

COMUNICACIÓN/EDUCACIÓN E INTERCULTURALIDAD. RASTREANDO ESPACIOS DE INTERPELACIÓN Y RECONOCIMIENTO ENTRE INDÍGENAS WICHÍ EN EL CHACO SALTEÑO, ARGENTINA

Fernando Daniel Bustamante
Universidad Nacional de Salta (Argentina)

Resumen

Las comunidades indígenas wichí del río Pilcomayo, en la frontera norte de la Argentina, están amenazadas en su subsistencia económica, social y cultural a raíz de relaciones interétnicas asimétricas con la sociedad criolla. La situación mencionada está atravesada por procesos de comunicación/educación que dan forma a las subjetividades indígenas.

Este artículo reflexiona, conceptualiza y propone líneas de investigación a partir de una experiencia de trabajo en el territorio, mayormente una consulta sobre educación que se realizó en estas comunidades.

Este trabajo se reconoce en el campo de la Comunicación/Educación y plantea los conceptos de interpelación y reconocimiento como el nodo que articula ambos componentes del campo.

En primer lugar, se proponen los conceptos de interpelación y reconocimiento como lugar de encuentro entre comunicación y educación. Luego, se plantea cómo lo territorial y lo estatal/educativo constituyen, en la zona que nos ocupa, dos espacios prominentes de interpelación y reconocimiento, que se vinculan a las dos principales reivindicaciones de las comunidades indígenas. Antes de cerrar, rastreadremos algunas pistas para entender cómo interpelación y reconocimiento están dando forma a los procesos de comunicación/educación que involucran a las comunidades.

Palabras clave: pueblos indígenas, comunicación, educación, interpelación, reconocimiento.

Artículo recibido: 26/06/15; **evaluado:** entre 21/07/15 y 10/09/15; **aceptado:** 20/09/15.

Introducción

Comunicación y educación cuentan con múltiples terrenos de encuentro. En América Latina autores como Paulo Freire y Mario Kaplún han dado forma fructífera a dicha confluencia y se hallan en el origen de la conformación de un campo de trabajo, dando cuenta de expectativas de transformación social en contextos de profunda injusticia. Este encuentro puede seguir siendo fructífero a partir los conceptos de interpelación y reconocimiento, en la medida en que describen acabadamente lo común a ambos campos: los fenómenos que operan en la construcción de subjetividades. Sin embargo, para ello es necesario abandonar los sentidos que restringen la educación a los espacios institucionales y la comunicación, a los medios masivos y nuevas

tecnologías.

Las comunidades indígenas wichí del río Pilcomayo, en la frontera entre Argentina y Bolivia, están amenazadas en su subsistencia económica y su reproducción social a raíz de relaciones interétnicas asimétricas con la sociedad criolla. En la base de estas amenazas está un dramático conflicto territorial, en el que se juega el reconocimiento de los derechos indígenas y la autonomía como pueblo. La visión que los wichí tienen sobre la educación da elementos para rastrear cómo la situación mencionada está atravesada por procesos de comunicación/educación que dan forma a las subjetividades indígenas.

Aquí se propone identificar elementos para delimitar espacios de interpelación y reconocimiento que describan los procesos de comunicación/educación en marcha, y que permitan aportar desde el compromiso con las demandas de las comunidades indígenas de la zona.

Este trabajo hace referencia a mi experiencia de trabajo en el territorio, mayormente una consulta que se realizó a comunidades wichí del río Pilcomayo, publicada en el libro *La educación entre los wichí* (Pérez y Wallis, 2012), en cuya organización e implementación participé, y que tuvo el nombre de Encuentros de Educación Wichí del Pilcomayo. Fueron tres reuniones con ancianos, mujeres y auxiliares bilingües de muchas comunidades en Santa Victoria Oeste (Salta, Argentina). Las discusiones planteadas se refirieron a, en primer lugar, cómo era la educación en las comunidades en el pasado y cómo es en la actualidad. En segundo lugar, cómo quisieran que fuera. Estos encuentros respondían a una demanda de las comunidades, expresada en un malestar y frustración de padres wichí en relación con la educación.

Este trabajo se reconoce en el campo de Comunicación/Educación y plantea los conceptos de interpelación y reconocimiento como el nodo que articula ambos componentes del campo. Además, destaca las virtudes de conceptualizar desde allí lo que los wichí entienden por educación, es decir, la historia de contactos con la alteridad cultural y sus condiciones históricas, en la medida que la visión wichí desborda el concepto tradicional de educación. Luego, veremos cómo lo territorial y lo estatal/educativo constituyen, en la zona que nos ocupa, dos espacios prominentes de interpelación y reconocimiento, que se vinculan a las dos principales reivindicaciones de las comunidades indígenas. Antes de cerrar, señalaré algunas pistas más para entender cómo interpelación y reconocimiento están dando forma a los procesos de comunicación/educación que involucran a las comunidades wichí del Pilcomayo salteño.

