

Mendoza, 2025

Tesina de Grado:

Escuela, Estado y Pueblo Huarpe:

Estudio de caso de la escuela

secundaria Raíces Huarpes n° 4-207,

período 2022-2024, Lavalle,

Mendoza



Tesista: Leandro Maroa

DIRECTORA: MARÍA MILAGROS MOLINA GUIÑAZÚ

CODIRECTORA: MARIANA GARCÍA ORTIZ

Agradecimientos

Todo trabajo de investigación es una construcción colectiva. Aunque se disponga un solo nombre en su autoría, ésta fue construida por un conjunto de redes, pensamientos, rizomas, micelios de personas, pensamientos, charlas, discusiones, mates, compartidas que desencadearon su producción. Por ello, quiero agradecer a todos los seres que compartieron conmigo para darme los impulsos necesarios a seguir y continuar en estos procesos.

Agradezco a mi familia por aceptar por completo mis elecciones de carrera y los vaivenes que tuve en el camino; también, por el esfuerzo económico que significó mi permanencia en el estudio de esta carrera. Agradezco profundamente a mi madre, padre y hermanos por haberme sostenido siempre y ser enormes pilares para mí.

Agradezco a las amistades, bálsamo para curar las heridas. A las amistades del barrio siempre presentes y a las que atosigué con mis pensamientos teóricos. Aguantaron estoicamente. A las amistades que forjé en la universidad, con quienes inicié la carrera y que luego nos distanciamos por vicisitudes de la vida. A las amistades que quedaron firmes en ese camino y compartieron parte de su rizoma conmigo. A esa amistad que me acompañó mucho en las rendidas finales de la carrera y con la cual crecimos en nuestros sentipensares y en nuestras acciones. También agradezco a las amistades que aparecieron sorpresivamente estos últimos años, con las que compartimos parte de nuestra vida universitaria en la biblioteca.

Agradezco los caminos de otras (de)formaciones y con quienes me topé. Con quienes compartí en los espacios de alfabetización en el barrio Lihué. Con quienes compartí los ENES - Encuentros Nacionales de Estudiantes de Sociología-. Con quienes compartí la Educación social.

Con quienes compartí la Educación Popular. Con quienes comparto los espacios vinculados a Educación Intercultural y de Saberes y Territorio.

Agradezco profundamente a mi directora de tesis, Milagros Molina, por apoyarme en este proyecto desde 2021 enriqueciendo la mirada con nuevas preguntas y direccionándome cuando perdía la mirada. Gracias por la lectura constante y los aportes realizados en momentos complejos tanto individuales como colectivos. También, agradezco a Mariana García Ortíz por mostrarme una parte del secano desconocida para mí. En especial para entender todas sus complejidades que estaban fuera de mi percepción. También quiero agradecer a lxs evaluadores Oscar Soto y Laura Piazze por sus lecturas y aportes.

Agradezco a la Universidad Nacional de Cuyo y a la Facultad de Ciencias Políticas por sostener una educación pública de calidad a pesar de todos los intentos que se realizan actualmente para que esto no suceda. También agradecer las becas otorgadas, sin ellas hubiera sido cuesta arriba finalizar este tramo.

Por último, quiero agradecer a la Escuela Raíces Huarpes y al Pueblo Huarpe por permitir que haga un estudio de esta vinculación. Y agradezco especialmente a Horacio Mayorga - integrante huarpe de la comunidad Juan Manuel Villegas- que impulsó el inicio de mi tesina para que la dejara en las comunidades huarpes. Espero que el trabajo realizado pueda aportar lo necesario a las comunidades para repensar la educación estatal en el secano.

Gracias a todas las personas que son y fueron parte de mí.

Resumen

La presente investigación analiza el vínculo entre la escuela secundaria Raíces Huarpes 4-207 y la comunidad huarpe Juan Manuel Villegas, en el contexto del secano lavallino (Mendoza, Argentina). A través de un enfoque cualitativo con herramientas etnográficas - observaciones y entrevistas en profundidad- se exploran las representaciones sociales y perspectivas de las autoridades escolares sobre el Pueblo Huarpe, los habitus que se configuran en lxs estudiantes y las tensiones, resistencias, negociaciones y consensos que surgen en la vida escolar cotidiana. Se recuperan también las perspectivas del Consejo de la comunidad para identificar las disputas de sentidos en torno a la educación intercultural. En definitiva, esta investigación aporta a la comprensión crítica de los vínculos entre Estado, escuela y pueblos originarios en contextos rurales.

Palabras clave: Estado- Educación- Educación intercultural- Pueblos originarios- Pueblo Huarpe

Resumo:

A presente pesquisa analisa a relação entre a escola secundária Raíces Huarpes 4-207 e a comunidade huarpe Juan Manuel Villegas, no contexto do secano lavallino (Mendoza, Argentina). Por meio de uma abordagem qualitativa com ferramentas etnográficas —observações e entrevistas em profundidade—, exploram-se as representações sociais e perspectivas das autoridades escolares sobre o povo Huarpe, os habitus que se configuram nos/as estudantes e as tensões, resistências, negociações e consensos que emergem na vida escolar cotidiana. Também são recuperadas as perspectivas do Conselho da comunidade para identificar as disputas de

sentidos em torno da educação intercultural. Esta pesquisa contribui para a compreensão crítica das relações entre Estado, escola e povos originários em contextos rurais.

Palavras-chave: Estado- Educação- Educação intercultural- Povos indígenas- Povo Huarpe

Índice

Introducción	8
Capítulo 1. Estado de la cuestión	15
Abordaje conceptual y metodológico	27
Abordaje teórico-conceptual	31
<i>Algunas consideraciones sobre el Estado</i>	<i>31</i>
<i>Acercamientos a las representaciones sociales y a la escuela como institución estatal.....</i>	<i>32</i>
<i>Sobre pueblos originarios y la colonialidad interna</i>	<i>37</i>
<i>Educación intercultural.....</i>	<i>41</i>
A modo de síntesis del capítulo 1.....	45
Capítulo 2. Los puntos de vista de las autoridades escolares	49
Perspectivas de las autoridades escolares sobre la escuela.....	51
Perspectivas de las autoridades escolares sobre el Pueblo Huarpe.....	54
<i>Cargas simbólicas sobre las comunidades.....</i>	<i>57</i>
<i>Políticas públicas, transferencia de ingresos y becas indígenas</i>	<i>60</i>
<i>Producción, circulación y consumo cultural.....</i>	<i>63</i>
Perspectivas sobre las familias de lxs estudiantes	65
Perspectivas de las autoridades escolares sobre los saberes populares y ancestrales	67

Perspectivas de las autoridades escolares sobre lxs sujetxs de aprendizaje	71
A modo de síntesis del capítulo 2.....	74
Capítulo 3. Habitus escolar, interculturalidad y resistencias	78
Tensiones en torno al régimen, la modalidad y la orientación escolar	80
<i>Interculturalidad</i>	83
La escuela como institución total.....	88
Fechas conmemorativas vinculadas a las comunidades	95
Resistencias, tensiones, negociaciones y consensos por parte de lxs estudiantes.....	97
A modo de síntesis del capítulo 3.....	101
Capítulo 4. Perspectivas del Consejo huarpe Juan Manuel Villegas	104
Relación entre la escuela y la comunidad.....	105
<i>Origen de la escuela y elección de la modalidad, sus implicancias</i>	105
<i>Participación de la comunidad en la escuela</i>	107
<i>Estructura jerárquica en la institución escolar</i>	110
Desafíos Educativos y Sociales que identifica la comunidad	111
<i>La escuela y el desarraigo</i>	111
Tensiones entre cultura escolar e identidad huarpe.....	118
Expectativas y propuestas a futuro.....	129
A modo de síntesis del capítulo 4.....	131
Reflexiones finales	137

Referencias bibliográficas	152
Anexos	160
Notas de campo	160
<i>Observaciones: desde el día martes 24 hasta sábado 28 de mayo 2022</i>	<i>160</i>
<i>Observaciones: desde el día 13 al 14 de octubre 2022</i>	<i>195</i>
Entrevistas en profundidad realizadas a autoridades de la escuela Raíces Huarpes y la presidenta del Consejo huarpe Juan Manuel Villegas, 2024.....	210
<i>Entrevista a la directora de la escuela, Alejandra</i>	<i>210</i>
<i>Entrevista a la Orientadora social, Gabriela</i>	<i>244</i>
<i>Entrevista al profesor de lengua y literatura, Juan</i>	<i>260</i>
<i>Entrevista a la profesora de biología, Fanny.....</i>	<i>287</i>
<i>Entrevista a exprofesor de turismo, Fabián.</i>	<i>307</i>
<i>Entrevista a la presidenta del consejo huarpe Juan Manuel Villegas, Nancy</i>	<i>325</i>

Introducción

Los pueblos originarios en Latinoamérica llevan cientos de años de luchas contra la colonización desde la llegada de la invasión europea. La construcción de los regímenes coloniales decantó en otras relaciones sociales en las que el Estado-nación se fue conformando y consolidando mediante la violencia física y la violencia simbólica hasta alcanzar una hegemonía de la cultura criolla argentina. Durante el siglo XX, el Estado ya había monopolizado el ejercicio de la violencia física y simbólica sobre las culturas de los pueblos originarios a través de distintos campos: político, económico, cultural, simbólico y, recién para finales del siglo XX, hubo reconocimientos parciales de los derechos de los pueblos originarios.

