

**UNIVERSIDAD CATOLICA DE CORDOBA**  
**FACULTAD DE EDUCACION**  
**CENTRO DE INVESTIGACION**

**XV ENCUENTRO ESTADO DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA**

**"FORMACION DOCENTE E INVESTIGACION EDUCATIVA"**

**CÓRDOBA 4 Y 5 DE NOVIEMBRE DE 2004**

Título: Estrategias de formación para la intervención educativa y social con poblaciones de/en fronteras

Autores: Ana de Anquín, Elizabeth Bellavilla y equipo.

adeanqui@unsa.edu.ar; elibel@unsa.edu.ar

Institución a la que pertenecen: Universidad Nacional de Salta

Procedencia: Salta

Descriptorios o palabras claves: Estrategias de formación – fronteras –intervención social – intervención educativa – educación bilingüe intercultural (EBI).

Introducción

La ponencia plantea algunos aspectos de la formación, trayectorias e intervención de agentes que trabajan en poblaciones de fronteras, algunas originarias y bilingües, la mayoría mixturadas o hibridadas, todas sumidas en la pobreza, a lo largo de la ruta nacional 34, en el noroeste argentino.

La investigación forma parte de un programa más amplio<sup>1</sup> y que se inscribe dentro del CISEN: Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte argentino de la Universidad Nacional de Salta (www.cisen.org.ar), desde el cual tratamos de establecer una red de estudios y prácticas solidarias, cuyos sujetos habitan la frontera norte del país.

---

<sup>1</sup> Programa 1205 del Consejo de Investigación de la Universidad Nacional de Salta: "ESTRATEGIAS DE FORMACION Y FONDOS DE CONOCIMIENTO PARA LA INTERVENCION SOCIAL Y EDUCATIVA EN POBLACIONES DE FRONTERAS. Estudios en casos en contextos, multiculturales, poliétnicos y con pobreza extrema, en el norte del país".

En este sentido, asesoramos al Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural (EBI): “OPAETE REVE YA TAPE IPIA ROPI” (*todos juntos vamos por el camino nuevo*), conjuntamente con la Escuela N° 4100 de la comunidad ava guaraní de Yacuy y con una organización no gubernamental, ADE (Asociación para el desarrollo)<sup>1</sup>. En la actualidad, participamos en otros proyectos de extensión universitaria en otras escuelas sobre la ruta nacional 34.

La presentación propone algunos avances en la interpretación de los datos y la experiencia que vamos capitalizando, donde la percepción de las diferencias sociales, así como su posible abordaje desde las estrategias de formación, ocupan el eje de la reflexión.

En la perspectiva que planteamos, sensibilizar y capacitar para la intervención en contextos atravesados por prejuicios étnicos y exclusiones, supone desde lo intencional, un dispositivo complejo y de larga duración, enraizado en prácticas y circunstancias concretas, con implicaciones y distanciamientos que posibiliten el encuentro con los otros y con uno mismo.

## Desarrollo

### *Desde las miradas teóricas*

Desde la exploración teórica, se realiza la complejidad de las percepciones sobre las diferencias sociales, que nutren nuestra identidad y la de los otros, así como su influencia en relación a las prácticas formativas. Si bien en las tres vertientes de la Sociología clásica, están planteadas tres posiciones sobre el problema de la identidad, este tema no ha sido desarrollado en sí mismo hasta la década del 70 y muy posteriormente se tematiza en educación (Dubet, 1989),.

El aporte antropológico al estudio de los procesos identitarios ha sido fundamental, con las distintas interpretaciones que cada enfoque supone. Dice Augé que el etnólogo pasa de una evidencia, las diferencias constitutivas de lo social, a un problema: “la pluralidad interna del yo” (1996:23). Esta problematización remite a la necesidad de

---

<sup>1</sup> Las autores del proyecto fueron las profesoras Dolores Bazan y Adriana Quiroga, ambas docentes de la sede Tartagal de la UNSa. y pertenecientes al Programa CIUNSa. 1205 y la profesora María Luisa Jalil, maestra de la escuela de Yacuy y miembro de ADE.