Procesos de Comunicación/Educación: La necesidad de atender a la interpelación y al reconocimiento

En América Latina se ha producido un desarrollo teórico y de prácticas que hacen confluír la comunicación y la educación en contextos de profunda desigualdad y hegemonía cultural, con un horizonte de transformación de esas realidades.

Esta confluencia se propone entendiendo ambos términos en un sentido amplio, superando las miradas restrictivas para entender por un lado, la comunicación mucho más allá de los medios de comunicación, los mensajes y, últimamente, las nuevas tecnologías de comunicación. Por otro lado, la educación más allá de los espacios educativos formales, desbordando hacia todos los espacios de la vida.

Conceptos como el de diálogo, desarrollado por Paulo Freire, el célebre educador brasileño, o el de *emirec*, tomado por Mario Kaplún de Jean Cloutier, para los procesos educativos, fueron recortando el campo de la educomunicación. Actualmente, Jorge Huergo retoma el concepto de articulación de distintos autores para poner en el centro de la cuestión la relación que establecen las políticas o proyectos educativos con las prácticas socioculturales. Esta relación se establece sobre la base de procesos de interpelación y reconocimiento profundamente atravesados por lo político y lo cultural. En esa articulación entre políticas educativas y prácticas socioculturales, en los espacios en que ella se da, se juegan los sentidos comunes y los aprendizajes construidos. Esos son los espacios de construcción de subjetividad (Huergo, 2005).

Para Huergo, lo que justifica que hablemos de un campo, no ya de Medios/ Escuela o NTIC/ Escuela, sino de Comunicación/Educación son dos dimensiones comunes, presentes en la articulación entre dichos términos:

1. Cómo los equipamientos culturales (medios de comunicación pero también instituciones u organizaciones educativas) producen disposiciones subjetivas.
2. La relación entre interpelaciones y reconocimiento (o no) de los sujetos, en relación con modelos de identificación que sostienen las escuelas, los medios, los grupos políticos, sexuales, étnicos, generacionales, etc.

En ese sentido, y partiendo de entender la comunicación y la educación de manera amplia, es posible comprender los procesos de la cultura y lo político. Este abordaje resulta particularmente pertinente en nuestro caso, en la medida en que coincide con la forma en que las comunidades wichí entienden la cuestión, tal como surge de los relatos recogidos en La educación entre los wichí, y que, como veremos, se sustenta en la clara consciencia de alteridad étnica que poseen los wichí. Es decir, entienden por educación un complejo de instituciones, prácticas, saberes y valores que actúan en el seno de sus comunidades, y que, como también veremos más adelante, provienen de tres fuentes diferenciadas: el cuerpo cultural tradicional wichí, la evangelización y la sociedad criolla.

Estas tres fuentes pueden descomponerse de manera de encontrar sus formas concretas de

presencia para las comunidades wichí y que llamamos espacios de interpelación y reconocimiento. En estos espacios se da lugar a una doble lógica de propuesta y contra propuesta de lo que debe ser -y llegar a ser- el y la (joven) wichí. De esta manera, dialécticamente, se va dando forma a procesos de comunicación/educación.

El concepto de interpelación es tomado de Lacan por Stuart Hall para describir cómo los sujetos son convocados a constituir sus identidades de formas específicas. Según este concepto, somos interpelados en la medida en que nos constituimos como sujetos en discursos:

Uso «identidad» para referirme al punto de encuentro, el punto de sutura entre, por un lado, los discursos y prácticas que intentan «interpelarnos», hablarnos o ponernos en nuestro lugar como sujetos sociales de discursos particulares y, por otro, los procesos que producen subjetividades, que nos construyen como sujetos susceptibles de «decirse». De tal modo, las identidades son puntos de adhesión temporaria a las posiciones subjetivas que nos construyen las prácticas discursivas (Hall, 2003).

Es decir que las interpelaciones consisten en que los discursos sociales construyen lugares subjetivos y luego intentan colocarnos en ellos.

Por otra parte, veamos la relación entre el reconocimiento y la construcción de identidades. Las identidades se constituyen en la interrelación de los grupos. Los pueblos indígenas de América han experimentado dramáticamente la transformación de su identidad a partir de los encuentros, generalmente violentos, con grupos no indígenas.

Para Charles Taylor la identidad está moldeada por el reconocimiento que los otros hagan de nosotros a partir del diálogo y la negociación. El surgimiento del reconocimiento se da luego de la Revolución Francesa, cuando colapsa el valor de “honor”, muy ligado a las sociedades jerárquicas, y se da el surgimiento del valor de “dignidad”, vinculado con el de igualdad. El honor deja lugar al reconocimiento de la dignidad igualitaria, valor más propio de las sociedades democráticas. La identidad basada en la asunción del lugar social que se ocupaba deja lugar a la identidad basada en la fidelidad a uno mismo (Taylor, 1993).