Cada pueblo originario tiene su cultura, su identidad, sus luchas, tensiones, cosmovisión que se vinculan profundamente con las circunstancias por las que viven. El Pueblo Huarpe tiene la singularidad de encontrarse en la zona que actualmente llamamos región de Cuyo, entre los límites políticos (modernos) de las provincias de Mendoza, San Juan y San Luis. Aquí se encuentran 11 comunidades del Pueblo Huarpe, que son reconocidas legalmente por el Estado. Estas poblaciones se encuentran en zonas rurales alrededor de una cadena de lagunas conocidas como Lagunas de Guanacache. El secano, territorio del Pueblo Huarpe, es un sitio con poca disponibilidad de agua, problema que se ha agravado a lo largo de los años y, más aún, con el establecimiento de represas y mineras en la zona montañosa. Estas construcciones han reducido drásticamente la disponibilidad de este recurso e incluso lo poco que llega puede estar contaminado por metales pesados y químicos utilizados por las megaempresas mineras. También, se puede sumar a esta problemática que a través de un proceso de concentración del agua en los oasis y al quedar excluidas, en la Ley de Aguas Mendocinas, del reparto oficial del recurso

hídrico (finales del siglo XIX), paulatinamente las lagunas se fueron secando. En la actualidad, solo en algunos períodos discontinuos llega agua desde los cauces anteriormente mencionados

En documentos presentados para la elección del nombre de la escuela, describieron la contrariedad de la denominación de “desierto”, este último apelativo es criticado por lxs pobladores, quienes expresan que desierto refiere al lugar donde no habitan personas. En contraposición prefieren nombrar el territorio como “el campo” (Escuela Raíces Huarpes N.º 4-207, s.f.).

El topónimo Guanacache en Millcayac significa “hombre que mira el agua que baja” se ha vinculado este significado con el hecho de que el agua bajaba, como mencionamos anteriormente, desde distintos ríos hacia las lagunas. En la actualidad, y al decir de lxs habitantes de Guanacache: “hoy los huarpes seguimos mirando el agua que se queda arriba (en la zona irrigada) y no llega a nuestras tierras” (Escuela Raíces Huarpes N.º 4-207, s.f.). Lo que ayer fue un inmenso espejo de agua y un vergel de diversos cultivos, es hoy un paisaje árido de médanos abundantes.

El Pueblo Huarpe resistió fuertemente a la colonización. De hecho, hay datos precisos de que estuvieron en guerra y que muchxs de ellxs fueron esclavizados. Por lo tanto, los conflictos con la colonización y la construcción del Estado-nación vienen de larga data, generando distintos frentes de luchas y resistencias. Si bien el Estado provincial y sus distintas instituciones han invisibilizado duramente la identidad de este pueblo sin reconocer muchos de sus derechos, se puede ver que para finales del siglo XX, más precisamente en los 90, hubo algunos avances en el reconocimiento de los derechos de los pueblos originarios. Como dice Saldi (2015):

Cuando en la década de 1990 en el centro-oeste del país comenzó a evidenciarse la emergencia indígena huarpe en las ciudades de San Juan (provincia situada al norte de Mendoza) y Mendoza, prontamente el movimiento étnico-indígena adquirió mayor visibilidad en Guanacache, donde sus pobladores también llevaron un proceso de etnogénesis que obtuvo el apoyo de diversos sectores sociales como el eclesiástico, el estatal, la prensa y los grupos académicos e intelectuales locales (Escolar, 2007). Por el apoyo recibido, y en el contexto de reconocimiento nacional de poblaciones indígenas en todo el país, en 1997 se aprobó la ley provincial 6920 que reconocía la presencia indígena huarpe actual en Guanacache y su derecho a la tenencia comunitaria de la tierra. (p. 193)

En este contexto, el eje interés de esta investigación será en torno al monopolio simbólico por parte del Estado hacia el Pueblo Huarpe. Particularmente, enfocado el lente en uno de los espacios donde se legitima el carácter cultural hegemónico del Estado, la escuela. El Estado opera sobre los pueblos originarios generando consensos sobre la importancia de la escuela como reproductor de la cultura y, de manera solapada, coacciona lo simbólico en las culturas dominadas. A partir de aquí, nuestro planteo es qué prácticas, valores, ideas, representaciones se imponen o intentan imponer a través de los contenidos, diseños curriculares/prácticas escolares en las escuelas estatales del secano cuyano.

La Ley de Educación Nacional n° 26.206 -actualmente en vigencia-. En el capítulo XI, aborda específicamente la educación intercultural bilingüe. Como dicta el artículo 52:

La Educación Intercultural Bilingüe es la modalidad del sistema educativo de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria que garantiza el derecho constitucional de los pueblos indígenas, conforme al artículo 75 inciso 17 de la Constitución Nacional, a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su

lengua, su cosmovisión e identidad étnica; a desempeñarse activamente en un mundo multicultural y a mejorar su calidad de vida. Asimismo, la Educación Intercultural Bilingüe promueve un diálogo mutuamente enriquecedor de conocimientos y valores entre los pueblos indígenas y poblaciones étnica, lingüística y culturalmente diferentes, y propicia el reconocimiento y el respeto hacia tales diferencias. (2006)

Dada la importancia de esta ley y específicamente esta modalidad nos gustaría agregar en qué medida está garantizado su acceso al Pueblo Huarpe. Si desde la institución escolar se están accionando programas o proyectos con respecto a ello y de qué manera la comunidad se vincula con esta ley ¿Busca efectivizar los derechos dispuestos en esta ley? ¿Disputa otros derechos? ¿Construye experiencias formativas por fuera de la institución escolar?

Cabe mencionar que la elección de la Escuela Raíces Huarpes 4-207 y de la comunidad huarpe Juan Manuel Villegas se deben a una mayor posibilidad de acercamiento territorial que otras comunidades.

Con todo lo dicho anteriormente, desprendemos la siguiente pregunta general y sus preguntas específicas:

- ¿Qué vínculo se establece entre la institución escolar Raíces Huarpes 4-207 y la comunidad huarpe Juan Manuel Villegas en la actualidad?
 - ¿Qué representaciones sociales y puntos de vista (doxa) tienen las autoridades escolares sobre el Pueblo Huarpe?
 - ¿Qué principios y prácticas culturales (habitus) genera la institución escolar en estudiantes huarpes a través de contenidos, actividades curriculares y prácticas pedagógicas?

- ¿Cómo son las resistencias, tensiones, negociaciones, consensos por parte de estudiantes huarpes en la institución escolar?
- ¿Cuáles son las consideraciones que tiene el Consejo de la comunidad sobre la educación que brinda la escuela?

En relación a las preguntas anteriores, podemos desprender el siguiente objetivo general y sus objetivos específicos:

- Analizar el vínculo por parte de la institución escolar Raíces Huarpes 4-207 y la comunidad huarpe Juan Manuel Villegas en la actualidad.
 - identificar las representaciones sociales y puntos de vista (doxa) que las autoridades escolares tienen sobre el Pueblo Huarpe.
 - observar qué principios y prácticas culturales (habitus) genera la institución escolar en estudiantes huarpes a través de contenidos, actividades curriculares y prácticas pedagógicas.
 - Indagar sobre las resistencias, tensiones, negociaciones y consensos por parte de estudiantes huarpes en la institución escolar.
 - describir las consideraciones del Consejo de la comunidad Juan Manuel Villegas sobre la educación que brinda la escuela.

Retomando la pregunta inicial: *¿Qué vínculo se establece entre la institución escolar Raíces Huarpes 4-207 y la comunidad huarpe Juan Manuel Villegas en la actualidad?*, podemos plantear la siguiente aproximación de sentido: la escuela no reconoce la cosmovisión de las comunidades para, de esta manera, asimilar a las nuevas generaciones de niñxs y jóvenes a la cultura hegemónica moderna de la nación argentina. Es decir, las autoridades pedagógicas de la escuela tienen una doxa de la cultura hegemónica del Estado nación argentino en los contenidos

y actividades curriculares generando un habitus en sus estudiantes de pueblos originarios, negando y silenciando su realidad cultural.

En el desarrollo de la tesina escribiremos en género neutro utilizando la X, por lo que puede haber una pequeña confusión inicial en la lectura hasta que el ojo ya lo procese rápidamente. Pasando a la descripción de la estructura del trabajo, lxs lectores se toparán con 4 capítulos. El **primer capítulo** presenta trabajos anteriores vinculados a las comunidades huarpes y el abordaje conceptual y metodológico que orienta esta investigación. En él recuperamos trabajos de investigación previos, especialmente ubicados en la temática de las comunidades huarpes. Además, abordaremos conceptual y metodológicamente la estructura de este trabajo de investigación. En este sentido, retomamos las temáticas de: Estado, hegemonía, violencia simbólica, habitus, doxa, colonialidad e interculturalidad.

El **segundo capítulo** se caracteriza a la Escuela Raíces Huarpes 4-207, recuperando observaciones de campo y entrevistas con las autoridades escolares. El capítulo indaga cómo las Autoridades Escolares construyen representaciones sociales y miradas (doxa) sobre la identidad huarpe. Estas representaciones influyen en las prácticas pedagógicas, en la distribución de roles dentro de la institución y en la manera en que se percibe al estudiantado indígena.

El **tercer capítulo** aborda las prácticas institucionales cotidianas de la escuela, con especial atención al funcionamiento del régimen de albergue. A través de la observación y el análisis de testimonios, se analiza cómo se ejercen formas de control, vigilancia y regulación sobre lxs estudiantes. Se pone en tensión la idea de cómo la escuela opera como una institución que estructura no solo el tiempo y el espacio, sino también los cuerpos. En este marco, se analizan allí las formas de agencia que despliega el estudiantado, las resistencias cotidianas

frente a contenidos, docentes o normas, así como las negociaciones que logran introducir en el espacio escolar.

El **cuarto y último capítulo** recupera la voz de la comunidad huarpe, con especial foco en el testimonio de Nancy, presidenta del Consejo Juan Manuel Villegas. Se incorpora la perspectiva sobre el funcionamiento de la escuela, la orientación en turismo y la representación comunitaria en la toma de decisiones pedagógicas. Este capítulo permite pensar a la escuela como un espacio de disputa simbólica, donde se confrontan proyectos, memorias y sentidos en torno a qué, cómo y para quién se educa.

Por último, además de las reflexiones finales encontrarán el apartado de anexos donde incluimos los períodos de observaciones en la escuela en el año 2022 y las entrevistas en profundidad realizadas en el 2024.

Capítulo 1. Estado de la cuestión

En el presente capítulo se revisarán algunos de los trabajos de investigación que han estudiado el vínculo entre las comunidades huarpes, en este caso del secano lavallino, con el Estado, en general, y la escuela, en particular. Además, presentaremos las decisiones teórico-metodológicas vinculadas al estudio de caso desde una perspectiva etnográfica, para luego, hacer una revisión conceptual sobre el Estado, la institución escolar, los pueblos originarios, la colonialidad interna y la propuesta de la Educación Intercultural Bilingüe.