pensar simultáneamente el sí mismo y el otro, la identidad y sus relaciones. Porque las identidades libran luchas confusas con uno y con los otros, desde dentro y hacia afuera, se torna difícil diferenciar lo propio de lo ajeno, porque se perciben más continuidades que diferencias... Sin embargo, en las relaciones sociales son frecuentes las apelaciones a todo tipo de diferencias con los otros, en el caso que tratamos, con los pueblos originarios, pero igualmente aplicables a las nacionalidades, la edad o el sexo. Conviene recordar que categorías "objetivas", como la edad y el sexo, no existen con independencia de lo que en cada sociedad y cultura, se sanciona como legítimo para cada edad y sexo. En otras palabras, sabemos que los actores son internamente condicionados a asumir como propias las pautas cronológicas y de género establecidas previamente, pero si son reflexionados, estos condicionamientos internos de la sociedad en que vivimos, son susceptibles de modificación.

Es posible observar el complejo fenómeno de la diferenciación social, a través de ciertos ritos sociales, porque ellos invocan un origen y refuerzan la legitimidad de una pauta social interiorizada. En el acto de instituir se despliegan recursos legitimantes para justificar el cómo y el qué de una categoría social, en este sentido es un esfuerzo aglutinante, un "acto de magia" para transformar individuos dispersos en un grupo homogéneo desde la categoría en cuestión (Bourdieu, 1985).

La situación de doble vínculo, como matriz comunicacional, ha sido muy bien estudiada por Gregory Bateson (1976, 1977). El concepto acuñado por el autor, "double bind", resultó fructífero para pensar las situaciones vinculares que modelan la identidad en las instituciones educativas, tanto de formación superior como de educación básica. Como los individuos aspiran a ser reconocidos, disponen su actuación en consecuencia, pero si son frustrados, interiorizarán vínculos equívocos, identidades dobles para responder al contradictorio juego social. Porque la comunicación social, difiere en su forma y contenido y ocurre en distintos planos y direcciones, "naturalmente" contradictorios. Para Bateson la posibilidad de "escapar" a las situaciones de doble vínculo, estriba en la capacidad metacomunicativa y metalingüística de las personas para decodificar los mensajes contradictorios, siempre y cuando sean libres de decidir, en otras palabras, estén en condiciones de reflexionar y puedan elegir salirse del campo.

Hemos planteado brevemente el complejo entramado entre lo social y lo individual, y cómo el sujeto se constituye en virtud de relaciones y del reconocimiento, como necesidad humana fundamental. Apelamos a este rodeo teórico, para referirnos a la construcción social de la percepción social, para poner en relieve su "peso formativo", porque esa representación no es neutra ni incorpórea, se localiza en una posición social

y en un cuerpo preparado para ello: *“lo que se aprende con el cuerpo no es algo que se posee, como un saber que uno puede mantener delante de sí, sino lo que se es”* (Bourdieu, 1991).

Existimos desde una relación que nos ubica en una posición social, con infinitas combinaciones posibles de una variedad finita de situaciones más o menos favorables o más o menos desfavorables para el desarrollo de cada uno. *“El mundo social, que tiende a identificar la normalidad con la identidad entendida como constancia a sí mismo de un ser previsible o, al menos inteligible, a la manera de una historia bien construida, dispone de toda suerte de instituciones de totalización y de unificación del yo”* (Bourdieu; 1986).

El problema del entendimiento de nuestra experiencia individual y del mundo en general, en el espacio y en el tiempo, es intrínseco a las formas de pensamiento y al contenido valorativo asociado. El problema es complejo por la dificultad de objetivar las categorías que utilizamos, las que, al igual que la experiencia que tratan de conocer, van cambiando en el espacio y el tiempo, pero con una recurrencia binaria y etnocéntrica (Goody, 1985). Revisando, al menos brevemente, dos de las instituciones internas formadoras de identidad, menos advertidas pero poderosamente modelizantes: el espacio y el tiempo, coincidimos con Geertz, cuando afirma que la conciencia de sí no está en peligro mientras se mantengan las coordenadas fundamentales de la identidad social (1995; pag.88-90), pues bien ¿qué sucede cuando esas coordenadas varían? Hemos nacido en medio de relaciones que se basan en un espacio y transcurren en un tiempo, por eso estas categorías son dos formas de identidad y de vinculación primordiales. El tiempo se encuentra entre los símbolos que los hombres pueden y deben aprender como medio de orientación. Es también una institución social diversa según el desarrollo del individuo y de la sociedad, que contribuye a afirmar la inevitable conciencia personal del tiempo. Esta conciencia es uno de los soportes de la identidad, no como substancia sino como continuidad, continuidad que se ve reforzada por el hecho de ser recordada (Elias, N. 1989).