En relación con el reconocimiento mutuo, Ricoeur establece cuatro tipos de reconocimiento. Tres de ellos, en clave negativa y dialéctica, que se corresponden con modalidades de “lucha por el reconocimiento”. El cuarto tipo de reconocimiento se corresponde con lo que Ricoeur denomina “estados de paz”. Concretamente, se centra en la práctica indígena Trobriand de intercambio de dones ceremoniales, estudiados por Bronislaw Malinowski y Marcel Mauss (Ricoeur, 2005).

Marcel Mauss mostró que los intercambios de los Trobriand se daban en condiciones de asimetría. Para Mauss, era justamente el desequilibrio lo que creaba un vínculo expresivo. Por el contrario, el capitalismo equipara cada acto de intercambio y no crearía vínculo emocional. “Nuestras

relaciones solo arraigarán cuando dejemos de reconocer equivalencias” y a través del rito de intercambio quedamos unidos (Sennett, 2003).

Por último, tomaremos el aporte de Axel Honneth, quien desarrolla su teoría del reconocimiento discutiendo en buena medida con los principios filosóficos muy difundidos del positivismo y que abonan las teorías de construcción del conocimiento del mismo corte. Lo anterior es de especial interés en un trabajo que pretende comprender concepciones no modernas como las indígenas. En su libro *Reificación. Un estudio en la teoría del reconocimiento*, retoma a George Lukacs y a Martin Heidegger para discutir la preferencia de la filosofía fundante de la modernidad por el esquema sujeto-objeto, y la vincula a la forma reificada de vida que implica el capitalismo (Honneth, 2007).

Para ello, George Lukacs desarrolla su concepto de praxis, por el que entiende que la forma de vida humana se caracteriza por una orientación práctica, por la cual el hombre se implica existencialmente con el mundo, que de esta forma le resulta accesible como un todo pleno de sentido, en modo de “preocupación” (Honneth, 2007: 44).

En esa misma línea, retoma también a John Dewey, para quién incluso “Toda comprensión racional de la realidad está ligada previamente a una forma holística (entendida como unidad por el sujeto) de la experiencia (...) a partir de una perspectiva de compromiso interesado” (citado en Honneth, 2007: 52).

Dewey sostiene que el esquema sujeto-objeto tiene consecuencias al comprender cómo la sociedad se ve a sí misma: cuanto más se enfatice el esquema sujeto-objeto, más se distanciarán cognición y sentimiento, teoría y praxis, ciencia y arte; y “se dañará más nuestra praxis de vida social” (citado en Honneth, 2007: 52).

La crítica a la epistemología positivista y al etnocentrismo moderno, así como la cercanía con la visión holística propia de las culturas indígenas, hacen del concepto de reconocimiento -y de su complementario de interpelación- herramientas fructíferas para comprender los procesos de comunicación/educación que involucran a las comunidades indígenas wichí, en la medida en que el reconocimiento se instala en las dimensiones políticas y culturales que hacen a la construcción de la subjetividad.

El problema territorial

Interpelación y reconocimiento encuentran sus espacios simbólicos y geográficos concretos, especialmente en el caso de comunidades indígenas, insertas en un territorio complejo y conflictivo. La vida de las comunidades wichí del Pilcomayo salteño está atravesada desde

principio de siglo XX por el conflicto con los no indígenas en general, y con los pobladores criollos de la zona en particular. Indígenas y criollos están asentados hoy en dos grandes lotes fiscales (1), el 55 y el 14, espacio, además, de disputa entre distintas políticas públicas, intervenciones sociales e intereses económicos. El territorio indígena ha sido recientemente titulado a nombre de las comunidades pero se trata de un hecho del que no podemos aún extraer consecuencias en este trabajo.

El conflicto territorial no se ha resuelto y está en íntima relación con la depredación del ecosistema chaqueño y su actual desequilibrio. Históricamente, el equilibrio del ecosistema chaqueño, entre los pastizales (especies gramíneas) y los bosques (especies leñosas), fue siempre muy frágil. La introducción de animales de ganadería, con la modalidad de explotación que practican las poblaciones criollas de la zona, constituye una fuerte presión sobre los pastizales -en la actualidad, desaparecidos en la zona- y por lo tanto sobre las especies animales autóctonas que conforman la dieta tradicional de los wichí (Arenas, 2003). Además, el sentido de propiedad de los puesteros criollos -ajeno a la cultura wichí- les lleva a exigir, sobre cierta extensión de tierra no titulada, exclusividad de uso y tránsito frente a las comunidades, que se ven -cuando no privadas- obligadas a hacer grandes rodeos para alcanzar algún recurso (Buliubasich y Rodríguez, 1995: 371-376).