El antropólogo Diego Escolar, entre sus numerosos estudios sobre las comunidades (2018, 2015, 2013, 2010, 2007, 2004) analiza en “*Acompañando al Pueblo Huarpe: luchas de representación y control político en la institucionalización de las comunidades huarpe de Guanacache, Mendoza.*” (Escolar, 2010) cómo distintas instituciones como el Estado municipal, la Iglesia y la escuela impactaron en las prácticas de las poblaciones de puesteros del secano de Lavalle y cómo se promovió la idea de “comunidades huarpe” en estas áreas. También profundiza en algunas de las prácticas instituidas desde las escuelas y la Iglesia, a las que postula como las principales instituciones de regulación y control social. Además, aborda cómo sus miembros se configuran figuras de autoridad a escala local; la modalidad albergue de las escuelas en el secano y las problemáticas que implica la misma para las poblaciones. En palabras de Escolar (2010):

Más allá de los beneficios que según muchos docentes la modalidad de escuela albergue proporciona en términos de presentismo, alimentación y protección frente al trabajo infantil, constituye una “institución de secuestro” en la cual la influencia y control de los docentes -en especial de los directores- es omnipresente en todos los aspectos de la vida

de los alumnos. Esto es a menudo fuente de conflicto para sus padres debido a la complicada historia de la relación de los laguneros con el sistema escolar. (pp. 191-192)

La escuela constituye una entidad de doble aspecto. Por un lado, garantiza necesidades mínimas de educación, alimentación y presentismo de lxs estudiantes, pero, por otro lado, hay un ejercicio de control “total” de las actividades de lxs mismxs a través de las autoridades escolares. Esto ha supeditado algunas tensiones entre personas de las comunidades y las AE. En el capítulo 3 desarrollaremos más este aspecto de institución total de la escuela y cómo es considerada como cárcel por algunxs autoridades.

En esta línea, el autor reconstruye históricamente el vínculo entre escuelas y comunidad. Si bien inicialmente, la institución escolar se configuró como un escenario de violencia simbólica y física para ejercer un disciplinamiento en los niños, vehiculizando representaciones nacionales y hegemónicas mediante castigos, humillaciones y represiones; y despreciando las formas de vida locales hasta incluso tratándoles de “indios de mierda” (Escolar, 2010). Con el paso del tiempo y gracias a los debates y disputas que se dieron tanto en el plano social, cultural, como en el legislativo, se fue desplazando este posicionamiento inicial. El antropólogo (Escolar, 2010) observa que:

En la actualidad, sin embargo, esta antigua negación de lo indígena no solo se revirtió sino que rápidamente se transformó en manto de afirmación. Muchos docentes de escuelas locales han sido permeables a la compleja problemática étnica de la zona e inclusive a los procesos de emergencia huarpe en curso, e intentaron tratarlos en la actividad escolar pese a que en ningún lugar como en la escuela había hecho tanta carne la narrativa de extinción. (p. 193)

En el momento en que escribe Escolar este texto, en el año 2010, percibe que hubo un movimiento donde empezaron a tomar las problemáticas étnicas huarpes en las escuelas. Estas dinámicas fueron impulsadas por sectores docentes y eclesiásticos del secano, es decir, por sectores institucionalizados del Estado. Este impulso que decantó en las escuelas está relacionado con la emergencia campesino indígena huarpe -mencionado en la introducción- que tuvo su momento de mayor crecimiento en los años noventa.

En relación a este análisis surgen algunos interrogantes respecto a las instituciones educativas formales en el secano. En la actualidad, la escuela ¿En qué momento se encuentra hoy día en su vínculo con la comunidad? ¿Silencia, revitaliza, o estigmatiza la identidad huarpe? ¿De qué manera ejerce esas dinámicas? De parte del estudiantado y del consejo de la comunidad ¿Exigen que se respete y se incorporen aspectos vinculados a su identidad y problemáticas de la comunidad en la escuela?

Otra autora que aborda este vínculo entre instituciones estatales (específicamente funcionarios municipales) y comunidades huarpes es la antropóloga Leticia Saldi (2023, 2022, 2021, 2015, 2008). Entre sus numerosas publicaciones se encuentra *“El Estado-sistema frente a la cuestión indígena. Análisis de los modos de reconocimiento de derechos a la identidad huarpe, al agua y a tierras comunales en Mendoza (Argentina)”* (2015) en la que analiza los discursos de funcionarios de gobierno tanto de la municipalidad de Lavalle como de la Dirección General de Irrigación (DGI) respecto de las comunidades huarpes. En este sentido la investigadora (Saldi, 2015) aclara:

Teniendo en cuenta los contextos nacionales de reconocimiento de poblaciones indígenas y la incidencia del Estado en sus diversas escalas, analizo las prácticas cotidianas y las representaciones por las cuales desde la DGI y la Municipalidad de Lavalle se procesa la

presencia huarpe y los reclamos por tierra y agua generando discursos identitarios de incorporación de la diversidad así como de jerarquización, tanto cultural como ambiental. (p. 195)

Como conclusiones, Saldi (2015), plantea que la DGI posee un discurso en el cual niega la existencia de la población huarpe mediante un relato histórico de pérdida de pureza de sangre huarpe y, además, niega la influencia histórica de los grupos indígenas en el sistema de riego de Mendoza. Este discurso de negación se cimenta en que el aporte europeo es el que llevó al progreso y al desarrollo económico de la provincia y que, además, la población huarpe recibió influencia incaica y por ello perdieron su identidad. En palabras de la autora (Saldi, 2015):

Para la DGI el aporte del europeo llevó al progreso de la sociedad mendocina sin que a pesar de ello, los mendocinos dejaran de ser mendocinos. Este mismo razonamiento no se respeta para las poblaciones huarpes ya que se considera que al recibir la influencia incaica dejaron de ser huarpes. Del primero se acepta el cambio y hasta es bien valorado, mientras que al segundo, el cambio es considerado como pérdida de identidad, de pureza. (p. 203)

En esta observación, la antropóloga señala que la representación de la DGI considera el progreso de la sociedad mendocina debido al aporte europeo pero que en el caso de la población huarpe han perdido su identidad por tener influencia incaica. A su vez, Saldi (2015) agrega que:

Esta representación se ve acompañada por la invocación al conocimiento científico y la visión mercantilista –ambos supuestamente neutrales y anónimos– y que aportan una meta representada y contrastada con imágenes que aluden a asociar los paisajes de lagunas a la idea de ‘estancamiento’ y pérdida de productividad, de mercancías; mientras

que los paisajes donde el agua fluye por canales, preferentemente impermeabilizados, son asociados al capital, su fluidez y la generación de plus valor. (p. 212)

Como sugiere esta cita, en la representación de la DGI sobre la pérdida de identidad huarpe se le suma la utilización de conocimientos científicos y mercantiles que consideran los paisajes de lagunas del secano como espacios donde existe un estancamiento productivo y que eso representa la pérdida de mercancías que podrían ser mejor utilizados para la fluidez del capital, que es representada por el movimiento del agua en los canales.

Por su parte los funcionarios de la municipalidad incorporan en sus discursos a las comunidades originarias y, contradictoriamente, obstaculizan procesos de legitimidad de las autoridades comunales. Según Saldi (2015) estos funcionarios:

(...) incorporan en sus discursos y prácticas institucionales a las comunidades y pobladores de Guanacache aunque esta inclusión es contradictoria. Si bien se trabaja para que las diversas comunidades obtengan sus títulos de tierra, también se obstaculiza este proceso cuestionando la legitimidad de las autoridades comunales electas, promoviendo modelos difusos de comunidad y cuestionando permanentemente su capacidad de acción colectiva. (p. 213)

Así la antropóloga analiza cómo en los discursos y representaciones de algunos funcionarios públicos de la provincia existen argumentos contradictorios en relación a los pueblos huarpes y si son merecedores o no de políticas públicas que les beneficien. Permite a través de este análisis poner en evidencia el tejido discursivo del pensamiento hegemónico de los funcionarios de la provincia. No sólo señala el contraste en sus discursos, sino que recopila

información de segunda mano para comprobar cuáles son los marcos conceptuales que utilizan para justificar estos argumentos.

Además de estas investigaciones, encontramos en el repositorio de la biblioteca digital de la UNCUIYO dos tesinas de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales que han realizado valiosos aportes al estudio de nuestro objeto de interés.

Por un lado, el trabajo de Mariana García Ortiz (2014) en el que analiza las políticas públicas de ingresos, destinadas a mujeres del Secano Lavallino, a través de una perspectiva interseccional. En el mismo aborda cómo se entran las relaciones de género, clase, raza y etnia en la política social. La autora parte del siguiente interrogante: *¿Cuáles son las experiencias de las mujeres que reciben transferencias de ingresos de parte del Estado, en el Secano Lavallino, entre 2011-2012?* Ante este cuestionamiento realiza una serie de entrevistas a mujeres, para aportar a la comprensión de cómo se construyen las representaciones y prácticas de las mismas respecto a las políticas públicas. A través de este análisis, García Ortiz (2014) intenta reflexionar sobre la presencia estatal en las comunidades, en general, y las mujeres, en particular. Según la autora:

Hicimos hincapié en los derroteros geográficos e históricos que han atravesado como pueblo originario ubicado en las periferias, procurando enfocar las relaciones que estas mujeres, pertenecientes a sectores subalternos y racializados, tienen con el Estado y con un conjunto particular de políticas públicas: aquellas que transfieren ingresos, y que forman parte de las estrategias de políticas sociales establecidas por los Estados latinoamericanos tras los años de hegemonía neoliberal. (p. 87)

Según la investigadora (2014) el establecimiento de las políticas públicas de transferencias de ingreso para mujeres repercutió con algunas singularidades en aquellas destinatarias lavallinas. Dentro de estas singularidades los ingresos (Asignación Universal por Hijo, Asignación Universal por Embarazo y la Pensión No Contributiva para Madres de 7 o más hijos/as) modificaron la economía doméstica de las usuarias para que administraran dinero de manera independiente y esto les permitió organizar la vida familiar ya que el ingreso era mensual y constante. Esta autonomía económica está condicionada por exigencias vinculadas a destinar ese dinero a garantizar la asistencia a la escuela o controles sanitarios de sus hijos/as. A pesar de estas exigencias no se tiene en cuenta las limitaciones vinculadas a, “(...) la insuficiencia de las prestaciones estatales (falta de servicios de salud y educativos adecuados, ausencia de transporte público, caminos en mal estado), la obligación de llevar a cabo trámites a menudo inacabables” (García Ortiz, 2014, p. 90). Además, señala la autora que estas políticas redistributivas tienen requisitos mínimos que afectan el ingreso al mercado de trabajo de sus “beneficiarias”.

