



El silencio, la observación y el uso del Mapuzundgun en las aulas: un estudio de caso en escuelas insertas en comunidades mapuche del Departamento Huiliches, Neuquén

Silence, observation and the use of the Mapuzundgun in the classroom: a case study in schools inserted in Mapuche communities of the Huiliches Department, Neuquén

Silêncio, observação e uso do Mapuzundgun em sala de aula: um estudo de caso em escolas inseridas em comunidades mapuche do departamento de Huiliches, Neuquén

Roxana Fraticola^{a1}

^a  roxfraticola@hotmail.com

¹ Universidad Nacional del Comahue, Argentina

Recibido: 04-10-2020 · Aceptado: 14-11-2020 · Publicado: 16-11-2020

Resumen

El estudio que origina este artículo se realizó en comunidades mapuche de la zona del Departamento Huiliches de la provincia del Neuquén, entre 2012 y 2020. Un tema recurrente entre los docentes de escuelas con niñas y niños indígenas es su silencio en las aulas. Muchas veces interpretado como incomprensión, puede considerarse parte de su tradición cultural, manera introspectiva de estar en el mundo pero también es una forma de resistencia para salvaguardarse de la desvalorización y estigmatización que han sufrido, y sufren, en los procesos de (neo) colonización. El silencio se asocia a la atenta observación de los indígenas en las aulas, esencial en su aprendizaje comunitario. También a la retracción en el uso de la lengua vernácula en el ámbito familiar y escolar, consecuencia de la migración masiva de los indígenas hacia las ciudades y los procesos de castellanización y prohibición, que se produjeron en toda América Latina.

Palabras clave : interculturalidad; silencio; observación; lengua materna; cultura mapuche

Resumo

O estudo que dá origem a este artigo foi realizado nas comunidades Mapuche da área do Departamento de Huiliches, na província de Neuquén, entre 2012 e 2020. Um tema recorrente entre os professores de escolas com meninas e meninos indígenas é o silêncio nas salas de aula. Muitas vezes interpretada como incompreensão, pode ser considerada parte de sua tradição cultural, uma forma introspectiva de estar no mundo, mas também é uma forma de resistência para se resguardar da desvalorização e estigmatização que sofreram e sofrem nos processos de (neo) colonização. O silêncio está associado à observação atenta dos indígenas nas salas de aula, fundamental para o seu aprendizado comunitário. Também à retração no uso do vernáculo no ambiente familiar e escolar, consequência da migração massiva de indígenas para as cidades e dos processos de castelhanização e proibição, ocorridos em toda a América Latina.

Palavras-chave : interculturalidade; silêncio; observação; língua materna; cultura mapuche

Abstract

The study that originates this article was conducted in Mapuche communities in the Huiliches Department area of the Neuquén province, between 2012 and 2020. A recurring theme among teachers in schools with indigenous girls and boys is their silence in the classrooms. Often interpreted as misunderstanding, it can be considered part of their cultural tradition, an introspective way of being in the world but it is also a form of resistance to safeguard themselves from the devaluation and stigmatization that they have suffered, and suffer, in the processes of (neo) colonization. Silence is associated with the careful observation of the indigenous people in the classrooms, essential in their community learning. Also to the retraction in the use of the vernacular in the family and school environment, a consequence of the massive migration of indigenous people to the cities and the processes of Castilianization and prohibition in Latin America.

Keywords : interculturality; silence; observation; mother tongue; mapuche culture

1. Niñas y niños que hablan desde su silencio

*[1]

La localidad de Junín de los Andes y el área rural circundante, del Departamento Huiliches[2], en la Provincia del Neuquén, es una zona de frontera intercultural. En la misma existen 20 parajes de 6 comunidades mapuche[3], siendo una de las zonas de mayor concentración de habitantes de pueblos originarios de la provincia. Las mismas quedan a distancias que oscilan entre 25 y 60 km de la ciudad y recién desde el 2007 la mayoría cuenta con electricidad[4].

Los caminos de acceso a los parajes ubicados a mayor altitud quedan cerrados en invierno por la nieve o el barro durante el deshielo. Sus niñas y niños concurren en el nivel primario a escuelas rurales, que funcionan de septiembre a mayo, o van a vivir a la ciudad de Junín de los Andes durante el período escolar marzo-diciembre, generándose situaciones de desarraigo. Desde 2007 existe una escuela secundaria en la comunidad Paineñilú para jóvenes de estas comunidades, que les posibilita cursar y finalizar el nivel.

Estas escuelas rurales, insertas en comunidades mapuche que portan marcas culturales e históricas resultantes de los procesos (neo)colonizadores, fueron creadas como parte del sistema educativo de la modernidad, dentro de la idea de la escuela homogeneizadora, caracterizada por la transmisión y validación de saberes propios de la cultura dominante. La acción (neo) colonial requiere una determinada forma de pensamiento donde las estructuras de poder y saber colonial reproducidas por la escuela “dirigen y organizan las maneras tanto de pensar como de ver el mundo” (Walsh 2005, 27). El problema a partir del cual se origina este trabajo[5] radica en las dificultades de enseñanza-aprendizaje que tienen las/los escolares mapuche y sus maestros, generalmente no mapuche, en este sistema educativo. Se pone en evidencia, la tensión generada entre la escuela tradicional, cuyos maestros portan una cultura profesional que va a exigir determinados resultados de aprendizaje en las/ los estudiantes, y la forma de transmisión comunitaria del conocimiento indígena y su sistema de valores. Al respecto Raúl Díaz y Alejandra Rodríguez de Anca (2010) nos dicen:

Nuestro sistema formador persiste en prácticas ritualizadas ancladas tanto en la modernidad, como en la ideología nacionalista-racista que impulsó el estado, y en el que se amparó el consenso para el genocidio de los indígenas hacia fines del siglo XIX. El sistema de instrucción pública retoma luego estas banderas y continúa la guerra por otros medios, a expensas de la masificación de la enseñanza y la alfabetización compulsiva de toda la población (El contexto histórico, párr.2).

