y con eso van a trabajar, los que no tienen pagan un flete que cuesta mil pesos por tramo y es mucho (...) El acceso es difícil, el camino en muy mal estado perjudica a muchos profesores porque llegan tarde, algunas veces se pincha una goma del vehículo o se rompe la moto y al no tener comunicación de ningún tipo se quedan a la deriva y esperan a que pase alguien y lo pueda llevar o arreglar la moto. [Entrevista director, junio de 2019]

El ausentismo docente debido a las condiciones para ingresar a la institución, el tiempo limitado en cada una de ellas y la falta de herramientas pedagógicas para enseñar en contextos rurales, interculturales y en el marco de una modalidad de itinerancia incide en términos negativos en el acompañamiento a las trayectorias socioeducativas de los y las jóvenes wichí. Es decir, no solo las condiciones materiales de los y las estudiantes y sus familias representan puntos de partida

⁴ Plantas herbáceas que crecen en la ecorregión del Chaco, provincia de Salta. Se extrae las fibras para para elaborar hilos, teñir y luego tejer.

desigual para el acceso a la educación secundaria, sino que las condiciones del trabajo docente están atravesadas por las adversidades de la desigualdad social. El director comenta que:

Aquí viene un docente común y corriente, todos hemos venido con los ojos cerrados sin saber cómo se trabajaba. No tenemos en la formación alguna materia como por ejemplo educación rural, no hay, no existe. [Entrevista director, junio de 2019]

La capacitación y actualización docente se ve imposibilitada por la falta de medios de comunicación y de transporte para que los y las docentes puedan acceder a las propuestas generadas desde el Ministerio de Educación u otras instituciones.

Con el tema de la itinerancia nos cuesta muchísimo la capacitación, hay que pensarlo dos veces cuando vas a hacer un curso porque dejas la escuela, tenés que viajar, lo que fuere para capacitarte. Entonces después ahí vienen la bronca de la comunidad, se molestan porque dicen que estamos faltando, pero por otro lado también están los reclamos de la supervisora sobre por qué faltamos... [Entrevista director, junio de 2019]

La capacitación y actualización docente es necesaria ante la falta de herramientas pedagógicas para enseñar en este contexto, lo cual genera reclamos por parte de la comunidad ya que ello implica la ausencia de los y las docentes, sumado a que en otras ocasiones dicho ausentismo se debe a las imposibilidades de acceso a la institución dadas las condiciones climáticas y la falta de movilidad para trasladarse.

Otro factor que incide en las dificultades para la materialización de la educación secundaria en este contexto es la falta de recursos materiales y la no cobertura de las necesidades básicas de las familias. Los y las jóvenes se insertan en el ámbito laboral a temprana edad para contribuir al sostenimiento de sus hogares.

A mi parecer, influye mucho la condición económica para que los jóvenes puedan continuar con sus estudios en la comunidad, tal es así que muchos de ellos deben emigrar a distintas ciudades en busca de trabajo y de una mejor situación económica también para su familia. [Entrevista director, junio de 2019]

Las múltiples necesidades económicas y materiales se tensionan con las esperanzas depositadas en la escuela como horizonte de posibilidades. Dos entrevistados sostienen que:

yo tengo hijos que tienen interés en ir a la secundaria y quieren llegar un poco más arriba y por ahí cuesta porque tenemos muchas necesidades. Por ejemplo, es mucho sacrificio comprar los útiles, yo saco un crédito para poder tener las hojas, la mochila o lo que se necesite para la escuela. [entrevista al padre de una estudiante, junio de 2019]

la situación económica obliga mucho a los jóvenes a salir a trabajar a poder ganarse su plata, poder priorizar su familia por sobre el colegio o los estudios en general [...] por ejemplo un chico que está en edad de secundario y ya tiene familia, ya es papá y eso lo obliga a tener el sustento para su familia por lo tanto ya está abandonando el colegio. [entrevista a docente, junio de 2019]

Otro aspecto señalado como “*carencias*” que afectan las trayectorias escolares de los y las jóvenes wichí tiene que ver con los saberes desarticulados o “*insuficientes*” que traen del nivel primario, al respecto una docente menciona que:

El estudiante del Ciclo Básico tiene una desventaja y es que viene con una muy mala base de la primaria. [entrevista a docente, junio de 2019]