Entre las conclusiones a la que arriba García Ortiz (2014) señala:

Tal vez una de las dificultades inusuales sobre las que esta tesis ha arrojado una luz es la de considerar la especificidad de las mujeres racializadas. Si el Estado, en los últimos años pone en juego políticas hacia las mujeres y políticas hacia los pueblos indígenas, entre ellos el huarpe, lo cierto es que continúa considerando a las mujeres en función de patrones blanco-céntricos, y a los pueblos originarios como si éstos estuviesen compuestos de individuos, y no tuviesen tradiciones culturales propias que marcan la vida de las comunidades y de los/las sujetos/as que las integran. Allí, entendemos, se abren las mayores brechas y los nuevos interrogantes que este trabajo ha producido. (p. 90)

Luego de este recorrido, la investigación de García Ortiz nos genera las siguientes preguntas ¿A través de qué políticas públicas interviene el Estado en las comunidades huarpe del secano lavallino? ¿Qué relación existe entre estas políticas y la realidad rural de los pueblos huarpe? ¿Promueven procesos de individualización en ellas?

Por otro lado, encontramos el trabajo de Florencia Chapini (2019) que analiza la experiencia de construcción de un playón deportivo, que tiene como protagonistas a un grupo de jóvenes que forman parte de la comunidad Huarpe Paula Guaquinchay, y se denominaron Cumpuchu Huarpe. Dicha experiencia funcionó como formación política de este colectivo. Se produjo un proceso de aprendizaje a través de y a partir de prácticas, en un contexto social, político y económico específico. Esta tesina, según Chapini (2019), se elaboró a través de la participación en un proyecto de Extensión Universitaria donde se acompañó a Cumpuchu Huarpe en el año 2014. La apuesta fue analizar la praxis política de estos jóvenes como un proceso de aprendizaje. El mismo se daría entre distintos grupos como Cumpuchu Huarpe, miembros/as de la comunidad, Ando Habitando (colectivo de extensionistas universitarios) y funcionarios del Estado que, a su vez, se vinculan ambiente cultural de la zona.

Chapini (2019), aclara que a lo largo de la tesina desarrolla las problemáticas específicas de la población huarpe en Asunción, pero se centra en los jóvenes, que son los protagonistas de la experiencia analizada. Dentro de estas caracterizaciones describe que, en esa comunidad, la juventud tiene escasas oportunidades educativas y las oportunidades laborales son inestables. Tanto trabajar como estudiar obligan a salir del poblado produciendo tensiones entre el desarraigo o quedarse allí. Además, en las comunidades hay una estigmatización hacia lxs jóvenes considerándolxs vagxs o alcohólicxs. A partir de este diagnóstico es que se definió

trabajar con la población joven de la comunidad e identificar alguna necesidad y/o demanda colectivamente. De este proceso es que surgió la idea de realizar un playón deportivo.

En esta modalidad de trabajo, Chapini (2019), explica que la realización del playón representó un trabajo colaborativo en el cual se desarrollaron diversas prácticas que llevaron a propuestas innovadoras y que además generaron una articulación entre diversos grupos como Cumpuchu Huarpe, otras personas de la comunidad y la organización Ando Habitando. Además, lo interesante es cómo un grupo de jóvenes realizaron una práctica política para generar vinculaciones con diferentes actores. De esta manera, construyeron un playón deportivo que les significó rediscutir distintos aspectos de sí mismxs y, también, revalorizó el posicionamiento de todas las personas involucradas, en especial del grupo de mujeres.

De este trabajo tomamos la idea de cómo las instituciones y actores se involucran para generar una práctica política de quienes la transitan. Algunas preguntas que surgen de ella son ¿La escuela de Lavalle estimula la práctica política en sus jóvenes? Si fuese así ¿De qué manera fomenta esta práctica? ¿Lo hace de una manera verticalista u horizontal? ¿Cómo son las prácticas políticas que realizan los/as jóvenes en la escuela? ¿Qué tensiones, consensos y negociaciones existen en estas dinámicas?

Finalmente, hay investigaciones sobre experiencias de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) que pueden ser un valioso aporte para nuestro análisis. Entre una gran extensión de trabajos en este campo (2016, 2014, 2012, 2007, 2006) recupero “*Etnicidad, Territorio y Sociedad de Consumo en Valle Fértil, Provincia de San Juan, República Argentina*”, tesis de grado de Luis Rodríguez Mamby en el año 2017.

Esta investigación se propone “atender al turismo como un medio de (re)territorialización de la cultura indígena donde la «globalización de lo local» configura nuevas integraciones a través del consumo, transformando drásticamente la vida social” (Rodríguez Mamby, 2017, p. 5). Dentro de la misma, hay un capítulo dedicado a la Educación Intercultural Bilingüe en el Valle Fértil. Rodríguez Mamby (2017) comenta que las dos escuelas que se encuentran en esta localidad trabajan con la EIB, y que la Universidad Nacional de San Juan ha intervenido continuamente para sostener los espacios de interculturalidad en las comunidades vallistas. En palabras de Rodríguez Mumbay (2017) la EIB es:

Desde fines de 2006, el sistema educativo nacional adopta la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) para implementar políticas destinadas al respeto y comprensión de la diversidad cultural en los niveles de educación inicial, medio y secundario, en el marco de la Reforma de la Ley de Educación. Asimismo, declara la competencia del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, que “...definirá contenidos curriculares comunes que promuevan el respeto por la multiculturalidad y el conocimiento de las culturas originarias en todas las escuelas del país, permitiendo a los/as alumnos/as valorar y comprender la diversidad cultural como atributo positivo de nuestra sociedad” (Artículo 54, Capítulo XI). De esta manera, la Ley de Educación Nacional acompaña las dinámicas neoliberales neocoloniales actuales, promoviendo el desarrollo a través de la intervención del Estado sobre las comunidades étnicas al adoptar los discursos multiculturalistas para la apertura turística. (p. 98)

El autor, señala que la multiculturalidad como modalidad que valora y comprende la diversidad cultural está acompañada de dinámicas neoliberales y neocoloniales que

promueven la intervención Estatal en los pueblos ya que, de esta manera, introduce discursos multiculturalistas que son utilizados para la apertura turística.

A su vez, existe el cargo “idóneo” o “tutor intercultural” que es una persona de la comunidad que asiste como pareja pedagógica al docente de grado. Este cargo tiene la función de conectar el conocimiento del Estado con los saberes de la comunidad, a fin de preservar sus valores culturales (Rodríguez Mamby, 2017).

Pero el autor remarca algunas contradicciones que se generan a través de esta modalidad intercultural. Rodríguez Mumbay (2017) rescata un fragmento de una entrevista a Prelorán en los años 70 que sirve para visibilizar la problemática educativa rural-indígena:

Cuando se le enseña a un niño a leer y escribir se le inculca la semilla de la urbanización. Ya los padres poco pueden educarlos en las normas que ellos tenían, puesto que no les han servido en las nuevas formas de vida urbana. (...) De modo que al cabo de varios grados de escuela lo que realmente se ha cimentado son los rudimentos de la aritmética, y el poder leer y escribir. Eso le permitirá leer las historietas, las revistas de chimentos, las fotonovelas – la resaca de nuestra gran cultura occidental- y también podrá saber si el almacenero no les da el vuelto equivocado... También les dará la certidumbre de que podrá ir a la ciudad y compartir con nosotros (...) Sólo podrá aspirar a ser mano expresa las luchas territoriales de agentes locales contra el desplazamiento de la población local, la explotación de los recursos naturales, el deterioro ambiental provocado por estos proyectos de obra barata en las fábricas y a rellenar trabajos nimios que no nos rebajamos a hacer. Y si tiene viveza adicional, pronto se acostumbrará a vivir en comunidades hacinadas, y sobrevivirá de algún modo más fácil y remunerativo... La villa miseria es el lugar obligado a dónde irá a parar... (pp.103-104)

En resumen, para este autor, la escuela sólo cimienta los aprendizajes básicos de lectura-escritura, aritmética, información, etc. Sumado a que los padres no terminan de educar a los jóvenes y niños en las lógicas de las normas locales. Por lo tanto, estos aprendizajes solo le permitirán ser mano de obra barata para las fábricas o para hacer trabajos sin importancia. Pero aquí entra otra dificultad ¿Qué generarían hoy las políticas educativas multiculturales? Según Rodríguez Mumbay “La mirada multiculturalista que impone la política neoliberal en la educación hoy hace que la falta de potencialidad turística sea determinante para que las familias del medio de la sierra vallista abandonen su hogar a fuerza de seguir aisladas.” (Rodríguez Mumbay, 2017, p. 104). Indica que las políticas públicas interculturales esconden de manera solapada una apertura a los capitales globales que permean en estas localidades a través del turismo pero que esta área económica no tiene mucha potencialidad por lo que obliga a algunas familias a abandonar el Valle. Además, esto oculta la ideología de “progreso” y “modernidad” frente a lo “rural” donde las escuelas terminan borrando las particularidades de conflictos locales no dejando avanzar la diferencia intra-cultural (Rodríguez Mumbay, 2017).

Otro aspecto interesante a revisar en este apartado es el siguiente:

La sanjuanidad, como la argentinidad, ha formado la percepción vallista del mestizaje sustentada en la «purificación moral» a través de la educación civilizatoria de la ciencia y la religión. El papel del turismo dentro del resto de las industrias culturales operaría con una legitimación encubierta o embellecimiento del racismo cultural que define lo diferenciabile. Un turismo autorizado de las culturas arqueológicas controlaría este interés en la diferencia de la cultura del otro por su valor de consumo. (p.105)

En este fragmento podemos advertir una crítica a esta idea de mestizaje dentro de la educación que apuntaría a una legitimación encubierta de racismo en la cual se diferencia una cultura sobre otra para tomarla como un objeto de consumo.