Desde una perspectiva etnográfica, de las entrevistas realizadas surge el tema del silencio de las niñas y niños mapuche en las escuelas. En los estudios encontrados, realizados por investigadores en poblaciones indígenas en toda América, se ve la relación del silencio con la observación como forma de aprendizaje y el uso de las lenguas maternas en los procesos (neo) colonizadores. Entre quienes trabajaron con pueblos indígenas norteamericanos cito a Douglas Foley (2004), con los Mesquakis de Iowa, y a Susan Philips, quien en 1983, realiza sus estudios en Warm Springs. En Latinoamérica menciono a María Bertely Busquets (2018) quien estudió pueblos mayas en Chiapas, a Ruth Paradise (1991) con los Mazahuas en México, y a Nancy Hornberger (2003) con Quichuas en Perú. En Argentina a Carolina Gandulfo (2007) con guaraní hablantes en Corrientes y a Gabriela Novaro (2008) con poblaciones indígenas migrantes en Buenos Aires.

El silencio, en un primer nivel de análisis, puede parecer resultado de la dificultad de escolarizarse en una lengua diferente a la materna, lo cual es real, pero ahondando, surge considerarlo debido a las estrategias de prohibición desarrolladas a través de la escuela, las iglesias cristianas y las propias familias. Las explicaciones del silencio como práctica discursiva se centran en las diferencias de los patrones discursivos de indígenas y no indígenas que se aprenden en procesos de sociabilización y en las construcciones discursivas en los procesos de auto identificación, siendo la imagen del indígena silencioso, una estrategia contra hegemónica del uso defensivo del lenguaje (Novaro 2008, 179-80).

La observación, de niñas y niños indígenas en el aula, que es fundamentalmente un mecanismo de memoria y atención visual, nos muestra otra manera de aprendizaje que junto al silencio, no es interpretada ni valorada positivamente por la formación docente, históricamente pensada para escuelas con alumnos no indígenas.

Finalmente el silencio se puede asociar a la pérdida del uso de la lengua materna, resultante de la prohibición de la utilización de la misma, que se ha realizado desde la escuela ejecutora del proceso de castellanización y la actividad de las iglesias evangélicas en Latinoamérica, lo cual sumado a los procesos de subalterización y desvalorización de lo indígena, provocaron una extensión de la prohibición a las familias, desde dónde, como actitud defensiva, se limitó el uso y enseñanza del mapuzundgun

2. Transitando la mapu[6], un ejercicio de reflexividad

Mi contacto con las comunidades comenzó en el año 2007 trabajando en la escuela secundaria para estudiantes de comunidades mapuche. Nos reunimos un grupo de docentes, mayoritariamente no indígenas, formados en profesorados que no contemplaban la educación rural ni la indígena. Juntos, realizamos a través de grupos de reflexión, largas discusiones, reuniones con kimche[7] mapuche que nos transmitieron sus saberes y expectativas, y recorrimos las comunidades en proyectos realizados con las y los estudiantes. Nuestra intención era construir una idea de interculturalidad que pudiéramos traducir en acciones pedagógicas para desarrollar una didáctica acorde. Paralelamente trabajé en formación docente en el ISFD 8 de Junin de los Andes y en desarrollo curricular en los cambios de planes de estudio de los institutos de educación superior de la provincia, necesarios para la validación nacional de títulos[8]. De estas experiencias surgió mi interés por la educación en las escuelas en comunidades

mapuche y comencé a pensar un problema de investigación. Años después de realizadas estas experiencias, puedo analizar los registros realizados con una mirada desde la distancia. Diferencio un primer momento de reuniones de reflexión organizadas como grupos focales (GF), encuentros y conversaciones con docentes, directivas/os, familiares y estudiantes, donde a medida que transitaba las comunidades se fue construyendo un campo a observar y delimitando cuestiones, reclamos, situaciones comunicacionales que fueron madurando como problemas de investigación.

Este estudio se desarrolló partir de una labor etnográfica, distintiva de la antropología social, en tanto marco que permite la comprensión testimonial y teórica de la alteridad y considera que “la lógica de la vida social modela los métodos de conocimiento social y cómo estos métodos llamados etnográficos desarrollan una extraordinaria sensibilidad para aprehender las alteridades sociales y culturales” (Guber 2007, 2). Esta reciprocidad incorpora los métodos etnográficos a las relaciones sociales en estudio y resulta de “una condición de la vida social que es la reflexividad”, de los sujetos de estudio y de los investigadores (2007, 3).

En un segundo momento revisé el marco teórico y busqué etnografías realizadas con pueblos indígenas latinoamericanos y los que habitan en territorio argentino. Puse especial atención en las referidas a comunidades mapuche, tanto de Argentina como de Chile.

De regreso al campo, me centré en dos escuelas del área rural del departamento de Huiliches donde realicé observación participante. Según Adriana Stagnaro, constituye un trabajo de inmersión y participación en el campo de interlocución establecido con los actores, intercambio cuyo producto “constituirá la base para generar la comprensión de las relaciones sociales desde el interior del juego social” (2006, 97).

El observador participante lo hace con carácter de observante externo y participa de actividades ocasionales de mayor o menos duración, y como dice Rosana Guber (2001), son muy sutiles las diferencias entre participación y observación que lo diferencian del participante observador, quien explicita el objetivo de su investigación al desempeñar ciertos roles en el campo (2001, 73).

Realicé entrevistas en profundidad, no estructuradas, a interlocutores seleccionados por haber trabajado en escuelas en las comunidades, o en escuelas confesionales con población mapuche. Así conversé con docentes, directoras /es, y quimeltufe[9]. El problema de estudio se fue delimitando y surgieron los temas, de los cuáles, el de este artículo es relevante pues fue tópico recurrente en las voces de las/los docentes. La entrevista resulta de una interacción social donde los datos que brinda el entrevistado, es la realidad que él construye en el encuentro con el investigador, quien debe aprender el repertorio metacognitivo de sus interlocutores, especialmente cuando pertenecen a universos culturales diferentes (Guber 2001).

En una tercera etapa recuperé toda la experiencia transitada entre 2003 y 2015. Así recapitulé reuniones en las escuelas, conversaciones con estudiantes mapuche de formación docente, participación y organización de congresos de EIB binacionales, trabajo curricular referido a la interculturalidad, asesoría en la dirección de nivel superior neuquina, entrevistas flash. Pude comenzar a contrastar este conocimiento práctico con el teórico.