Al igual que no es posible comprender una sociedad sin un factor unificante, expresado en sus estructuras simbólicas, tampoco es posible comprender una identidad personal, sin un factor de unificación, pero las identidades son plurales y se apoyan en diferentes soportes de integración. La identidad personal se forma de la identidad social, participa de sus instituciones y de su contenido ritual, por los ritos recobran su armonía y unidad, más allá del presente fragmentado. El rito como repetición, nos asegura la vuelta al origen, donde se supone que radica la armonía originaria, donde se nutren las raíces que el sujeto considera como originarias.

Pero las identidades libran luchas confusas con uno y con los otros, adentro y afuera de cada sujeto, lo que torna difícil diferenciar lo propio de lo ajeno, ya que no hay tal corte sino una continuidad. Compelidos a la “arena social” los individuos juegan máscaras que los protegen externamente de su confusión interior, tanto para “probar que uno es lo que no es”, como para “demostrar que uno no es lo que es.” (Goffman, 1995: 81).

En ambos casos la influencia de los otros se ejerce a través del reconocimiento, sentimiento fundamental para que la vida adquiera la categoría de humana. Si bien el hombre vive en primer lugar en su propio cuerpo, solo comienza a existir por la mirada del otro, sin cuya existencia la vida se apaga. Desde esta perspectiva, la relación con el otro no es un medio, sino la meta para asegurarnos nuestra existencia. Sin embargo, es también una cuestión básica el ocultamiento de esa dependencia y es así como surgen diversas formas de distanciamiento a través de la institucionalización.

Para Hegel, la idea de RECONOCIMIENTO (Anerkennung) es característica de la especie humana, el hombre aspira a un reconocimiento de su valor que sólo puede provenir de la mirada del otro. En el pensamiento de Hegel, el reclamo de reconocimiento es necesariamente un combate, porque al mismo tiempo que reclamo el reconocimiento del otro, el otro me reclama el mío. Siguiendo con la secuencia de este razonamiento, esta lucha desemboca en un vencedor y un vencido, en la aparición de un Amo y un Esclavo. En la antropología freudiana esta violencia originaria aparece como el asesinato del padre primitivo en Totem y Tabú. Sin embargo, el hombre no nace a causa de una lucha, de una pareja amo-esclavo, sino de la relación padre/madre/niño/a, por tanto, hay una relación plural sumergida en otras, que la multiplican para reforzarla o para ponerla en cuestión (Todorov, 1995).

Este breve recorrido conceptual finaliza con una cita de Castoriadis, porque resume la perspectiva desde la que trabajamos: *“Ser sujeto, y ser sujeto autónomo, es además ser alguien y no todo, no importa quien o no importa qué. Es además y sobre todo cargar objetos determinados y cargar su identidad, la representación de sí mismo como sujeto autónomo”* (Castoriadis, 1992: 152).

### *Del trabajo de campo*

En investigaciones realizadas desde 1992 en zonas rurales aisladas y en contextos de pobreza extrema, observamos que las prácticas escolares no suelen ser apropiadas a la situación ni al contexto. La gran mayoría de los/as docentes proceden de

entornos urbanos y sectores sociales empobrecidos, y sus trayectorias escolares se construyen en instituciones de escaso capital cultural y simbólico. Por otra parte, la organización del sistema y los diseños curriculares, no parecen tener en cuenta la gran heterogeneidad y las condiciones desfavorables que caracterizan a la mayor parte de la realidad educativa. De la misma manera, la formación docente continua, centraliza y uniforma sus redes y contenidos, lo que ahonda desigualdades y diferencias entre docentes e instituciones educativas.