Por lo tanto, el antropólogo hace una lectura sobre cómo las políticas públicas del Estado neoliberal terminan apuntalando una ruta “turística”, para esta localidad de Valle Fértil, abriendo paso a capitales globales. Pero en esta apertura que propone una multiculturalidad, se esconde un entramado ideológico que determina lo moderno frente a lo atrasado y en el que finalmente, el Estado hace una financiación económica precaria para estos sectores rurales-indígenas. A raíz de este análisis, quedan algunas preguntas para reflexionar ¿El vínculo entre la escuela y la comunidad del secano lavallino se plantea con los términos de modernidad-atraso? ¿En el discurso de las autoridades pedagógicas se esconde este punto de vista? ¿Las políticas públicas en la escuela se realizan con un financiamiento precario?

Abordaje conceptual y metodológico

En principio la intención de tesina correspondía en formular una metodología con Investigación Acción Participativa buscando una forma de investigación horizontal para generar una instancia de conocimientos y saberes compartidos con el Consejo del Pueblo Huarpe Juan Manuel Villegas. Es decir, generar un espacio de co-participación con el Consejo para quedar a disposición de las problemáticas que quiera resolver este pueblo y en el que se pueda colaborar desde nuestro conocimiento académico. De esta manera, evitaríamos un proceso de extractivismo académico. Como Orlando Fals Borda (1993) afirma:

He aquí dos conceptos con historiales y propósitos sumamente distintos. El de “intervención social” como se interpreta actualmente, proviene de la antropología aplicada al examinar la dinámica cultural desde el ángulo del investigador o actor independiente que asume actividades de conocimiento absoluto y que cree controlar las condiciones de la observación o de la acción. El concepto de “investigación participativa”, en cambio, es más reciente y admite la relatividad de la experiencia del conocimiento, hasta el punto de romper la tradicional vinculación de subordinación entre investigador e investigado en las tareas implicadas. Proviene de dos definiciones distintas de ciencia. Son dos filosofías de vida y de trabajo que difieren a partir de su misma concepción: la una, vertical, elitista, ortodoxa; la otra, coyuntural, simétrica, iconoclasta. (p. 9)

Sin embargo, debido a la incertidumbre que generó la pandemia -la realización del proyecto de tesina fue en el año 2022- así como a la dificultad de encontrar mayor participación con el Consejo de la comunidad Juan Manuel Villegas, decidimos enfocarnos en un **diseño metodológico cualitativo** para el análisis de la unidad escolar local. Quisimos continuar alguna investigación en el lugar que dejara algunas preguntas o cuestionamientos sobre el funcionamiento de la escuela al Consejo; buscando comprender el carácter simbólico que opera en la escuela con el Pueblo Huarpe.

A partir de esto, nos enfocamos en el **estudio de caso** que según Vasilachis (2006) puede estar constituido por un hecho, grupo, una relación, una institución u organización a partir del recorte empírico y de la realidad social que conforma un tema o problema de investigación, y focaliza en hechos y situaciones para abordarlos con mayor profundidad. En este caso se hizo en

la institución escolar Raíces Huarpes 4-207, ubicada en Camino de los Huarpes, San José, Lavalle.

La **etnografía** conforma parte del estudio capturando los fenómenos y dinámicas en su contexto particular que, en este caso, es la escuela en el secano. Para ello, planteamos una etnología educativa tomando a Elsie Rockwell. Como la etnografía propone conservar la complejidad del fenómeno social en su contexto particular. Por eso, el barrio, la comunidad o la escuela son un universo natural para la investigación etnográfica. Y al desarrollar y determinar las relaciones y estructuras en las cuáles se encuentra nos permite trascender esta escala, esto significa desarrollar una **etnología educativa** (Rockwell, 1980).

Existe la necesidad de mirar esa cotidianidad que se construye en la escuela para ver cuál es el recorrido de la ideología que los enmarca. Es preciso construir, a través de la etnografía, estos recorridos ideológicos y simbólicos de sus actores. Siempre teniendo en cuenta las particularidades regionales en las que se encuentra la escuela, Rockwell (1980) dice:

(...) la construcción social de cada escuela es siempre una versión local y particular de ese movimiento. Cada uno de nuestros países muestra una forma diferente de expansión de su sistema escolar público, ligada al carácter de las luchas sociales, a identificables proyectos políticos, al tipo de “modernidad” que cada uno propuso para el sistema educativo, en precisas coyunturas históricas. Las diferencias regionales, las organizaciones sociales y sindicales -incluidos los maestros y sus reivindicaciones- las diferencias étnicas, el peso de la Iglesia, etc., marcan, en su expresión local, el origen y la vida en cada escuela. Desde allí, en esa expresión singular, se conforman internamente los frentes y las correlaciones de fuerzas, las formas de relación predominantes, las

prioridades administrativas, las relevancias laborales, las tradiciones docentes, que conforman la trama real en que la educación se realiza. (p. 24)

Abarcando específicamente las técnicas adoptadas en el presente trabajo, estas consisten en: **observaciones simples** de las didácticas escolares que apuntaron en cómo se desenvuelven las autoridades pedagógicas y estudiantes, cómo se genera el habitus y cómo son las resistencias-negociaciones de sus estudiantes en materias estratégicas, actos escolares, fechas conmemorativas, reglas escolares, rutinas, disposiciones del espacio, etc. Las observaciones fueron realizadas en el año 2022. La primera observación fue realizada desde el día 24 hasta 28 de mayo y la segunda del 13 al 14 de octubre del mismo año. El alojamiento fue en un edificio para profesores que se encuentra cerca de la escuela, esto permitió permanecer en la escuela desde el inicio de clases en las mañanas hasta la interrupción de las mismas en la cena. El acceso a la escuela fue facilitado a través de la cátedra de prácticas profesionales de la carrera de sociología, que brindó la oportunidad de colaborar con la escuela mediante la realización de encuestas a estudiantes y docentes para documentar el impacto de la pandemia en su retorno al sistema escolar presencial. Y, a su vez, se pudo aprovechar ese ingreso para realizar las observaciones para esta tesina.

Posteriormente, se realizaron **entrevistas en profundidad** (2024) a algunas autoridades pedagógicas de la escuela: un grupo de *docentes* seleccionados por su antigüedad en la escuela; parte del *servicio de orientación* donde se seleccionó a la orientadora social; y la *directora* del lugar como parte del área de administración de la escuela. Esto es para determinar el conocimiento que tienen sobre la comunidad huarpe y poder discernir el grado de involucramiento que hay con el mismo.

Por último, se describirán las consideraciones que tiene el Consejo de la comunidad Juan Manuel Villegas respecto del funcionamiento de la escuela Raíces Huarpes, a través de una entrevista en profundidad a los miembros que presiden el Consejo.

Abordaje teórico-conceptual

Algunas consideraciones sobre el Estado

El interés de este trabajo está en profundizar un poco más la relación del Estado con el Pueblo Huarpe, específicamente a través de la institución escolar. En este sentido es interesante ahondar en cómo el **Estado** pasó de un rol activamente coercitivo con el manejo de la violencia física a manejar violencia simbólica. Partiremos de considerar al Estado, según Juan Carlos Portantiero, como “hegemonía acorazada de coerción”, que involucra “el conjunto de actividades prácticas y teóricas con las que la clase dirigente justifica y perpetúa su dominación y además logra obtener el consenso activo de los gobernados” (Portantiero, 2019, p. 17). De esta manera, a través de un consenso coercitivo, el Estado introduce sus instituciones para perpetuar su dominación. Por su parte, Pierre Bourdieu (1997) menciona que el Estado reivindica:

(...) con éxito el monopolio del uso legítimo de la violencia física y simbólica en un territorio determinado y sobre el conjunto de la población correspondiente. Si el Estado está capacitado para ejercer una violencia simbólica es porque se encarna a la vez en la objetividad bajo la forma de estructuras y mecanismos específicos y también en la “subjetividad” o, si se quiere en los cerebros, bajo la forma de estructuras mentales, de categorías de percepción y de pensamiento. (pp. 97-98)

Es decir, no solo el Estado hace ejercicio de la violencia física y simbólica, sino que agrega una introyección de esta dominación en la subjetividad de las personas.

Acercamientos a las representaciones sociales y a la escuela como institución estatal

En este apartado haremos una aproximación a las representaciones sociales desde la perspectiva de Pierre Bourdieu ya que este concepto nos brindará un cimiento teórico para entender los puntos de vista de las autoridades escolares -desarrolladas en el capítulo 2- y de las perspectivas de la presidenta del Consejo huarpe de San José -capítulo 4-. A partir de este acercamiento podemos analizar la construcción de una *doxa* y *habitus* de lxs agentes que participan en la institución escolar. De esta forma podemos atisbar la *compleja participación* del Estado en la hegemonización simbólica institucional.

Las **representaciones sociales** tienen la particularidad de ser formas simbólicas socialmente construidas mediando entre la estructura objetiva del mundo social y la experiencia de lxs agentes. Los individuos y los grupos sociales son definidos no solamente por lo que son sino por lo que se perciben que son. En esta división encontramos, por un lado, las propiedades materiales, empezando por el cuerpo, que se pueden enumerar y medir como cualquier cosa del mundo físico y, por otro lado, las propiedades simbólicas que son las propiedades físicas percibidas y apreciadas en las relaciones mutuas, como propiedades distintivas (Bourdieu, 2007).