El primer obstáculo con el que yo me encontré es la comunicación, es que hablaban poco y casi nada, yo no podía saber si me estaban entendiendo o no, me costó un poquito romper esa barrera de comunicar y cuando logré hacerlo, lo que pude ver es que estaban en un, bueno estaban en un nivel bajo de conocimiento, tanto es así que yo tenía que bajar los niveles de lo que yo estaba dando para comenzar desde ahí, con decirte que hay chicos que no saben las tablas. [entrevista a docente, junio de 2019]

Las formas de comunicación que adoptan los y las jóvenes indígenas como el silencio es un rasgo cultural, sobre todo ante quienes son ajenos a la comunidad de pertenencia (Guaymás, et al, 2019). No obstante, en el ámbito escolar es considerado como falencia, como una dificultad para entender o bien es una evidencia del no saber.

Una escuela monolingüe y monocultural

Duschatzky (1999) plantea que el horizonte de la inclusión escolar no cuestiona la configuración institucional ni los valores y principios hegemónicos, sino que trata de “*acoger*” a la diversidad en sus estructuras definidas y sin intención de ser alteradas. Lo sostenido por la autora cobra sentido en los siguientes relatos:

El mayor obstáculo por supuesto es... su lengua madre, el wichí. En la primaria no tienen inglés en toda la primaria, van al secundario con algunos problemitas en la lengua castellana y yo como profesor tengo que enseñarles otro idioma y eso muchas veces es dificultoso, por ahí ellos no entienden mucho el tema castellano y se les hace más complicado todavía tratar de aprender otro idioma más. Eso es algo muy difícil para ellos, pero en muchos casos por suerte hay alumnos que les gusta mucho el inglés y tienen una hermosa fonética. [Entrevista a docente, junio de 2019]

La lengua wichí es señalada como “*el mayor obstáculo*” en los procesos de enseñanza en el ámbito escolar. Si bien en el nivel primario se inicia el aprendizaje de la lengua castellana no todos/as los y las estudiantes logran un buen manejo de ésta. Es preciso destacar que la lengua wichí tiene un alto grado de vitalidad entre sus hablantes. En algunos casos se habla las dos lenguas (bilingües), generalmente son niños y jóvenes en procesos de escolarización, en otros, solo manejan la lengua materna (monolingües), ello es evidente en niños y niñas que no aun no han ingresado al sistema educativo y ancianos no escolarizados (Ossola y Hecht, 2011). Entonces, “la educación formal asume en primera instancia un carácter ajeno e incómodo tanto para los niños como para los maestros, quienes no han sido formados para enseñar el español como segunda lengua” (Ossola, 2014, p. 131). Así lo plantea uno de los entrevistados:

la escuela primaria es la que se encarga de introducir el castellano, ya en la secundaria hablan el castellano porque nosotros no sabemos hablar el wichí y si aprendemos a hablar es para decir siéntense, cállense, hagan caso. [Entrevista director, junio de 2019]

La lengua materna ocupa posiciones de subalternidad en relación con el español no solo porque los contenidos escolares son impartidos en la lengua hegemónica, sino porque las representaciones sobre la lengua wichí son estigmatizantes, lo cual lleva a que su uso no sea extra-grupal, relegándose al ámbito familiar y comunitario. En este sentido, “las interacciones lingüísticas que involucran al wichí y al español en contexto áulicos expresan las profundas desigualdades sociales” (Ossola, 2014, p. 139). La madre de una estudiante comenta que:

como comunidad 100% hablan en idioma wichí que es nuestro idioma, el idioma de todos los chicos que nacen, crecen con esa lengua ese idioma y llega a la escuela donde muchas veces, cuesta muchas veces entender el castellano en un promedio de 1%, 2% necesita apoyo en traducción porque si bien hasta los adultos, yo adulto me siento analfabeto ante alumnos...esto es muchas veces el miedo porque en algunas consignas se escribe en castellano y el chico joven que va a la secundaria es difícil como interpretar esas consignas así que también los trabajos que dan los profesores en matemática, lengua, ciencias naturales, muchas veces ellos desconocen porque son castellanos. [Entrevista a madre de una estudiante, junio de 2019]

Los contenidos educativos que se imparten están basados en la tradición de la ciencia occidental moderna. Son definidos por el Ministerio de Educación (esfera marco) y materializados por los actores escolares (esfera micro) quienes poseen márgenes de acción para elaborar estrategias de enseñanza y de aprendizaje ante las demandas y particularidades del contexto. Al respecto, un docente señala lo siguiente:

Como doy física y química, trato en física de contextualizar hacerles ejemplos de un libro de que habla de distancia, yo ponerles casos puntuales y poner una distancia desde San Patricio hasta Los Blancos en una moto más rápida, una moto más lenta, hacer que relacionen y con eso, con esa contextualización es que lo tienen más a mano al tema, entonces hay responden bien. En química, dándoles ejemplos con cosas que son comunes, por ejemplo, que te puedo decir sistemas materiales, el agua, la tierra, el pan, todo lo que ellos ya conocen no irte tan teórico [...] Los problemitas que tienen los contextualizo, hay cosas que agregó, hay cosas que no las pongo. Y en química igual, tengo una cartilla y tengo dos o tres libros de cabecera que los uso siempre. [Entrevista a docente, junio de 2019]

La experiencia citada da cuenta de las posibilidades de aprendizaje de aquellos contenidos educativos universalistas y abstractos en la medida en que son acercados a las realidades concretas de los y las estudiantes. Sin embargo, las preguntas que surgen son acerca de la utilidad de tales conocimientos y el lugar que se les da a las experiencias formativas construidas en la comunidad de origen. La madre de un estudiante sostiene que:

Sería importante que les den a los chicos la posibilidad que estudien algo sobre la tierra, o algo que les guste, ellos saben de agricultura y muchos se quedan a trabajar de eso y que le enseñen más de eso o de artesanías sería muy útil porque ellos tienen ese saber que le

enseñamos nosotros y algunos o casi todos van a vivir de eso. [Entrevista a madre de estudiantes, junio de 2019]

Otro aspecto a destacar es la estructuración del calendario escolar, el mismo no considera las condiciones climáticas que inciden en la accesibilidad de los y las docentes a la institución y tampoco a las formas de organización de la vida cotidiana de la comunidad. Con respecto a lo primero, el padre de una estudiante menciona que:

Tenemos muchas necesidades y no se pueden cubrir sobre todo por el acceso, en tiempos de lluvia es inaccesible, no podemos salir cuando están enfermos los chicos o los profesores y el director mismo no pueden entrar o no pueden salir porque no hay forma, entonces se pierden días de clase y eso afecta al chico, pero tampoco se puede hacer nada porque sabemos cómo es el tema de ingresar a la comunidad en tiempos de lluvia. [Entrevista a padre de estudiantes, junio de 2019]

La organización temporal de la comunidad wichí está ligada a los ciclos de la naturaleza y con relación a las actividades de subsistencia, principalmente a la recolección y la pesca, lo cual lleva a que los y las estudiantes *“asistan esporádicamente a la escuela”* como señala un docente, ya que participan activamente de las mismas.

Los testimonios de los distintos actores escolares develan la existencia de una matriz de desigualdad construida históricamente que se reproduce a través de mecanismos objetivos, pero también subjetivos que cercenan el acceso a la educación secundaria de los y las jóvenes wichí. No obstante, en contextos de profundas desigualdades la escuela representa un universo simbólico de posibilidades. Los siguientes relatos expresan que:

Como padre estoy colaborando para que terminen la escuela, como todo padre debe hacer. Mi cultura es que terminen su colegio, y que continúen [...] me estoy esforzando porque la mejor herencia que les quiero dejar es que tengan estudios. [Entrevista a padre de estudiantes, junio de 2019]

yo siempre platico con mis hijos, a veces con un almuerzo o una merienda, siempre estoy tocando el tema de la escuela para que tomen conciencia de que es importante estudiar, porque la escuela puede darnos herramientas para salir adelante y tener otra vida. [Entrevista a padre de estudiantes, junio de 2019]

En un escenario donde coexisten tensiones y disputas entre la inclusión escolar de los y las jóvenes indígenas y las desigualdades históricas que los afectan, los y las estudiantes y sus familias depositan en la escuela esperanzas subjetivas para mejorar sus condiciones de vida.