La falta de reconocimiento que padecieron históricamente los wichí en términos de legítimos poseedores del territorio está en el centro de la subjetividad wichí que se construye a partir de la relación con distintos discursos y actores interesados en el tema, en forma de lucha por el reconocimiento en los planos judicial y de estima social, tal como desarrolla Ricoeur.

La educación entre los wichí

La disconformidad de las familias wichí con la educación escolar, entendida en buena parte como reivindicaciones lingüísticas, tiene fuertes vínculos con las reivindicaciones territoriales. Así quedó manifestado cuando la toma del Puente de Misión La Paz (2), durante la cual las comunidades decidieron que un mapa de su territorio con los nombres en su propia lengua era la mejor herramienta para este reclamo, porque los nombres en castellano tenían la consecuencia de borrar la presencia histórica del pueblo wichí en el territorio (Wallis, 2010).

La Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (2004-2005) señala, para el conjunto del pueblo wichí en la Argentina, que el 48,3 % tiene estudios primarios incompletos, que el 16,2 % alcanzó el primario completo, que el 8,6 % tiene estudios secundarios incompletos y que solo el 3,2 % alcanzó estudios secundarios completos o más. El descontento wichí es recurrentemente

expresado:

(Los resultados en las escuelas) nos desalientan, somos mayoría de wichí, pero son siempre criollos los que terminan y tienen mejores notas. Además hace falta educación sobre cómo cuidar la salud. Otro tema es el mal comportamiento de los jóvenes, hay aborto, alcoholismo, violencia (Rufino Altamirano, Alto la Sierra, 2005) (3).

La visión muy difundida entre los maestros del Chaco salteño es resumida bastante bien por la frase "El problema del fracaso escolar es la falta del castellano". Este imaginario docente es retratado por James Cummins para referirse a las percepciones de muchos docentes de los EEUU que trabajan con minorías lingüísticas, y creen que el bilingüismo de los niños -la identificación con su grupo a partir de la propia lengua- detiene la integración a la sociedad mayoritaria. Eso los hace pensar que la solución consiste en erradicar la primera lengua. Esta hipótesis se ha denominado Modelo Proficiencia Subyacente Separada, y supone que hay un solo espacio para la lengua en el cerebro y que la primera lengua quita lugar a la lengua oficial (Cummins, 1981).

El reconocimiento mutuo a partir de la lengua es también muy fuerte entre los wichí y tiene origen en la falta de reconocimiento a su lengua que se configura como una lucha por el reconocimiento en el plano de la estima social.

Esta visión de muchos maestros del Pilcomayo encuentra fundamentos adicionales en los procesos históricos autóctonos. Como señalan Buliubasich y Rodríguez (1999), en la zona chaqueña de la Argentina, se han dado procesos propios de la imposición de un poder político, es decir, la imposición de una lengua. Desde la conquista de América, pero en esta zona, sobre todo con la conformación del Estado argentino, la relación del castellano con las lenguas indígenas es una muestra de ello. Así como los pobladores criollos, el sistema escolar asume en sus orígenes – y generalmente hasta la fecha- como propia la misión civilizatoria que asoció la unidad nacional con la homogeneidad lingüística y cultural. Esta visión etnocéntrica no se abandonó con los ideales democráticos de igualdad ante la ley, presente en buena parte de la legislación actual argentina. Las políticas abordadas desde estos principios profundizaron las desigualdades sociales y culturales, al tratar a todos por igual sin comprender las diferencias sociales y culturales, y que muestran la necesidad de políticas compensatorias, por lo menos mientras persistan las actuales condiciones de desigualdad.

Buliubasich y Rodríguez no ven en el sistema educativo ni en los ámbitos políticos con competencias una conciencia clara de la complejidad específica del tema ante comunidades indígenas de tradición ágrafa y ante lenguas con estructuras gramaticales no emparentadas con las lenguas indoeuropeas.

Adicionalmente, la falta de adecuación de la educación escolar en esta zona se basa en que se exige al niño indígena un esfuerzo de abstracción triplicado, que hace ver como proeza la alfabetización que algunos jóvenes wichí han logrado. En primer lugar, la abstracción por aprendizaje de la escritura, necesaria para integrar el significante gráfico al símbolo convencional lingüístico. En segundo lugar, es necesaria la abstracción que implica incorporar un símbolo oral en otra lengua. Por último, se requiere una abstracción para incorporar significados nuevos en la segunda lengua que no están presentes en la lengua materna. Por lo general, estas tres cargas a la vez son las que se imponen al niño indígena en la enseñanza del castellano. Este es uno de los principales causantes del desgranamiento escolar (Buliubasich y Rodriguez, 1999: 221).