Estas representaciones no están exentas de luchas o contradicciones, de hecho, la lógica de las propiedades simbólicas de lxs agentes y los grupos consiste en diferenciarse de otros grupos del espacio social, “La mínima distancia objetiva en el espacio social puede ser la

máxima distancia subjetiva: entre otras cosas porque el más “vecino” es el que más amenaza identidad social, es decir la diferencia” (Bourdieu, 2007, p. 222). La percepción individual orientada por representaciones colectivas tiende a engendrar contrastes a los cuales asocia sus valores en oposición a los valores de otros grupos, superiores y, por supuesto, inferiores. Las representaciones mentales que se hacen de otros grupos se presentan como un sistema de oposiciones que reproducen las diferencias reales entre los estilos de vida y que contribuyen a producir divisiones y legitimarlas al hacerlas pasar como naturales (Bourdieu, 2007). Es por ello que aquí radica una correspondencia entre la estructura social y las estructuras mentales, entre las divisiones objetivas del mundo social, sobre todo entre dominantes y dominados, y los principios de visión y división que les aplican lxs agentes (Bourdieu, 1995).

Estas representaciones sociales conforman una **doxa** del cuerpo de oficiales -en nuestro estudio las autoridades escolares- y un **habitus** en quienes transitan las escuelas estatales en el secano huarpe. Para Bourdieu (1997) la **doxa** es “el punto de vista de los que dominan dominando al Estado y que han constituido su punto de vista como punto de vista universal al hacer el Estado” (p. 121). El **habitus** está “[...] producido por la interiorización de los principios de una arbitrariedad cultural capaz de perpetuarse (...) en la práctica los principios de la arbitrariedad interiorizados” (Bourdieu, 1996, p. 25).

El Estado precisa del ejercicio de la **violencia simbólica** para legitimar su dominación. Este concepto es para Bourdieu (1996) “todo poder que logra imponer significados e imponerlos como legítimos disimulando las relaciones de fuerza en las que se basa su fuerza, agrega su propia fuerza, es decir, una fuerza específicamente simbólica, a estas relaciones de fuerza.” (p. 25). A su vez, consideramos a la institución escolar como un punto central en el cual el Estado

realiza gran parte de esta imposición simbólica disimulando las asimetrías de las relaciones de fuerza entre la cultura hegemónica y la subalterna.

Entonces ¿Qué relación hay entre el Estado y la escuela? ¿Qué reproduce? ¿Cómo se instala en las sociedades contemporáneas y en los pueblos originarios? Bourdieu (1997), nos anticipa de qué trata:

(A través de la escuela, con la generalización de la educación elemental en el transcurso del siglo XIX, es como se ejerce sobre todo la acción unificadora del Estado en materia de cultura, elemento fundamental de la construcción del Estado–nación. La creación de la sociedad nacional va pareja con la afirmación de la educabilidad universal: como todos los individuos son iguales ante la ley, el Estado tiene la obligación de convertirlos en ciudadanos, dotados de los medios culturales para ejercer activamente sus derechos cívicos.).

Y así imponiendo e inculcando universalmente (en los límites de su capacidad) una cultura dominante constituida de este modo en cultura nacional legítima, el sistema escolar, en particular a través de la literatura, inculca los fundamentos de una verdadera «religión cívica» y, más precisamente, los presupuestos fundamentales de la imagen (nacional) de uno mismo. (p. 106)

Autores latinoamericanos llegan a conclusiones semejantes. Como el pedagogo brasileño Paulo Freire (2013), que desarrolla cómo es la **educación hegemónica** en su libro *Pedagogía del Oprimido* (publicado originalmente en 1968):

En la concepción ‘bancaria’ que estamos criticando, para la cual la educación es el acto de depositar, de transferir, de transmitir valores y conocimientos, no se verifica, ni puede

verificarse esta superación. Por el contrario, al reflejar la sociedad opresora, siendo una dimensión de la ‘cultura del silencio’, la ‘educación bancaria’ mantiene y estimula la contradicción. (p. 73).

Sostiene de esta manera que la educación perpetúa relaciones de poder asimétricas entre educadores y educandos. Donde los primeros depositan conocimientos en sus estudiantes, conocimientos de una cultura opresora, hegemónica en lxs estudiantes. Despojando sus conocimientos previos, descontextualizando sus trayectorias, cultura, etc. Lo que genera la escuela es una forma de aquietar los procesos de transformación y de lucha de las clases subalternas para concretar una dominación simbólica. Como Freire (2013) dice a continuación “En verdad, lo que pretenden los opresores es transformar la mentalidad de los oprimidos y no la situación que los oprime. A fin de lograr una mejor adaptación a la situación que, a la vez, permita una mejor forma de dominación” (p.75).

La escuela positivista, según Rockwell (1980), inaugura otra historia, la de los sucesos progresivos y la modernidad, la que borró la memoria social. Impuso un presente e impuso un futuro como la medida del progreso, recobró sólo lo institucional e ignoró la memoria colectiva y la historia viva que hacen los pueblos.

Al continuar con la idea de una escolarización bancaria, podemos agregar que las escuelas se empiezan a ver como sitios sociales con un doble **currículum**, uno abierto y formal y otro oculto e informal. Henry Giroux (2004) entiende como “currículum oculto como aquellas normas, creencias y valores no declarados, implantados y transmitidos a los alumnos por medio de reglas subyacentes que estructuran las rutinas y las relaciones sociales en la escuela y en la vida en las aulas (p. 72). Además, comenta que “Este currículum puede ser usado no solo en las

relaciones sociales escolares “sino también los "silencios" estructurales y los mensajes ideológicos que dan forma y contenido al conocimiento de la escuela” (p. 89).

Si bien la escuela puede ser considerada como bancaria o un lugar donde los grupos dominantes ejercen la reproducción de su hegemonía, Giroux (2004) dice:

En esta relación la cultura se divide en formas dominantes y represivas, en categorías que "silenciosamente" delinean lo esencial de lo no esencial, lo legítimo de lo ilegítimo.

Alrededor de estas categorías o prácticas se desarrollan en las escuelas, la conformidad, la tensión y la resistencia. (p. 92)

Retomamos aquí la idea de **resistencia** porque en la escuela bancaria no todo es dominación pura, existen procesos por los cuales se generan consensos o resistencias sobre cómo debe ser la escuela, las clases o sus docentes. Giroux (2004) dice:

Innecesario decir, que esto no está simplemente inscrito o impuesto en la conciencia o ideología del oprimido. Está siempre mediado -algunas veces rechazado, algunas veces confirmado-. Más a menudo se encuentra parcialmente aceptado y parcialmente rechazado. El problema aquí es qué clase y qué poder se intersectan dentro de las relaciones de dominación y resistencia en la forma de experiencias vividas que acomodan y contestan en una forma compleja a la cultura dominante de la escuela. (p. 95)

Siguiendo esta línea de pensamiento, Justa Ezpeleta y Elsie Rockwell (1983), comentan que el Estado define tareas de control central, asigna funciones, ordena, separa, jerarquiza el espacio para diferenciar labores, y de este modo define relaciones sociales. Y que a pesar de esta forma estandarizada de delimitar los roles es imposible encontrar dos escuelas iguales. En estas instituciones existen como concreto real en donde el control y la normatividad estatal están

presentes sin embargo no delimitan totalmente la trama de interrelaciones de las personas que integran la escuela. Cada escuela es producto de una permanente construcción social. donde interactúan distintos procesos sociales: la reproducción de relaciones sociales, la generación y transformación de conocimientos, la conservación o destrucción de la memoria colectiva, el control y la apropiación de la institución, la resistencia y la lucha contra el poder establecido, entre otros. Se trata de una relación en constante construcción y negociación en función de circunstancias precisas, en éstas se juegan intereses e historias inmediatas y mediatas de la escuela, del poblado, de los sujetos involucrados.

Sobre pueblos originarios y la colonialidad interna

Los pueblos originarios son actores frecuentes en distintas áreas de disputa y reconocimientos frente al Estado. Estos han enfrentado distintos momentos frente a la hegemonía europea desde la conquista en adelante. Primero ante procesos de conquista de los imperios europeos, luego frente a la construcción de los Estados-nación. Dentro del Estado moderno, se fueron construyendo distintos escenarios en los cuáles los pueblos reivindican su protagonismo frente a las políticas públicas demarcadas por el estado. Aunque es innegable que hubo un viraje del proceso de la colonia donde persiste una colonialidad interna a través del Estado. Pablo González Casanova (1975) señala que hay un colonialismo que no solo ocurre a nivel internacional sino a nivel nacional, donde se ligan determinadas etnias, grupos y clases dominantes, y otras con los dominados. Particularmente el problema indígena, es esencialmente un **colonialismo interno**. Las comunidades indígenas pasan a ser las colonias internas dentro de una nación. Por lo tanto, las comunidades indígenas tienen características de sociedades colonizadas. En este sentido, Casanova (1975) señala:

Estos fenómenos, el marginalismo o la no participación en el crecimiento del país, la sociedad dual o plural, la heterogeneidad cultural, económica y política que divide al país en dos o más mundos con características distintas, se hallan esencialmente ligados entre sí y ligados a su vez con un fenómeno mucho más profundo que es el colonialismo interno, o el dominio y explotación de unos grupos culturales por otros. En efecto, el "colonialismo" no es un fenómeno que sólo ocurra al nivel internacional, como comúnmente se piensa- sino que se da en el interior de una misma nación, en la medida en que hay en ella una heterogeneidad étnica, en que se ligan de determinadas etnias, grupos y clases dominantes, y otras con los dominados. (p.89)

Continuando con estas ideas, para Aníbal Quijano (2014) la **colonialidad** es un elemento constitutivo del capitalismo. Y se cimenta en una imposición de una clasificación racial/étnica de la población del mundo, operando en cada uno de los planos materiales y subjetivos de la existencia cotidiana y la escala social. La colonialidad es un concepto que sigue vinculado al concepto de colonialismo. Si bien el colonialismo se refiere a la estructura de dominación y explotación donde el control de la autoridad política, de los recursos de producción y del trabajo de una población determinada lo detenta otra de diferente identidad. El colonialismo es más antiguo, aunque la colonialidad ha comprobado ser más profunda y duradera.