Durante estos años mantuve largas conversaciones con Mercedes Antileo (M), maestra de lengua y cultura mapuche, cuya lengua materna es el mapuzundgun y recibió enseñanzas de sus padres según la forma tradicional mapuche. Luego realizó estudios huinca[10], lo que sumado a un don propio de fluida

comunicación, y a una convicción de la necesidad de mediación intercultural, le permite transmitir con claridad su conocimiento. La considero una interlocutora destacada (o informante calificado de la antropología tradicional) con quien discutí largamente los temas de este estudio, pudiendo repensarlos.

El abordaje de la implicación-reflexiva considera a los acontecimientos dados en la práctica como las unidades de interpretación, al respecto Stagnaro (2008) dice:

El marco interpretativo está elaborado en base a la forma en que la praxis del investigador es reinvestida en su totalidad en el campo, horizonte desde el cual interpelará a los “datos” relevados de las descripciones y relatos, integrándolos no ya como datos provenientes de una total exterioridad, sino como productos comunicacionales que han emergido de la interacción (2008, 98).

El concepto de reflexividad del investigador se define, tras un desarrollo teórico iniciado por la antropología en 1980, como “la conciencia sobre su persona y los condicionamientos sociales y políticos” (Guber 2001, 48). La reflexividad de la población, opera en la cotidianidad y es finalmente el objeto de estudio del investigador (2001, 49). La reflexividad del trabajo de campo es “el proceso de interacción, diferenciación y reciprocidad” de las reflexividades del sujeto cognoscente y del Sujeto de investigación (2001, 53). El investigador realiza un tránsito desde su reflexividad a la del nativo, y lo va construyendo como objeto de estudio e interlocutor.

3. Escuchando otras voces que encuentran silencios

3.1. “Es que ustedes hablan mucho, maestra”

El silencio de las niñas y niños mapuche en la escuela

La primera vez que estuve frente a los estudiantes mapuche yo trataba de ponerle onda a la clase, hablaba mucho, buscaba que me respondieran y en cambio ellos me miraban y se mantenían en silencio... no sabía qué hacer, me parecía que no les interesaba nada de lo que enseñaba. Luego fui entendiendo que nuestra manera de hablar, el exceso de preguntas, la necesidad de hablar sin parar, exigir respuestas era interpretado negativamente. (GF_II 2°).

La cita anterior fue recuperada de un grupo focal realizado en una escuela en comunidad mapuche. Como en la misma, en otros testimonios recabados, es recurrente la mención al silencio de las niñas, niños y jóvenes indígenas en las aulas y al efecto que causa en los docentes que no lo son. Señalan que observan a una notable diferencia cultural, junto a una gran dificultad en la comunicación, que explican en términos de timidez y desconfianza.

Este tema preocupa siempre a los docentes, quienes le otorgan valoraciones disímiles, según trabajen en escuelas rurales, con cierta antigüedad o urbanas. Mientras que para los primeros es considerada como falta de comunicación, para los segundos es valorada como una característica cultural positiva (Fraticola 2009).[11]

Pensado desde el paradigma de una educación de la cultura dominante, que solo valida el conocimiento de su clase, el uso del silencio por las niñas y niños mapuche, se considera como evidencia una falta de aptitudes comunicativas, una falla personal que dificulta la expresión de los saberes requeridos y es causa del fracaso. Pero desde la interculturalidad, se puede comprender al silencio como indicio de respeto por la palabra del otro y a la observación, como actitud que permite desarrollar procesos reflexivos profundos y en otra dimensión de resistencia.

Jorge Gasché (2009) afirma que la “relación de dominación/sumisión”, desde la objetividad, es determinada cuando no se respetan los valores, prácticas e instituciones, se desvalorizan sus conocimientos y su tecnología, no siendo transmitidos en las escuelas; no se respeta el sistema político ni el jurídico del derecho consuetudinario, ni los reclamos territoriales indígenas, ni se les permite participar en las decisiones que se toma respecto de ellos por parte de los estados. Esta relación de poder, también nos dice el autor, se puede considerar desde la subjetividad, por el impacto que tiene en las conductas: la vergüenza para expresarse en público en su lengua, la timidez, el sentimiento de inferioridad y el silencio, “son algunas de las reacciones psicológicas, subjetivas, que revelan la sumisión de la persona indígena frente a una persona no indígena, dominante” (2009, 373).

Un maestro nos relata:

Es verdad que ellos tienen unos silencios más importantes que el resto, que nosotros. En general son más de silencio, es decir, de hablar menos de lo que habla uno. Ellos tienen un silencio, pero cuando lo interrogas directamente responden, o sea a mí nunca me paso que le pregunté algo a un pibe y se quedó en silencio. (E_01).

Según Douglas Foley[12] (2004), existe el preconceito en el ámbito educativo, y es la idea de que el indígena es silencioso y tiene un bajo rendimiento escolar. Luego de su investigación llega a una propuesta que interpela los estudios realizados con los Meskaquis en aulas de escuelas no indígenas norteamericanas, dentro de una perspectiva de “lucha cultural y discursiva”, en contra de la ideología dominante. Describir al “indio silencioso”, analizando su silencio, solo desde la dimensión lingüístico cultural, deja de lado el análisis del aspecto político cultural. Gabriela Novaro cita a K. Basso, quien en 1979 dice que la construcción discursiva que hace el niño indígena de sí mismo es una estrategia contra hegemónica. Las relaciones de poder configuran el discurso, oficial u oculto y el uso del lenguaje es “un arma de defensa”, una forma de resistencia simbólica (Novaro et al. 2008, 179).

La interlocutora mapuche antes mencionada (M), nos relata que según las enseñanzas de su padre, para desenvolverse en la escuela fuera de la comunidad, debía lo más posible, guardar silencio, observar, comprender y no decir nada. “Cuanto menos hable mejor, porque todo lo que diga va a ser usado en su contra. Así son los huinca” (E_03). Ella nos narra que había una gran diferencia en la forma comunicativa de ellas/os según concurrieran a escuelas, fuera de las comunidades o dentro de ellas. En los ámbitos donde estaban junto a otras niñas y niños mapuche, entre conocidos, se comportaban libremente, siendo muy conversadores y bromistas. Pero en otras escuelas, o ámbitos no mapuches, tenían miedo a ser discriminados por su manera de hablar el castellano, y no se animaban a hablar en mapuzundgun, ni siquiera a decir que sabían su lengua. La mejor estrategia de resistencia era permanecer silenciosos.