Adriana Serrudo describe ciertos conflictos que se presentan entre la forma de educación wichí y la forma de educación escolar. En primer lugar, un conflicto epistemológico. Se da una epistemología que podemos llamar escolar -pero que procede de la razón moderna y científica- que compartimentaliza el conocimiento en disciplinas. El contenido cultural que es ingresado a la escuela sufre un tratamiento que lo coloca en el lugar de "costumbre", "cuentos y leyendas" y su lengua es colocada en el lugar de "dialecto" con la subvaloración y prejuicios que ello conlleva. Este procesamiento de los contenidos puede generar conflictos con las comunidades: cambiar el contexto y el uso conlleva a veces aberraciones morales, infracción de tabúes, etc. (Serrudo, 2006: 47).

En segundo lugar, la forma normativa de la escuela -que busca "inculcar normas"- y de la educación occidental en general, entra en conflicto con la flexibilidad de la educación wichí. Serrudo retoma a Bellone: "El niño wichí nunca es coaccionado para que aprenda alguna norma de comportamiento, los padres nunca acuden a intimidaciones para que realice alguna acción" (citado en Serrudo, 2006: 48).

La escuela, como dispositivo, introduce una ruptura en las relaciones de reproducción de la sociedad wichí en la medida en que, además de chocar con la forma wichí de educación, compite por el espacio y el tiempo que los niños y jóvenes wichí necesitan para aprender las prácticas económicas tradicionales.

Como señala Juan Alonso, auxiliar bilingüe en la escuela de la comunidad de Pozo Mulato: "Enseñanza de antes... mi padre me enseñó a montear (cazar y recolectar en el bosque). Yo ya no puedo enseñar" (Pérez y Wallis, 2012: 90).

Pérez y Wallis señalan que este caso encarna la trágica paradoja de la educación escolar para los wichí. Pone al indígena a cumplir tareas en la escuela -en la minoría de los casos, pedagógicas, mayormente de traducción, cuando no de empleado de mantenimiento- y lo quita de la enseñanza de las prácticas reproductivas tradicionales a la siguiente generación.

Como consecuencia de todo lo anterior, no se da un rechazo indígena a la escuela -aunque se

pueden escuchar expresiones en ese sentido-, sino una demanda de las comunidades wichí de una educación que responda a sus propios intereses.

Esta demanda puede visualizarse, en lo local, en la tensión entre las comunidades y quienes debieran ser sus representantes en las escuelas, los auxiliares bilingües. La siguiente cita muestra tanto esta tensión, como los procesos de movilización indígena: "Hay (auxiliares) bilingües porque hubo representantes indígenas que lucharon para ponerlo en la Constitución de la Nación Argentina. Entonces los bilingües tienen que aprender a escucharnos" (Francisco Pérez, Presidente de la Asociación de Comunidades Lhaka Honhat [4]).

El sistema educativo argentino, como espacio privilegiado del Estado que entra en relación con las comunidades indígenas, ejerce una fuerte violencia. Intenta interpelar las subjetividades indígenas para que dejen de ser tales como precondition para su integración al espacio nacional. Esto desata luchas por el reconocimiento en lo cultural y en lo legal.

Para rastrear los espacios de interpelación y reconocimiento

El territorio y lo estatal/educativo desatan las dos principales demandas indígenas y, por lo tanto, dos grandes espacios de interpelación en los que se construye reconocimiento y subjetividad indígena. La forma en que los wichí entienden la educación hace pertinente la genealogía de los encuentros interétnicos a través de la historia. Estos encuentros interculturales que interpelaron a los wichí van desde las primeras incursiones armadas privadas, las misiones religiosas, la búsqueda eventualmente forzosa de mano de obra, hasta los intentos tardíos de anexión territorial al mapa estatal por vía de la colonización ganadera a principios del siglo XX, o por la marcación de la zona como espacio de tránsito del comercio globalizado al final del mismo siglo. Durante el siglo pasado, no hay que olvidar, en el intermedio democrático de 1973 a 1976, el ingreso a la escuela pública por los indígenas y con el fin de la dictadura militar en 1983, las prácticas de los emisarios territoriales de partidos políticos en búsqueda de votos.

La lucha por el reconocimiento busca, entre otras cosas, una educación que responda a los intereses de las comunidades y a sus necesidades de subsistencia cultural como pueblo, como se expresó en la consulta a que este trabajo hace referencia:

Nuestro pensamiento tiene valor si pensamos tener paz entre nosotros mismos, si queremos que nuestros hijos tengan habilidades y conocimientos, si creemos que éste es el mejor camino para nosotros. Es por eso que tenemos que unirnos como estamos haciendo ahora para buscar el camino indicado para nosotros (Domingo

Pérez, Cacique, Santa María).

Construir relaciones comunitarias pacíficas es un valor central de la ética wichí, que organiza la socialización y las expectativas de futuro; las habilidades y conocimientos que los wichí consideran importantes integran aquellos de producción wichí y algunos otros de origen criollo. La escuela, como la conocemos, no puede ser el único espacio que aporte esta educación.