En otras investigaciones\* sobre prácticas escolares y comunitarias en zonas rurales y en contextos de pobreza extrema, observamos que, en general, las denodadas intervenciones que realizan los/as docentes, no fortalecen lazos sociales ni promueven el desarrollo local. Sin embargo, en esta investigación, privilegiamos la observación de acciones formativas vinculadas a proyectos exitosos, es decir aquellas acciones efectivamente transformadoras en el sentido de producir efectivas mejoras en las condiciones de existencia.

En este sentido, la línea de investigación indaga sobre los recorridos formativos, donde se combinan las trayectorias personales y escolares, la formación inicial, continua y en servicio, así como diferentes capacitaciones u oficios desarrollados por los/as sujetos en los casos que cada proyecto ha focalizado<sup>1</sup>. En el abordaje metodológico prestamos especial atención al contexto y a la construcción histórica de los procesos, tanto en expresiones objetivas de hechos y sucesos como en las memorias y significaciones locales y grupales de dichas objetivaciones.

Enfocar la problemática de la formación relacionada al desarrollo, nos permite hacer visible intereses y preocupaciones teóricas y prácticas, que aunque disímiles e incluso enfrentadas, nos comprometen a asumir posturas y proponer acciones frente a las situaciones de desigualdad social, agravadas por discriminaciones étnicas y culturales, que constituyen, al mismo tiempo, la “*arena*” de nuestras existencias.

---

\* Las investigaciones se realizaron en el marco de los Proyectos del Consejo de Investigaciones de la Universidad Nacional de Salta y del Programa de Incentivos a la Investigación Científica, siendo su número y denominación: 361/93, Docencia, Institución y Cultura Ambiental; 466: “Diagnóstico de los discursos que prevalecen en la dialéctica comunicacional adolescentes-adulto”; 900/00 “Estrategias de sobrevivencia de jóvenes en los márgenes”; 977/01, “Aprendiendo de alumnos y familias. Fondos de conocimiento para la enseñanza en comunidades de frontera” y el 1205 en ejecución. Además se constituyó recientemente el CISEN: Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte argentino.

<sup>1</sup> 01: Agentes e instituciones educativas en los municipios de San Pedro, en Jujuy, Tartagal, Aguaray y Pocitos en Salta; 02: alumnos/as, docentes y familias ava guaraníes en Tartagal, Aguaray y Pocitos, 03: las comunidades y los emprendimientos de El Barrial y Aguaray.

La primera consideración en esta perspectiva se refiere a la singularidad del contexto y a la historicidad de los procesos que convergen en las situaciones emergentes en el noroeste argentino. Al mismo tiempo, la mirada histórica ayuda a reconstruir los sentidos de lo que *somos hoy*, como comunidades pluriétnicas, multiculturales, y rompe con una visión del pasado estereotipada, construida a partir del *mito del origen*, que en el caso de la historia *oficial* argentina se liga a la constitución del Estado-Nación.

La reconstrucción histórica subvierte los modelos legitimados detrás de la formación y del desarrollo económico y social, posibilita el reconocimiento de otros modos de vivir ancestrales: grupos nómades, cazadores, pescadores y recolectores como los *Guaraníes, Tobas, Wichis, Chorotes, Chanés, Chulupíes* y en menor proporción otros sedentarios, agricultores, como *Kollas y Aymarás*, cuya cosmovisión y explotación del ambiente difiere radicalmente de las que informan nuestra comprensión.

Los pueblos originarios que habitan ambos márgenes de esta zona de frontera, objetivan en sus existencias las desarmonías y contradicciones del supuesto “desarrollo occidental”, expresan desigualdades y diferencias imbricadas, atemporales a la racionalidad demarcatoria impuesta por el Estado, a través de las “campañas militares” y los dispositivos que marcaron la territorialidad y que en este caso, allá por 1925, determinaron la “argentinidad” de la región.