Dentro de este esquema que realiza Quijano también podemos observar la siguiente afirmación del mismo “La racialización de las relaciones de poder entre las nuevas identidades sociales y geoculturales fue el sustento y la referencia legitimadora fundamental del carácter eurocentrado del patrón de poder, material e intersubjetivo” (Quijano, 2014, p. 318). Con esto reafirmo la idea de que existe una colonialidad aún presente en la actualidad y que esta misma se constituye a través de la **racialidad**. Aunque el colonialismo político con Europa ha terminado,

la colonialidad cultural persiste como una relación de dominación colonial. Ésta consiste en una colonización del imaginario de los dominados. Actúa en la interioridad de ese imaginario y es parte de él (Quijano, 1991). Quijano (1991) continúa explicando:

Eso fue producto, al comienzo, de una sistemática represión no sólo de específicas creencias, ideas, imágenes, símbolos o conocimientos que no sirvieran para la dominación colonial global. La represión recayó, ante todo, sobre los modos de conocer, de producir conocimiento, de producir perspectivas, imágenes y sistemas de imágenes, símbolos, modos de significación; sobre los recursos, patrones e instrumentos de expresión formalizada y objetivada, intelectual o visual. Fue seguida por la imposición del uso de los propios patrones de expresión de los dominantes, así, como de sus creencias e imágenes referidas a lo sobrenatural, las cuales sirvieron no solamente para impedir la producción cultural de los dominados, sino también como medios muy eficaces de control social y cultural, cuando la represión inmediata dejó de ser constante y sistemática. (p. 12)

Con esto aseveramos que el proceso de colonialidad llevó a cabo, primero, una represión de las imágenes, creencias y conocimientos de la cultura dominada para luego ejercer una hegemonía cultural permitiendo un mayor control social. Como vimos con el antropólogo Diego Escolar en los antecedentes de este trabajo, en las escuelas de Lavalle se presenta una situación represiva en las aulas escolares pero ese discurso y manejo fue cambiando paulatinamente hasta los 90 aproximadamente donde se hizo un viraje rotundo hacia la recuperación de la cultura del Pueblo Huarpe.

Sin embargo, los colonizadores impusieron un modelo de desarrollo cultural con sus propias significaciones y conocimientos. convirtiendo esto en un modelo aspiracional que daba

acceso al poder (Quijano, 1991). Es por ello que nos preguntamos ¿Este mismo modelo aspiracional de poder se sigue dando dentro de la escuela? ¿Continúa el modelo de la colonialidad o se rompió ese lazo en los '90?

Para continuar abordando esta problemática, esta relación colonial decanta en un proceso de dominación que a su vez genera **procesos de blanqueamiento y mestizaje** en los pueblos originarios. Claudia Briones (2002) relata:

Sintetizaría entonces la argumentación central de este acápite diciendo que las ideologías locales de mestizaje y blanqueamiento develan, con matices propios, como opera la racialización de la misma idea de “nación argentina”, en tanto membrecía implícita y naturalizada que presumiblemente no queda afectada por el racismo. Esos matices indican que, en Argentina, las ideologías de mestizaje y blanqueamiento promueven como telos un camino de ósmosis irreversible donde el “aprendizaje” solo transforma categorialmente –disciplina la varianza cultural de- algunos, y donde la hibridización se dispara selectivamente en dos direcciones contrarias. Mientras los marcados como “mestizos” no forman parte del “nosotros desmarcado” de la nación, los “purificados” por blanqueamiento pueden eventualmente hacerlo, si aceptan “desteñirse” por inmersión en conductas y valores hegemónicos. (p. 73)

Aquí, Briones aclara que existe un proceso de blanqueamiento de las personas racializadas dentro de la nación las cuales serán culturizadas bajo las conductas y valores hegemónicos. Esto es una operación de racialización, ya que a algunas personas les permitirá acceder a la hegemonía (como modelo aspiracional) a través de pequeños poderes y a otras las dejará por fuera de esa demarcación.

De todos modos, hay formas de construir alternativas a la situación de colonización donde existen algunos aportes que pueden ser retomados como, según Catherine Walsh (2013), la descolonización propuesta por Franz Fanon que representa una forma de (des)aprendizaje: desaprendiendo todo lo impuesto y asumido por la colonización y deshumanización para reaprender a ser hombres y mujeres. Esto ocurre cuando todos individualmente y colectivamente participan en derribar.

Educación intercultural

La educación formal en Latinoamérica y Argentina ha tenido un crecimiento paulatino desde el siglo XIX hasta la actualidad. Impulsoras de este modelo fueron figuras como la de Domingo Faustino Sarmiento en Argentina, quien fundó cientos de escuelas en su mandato. Sin embargo, Sarmiento, tenía una concepción de modelo de escuela europeizada, la cual se enmarca en una ideología hegemónica de civilización vs barbarie, considerando cualquier forma no occidental de cultura como parte de lo incivilizado, de lo estanco, de lo no progresivo ni moderno. Construía un sentido de educación elitista por su afición a los modelos europeos y norteamericanos, y además racistas y antipopulares ya que despreciaba a los pueblos originarios, a las personas afrodescendientes y a los gauchos.

Si la construcción de la educación formal en Argentina fue impulsada por un modelo de estas características, queríamos recoger los periodos donde se empezó a generar una “interculturalidad” en la escuela. Por ello destacaremos cuatro etapas, parafraseando a Vera María Ferrão Candau (2013): la primera, es de la época colonial hasta las primeras décadas del siglo xx, que se caracteriza por una violencia etnocéntrica de imposición de la ideología

hegemónica sobre las culturas indígenas. Sin embargo, en estas primeras décadas del s. xx, la eliminación del otro representaba una asimilación para homogeneizar la cultura en un Estado nacional moderno. En este momento es donde surge la segunda etapa donde nacen las primeras escuelas bilingües para los pueblos originarios. Aunque este bilingüismo fue un mecanismo para alfabetizar más fácil e “integrar” mejor a los grupos indígenas. Para la década de 1970, se desarrolla una tercera etapa desde las experiencias protagonizadas por liderazgos comunitarios en asociación con universidades y sectores progresistas de la iglesia. En este periodo se buscaba la organización de materiales didácticos bilingües que permitieran la “integración” de estos sectores a la sociedad a la vez que reconocían los derechos de esos pueblos de fortalecer y mantener su propia cultura. En la nueva configuración, el bilingüismo pasa a ser insertado en un discurso más amplio, donde la perspectiva intercultural presiona el modelo escolar clásico e incluye en éste no sólo diferentes lenguas, sino, sobre todo, diferentes culturas. A partir de 1980, las luchas indígenas pasaron a unificarse y a tener reconocimiento nacional e internacional. Y en distintos países latinoamericanos, en especial aquellos con gran cantidad de población indígena empezaron a exigir que las escuelas estuvieran administradas y coordinadas por profesores indígenas. Además, Ferrão Candau (2013), destaca la importancia de la educación popular en la década del 70 y 80, ya que realizaron extensos aportes a la educación intercultural. Ya que esta modalidad, la de educación popular, proponía un cambio de paradigma pedagógico en la enseñanza aprendizaje que afirma la intrínseca articulación entre procesos educativos y los conceptos socioculturales en los que estos se sitúan, colocando así los universos culturales de los actores implicados en el centro de las acciones pedagógicas.

Es en el periodo de 1980 y 1990, según Ferrão Candau (2013), donde las instituciones internacionales y nacionales incorporan el discurso intercultural de manera creciente pero este

enfoque no discute el posicionamiento y contexto sociopolítico, posee un discurso acrítico del modelo neoliberal. La interculturalidad es asumida como una forma de cohesión social, *asimilando* a las culturas subalternas en la cultura hegemónica. En palabras de la autora “Siendo así, la interculturalidad funcional tiene por objetivo disminuir las áreas de tensión y conflicto entre los diversos grupos y movimientos sociales que focalizan cuestiones socio-identitarias, sin afectar la estructura y las relaciones de poder vigentes.” (Ferrão Candau, 2013, 151). Sin embargo, como contraposición, Ferrão Candau (2013), señala que debe ser viable la opción de la educación intercultural crítica:

(...) poner estas relaciones en cuestión es exactamente el foco de la perspectiva de la interculturalidad crítica. Se trata de cuestionar las diferencias y desigualdades construidas a lo largo de la historia entre diferentes grupos socioculturales, étnico-raciales, de género, orientación sexual, entre otros. Se parte de la afirmación de que la interculturalidad apunta para la construcción de sociedades que asuman las diferencias como constitutivas de la democracia y sean capaces de construir relaciones nuevas, verdaderamente igualitarias entre los diferentes grupos socioculturales, lo que supone empoderar aquellos que fueron históricamente considerados inferiores. (p. 151)

La interculturalidad debería apuntar a quienes fueron históricamente oprimidos/as, apuntando a la construcción de una democracia que sea capaz de construir nuevas relaciones verdaderamente igualitarias poniendo en foco el cuestionamiento a las diferencias socioculturales, etno-raciales, de género, entre otros. A su vez, Ferrão Candau (2013) observa que las causas que dificultan una educación intercultural son la existencia de un fuerte racismo en la sociedad, que muchas veces se encubre en un discurso que defiende el mestizaje, que niega las diferencias culturales y ve como inadecuada toda introducción de aspectos relativos a

diferentes grupos socioculturales a la currícula escolar. Además, el pensamiento colonial es todavía dominante en la sociedad, lo que lleva a enfatizar y considerar como superior la lógica occidental, y a la poca valorización de las culturas originarias y/o afroamericanas. Otra causa apuntada para la poca presencia de la perspectiva intercultural en las escuelas fue la ausencia de la profundización de esta temática en los centros de formación de profesores/as.

Ferrão Candau sostiene que la educación intercultural es asumida como funcional cuando introduce contenidos relativos a diferentes culturas sin modificar el currículo como un todo, la de “cultura común” y la del “conocimiento universal”. En cambio, la interculturalidad crítica “más bien procura promover una transformación curricular que afecte todos sus componentes, cuestione la construcción de la llamada “cultura común” y de los conocimientos y valores considerados universales.” (Ferrão Candau, 2013, p. 155).