En la actualidad, los grandes cuerpos de saberes y valores que atraviesan a la sociedad wichí –en nuestros términos, discursos, prácticas y dispositivos que intentan interpelar desde distintos horizontes políticos-, y a mi juicio así son percibidos por las comunidades, son tres: Las enseñanzas de los antiguos, las enseñanzas de los misioneros y la dinámica y presencia de las distintas instancias del Estado -como aspecto más presente de la sociedad criolla-. La adopción de estos nuevos elementos es confirmada también por John Palmer (2005). Estos tres cuerpos son percibidos también como con distintas relaciones con el lenguaje, y conviven, por momentos, disputándose espacios, legitimidad y la interpelación de los sujetos indígenas.

Las enseñanzas de los antiguos

Muchos pueblos indígenas, a diferencia de la concepción occidental del sujeto opuesto a la naturaleza, se conciben como parte de ella, junto con otras especies y otros seres. Distintos pueblos cuentan con tabúes y relatos míticos que sancionan a quienes hacen un uso desmedido de los recursos naturales (López, 2004).

El cuerpo de saberes y valores tradicionales wichí se sostiene como cuerpo cultural oral, con las formas propiamente orales de ejercicio y reproducción, basados en la memoria y en los contextos significativos inmersos (5). La cultura tradicional wichí conforma una cosmovisión compleja en la que tienen presencia no exclusiva lo que podríamos llamar el dominio del lenguaje de la naturaleza y de los espíritus. Con esto me refiero por un lado, a las entidades sobrenaturales que operan, para los wichí, en vinculación con la naturaleza, y con las que es preciso saber relacionarse. Por otro, a las prácticas chamánicas entendidas como la capacidad de dialogar con los espíritus de las enfermedades y de los muertos. En esta cosmovisión, el mundo social se entrelaza con el todo, se fundamenta y se desarrolla en él.

La influencia de las misiones

El segundo cuerpo de contenidos culturales y prácticas que atraviesa la vida de las comunidades es el introducido por el cristianismo. La acción sobre los grupos wichí fue mayormente de iglesias evangélicas, en particular de la Iglesia Anglicana, que llegó a la zona en 1914. Los misioneros anglicanos tomaron rápidamente partido por los indígenas y fueron sus defensores frente a los abusos de los pobladores criollos. Esto facilitó su ascendencia sobre los wichí y la adhesión

masiva de estos al culto anglicano (Buliubasich y Rodriguez, 2010). Rodriguez señala además, en un trabajo anterior, que la integración de los wichí a las misiones anglicanas fue facilitada por la previa depredación de sus medios de vida (1991).

Habría que agregar como razón para la particular relación que establecieron los misioneros de la Iglesia Anglicana con los indígenas wichí, la decisión determinada de aprender, hablar y desarrollar una escritura para la lengua indígena, que desembocó en la traducción de los textos bíblicos. Por esa razón, y por la inscripción en el mundo espiritual de las “enseñanzas de los misioneros”, muchas veces, como en la cita de Juan Rivero, se refiere la “Palabra de Dios” como palabra escrita, o, sin más, como escritura wichí.

El primer misionero que vino a nosotros quería que la gente escuchara el mensaje de Dios. Y ahora se está procurando que se respete nuestra propia enseñanza. Pero [...] los misioneros enseñaron la Palabra de Dios y por ellos hay jóvenes y gente mayor que saben (leer y escribir). Aunque no terminaron los estudios, pero saben leer y escribir (Juan Rivero, auxiliar bilingüe de comunidad La Puntana, miembro de la Comisión Wichi Lhämtes [6]).

Sin embargo, no se puede negar que la evangelización implicó una fuerte transformación cultural para los wichí. El testimonio anterior de Juan Rivero deja entrever cierta tensión entre lo que enseñaron los misioneros y “que se respete nuestra propia enseñanza”. Los wichí que estuvieron bajo la influencia de los misioneros dejaron prácticas chamánicas, relatos, fiestas y juegos tradicionales. Por otra parte, es común escuchar a los wichí apreciar el abandono de esas prácticas tradicionales que posibilitaban desenlaces sangrientos (Carrasco, 2009).

La escritura tuvo para muchos pueblos ágrafos una dimensión mágica (Ong, 1997). La escritura que trajeron los misioneros pudo contener un poder mágico para los wichí, y constituye, a mi modo de ver, la irrupción de la escritura en la lengua wichí. En la actualidad no existe otro texto en wichí que se acerque a la difusión y presencia de los textos bíblicos.

La palabra burocrática

El tercer discurso interpelador, y que constituye una novedad integrada por la cultura wichí, tiene que ver con la presencia del Estado y las prácticas de escritura que impone.

La escuela es vista por mucha gente de las comunidades como el espacio para aprender castellano. Sin embargo, más arriba señalé el conjunto de las instituciones estatales como agentes de un cuerpo de saberes y valores.