A comienzos del siglo XX, el territorio se fue poblando también con migraciones internas provenientes de Santiago del Estero, Catamarca, La Rioja, Tucumán, y poblaciones del sur del país; migraciones externas: fundamentalmente bolivianos, inmigrantes árabes, particularmente sirios y en menor medida europeos. Distintos idiomas y formas dialectales, junto al español argentinizado, producen una especial síntesis étnica, cultural y lingüística<sup>2</sup>. La diversidad, la heterogeneidad, lo ancestral y lo novedoso siempre cambiante son ejes constitutivos de las formas culturales de cada comunidad.

En términos políticos los municipios de Tartagal, Aguaray y Pocitos pueden considerarse como ciudades-pueblos fruto del proceso civilizador del Estado Nacional que pobló e integró territorios, los incorporó a la actividad productiva y los vinculó a través de caminos y ferrocarriles. La exhuberancia del ambiente movilizó grandes explotaciones económicas: ingenios azucareros, aserraderos, pozos petrolíferos y gasíferos y empresas agropecuarias exportadoras, que no desarrollaron a la mayoría de los habitantes, sino que los fueron sumiendo en la vulnerabilidad social y en la indigencia.

---

<sup>2</sup> Bonillo, B. (1997), en el Informe final del Proyecto CIUNSa. 466: “Diagnóstico de los discursos que prevalecen en la dialéctica comunicacional adolescentes-adulto”, dirigido por A. Quiroga.

Allá por la década del '40, empresas estatales hegemonizaron la actividad económica de la zona hasta principios de la década de los '90, aún subsisten en el recuerdo de los/as pobladores los servicios brindados por Yacimientos Petrolíferos Fiscales y de la otrora Gas del Estado, cuyas instalaciones, barrios de empleados y centros cívicos se van deteriorando con el paso del tiempo.

En la actualidad, por el contrario, importantes vallados y luces resguardan a las empresas transnacionales: Refinor, Repsol, Textaco, Pluspetrol y muchas otras, en tanto que lujosos hoteles alojan a los técnicos móviles de estos grupos empresarios. Avanzando por las rutas, los piquetes rompen la tranquilidad, impiden el tráfico de ricos y pobres e instalan ollas populares para contener el hambre. Las municipalidades manipulan planes sociales que ayudan a subsistir exiguamente a grupos familiares en continuo devenir. La función asistencial se ha depositado, en gran medida, en los establecimientos educativos superpoblados y sin asignación presupuestaria para estas funciones, ni para limpieza y mantenimiento, por lo que dan de comer raciones de dudosa capacidad nutricional y en precarias dependencias.

Desde el comienzo de la organización nacional, ser indígena, "indio", suponía casi no ser "humano" y justificaba los atropellos... La explotación de las comunidades indígenas en las grandes empresas económicas fue una constante, hasta que la tecnología los reemplazó y quedaron expuestos al desamparo peor: la exclusión. Frente a este escenario, algunas comunidades retoman prácticas artesanas y pequeños emprendimientos productivos, ayudados por programas y organizaciones estatales y privadas.

En la escuela, creada bajo los principios de la homogeneidad cultural y la identidad nacional, lo aborígen fue percibido como un peligro para esta identidad colectiva en tanto *"sujetos inferiores que aún no han alcanzado nuestro grado de civilización"* (Dussel, 2003). En relación con estas representaciones sociales, muchos/as niños/as y padres tendieron a ocultar su identidad étnica y dejaron de utilizar su lengua. En la mayoría de los casos se produjeron choques, como ejemplo reproducimos la explicación de Clemente, un auxiliar bilingüe, quien da cuenta de lo conflictivo de los vínculos entre lo indígena y las instituciones occidentales modernas: (...) *La escuela, la religión, el puesto sanitario son instituciones que se encuentran fuera de la cosmovisión guaraní. La religión ha servido para generar conflictos, separaciones. "Se ha tomado lo peor de la cultura de los karai"(...) La metáfora: "un vaso que contiene aceite y agua", revela la vivencia que tienen algunos guaraníes respecto al conocimiento que proviene de la escuela y al*

*conocimiento propio de la comunidad “no se pueden juntar nunca”.* (II Encuentro de Lenguas Aborígenes y Extranjeras- 2001).