Este silencio puede analizarse como resultante de un estilo discursivo aprendido, de herencia tradicional, pero también como una producción cultural de resistencia. Considerar más de un único modelo interpretativo, es más adecuado para ver la construcción de identidad y los procesos de auto valoración a través del silencio de los jóvenes indígenas (Foley 2008).

Ahora todo es diferente, al principio cuando empezamos te miraban de una manera, no me contestaban por que uno se preguntaba (...) los silencios eran terribles, entrabas y no te saludaban y entraba y salía hasta que lo hacían.

Hay que ver como es en las casas (...) pero tienen años de escolarizados, algún maestro les habrá enseñado a saludar (...) Los silencios, no mirarte a la cara era muy fuerte los primeros meses fueron así (...) pero luego comenzó a cambiar (GF_I1°).

Otra maestra, con una mirada diferente, nos dice que los niños mapuche “son como todos los chicos, traviesos, charlatanes” (E_02). Ella trabajó en escuelas insertas en comunidades mapuche, con un alto grado de aceptación y confianza por parte de las familias. Al respecto, para Hornberger (2003), es fundamental, considerar que el retraimiento y silencio de las niñas y niños indígenas en las aulas se debe a que el castellano es una lengua extraña. En sus estudios en Perú, observa que las niñas y niños en general se muestran mucho más comunicativos cuanto más próximos están a sus comunidades y en programas donde el maestro habla su lengua. La autora cita lo expresado por Susan Phillips en 1983[13], y al igual que ella, ve diferencias entre las escuelas, más allá de que la educación sea bilingüe o no. Señala que hay que poner atención a las estructuras participativas de cada comunidad aprendidas en sus procesos de socialización. Gabriela Novaro (2008), en nuestro país, considera la posibilidad, aunque no la única, de vincular el silencio de las niñas y niños en las aulas, con las representaciones de sus grupos de referencia y los procesos de silenciamiento. Parte del supuesto de que manifiestan en la escuela los procesos identificación que atraviesan, contraponiéndose al modelo hegemónico escolar.

Fernando Prada (2008), realiza investigaciones referidas al aprendizaje de los Tacana[14], en Bolivia, con la finalidad de hacer desarrollos curriculares para escuelas pilotos interculturales[15] y nos dice en relación a procesos de silenciamiento:

En las aulas en las escuelas indígenas donde estamos trabajando el niño casi no habla. Donde habla, es en el recreo, cuando se baña en el río, cuando va a recoger frutas. En el aula es muy callado y el docente meta “chachacha” (...) Los castiga hablando, él es el que habla y el niño mudo. Hemos tratado de compartir con los maestros la necesidad de que los hablen. Las aulas donde hablan, esas son las aulas donde el niño está aprendiendo, las aulas donde el maestro es el que nomás habla, es donde estamos produciendo falta de estima, estamos produciendo una serie de reproducciones (Prada 2008).

Prada señala que la verborragia de los maestros en el aula reafirma el silencio de los niños y niñas indígenas, e incide negativamente en los procesos de subjetivación al reproducir estructuras de desvalorización y subalterización.

Trabajando en variadas escuelas en la zona de Junin de los Andes, fui profesora de jóvenes en diferentes situaciones de escolarización. En la escuela urbana su actitud coincidía con lo observado por Susan Philips en 1983 (Hornberger 1998, 176), en los niños y niñas indígenas de la reserva de Warm Springs (Oregon- USA). Realizaban menos movimientos, hablaban pausado, en tono bajo, y con poca participación oral. Pocos meses después, pude observarlos, en la escuela secundaria de las comunidades mapuche[16]. Se desenvolvían de una manera totalmente diferente, hablaban mucho, eran inquietos, contestaban, interpelaban, hacían chistes y nos decían frases en mapuzundgun para divertirse frente a nuestra desesperada incompreensión. Retomando a Philips, ella también señala que cuando los patrones de participación en clase se aproximan a los de participación comunitaria se logra un mejor desempeño de las niñas y niños en la expresión oral en clase (Hornberger 1998, 176). Así la interacción en grupos reducidos, o uno a uno con la/el docente, que se podía realizar en las aulas de esa escuela y los patrones de respuesta que tenían algunas/os maestras/os, determinaban procesos de validación de los enunciados de las/los alumnas/os, que eran escuchados en un ambiente de respeto por su cultura. En este contexto las/los jóvenes mapuche podían ser extrovertidos y comunicarse en la escuela, del mismo modo que en sus comunidades.

En resumen, hay diferentes posicionamientos que explican el silencio como práctica discursiva. En unas subyacen diferentes patrones comunicativos entre indígenas y no indígenas que se aprenden en el proceso de socialización; y en otras, las construcciones discursivas, que los indígenas hacen de sí

mismos como silenciosos, son una estrategia de imagen contra hegemónica. Las relaciones de poder configuran el discurso, tanto oficial como el oculto, de diferentes formas de resistencia simbólica empleadas por los grupos subalternos (Novaro et al. 2008, 179-180).

3.2. “Y en cambio ellos me miraban y se mantenían en silencio”

La Observación como forma de Aprendizaje.

Una de las cosas que puedo decir como experiencia es que en todas las actividades que tengan que ver con la ubicación geográfica....a campo abierto son excelentes Yo recuerdo muchas veces de hacer recorrida o caminatas y los chicos del campo se ubicaban mucho mejor...que incluso uno mismo, en medio de la nada, tienen una habilidad muy particular que también tiene que ver que ellos se crían ahí, son muy observadores. Te decían este arbolito ya lo pasamos, para mi habíamos pasado diez mil árboles, pero lo reconocían y tienen rápida su ubicación, sabían cuál era, cuál no era, sabían dónde habíamos doblado. Es así y eso es sorprendente, cuando salíamos de campamento ellos ahí eran unos ases manejándose. (E_1).