Reflexión final

La escolarización secundaria de jóvenes wichí tiene lugar en un contexto de desigualdad histórica. La cobertura de las necesidades básicas como el acceso a la salud, el agua y la vivienda es una deuda pendiente por parte del Estado, que surte efectos tales como “la mortalidad y desnutrición infantil, violencia institucional, sobreedad, repitencia y abandono escolar,

discriminación y marginación sistemática” (Casimiro Córdoba 2019, p. 80). De allí que la educación secundaria adquiere diversos matices. Por un lado, representa un avance en términos de ampliación de derechos, por otro, en su materialización hay desfasajes entre lo expresado y lo que efectivamente se puede lograr (Bensi, et al, 2019). Los testimonios citados dan cuenta de las múltiples aristas de la desigualdad social y educativa que afecta a los y las jóvenes wichí, como así también de las esperanzas subjetivas que depositan en la escuela como posibilidad para cambiar sus condiciones de existencia.

Referencias bibliográficas

- Casimiro Córdoba, A. (2019). *Patrimonio lingüístico y cultural de los Pueblos Originarios de Salta*. Fondo Ciudadano de Salta: Ministerio de Cultura.
- Bensi, M.A., de Anquin, A., Durán, A., Rodríguez, G., Vara, O. y Villagrán, A. (2019). Inclusión educativa de indígenas y campesinos/as. Sobre educación rural e intercultural en el Noroeste de Argentina. *Comparative Cultural Studies: European and Latin American Perspectives*, 7, pp.107-122.
- Duschatzky, S. (1999). *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Buenos Aires: Paidós.
- Elias, N., y Scotson, J. (2016). *Establecidos y marginados. Una investigación sociológica sobre problemas comunitarios*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Essed, P. (1991). *Understanding everyday racism: An interdisciplinary theory*. Newbury Park: CA, Sage.
- Freidin, B. (2017). El uso de despliegues visuales en el análisis de datos cualitativos: ¿Para qué y cómo los diseñamos? En P. Borda; V. Dabenigno; B. Freidin y M. Güelman *Estrategias para el análisis de datos cualitativos*. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, (72-108)
- García Palacios, M., Hecht, C. y Enriz, N. (2014). Pueblos indígenas y escolarización: los usos del concepto de interculturalidad en el debate educativo contemporáneo. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, XII, (12), pp. 1-25.
- Guaymás, A., de Anquin, A., Soria, G., Arocena, M., González, M. y Sulca, E. (2020). Habla y discriminación racial en la universidad: por una práctica pedagógica que acoja a le diferente. En D. Mato (Coord.), *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina: las múltiples formas del racismo*, (pp. 67-76). Buenos Aires: EDUNTREF.
- Hecht, A. C. (2007). Pueblos indígenas y escuela. Políticas homogeneizadoras y políticas focalizadas en la educación argentina. *Políticas Educativas*, 1(1), pp. 183-194.
- Ivanoff, S.; Miranda, V.; Peralta, V. y Loncon, D. (2020). La punta del iceberg. El racismo y sus manifestaciones en las instituciones de educación superior. En D. Mato (Coord.), *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Las múltiples formas del racismo*, (pp. 37-52). Buenos Aires: EDUNTREF.
- Kaplan, C. V. (2008). *Talentos, dones e inteligencia: El fracaso escolar no es un destino*. Buenos Aires: Ediciones Colihue.

- Kaplan, C.V. y Piovani, J. I. (2018). Trayectorias y capitales socioeducativos. En J. I. Piovani y A. Salvia (Coord.), *La Argentina del Siglo XXI. Cómo somos, vivimos y convivimos en una sociedad desigual*, (pp. 220-263). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Novaro, G. Hecht, A. (2017). Identificaciones étnico-nacionales y procesos de legitimación del saber en grupos indígenas y migrantes en argentina. *Século XXI, Revista de Ciências Sociais*, 1, (3), pp. 10-30.
- Ossola, M. (2014). Diversidad cultural y lingüística en la educación superior argentina. Debates sobre los usos y representaciones de las lenguas wichí y español entre jóvenes universitarios. *Papeles de Trabajo*, 27, pp. 128-141.
- Ossola, M. (2020). Políticas lingüísticas y diversidad cultural. Aportes del Consejo Wichí Lhämtes a la promoción de la lengua Wichí. *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano* 29 (1), pp. 28-46.
- Ossola, M. y Hecht, A. C. (2011). Relatos de jóvenes sobre el wichí y el español en sus trayectorias escolares en la provincia de Salta. *Novedades Educativas*, 23 (244), pp. 7-11.
- Rocabado, S., Tacacho, E., Reyes, C., Mase, M. y Cadena, C. (2021). Intranets educativas para escuelas rurales aisladas de Salta. *RedUNCI-UNdeC*.
- Skliar, C. (2016). La educación (que es) del otro. Argumentos y desierto de argumentos pedagógicos. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Noveduc Libros.
- Southwell, M. (2018). Formato, pedagogías y planeamiento para la secundaria en argentina: notas sobresalientes del siglo XX. *História da Educação*, 22, (55), pp. 18-37.