Los resultados de la encuesta implementada desde la investigación a la mayor parte de los establecimientos con población ava guaraní, confirmaron la necesidad expresada por los/as maestros de profundizar y difundir el conocimiento de la cultura guaraní. Las opiniones vertidas ofrecen la posibilidad de contrastar la capacitación recibida con la requerida; en la primera categoría prevalece la orientación técnica y en relación a las modificaciones instrumentadas a partir de la reforma; en cambio, en los aspectos que los/as docentes requieren de la formación se puntualiza el conocimiento de la realidad social, los intereses comunitarios y los valores de la comunidad guaraní, además de la dimensión didáctica donde reclaman por estrategias y materiales de trabajo para relacionar la enseñanza del castellano y del guaraní.

La gran mayoría de los/as indígenas que acceden a la docencia lo hacen como auxiliares bilingües, y su preparación pedagógico-didáctica se limita a cursos de organizaciones de las iglesias anglicana y católica, como ENDEPA, la UNSa. y otras fundaciones u ONG. La administración educativa en Salta todavía no ha establecido lineamientos específicos en este rubro y desde la Red Federal de Formación Docente Continua no se atendió a la capacitación de estos auxiliares.

No todas las escuelas disponen de cargos de auxiliares bilingües y cuando lo tienen, su función se reduce, en el mejor de los casos, a la traducción para el/la maestro/a de grado y la enseñanza de la lengua indígena para los/as niños/as. Otra variable a investigar se refiere a las condiciones del sujeto y cómo se lo elige para el cargo, lo que despierta muchas expectativas en la comunidad, ya que supone un prestigio notable y la resolución de una penosa situación económica para la mayoría de las familias indígenas. Si bien depende de muchos factores, suele ser tenida en cuenta su competencia lingüística, pero la posibilidad de su evaluación es dudosa. Además, las variantes dialectales son frecuentes y la falta de textos y diccionarios dificultan la uniformidad de la enseñanza, donde suelen ocurrir contradicciones entre los/as auxiliares de una misma escuela.

En cuanto a los/as alumnos/as, sus niveles de dominio de la lengua originaria son muy variados: existen hablantes con distinto grado de bilingüismo lengua originaria – castellano, así como también hablantes que, siendo indígenas, tienen hoy al castellano como su idioma de uso predominante o exclusivo, pero que a su vez suelen expresarse

en una variedad del castellano, diferente de la versión estándar nacional, al verse su habla influida por el sustrato de su lengua indígena. Un agravante para tratar de entender las variedades de hablas locales es el movimiento migratorio dentro del territorio argentino y desde Bolivia, que tiende a concentrar en las escuelas urbanas a estudiantes de distintas procedencias<sup>3</sup>.

Salvo las pocas escuelas que están dentro de una comunidad étnica definida, las restantes reciben niños/as de diferentes culturas y lenguas que, en ningún caso disponen de un auxiliar bilingüe por cada grupo diferente, por lo cual se complica el programa de la educación bilingüe intercultural, en un contexto aculturado, pluriétnico y donde prevalecen todavía los prejuicios raciales.

### *Algunas recomendaciones*

En la mayoría de las escuelas comprendidas en el proyecto, los/as maestros no han sido formado para comprender y responder a estas situaciones de complejidad sociocultural y sociolingüística, situación que contribuye a profundizar las posibilidades de fracaso escolar de los niños/as indígenas. La mera presencia del auxiliar bilingüe no garantiza una mejora en los procesos y resultados educativos, sino que es a través del trabajo armónico con el maestro de grado y el asesoramiento especializado para ambos, que las barreras comunicativas y lingüísticas pueden superarse.

Reconocer las diferencias étnicas no asegura una intervención respetuosa ni apropiada a la situación y al contexto, si no se incorpora la perspectiva del conflicto y la desigualdad económica y social; es necesario entonces pensar la cultura como conflictiva y la diferencia / desigualdad como producto de la historia, el poder y la ideología (Sensini, 2000)

Dentro de los principios recurrentes en las prácticas de formación e intervención que han promovido el desarrollo personal y comunitario, observadas en escuelas y poblaciones rurales en este contexto de frontera, atravesado por la pobreza y la diversidad étnica y cultural, identificamos al menos cuatro: la duración, la localización in situ, la inclusión y la construcción de lazos y redes sociales.