M nos relata que la enseñanza que le dieron sus padres se centró en la observación. De muy pequeños a ella y sus hermanos, les indicaban como recorrer el campo en sus actividades diarias, registrando todo aquello que veían, el comportamiento de animales, el viento, el agua. A la noche se reunían alrededor del fuego y les preguntaban qué habían visto, cómo habían sido las condiciones climáticas, y les enseñaban a relacionar indicios con predicciones acerca de la naturaleza, cómo iban a comportarse los animales, por cuáles lugares debían pasar y por cuáles no, o en qué momentos transitarlos (E_03). La observación estaba en relación directa a la supervivencia, y de ahí la central importancia formativa que se le otorgaba. Al respecto, María Bertely, observa la diferencia entre la educación formal y la transmisión generacional, en la que un adulto lleva a la niña o niño a realizar en forma conjunta una actividad, donde “aprende no solo haciendo, tácitamente, sino también al observar la actividad de los adultos y gradualmente integrándose a ella, demostrando así sus habilidades” (Night y Bertely 2018, 9). La autora cita a Rogoff (2003) quien define la “participación intencional” en la enseñanza, donde a partir de la observación se involucra al niño en la actividad, como forma de aprendizaje (2018, 9).

Todos los entrevistados coinciden con la gran capacidad de observación y su registro por las niñas y niños mapuche. Ruth Paradise (1991) indaga acerca del conocimiento que las niñas y niños mazahuas, en México, han adquirido de su grupo sociocultural y cómo lo utilizan en sus escuelas. Encuentra que la observación es la estrategia preferida para realizar actividades interaccionales de aprendizaje en las aulas. La capacidad de percepción y memoria visual adquiere diferentes importancias, significados y maneras de uso según el contexto particular de los niños y niñas. Es una forma de aprendizaje extraescolar, comunitario, que se desarrolla desde temprana edad y que es reforzado por las familias. En el aula esta observación se relaciona a la falta de preguntas, y a fijarse en el trabajo de los demás compañeros, para ver como resuelven las consignas. Nunca buscan explicaciones verbales, sino demostraciones concretas, quedando en su responsabilidad y autonomía el aprendizaje.

Para comprender el conocimiento holístico y experimental de las culturas indígenas de América, Nuria Torres Latorre (2006), propone una Pedagogía del Estar, por la cual para reconocer otras miradas y formas de ser y estar, hay que ampliar la percepción intercultural y reconocer el valor de la experiencia, del compartir con los otros y del estar ahí. La observación, práctica que desarrolla la atención plena, y una concentración en el tiempo presente, es parte esencial del estar en el mundo concebido por los pueblos indígenas. Es a través de ella que conocen y actúan en el territorio, donde todos los seres, incluyendo los que para la cultura occidental son inanimados, existen en total interdependencia.

3.3. Tienen la lengua, pero no la ocupan

Uso del mapuzundgun y la escuela

Primero no hablaban nada en mapuche y creíamos que no sabían nada, pero los ayudantes[17] mapuche nos decían que sí, que conocían la lengua. (GF_II-3).

“Tienen la lengua pero no la ocupan” le dice, en 1980, un interlocutor mapuche de Aucapán[18] a César Fernández (2010,181) En la misma línea, el lema de la convocatoria a un encuentro referido a la conservación de la lengua vasca, denominado Korrika, fue “Una lengua no se pierde porque aquellos que no la saben no la aprenden, sino porque aquellos que la saben no la usan” (Sichra 2019, 73). Tal como lo citado en el epígrafe, en diferentes reuniones, los docentes expresaron que sus estudiantes manifestaban no hablar mapuzundgun pero que, paulatinamente, fueron comprobando lo contrario, cuando por ejemplo hacían chistes en su lengua. En una oportunidad, en un acto referido a los pueblos originarios, del que participé, vino una kimche[19] y al finalizarlo contó una historia en mapuzundgun. Los profesores nos miramos azorados, pero cuando finalizó todos los estudiantes se rieron mucho. Entonces ella nos dijo: “si quieren saber pregúnteles a ellos”. Ahí nos dimos cuenta que nuestros estudiantes comprendían el mapuzundgun y que era su lengua materna, aunque no la hablaran en las aulas, o solo la entendieran.

Un encuentro con jefes de las comunidades, cuya finalidad era invitarlos a ser parte de la organización de un congreso de EIB, fue muy significativo. Uno de ellos comenzó su participación agradeciendo, pues veía que una escuela que convocara, era muy diferente a la que él recordaba. A continuación relató detalladamente, cómo se le prohibió hablar el mapuzundgun, en la escuela primaria. La dolorosa emoción de un hombre adulto, al relatar en el presente la experiencia de vergüenza y represión vivida de niño, señala la marca profunda que ha dejado el proceso de dominación/sumisión. La lengua materna “tiene un alto valor emocional, está ligada al calor maternal, a la interioridad no solo del propio organismo del que proviene la resonancia de la voz, sino a la interioridad de la familia, de la vecindad, de la propia conciencia” (Condemarín 2003, 189). El rechazo de su lengua impacta profundamente en la subjetividad del niño pues niega todas sus habilidades comunicativas y expresivas, el cúmulo experiencias tal como las nombró y toda su visión del mundo y la forma aprendida de actuar en él.

En su clasificación de Modelos de Educación en contextos interculturales, Beatriz Gualdieri (2005) describe tipos de programas según la valoración e inclusión de la lengua no dominante (ND) y su utilización en la metodología didáctica. Los hechos relatados corresponden a los Programas de sumersión (A1) y de lengua dominante intensiva (A2), que no valoran ni incluyen la ND. Los casos en que se utiliza la lengua materna como medio para adquirir la segunda lengua pertenecen a los Programas de bilingüismo transicional (B1).