Notas

¹ Elisa Martina de los Ángeles Sulca es Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de la Plata, Profesora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Salta. Becaria doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades. Profesora Regular de la cátedra de Psicopedagogía de la Alfabetización de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta. Integrante del proyecto de Investigación “Las tramas de la experiencia escolar desde los relatos de docentes y estudiantes de una escuela secundaria del Chaco Salteño” financiado por el Consejo de Investigación de la Universidad Nacional de Salta. elysulca@gmail.com

² Rodrigo Saul Guanuco es Prof. en Ciencias Biológicas por la Universidad Nacional de Salta - Facultad de Ciencias Naturales. Licenciado en Gestión Educativa - Universidad Católica de Salta - Escuela de Perfeccionamiento Docente. Magíster en Enseñanza de las Ciencias Experimentales y Tecnología - Universidad Nacional de Córdoba - Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales. Integrante del proyecto de Investigación “Las tramas de la experiencia escolar desde los relatos de docentes y estudiantes de una escuela secundaria del Chaco Salteño” financiado por el Consejo de Investigación de la Universidad Nacional de Salta. rodrigoguanuco793@gmail.com

³ Beatriz Berta Vega es El propósito de este artículo es analizar las condiciones materiales y simbólicas en las que tiene lugar la escolarización de jóvenes wichí en una escuela rural pluricurso con itinerancia ubicada en la localidad de la Misión San Patricio, provincia de Salta, Argentina. Las entrevistas en profundidad realizadas docentes, directivos y padres permiten comprender que la pobreza que afecta a los y las estudiantes, las condiciones del trabajo docente, el formato escolar monolingüe y monocultural y las diversas expresiones del racismo en la vida cotidiana escolar obstaculizan el acceso a una educación de calidad e incluso contribuyen a reforzar procesos de exclusión. vegabeatriz@yahoo.com.ar



¿Quiénes conforman Señales de Orgullo?

Comisión Basta de Travesticidios y Transfemicidios, Mar del Plata - Batán y
Comisión organizadora de la Marcha del Orgullo MdP (@marchaorgullomdp)

Integrantes: Agustina Ponce, Guadalupe Bazan, Cintia Pili, Laura Cardozo, Sofía Barra, Cesar Rivero, Juane Zubrzycki, Hugo Pozal, Santiago Flores, Marcos González, Vicky Schadwill, Romina Sandoval, Victoria Ramos, Emiliano Rilloz, Edgardo Rebolini, Macarena Nicol Tapia, Magali Vidal, Nicolas Krysiak Escobar, Martin Mestre, Aida Ramone y Sofía Barra Vázquez.

Y un equipo de 45 artistas mosaiquistas marplatenses coordinades por Victoria Carboni (@victoriacarboni.mosaico) y Rosana Cassataro (@porchelana_ro) e integrado por Adriana Ibarra, Adriana Taglioni, Agata Navarro De Armas, Alejandra Bonnefon, Alejandra Lemmi, Ana Laura De Pablo, Andrea de Esteban, Angelina Capasso, Cecilia Laboureau, Cecilia Vaisman, Cintia Nogueira, Daniela Azzone, Estela Calle, Eva Otero Ciccari, Felisa Sánchez, Hilda Lopez, Iván Teryda, Jorgelina Diez, Lia Lucarelli, Liliana Miriam Montaldo, Lourdes Carbajo, Mabel Diaz, Magdalena Costanzo, Marcela Fabiana Fernández, Mariana Cozzi, Marina Diaz, Marta Riva, Mercedes Ines Venturi, Micki Ramos Maciel, Miriam Antenuchi, Mónica Elizabet Simon, Mónica García, Mónica Vecchio, Nora Mouso, Patricia Rita Presentado, Roxana Mingo, Sabrina Calderín, Sabrina Revuelta, Silvana Suárez, Sofía Chiaramonte, Tamara Cassini, Valeria Pendas y Viviana Villanueva.