---

<sup>3</sup> La migración respondía a las ofertas de trabajo pero ante la merma del empleo rural, la gente del campo tiende a migrar a la ciudad buscando ayudas sociales u otras alternativas de subsistencia, como la venta de artesanías.

La larga duración parece ser el principio fundamental de las estrategias formativas que promueven transformaciones personales y sociales, en otras palabras, tienen que prolongar su accionar a través del tiempo respetando los ritmos de los diferentes grupos sociales que participan, tener paciencia y persistir frente a las vicisitudes.

Por otra parte, la gestión de las acciones se asientan en y para las localidades, o sea que no se pueden orientar a distancia, desde la lejanía. Los procesos formativos vinculados a desarrollos prácticos requieren un acompañamiento cercano donde la formación y la intervención se retroalimentan y elaboran continuas adaptaciones situacionales.

Además resulta conveniente incluir a la mayor cantidad de actores y organizaciones locales, aunque no todos participen ni sean destinatarios de la formación ni beneficiarios del desarrollo, pero la comunicación de las propuestas, la invitación a participar parece ser la mejor táctica ante las resistencias y el descrédito.

Como corolario de los principios de procedimiento esbozados, uno de los propósitos centrales será el fortalecimiento de la comunidad y de sus organizaciones, donde la escuela y sus actores se destacan por su importancia pero nunca por su prepotencia. El accionar en red respalda las propuestas formativas y facilita su transferencia así como su duración, ampliando la difusión de las mismas y la invitación a participar, es decir a no sentirse excluidos.

## Epílogo

La problemática abordada trasciende a la escuela, ya que la sociedad en general no termina de comprender el por qué de la recuperación lingüística y el fortalecimiento de las identidades culturales de grupos e individuos que se perciben como parias. En estos márgenes geográficos y socioculturales de los estados nacionales, se margina aún más a las poblaciones originarias, las que históricamente han sido “culpadas” justamente de lo que son “víctimas”, esto es por el despojo sistemático de todas sus posesiones, aún las identitarias. Este proceso es tan profundo que afecta a algunas de las comunidades, las cuales van perdiendo costumbres y lengua propias, tratando de asimilarse a las formas socioculturales dominantes pero sin poder acceder al consumo y quedando atrapados en el alcoholismo, el hurto y el comercio ilegal. Con estas características los no indígenas reconocen al indígena, es decir que con estas representaciones se han socializado docentes y alumnos/as de las instituciones educativas de la zona. En tanto que los/as

docentes promotores de EBI y acciones sociocomunitarias proceden de otros contextos del país o de otros países europeos, o bien pudieron romper con las formas de percepción social de las diferencias interiorizadas acríticamente en su infancia.

De acuerdo a lo expresado, también al interior de la escuela continúan estas representaciones sociales no conscientes de los grupos indígenas que rebasan las cuestiones técnico pedagógicas. Los/as hablantes bilingües interactúan desde una posición subordinada con el resto del equipo, que se objetiva en la falta de formación especializada o equivalente a la de los/as maestros/as monolingües; de allí que su silencio y aislamiento tiene a “confirmarse” como una falla personal y no como una cuestión actitudinal y organizativa que puede (debería) tratarse y superarse. Además sus trayectorias escolares no les han asegurado el dominio del castellano hablado y mucho menos de la lectoescritura, debilitando aún más sus posibilidades comunicativas al interior del cuerpo docente.

Del diálogo con los/as jóvenes y auxiliares bilingües sobre sus trayectorias escolares emergen las discriminaciones que han sufrido en su paso por las instituciones educativas; la educación básica aparece como la más continente, quizás fortalecida por la presencia de numerosos compañeros indígenas, en cambio, al incorporarse a la escuela media, el peso por las diferencias se acentúa, al punto que la mayoría de los/as estudiantes indígenas se ven forzados a abandonar los estudios. En el nivel superior este comportamiento suele repetirse, ya no tienen compañeros de su grupo cultural y la tenacidad de los prejuicios – auto cumplidos - los empujan fuera del sistema.