El proceso de castellanización se dio por imposición violenta en la escuela, con la represión de las lenguas indígenas provocando una gran desvalorización de la identidad indígena. Pedro Plaza Martínez (2008), lingüista boliviano, reconocido por su defensa de la enseñanza en quechua, señala que se impuso a los pueblos americanos la idea de que la lengua indígena es inferior al castellano. A partir de lo cual, y argumentando que dificulta el aprendizaje de la segunda lengua (L2), se prohibió el uso del quechua y aimara en las escuelas de su país, situación que se dio igual en todo el continente americano. Relata como a los niños paraguayos guaraní hablantes, se les daba anillos de bronce, cada vez que se los escuchaba hablar en su lengua materna (L1), los días sábado debían entregarlos y eran azotados ante sus compañeros. A más anillos, más azotes. En América del Norte, los integrantes del pueblo Cherokee

narran que si no hablaban como el hombre blanco, se les lavaba la lengua con jabón para “ayudarle a remover la lengua indígena”. Por eso cuentan, que la primera palabra que aprendían en inglés era “soap” (Plaza Martinez 2008, 1).

Carolina Gandulfo, en el año 2001, en el inicio de la implementación del plan de alfabetización, realiza una investigación en la escuela rural del Paraje Lomas de González de Corrientes. Su objetivo era ver la situación del habla del guaraní y el castellano en niños y niñas indígenas. Ante la situación lingüística que observa, construye lo que denomina “el discurso de la prohibición”. Señala que generalmente, la referencia a la prohibición se da en tiempo pasado, y menciona que ocurría tanto en las casa como en la escuela, generalmente dirigida a los niños y niñas, quienes recibían castigos por parte de los adultos cuando se los escuchaba hablar en su lengua. Los mismos docentes contaban que tanto en sus casas como en las escuelas, les habían prohibido hablar el guaraní. Todos los integrantes de la comunidad decían “entiendo, pero no hablo” (Gandulfo 2007, 31). La autora observa que este discurso, si bien es expresado en tiempo pasado existe actualizado en la actualidad. Se asocia la lengua materna a un espacio y tiempo lejanos, a “el campo” y lo que se considera importante como intención de sociabilización es aprender el castellano (2007, 32).

Entre los argumentos de la prohibición el más habitual fue que la L1 obstaculiza el aprendizaje de la L2, y que no hablar o escribir el castellano es un fracaso escolar que conlleva la marca de otro fracaso más profundo, cuyo temido resultado es la obturación de las posibilidades de progreso social. La prohibición se reactualiza en la invisibilidad/ inaudibilidad de la lengua vernácula, “estos niños no hablan guaraní” dicen los maestros Si no hablan guaraní, por lo tanto no es necesario prohibirlo, pero se lo sigue hablando en el ámbito privado. “Estas construcciones del sentido común intentan tapar que los usos del guaraní son mucho más extendidos y que hay otras maneras de “prohibir” más allá del castigo o la censura explícita” (Gandulfo 2007, 75).

Todos los usos del guaraní, mezclados con el castellano del habla cotidiana, nos muestran que se ha quedado fuera del control de la escuela. Las familias también les impiden hablarlo durante los años de escolarización, para que así no lo hablen en la escuela, y tampoco fuera de sus parajes. Pero ha podido observar que a pesar de la aparente suplantación de su lengua, desde tantos años, el guaraní a pesar de la negación de su continuidad se sigue hablando en su versión acorrentinada (Gandulfo 2007, 173).

En 1978 y 1980, se realiza una interesante encuesta sociolingüística en 36 comunidades mapuche de Neuquén. Según los datos recabados en la misma por César Fernández (2010), investigador de la Universidad Nacional del Comahue, de los 10.419 indígenas entrevistados, el 53.4% hablaba mapuzundgun. En el departamento Huiliches, donde realizo mi trabajo de campo, se ubicaba la mayor cantidad de hablantes, representando un 86,3 %. Según estos datos y por la localización de las comunidades respecto de los centros urbanos y la calidad de las vías de acceso a las mismas, Fernández infirió que disminuía la cantidad de hablantes según una mayor facilidad de acceso a las ciudades próximas y no dependía tanto, de la concentración de habitantes. La mayor comunicación con hablantes del castellano podría ser un factor de incidencia en el cambio de lengua. Otra variable que consideró fue la edad de los hablantes, el 97,2 % de los hablantes tenían más de 40 años. En 9 comunidades se hablaban las dos lenguas, dándosele a la L1 un uso público restringido, acotado a lo ceremonial religioso, en situaciones de reclamos o en actos escolares. El uso privado quedaba restringido al habla entre los mapuche y dentro de sus comunidades. En esa época, ya no encuentra hablantes monolingües de mapuzundgun, sino bilingües con distintos niveles de habla de la L1 y con una variedad dialectal, o no estándar, del castellano Fernández (2010) afirma:

El contacto entre español y mapuche ha dado lugar a una variedad denominada “mapuchizada” sobre la que ya se ha hecho mención. La relación establecida entre estas dos lenguas ha producido lo que en la actualidad puede considerarse un cronolecto empleado casi exclusivamente entre hablantes mayores de 60 años cuya primera lengua es el mapuzundgun (2010,179).

El castellano hablado por los mapuche es diferente al estándar bonaerense, con elementos de un español antiguo, más próximo al hablado actualmente en la IX región chilena e incorpora elementos léxicos del mapuzundgun. La lingüista Marisa Malvestiti, tras su estudio en la Línea Sur de la Prov. de Río Negro, lo denomina “español mapuchizado” (Visotsky 2012, 144).

El habla de esta variedad dialectal del castellano indica una representación y uso de la lengua ligado a la propia historia en el medio rural mapuche. En general se ve que hay presente una lengua vernácula “que ha perdido en alguna medida su función comunicativa pero persiste en su valor simbólico” (Visotsky 2012, 162).

En la Argentina no hubo en la década del ´90 programas de educación bilingüe, como en otras partes de América que favorecieron la enseñanza de la lengua vernácula para aprender la L2, llamado enfoque de transición lingüística, o programas de bilingüismo transicional (B1) ya mencionados de la clasificación de Beatriz Gualdieri (2005).

Al respecto Desiderio Catriquir Colipan (2014), cita a Yáñez (1989) y Rubio (2006) quienes sostienen que:

Esto tiene importancia político-estratégico en contextos interétnicos, por cuanto el concepto bilingüe se subsume en el de intercultural, término que empíricamente puede invisibilizar la necesidad de relevar un bilingüismo reculturativo que revierta el bilingüismo transicional, en los procesos de formación docente en EIB (2014,112).