Veamos: La expresión wichí *ahätäy lhämet*, si bien se refiere al castellano en sentido amplio, a mi juicio, se utiliza en buena parte de las ocasiones para referirse estrictamente al lenguaje

burocrático del Estado. Maestro, en wichí, se dice *papelwo*, es decir, quien trabaja con papeles. Y quien entiende la lengua de los criollos es quien es capaz de “hacer notas” (7), tanto para el sistema educativo, pero sobre todo, para todo tipo de gestiones que el representante de la comunidad debe hacer ante distintas oficinas públicas. Aquí juegan un rol central las gestiones administrativas de la comunidad indígena con personería jurídica para canalizar recursos y demandas, pero también las gestiones individuales de planes sociales, pensiones y gestiones de salud, generalmente asistidas por el responsable de la comunidad.

Más nueva aún es la percepción de la educación formal como vía de acceso a trabajos asalariados, sobre todo en instituciones públicas. “Andamos como medio mareados, ¿será que alcanzaremos (a terminar) esa educación (formal)? ¿Será que conseguiremos trabajo...? (Juan Rivero, auxiliar bilingüe de comunidad La Puntana, miembro de la Comisión Wichi Lhämtes [8]).

Como muestran este y el anterior testimonio de Juan Rivero, los wichí se enfrentan a la coyuntura en la que perciben que es apremiante tomar decisiones que hagan una síntesis con los materiales culturales que hoy los atraviesan. Adicionalmente, se vislumbra en este testimonio un problema comunicacional: la contradicción entre expectativas de acceso a empleos a través de la educación formal y la inviabilidad de una oferta laboral masiva. Sin embargo, aparece claramente la conciencia de la asimetría en la relación interétnica, la falta de reconocimiento que obstaculiza su autonomía como pueblo:

Estoy viendo ahora que las enseñanzas de los criollos siguen firmes, sus costumbres siguen igual. Nosotros en cambio tenemos varias formas de enseñanza las que estamos siguiendo (las propias, las de los misioneros y la de los criollos). Así es con la gente que tiene mucho conocimiento, que tiene poder, la enseñanza que les da a sus hijos sigue igual hasta hoy en día. Ellos no imitan nuestra costumbre, nuestra enseñanza. Nosotros en cambio estamos obligados a seguir la enseñanza de ellos (Zebedeo Torres, pastor, Santa María).

Además, otro escollo se alza dramáticamente frente al ejercicio de la autonomía del pueblo wichí. La falta de reconocimiento es tal que una sociedad indígena, históricamente igualitaria y regulada sin necesidad de marcadas jerarquizaciones sociales, es colocada en posición subalterna en tal medida que se ve obligada a la búsqueda forzada de jerarquizaciones, bajo la extorsión de la lucha por la subsistencia. Aquí también se ve la interpelación para la asimilación del sujeto indígena a lo nacional/ criollo:

Observando a la gente veo que casi todos nosotros queremos ser caciques y hay algunos que tienen familias numerosas y piden al gobernador diciendo “yo soy

cacique, quiero que me des plata para que yo pueda cocinar para mi gente". Esto es lo que nos hace tanto daño (Ramón Faiad, anciano y cacique, comunidad El Cruce-Santa María).

Estas son las condiciones de desigualdad, sumamente desfavorables, en las que se encuentran estas comunidades wichí en su lucha por el reconocimiento. En estas condiciones concretas, resulta inimaginable, más allá de algunos vínculos personales que la relación interétnica llegue a ser intercultural, es decir, contar con la posibilidad del ejercicio del reconocimiento mutuo en estado de paz que describe Ricoeur.

Cierre

Si bien hemos ocupado buena parte de este trabajo bajo el título de educación, la demanda wichí desborda claramente lo que podemos entender por ello, desde la voz de los ancianos, mujeres y referentes comunitarios. Está claro que no puede darse respuesta solo desde el sistema educativo, ni políticas desde un concepto restringido de educación. Es necesario más bien atender a los procesos de comunicación/educación y en concreto a los espacios de interpelación y reconocimiento. Los tres grandes discursos interpeladores activos en las comunidades nos orientan en ese sentido. Podemos anticipar espacios tales como lo territorial (o local) y lo estatal. Además, sería necesario atender al mercado de trabajo, como ya sugerí, y a los medios de comunicación, en especial la televisión, que están comenzando a ganar terreno a partir de la llegada de la energía eléctrica a muchas comunidades y de asignaciones monetarias universales en concepto de políticas de atención previsional y para la niñez. En lo local, habría que atender a la organización reivindicativa, la comunidad y las relaciones interétnicas locales. A su vez, la comunidad puede ser entendida como la familia extendida, los pares, los relatos y prácticas económicas tradicionales y la iglesia anglicana wichí.

Ya como postdata, quisiera marcar que toda iniciativa que se proponga como política de reconocimiento debe comprenderse y pensarse como acciones estratégicas capaces de dialogar con las prácticas socioculturales presentes en el territorio.