Inmersos en el tiempo y el espacio de otras culturas, se nos plantean preguntas sobre identidades y alteridades, sin embargo, dado el breve espacio de esta ponencia, nos limitamos a advertir las dificultades que experimentamos al observar y tratar de comprender el tratamiento que de la desigualdad y de las diferencias étnicas y culturales, llevan a cabo los agentes e instituidos en las fronteras. Percibimos en las prácticas educativas y sociales, lo que parece algo pequeño, la percepción de la diferencia social, ha puesto en cuestión viejos referentes conceptuales y también pedazos nuestra propia historia. El tema se relaciona estrechamente con la percepción de la identidad, de lo que somos y lo que suponemos que el otro es, o sea que se problematizan cuestiones de honda implicación personal..

Finalizamos esta escrito, expresando la convicción que la construcción de subjetividad, así como su percepción reflexiva, es un proceso interactivo entre condiciones sociales, coyunturas históricas y oportunidades personales que, en alguna encrucijada, pueden ser fortalecidas desde lo educativo. Los/as docentes tienen la posibilidad de hacer

conscientes estos procesos y contribuir desde este autosocioanálisis (Bourdieu, 1995) a la configuración de trayectorias más exitosas en sus alumnos/as, al menos en lo que respecta a un mayor grado de conciencia y respeto por sí mismos y las lenguas y culturas originarias. Nuestra apuesta personal y como equipo trata de acompañarlos, apoyarlos y practicar formas participativas de educación bilingüe intercultural.

### Bibliografía

- Achilli, E., *Práctica docente y diversidad sociocultural*. Homo Sapiens. Rosario.  
1.996
- Bardomas, S., "El círculo vicioso de la pobreza en un área marginal en el Chaco Salteño",  
1991 Boletín CELL, Año XIV, N° XX. Bs.As.
- Bourdieu, P., *El sentido práctico*. Madrid. Taurus.  
1991
- 1995 y Wacquant, *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. México.  
Grijalbo
- 1985 ¿ *Qué significa hablar ?* Madrid. Akal1985
- Castel, R., *La metamorfosis de la cuestión social*, Paidós, BsAs., 1999
- Dussel, I., (2003) *La escuela y el tratamiento de la diferencia: sobre identidades y polémicas*.
- FLACSO. Argentina
- Forni, F., "Estrategias de vida en hogares rurales", en Waineman y Surtu (com.) *La trastienda de la investigación*. Editorial de Belgrano. Bs.As.  
1995
- Geertz, C., *Conocimiento local.*, Paidós. Barcelona  
1996
- Goffman, E., *Estigma. La identidad deteriorada*. Amorrortu. Bs. As.
- Konterllnik, I. y Jacinto, C. (coord.) *Adolescencia, pobreza, educación y trabajo. El desafío es hoy*. UNICEF Argentina. Losada. Bs.As.  
1997
- Manzanal, M., *El desarrollo rural en el noroeste argentino (Antología) Proyecto de Desarrollo Agroforestal en Comunidades del Noroeste Argentino, Salta*.  
1996

- Minujín, A. (Ed.) *Desigualdad y exclusión. Desafíos para la política social en Argentina de 1994 fin de siglo*. UNICEF Argentina. Losada. Bs.As.
- Morin, E., "Epistemología de la complejidad", en Fried Schnitman, 1995 *Nuevos Paradigmas, Cultura y Subjetividad*. México, Paidós.
- Poulson, S. "Etnicidad y género en las políticas de desarrollo: Revolución o paternalismo?" 1997 Conferencia de la Asociación de Estudios Latinoamericanos. Cochabamba.
- Sachs, W., *Diccionario del desarrollo*. Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas 1996 (PRATEC) y Centro de Aprendizaje Mutuo (CAM). Lima, Perú.
- Sensini, L. (2000 Diversidad cultural y escuela. Repensar el multiculturalismo" en Infancias en riesgo. Revista Ensayos y Experiencias. Ediciones Novedades Educativas. Año 6 N° 32