Los procesos de subordinación de las lenguas indígenas, resultantes de la acción colonial, carecen de fundamentos lingüísticos formales. Ninyoles, en 1972, afirma que tiene que ver con las diferencias jerárquicas de la sociedad, ya que el conflicto lingüístico es básicamente social (Plaza Martinez 2008, 3).

Con respecto a los desplazamientos lingüísticos y la invisibilización de los conocimientos mapuche, Catriquir Colipan (2014), nos dice que “las relaciones interétnicas e interculturales asimétricas han generado históricamente problemas que afectan a las estructuras y al conocimiento en las sociedades dominadas, tales, al punto de poner en riesgo las lenguas originarias” (2014, 116).

También se considera determinante, en la pérdida de la L1, la influencia de los medios de comunicación, en el caso de las comunidades, y en la época de la investigación antes citada, el principal medio fue la radio de habla castellana. En la actualidad la radio sigue siendo muy importante, pues es más que un medio para informarse o de entretenimiento, es un medio de intercomunicación con otros habitantes de la zona o familiares en la ciudad. Hay programas de información especial para el área de las comunidades rurales, que se utilizan como mensajería. A partir del 2007, se extendió a la mayoría de las comunidades próximas a Junin de los Andes, el tendido eléctrico, con lo cual llegó la televisión por antena satelital, y junto a ella, las cadenas televisivas internacionales. El impacto que produjo ese hecho, es un tema interesante para investigar y que ahora, pasados más de diez años, puede analizarse en perspectiva. En lo observado en ese momento, en los jóvenes estudiantes con quienes yo trabajaba en la escuela secundaria, se notaban modificaciones en sus maneras de comunicarse, los temas que aportaban, pocas semanas después de que les llegara la electricidad También les permitió utilizar los teléfonos celulares, pues podían cargar las baterías en sus viviendas. Una vez pregunté qué hacían con los celulares en el campo, ya que no tenían señal de telefonía, y me contaron que sí, que en algunos

lugares había y que cuando llevaban a pastar a sus rebaños de animales (ovejas o cabras) iban buscándola hasta que la encontraban. Muy contentos me mostraron las fotos de esos sitios, que a veces eran solo una piedra, y aún funcionan como raros locutorios del campo, pues la situación no se ha modificado.

Generalmente consideramos como principal determinante de la pérdida de la L1 al proceso de aculturación de la escuela, pero otro entrevistado (E_4) diferencia épocas en esta responsabilidad, antes y después de la creación de las provincias. En un principio cuando Neuquén era territorio nacional los maestros llegaban desde Buenos Aires, generalmente por un ciclo lectivo, atraídos por el buen nivel de las remuneraciones para los maestros rurales. Desconocían la vida y costumbres de las comunidades y fue la época en que se prohibió el uso del mapuzundgun en la escuela. Cuando en 1955, se crea la provincia de Neuquén y los maestros son neuquinos, comienza un lento cambio en la relación con el uso de la L1 y el reconocimiento de la cultura mapuche.

Al respecto podemos decir que este cambio puede relacionarse con la creación de instituciones de formación docente en la provincia. Los cargos docentes eran cubiertos por maestros egresados de las escuelas normales, que funcionaron hasta 1969 en todo el país, o con títulos de otras modalidades de educación secundaria. En la Provincia las escuelas normales estaban desde 1951 en Neuquén Capital y Zapala, se convirtieron en Institutos de Formación Docente nacionales en la década del 70, y pasaron a ser provinciales en 1992. En los ´70 también se crearon los primeros institutos de formación terciaria de gestión provincial en Neuquén. De estas instituciones egresaron los maestros neuquinos que fueron cambiando la relación de la escuela con las comunidades, más allá de las políticas educativas, a los que hace referencia el entrevistado.

El mismo interlocutor continúa relatando que desde la década del ´70 comienza la llegada de las iglesias evangélicas, que fueron paulatinamente ordenando pastores indígenas. A ellos les adjudica la responsabilidad, que desde adentro mismo de las comunidades, bregan por el abandono de la L1. Relata que una auxiliar de servicio de su escuela, al ver que se intentaba realizar una enseñanza bilingüe, le decía que el mapuzundgun era “la lengua del demonio”. Relato que coincide con otra entrevista (EF_1), en la cual un pastor evangélico mapuche, padre de un alumno, le dijo a una maestra que proponía enseñar la lengua: “Váyase de acá, no enseñe cosas del demonio”. A partir de estas afirmaciones, surge la pregunta acerca de cuáles son las razones de la relevancia y aceptación de las iglesias evangélicas en las comunidades mapuche y entre los indígenas urbanos, hecho que abarca toda Latinoamérica y que considero de importancia para este estudio.

Según Fortunato Mallimaci (2004), investigador del Conicet y la UBA, sociólogo especializado en religión, quien realizara una investigación referida a la iglesia pentecostal en Quilmes, estos cultos crecieron mucho en las décadas de los ´80 y ´90, donde en los sectores populares alcanzó un 25% de difusión, quebrándose el monopolio del catolicismo. La difusión de las iglesias evangélicas en la Patagonia data de 1973, cuando los pentecostales ingresaron al país por la provincia del Neuquén (Mallimaci 2004, 2).

Los pentecostalistas, nos dice el historiador Jean Pierre Bastian (2006), son una mutación religiosa del protestantismo que en Latinoamérica, que en la segunda mitad del S. XX, se torna en una religión popular, basada en la emoción y que “reestructura en términos de sobrevivencia el universo simbólico de los pobres” (2006, 38).

Mansilla, Muñoz, y Orellana, nos dicen que tempranamente, la iglesia pentecostal se vinculó, en 1910, con los mapuches en Chile, y fue tan importante su papel que hasta llegaron a patrocinar candidaturas políticas de indígenas pentecostales. El éxito de este movimiento lo atribuyen los primeros

investigadores[20] a que funciona en tanto comunidad religiosa con tres fundamentos: el social, el trabajo religioso es una posibilidad de dignificación colectiva, de afecto y pertenencia perdidas en las ciudades[21]; el cultural, es una comunidad sustituta que le permite rememorar aun espacio tiempo perdidos, recreando significantes de autoridad con paralelismos entre pastor- cacique, profetiza- machi, hermano-indígena; y el mítico, creando un pasado compartido que conecta la historia con el mito, un estado previo de valores y normas compartidas, que remite al recuerdo de un pasado rural, a una familia espiritual. Estos fundamentos son semejantes a los de la comunidad indígena, y por lo tanto respetados por los mapuche (Mansilla 2014).