Notas

(1) Es decir, en manos del estado provincial de Salta.

(2) Se trata de una medida de fuerza crucial en la historia del reclamo territorial de las comunidades indígenas de la zona

de Santa Victoria Este, Salta, en la que las comunidades paralizaron las obras de construcción de un puente internacional que unía la Argentina con Paraguay, destinado a tránsito comercial de gran envergadura como parte del “corredor bioceánico”. cfr. Briones y Carrasco (1996) *La tierra que nos quitaron*. Buenos Aires, IWGIA. También Gordillo y Leguizamón (2002) *El río y la frontera*. Buenos Aires, Biblos.

(3) Registro personal.

(4) Nuestra Tierra (traducción propia)

(5) Por contextos inmersos entendemos las situaciones de comunicación que se dan en contextos significativos para el hablante, que le son familiares y que le sirven de apoyo en las interacciones comunicativas. Allí, los contenidos de los intercambios tienden a ser de menor abstracción, contener menor cantidad de información y destrezas más automatizadas. Estas situaciones son menos exigentes en el conocimiento sistemático de la lengua que se use (cfr. Cummins, op. Cit.).

(6) El idioma wichí.

(7) Benito, Pozo Mulato, Registro propio.

(8) El idioma wichí.

Bibliografía

Arenas, P. (2003), *Etnografía y alimentación entre los Toba-Ñachilamole#ek y Wichí-Luku'tas del Chaco central: Argentina*, Buenos Aires, autor.

Buliubasich, C. & H. Rodríguez (1999), “Demanda desde la cultura: Los indígenas del Pilcomayo”, *Andes* 10, pp. 215-229.

Buliubasich, C. & H. Rodríguez (1995), “Degradación ambiental y conflicto étnico en el sector nororiental del chaco salteño” *Andes* 6, pp. 361-392.

Buliubasich, C. & H. Rodríguez (2010), *Las comunidades indígenas wichí frente a amenazas hidrometeorológicas: interacciones entre gestión de riesgos de desastre y lógicas culturales*, Salta, Cruz Roja.

Carrasco, M. (2009), *Derecho a la identidad: organización comunitaria y territorio indígena. Estudio de caso: Lhaka Honhat c/ Estado argentino*, Tesis de doctorado, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Derecho.

Cummins, J. (1981), “The role of primary language development in promoting educational success for language minority students”, en *Schooling and Language Minority Students. A Teoretic Framework*, Los Angeles, California State Department of Education, Trad. Dra. Inés Pozzi Escot.

Hall, S. (2003), “¿Quién necesita identidad?”, en Hall, S. y P. du Gay (Comp.) *Cuestiones de identidad cultural*, Buenos Aires-Madrid, Amorrortu.

Honneth, A. (2007), *Reificación. Un estudio en la teoría del reconocimiento*, Buenos Aires, Katz.

Huergo, J. (2005), *Hacia una genealogía de Comunicación/Educación. Rastreo de algunos anclajes político-culturales*, La Plata, Ediciones De Periodismo y Comunicación, Universidad Nacional de La Plata.

- Huergo, J.; Morawicki, K. & L. Ferreyra, (2006), "Los medios, las identidades y el espacio de comunicación. Una experiencia de radio comunitaria con aborígenes Wichí", *Comunicar* 26, pp. 103-110.
- López, L. E. (2004), *Igualdad con dignidad. Hacia nuevas formas de actuación con la niñez indígena en América Latina*, Panamá, UNICEF.
- Ong, W. (1997), *Oralidad y Escritura. Tecnologías de la palabra*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Palmer, J. (2006), *La buena voluntad wichí*, Formosa, Grupo Ruterros.
- Pérez, E. & C. Wallis (Comp.) (2012), *La educación entre los wichí*, Buenos Aires, Fundación Asociana.
- Ricoeur, P. (2005), *Caminos del reconocimiento*, Madrid, Trotta.
- Rodríguez, H. (1991), "Acción misionera anglicana y procesos de proletarización, campesinización y descampesinización en una comunidad aborígen wichí de la provincia de Salta", *Andes Antropología e Historia* 4, pp. 41-91.
- Sennett, R. (2003), *El Respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*, Barcelona, Anagrama.
- Serrudo, A. (2006), *Interculturalidad y práctica escolar: el maestro auxiliar bilingüe en la experiencia de la Escuela N° 4266 "Río Bermejo". Carboncito. Provincia de Salta*, Tesis de Licenciatura, Escuela de Antropología, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Salta.
- Taylor, Ch. (1993), *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Wallis, C. (2010), "Discurso y realidad de la EIB en comunidades wichí del Pilcomayo, Salta: ¿Es factible la interculturalidad en la escuela pública?", en Hirsch, S. & A. Serrudo (Comp.), *Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Identidades, lenguas y protagonistas*, Buenos Aires, Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.