Según algunos autores el culto pentecostal revalora la ritualidad mapuche, la lengua vernácula y el pasado mapuche (Foerster 1989 y 1995. Citado en Mansilla 2014). El indígena, discriminado por ser indio y pobre, encontraba en el pentecostalismo la respuesta de la virtud espiritual y simbólica.

Otros investigadores del pentecostalismo mapuche como Guevara (2008); y Moulián (2005, 2012) enfatizarán la relación entre continuidad y ruptura del pentecostalismo con la cultura mapuche. Por ejemplo, Van Kessel y Guerrero (1987) nos dicen en referencia a los rituales de sanación, que “entre la medicina andina y la medicina pentecostal existe una relación de continuidad y ruptura” (1987: 14), pero “los actores que en ella participan lo hacen motivados por horizontes culturales e ideológicos totalmente distintos” (1987, 14) (Guevara, 2008; y Moulián, 2005, 2012; Van Kessel y Guerrero, 1987. Citados en Mansilla, Muñoz y Orellana 2014). La misma similitud observan entre la capacidad adivinatoria y de iluminación del sueño pentecostal y el Pneuma[22] mapuche. Moulián, en los ‘80 observa una crisis cultural del mundo mapuche. Destaca más bien que la desestructuración del universo cultural mapuche supone una crisis de los referentes de sentido no resueltos por el catolicismo, donde el pentecostalismo ofrece una “solución intermedia” (Moulián 2012, 547).

La investigadora Juana Berges Curbelo (1996) encuentra, en su investigación realizada en 1987, en Cuba, que sus entrevistados al comparar antes y después de la conversión pentecostal, señalan una clara división entre lo negativo anterior y lo positivo posterior. “La conversión constituye un elemento central. Se trata de un encuentro por decisión propia, libre y sin intermediarios entre el hombre y Dios a través de una experiencia transformativa del individuo” (Berges 1996, 3). La conversión consiste en dejar atrás todo aquello que hace a una persona impía. En el caso de los indígenas conversos supone abandonar el estrecho contacto con la tierra, lo que parece haber sido de gran aceptación con los mapuches urbanos, ya alejados de la relación espiritual con la mapu, adaptados a otra forma de vida. También se abandonan ceremonias rituales como el Nguillatun, ya difíciles de realizar en las ciudades, y se deja de usar el mapuzundgun. Mansilla denomina a este proceso como “desetnificación en la conversión pentecostal” (Mansilla, Muñoz y Orellana 2014,157). Todo se conjuga en un proceso de redefinición étnica del mapuche, caracterizado por una apropiación de la cultura pentecostal desde la perspectiva indígena.

La mayoría de los estudios citados se han realizado con mapuches que habitan en Chile. Aunque el pueblo mapuche es el mismo a ambos lados de la cordillera de los Andes, cabe recordar que los procesos de constitución de los estados nacionales, provocaron desarrollos algo diferentes en este pueblo, según qué país habiten. Esto lo podemos ver, por ejemplo, en el uso del mapuzundgun. Según explicó un maestro mapuche en un congreso de educación intercultural chileno argentino en 2016[23], en Chile se lo ha transmitido generacionalmente y a pesar de las prohibiciones se lo continuó hablando, con plena conciencia de que era parte de una resistencia. En cambio he visto, que en nuestro país la prohibición logró la retracción de su uso. En la cita origen de este desarrollo teórico, se demoniza el uso de la lengua

indígena y creo que se podría considerar como uno de los modos actuales de resignificación del discurso de la prohibición, que señalé al citar a Carolina Gandulfo (2007) anteriormente. En los estudios encontrados no he hallado menciones que den cuenta de esta consideración negativa de la lengua vernácula, ni de sus consecuencias culturales. Es central en la visión evangélica, considerar al hombre, originalmente pecador, como responsable de los males del mundo y que sólo puede salvarse por el proceso individual de conversión. En los casos encontrados, la situación es diferente de lo expresado en los estudios citados, ya que a través de la demonización, se expresaría la exigencia del abandono de la lengua vernácula, como parte de ese proceso de conversión que puede llegar a analizarse como una de las formas reactualizadas del discurso de la prohibición.

4. Hacia nuevos caminos

La interculturalidad nos propone observar los hechos del acontecer diario escolar desde otra mirada, nos pide sumergirnos en el tema sin los preconceptos ni las formas de clasificar u ordenar, propias de nuestra formación no indígena. Sugiere ver desde otras perspectivas los silencios, las respuestas escuetas, las miradas fijas que observan, que interpelan, para comprenderlas en el marco de sus formas tradicionales y comunitarias de transmisión de conocimientos.

El silencio del indígena, la observación y el uso de la lengua, están íntimamente relacionados en las aulas. Es un todo, parte constitutiva de sus mecanismos de aprendizaje y modos de situarse, comprender y actuar en el mundo, pero también es un instrumento de defensa de su identidad y resistencia

El silencio es una barrera, propia de las relaciones interculturales bilingües, a superar. Es bueno recordar que ellas son un campo de disputa de relaciones asimétricas de poder. Los indígenas están obligados a aprender la lengua dominante pero quienes no lo somos, no necesitamos conocer la suya. En diferentes momentos, se ha utilizado su lengua para enseñar la nuestra, o directamente se la ha prohibido, a través de la escuela, de los grupos religiosos y de la misma familia. Se ha estigmatizado su uso y esto fue muy sufrido, especialmente por los indígenas que viven en las ciudades. La comprensión de las relaciones entre silencio, uso de la lengua vernácula y el mecanismo de observación indígena como método de aprendizaje, es una posible llave para desarrollar prácticas educativas interculturales, con una epistemología, donde lo indígena y lo que no lo es, puedan manifestarse en planos de igualdad.