La posibilidad de interpelar a las escuelas formales con la modalidad intercultural debe ser puesta en minuciosa observación ya que se podría caer en la perspectiva de una interculturalidad funcional como aclara Ferrão Candau y Rodríguez Mumbay (mencionado anteriormente en antecedentes de este trabajo). Para ello, las propuestas de interculturalidad deben realizarse bajo una perspectiva crítica que permita una transformación de las currículas y de las estructuras escolares. En este sentido, Ferrão Candau (2013) agrega:

La interculturalidad debe favorecer a la conciencia de la propia identidad cultural que, en general, es dinamizada en el contraste con el Otro, el diferente. Se trata, por lo tanto, de procesos imbricados y entrecruzados. Es importante también tener presente la alerta de que para ser auténtica la interculturalidad debe promover el diálogo en bases igualitarias, y esto no se debe dar como presupuesto y sí ser favorecido por el mismo proceso intercultural, empoderándose los grupos que necesiten una mayor afirmación de su

identidad, para que la igualdad pueda ser construida y afirmada en la misma interacción intercultural. (p. 156)

La interculturalidad debe aportar y favorecer al mismo proceso intercultural, dando espacio a los grupos que necesiten mayor afirmación de su identidad para generar una igualdad de base y afirmada en esta interacción.

A modo de síntesis del capítulo 1

El recorrido realizado en este primer capítulo nos ha permitido identificar un conjunto de producciones académicas fundamentales para comprender las complejidades que atraviesan a las comunidades huarpes del secano lavallino, especialmente en su relación con el Estado, sus instituciones y, en particular, con la escuela.

En primer lugar, se evidencia cómo la escuela ha operado históricamente como una institución de poder que no solo reproduce contenidos curriculares, sino que modela subjetividades, jerarquiza saberes y regula cuerpos. El trabajo de Diego Escolar (2010) aporta una mirada crítica al papel de la escuela albergue en el secano, destacando cómo esta modalidad impone una separación forzosa entre niños y sus familias; y funciona como un mecanismo de control biopolítico. A pesar de que algunos docentes comienzan a reconocer las identidades huarpes en el ámbito escolar, la marca histórica de exclusión y violencia simbólica sigue vigente. Así, la escuela emerge como un espacio contradictorio: puede ser simultáneamente lugar de afirmación cultural y de silenciamiento identitario.

Por otro lado, los estudios de Leticia Saldi (2015) profundizan el análisis de los discursos institucionales estatales, especialmente los provenientes de la Dirección General de Irrigación y

de la Municipalidad de Lavalle. Estos discursos revelan mecanismos sutiles -pero persistentes- de negación de la identidad huarpe, tanto a través de argumentos biologicistas (como la “pérdida de pureza étnica”) como de la construcción de narrativas de progreso asociadas a lo europeo y lo moderno. La supuesta apertura multicultural se ve socavada por prácticas que obstaculizan la autodeterminación política de las comunidades y ponen en duda la legitimidad de sus formas de organización.

Las tesinas de Mariana García Ortiz (2014) y Florencia Chapini (2019), a su vez, introducen dimensiones claves para este trabajo: el cruce entre género, clase, juventud y etnicidad. En el caso de García Ortiz, se visibiliza cómo las políticas públicas dirigidas a mujeres de sectores subalternizados -como las transferencias monetarias condicionadas- reproducen patrones blanco-céntricos y exigen el cumplimiento de normas sin atender a las limitaciones estructurales de acceso a derechos. En el caso de Chapini, la experiencia del colectivo juvenil Cumpuchu Huarpe da cuenta de una práctica política situada que, desde la acción colectiva, transforma no solo el espacio físico (a través del playón deportivo), sino también las relaciones con otros actores sociales e institucionales. Ambas investigaciones muestran que, aun en contextos marcados por la desigualdad, se generan formas de agencia, resistencia y reorganización comunitaria.

La discusión sobre la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), a partir del trabajo de Luis Rodríguez Mamby (2017), ofrece una mirada crítica sobre los alcances y límites de las políticas multiculturales. Se señala cómo, bajo una retórica de respeto a la diversidad, se esconde muchas veces una lógica funcional al modelo neoliberal, que transforma las culturas originarias en objetos de consumo turístico. En este sentido, la EIB puede convertirse en una estrategia de gestión de la diferencia sin cuestionar las estructuras de poder que la producen. La figura del

“tutor intercultural” aparece como una herramienta potencial, pero también cargada de tensiones. Lo que se espera desde el Estado es que cumpla un rol de mediador entre saberes sin transformar ni el currículum, ni las prácticas docentes ni el modelo educativo dominante.

Desde un plano teórico-conceptual, este capítulo recupera aportes fundamentales de la sociología, la antropología y la pedagogía crítica. Las representaciones sociales, la doxa, el habitus, el enfoque sobre el Estado como productor de violencia simbólica (Bourdieu, 1997), la crítica a la educación bancaria (Freire, 2013) y la visibilización del currículum oculto (Giroux, 2004) permiten entender que las prácticas escolares no son neutras, sino que están profundamente atravesadas por relaciones de poder. A esto se suma la perspectiva decolonial que, desde autores como Quijano (1991, 2014), Casanova (1975) y Briones (2002), permite comprender que la colonialidad no terminó con la independencia política, sino que se reconfigura en nuevas formas de dominación racial, epistémica y cultural. La idea de colonialidad interna - como forma estructural de exclusión hacia los pueblos originarios dentro de los Estados-nación- es central para situar el problema educativo en clave histórica y estructural.

Finalmente, se recupera el debate sobre la interculturalidad en la educación, especialmente la distinción entre una interculturalidad funcional -que integra sin transformar- y una interculturalidad crítica, que busca cuestionar las jerarquías culturales, revalorizar las memorias comunitarias y promover procesos educativos dialógicos, emancipadores y situados.

En síntesis, el estado de la cuestión revela un escenario complejo, atravesado por tensiones entre reconocimiento y negación, participación y control, inclusión simbólica y exclusión material. La escuela aparece como una institución clave donde estos conflictos se manifiestan de forma especialmente aguda. A partir de este análisis, surgen interrogantes que estimularán la reflexión en la investigación: ¿De qué manera la escuela Raíces Huarpes

reproduce o interpela las lógicas coloniales en su vínculo con la comunidad huarpe? ¿Qué representaciones circulan en torno a la identidad huarpe entre docentes, estudiantes y referentes comunitarios? ¿Existen formas de apropiación o resignificación de sentidos y prácticas que reproduce la institución escolar por parte de la comunidad?

Estas preguntas dan sentido al trabajo de campo y justifican el abordaje etnográfico que se propone, en busca de comprender, desde una mirada situada y crítica, cómo se construyen cotidianamente las relaciones entre Estado, escuela y comunidad en un territorio históricamente invisibilizado, pero también en disputa.

Capítulo 2. Los puntos de vista de las autoridades escolares

Como adelanta el título, en este capítulo intentaremos responder ¿Qué representaciones sociales y puntos de vista (doxa) tienen las autoridades escolares sobre el Pueblo Huarpe?

En la (re)construcción de estos puntos de vista, buscamos aquellos discursos que tienen lxs representantes del poder estatal en tanto autoridades de la institución escolar respecto a las comunidades huarpes. Como mencionamos en el capítulo anterior, la doxa es el punto de vista de lxs dominantes -en este caso las AE- que se presenta como un punto de vista universal (Bourdieu, 1997). Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron (1996) explican que en los sistemas de enseñanza, los contenidos y normas escolares no se presentan como construcciones sociales, sino como naturales, neutras y universales. Esto forma parte de lo que ellos llaman la función de legitimación ideológica de la escuela que se impone como evidente, como natural, sin necesidad de ser dicho o cuestionado. Aunque no siempre lo nombran en esos términos, hablan de una aceptación implícita del orden escolar como legítimo, que es precisamente el efecto de la *doxa*: lxs estudiantes y docentes interiorizan las reglas del juego escolar como si fueran evidentes, sin percibir su arbitrariedad o su vínculo con el orden social de clases.

Recordemos que las representaciones sociales son formas simbólicas socialmente construidas mediando entre la estructura objetiva del mundo social y la experiencia de lxs agentes (Bourdieu, 2007). Según Silvia Piñero Ramírez (2008), las representaciones constituyen una forma de pensamiento social en virtud de que surge en un contexto de intercambios de pensamiento y acciones sociales entre lxs agentes, por ello, también es un conocimiento de sentido común. Estas no constituyen objetos que se encuentran suspendidos en forma etérea en el espacio social, sino que están incorporadas (es decir, integradas al cuerpo simbólico) en el pensamiento de un agente por un proceso de construcción. Es posible establecer diferenciaciones

entre representaciones sociales en torno a una diversidad de objetos, en virtud de la individualidad del agente, su subjetividad, y en función de la especificidad de su contexto sociocultural (Piñero Ramírez, 2008).

Los conceptos de doxa y de representación social nos guiarán, en este capítulo, para identificar cómo construyen -simbólicamente- las autoridades escolares la legitimación del discurso hegemónico estatal sobre el Pueblo Huarpe y en qué puntos es naturalizada, normalizada e interiorizada.

Por autoridades escolares (en adelante AE), entendemos a aquellas personas que tienen una autoridad delegada por sus cargos en el sistema escolar que les permite realizar la función de reproducción para reafirmar su autoridad pedagógica y legitimar la institución escolar (Bourdieu, Passeron, 1996). Las AE entonces, son las personas que ocupan los siguientes roles: personal de dirección, docentes, preceptores, personal del servicio de orientación, entre otras.

Los puntos de vista de las autoridades escolares fueron tomados a través de dos técnicas de recolección de datos. Por un lado, entrevistas en profundidad -realizadas en el año 2024- a tres docentes, la orientadora social y la directora de la institución estudiada; por otro lado, a través de observaciones directas que se realizaron durante el año 2022. La muestra para las entrevistas fueron las siguientes autoridades escolares de la escuela: la directora, Alejandra; la orientadora social, Gabriela; el profesor de Lengua y literatura, Juan; la profesora de Biología, Fanny y el exprofesor de Turismo, Fabián.

Los aspectos que estudiaremos en este apartado, con el objetivo de reparar en los puntos de vista de las autoridades escolares, estarán organizados de acuerdo a las siguientes dimensiones

de análisis: perspectivas sobre la escuela; sobre la comunidad; sobre los saberes y cosmovisiones de las comunidades; sobre lxs sujetos de aprendizaje.

A continuación, desarrollaremos las perspectivas de las autoridades escolares sobre la escuela que fueron mostrándose a lo largo de las entrevistas o de las observaciones.

Perspectivas de las autoridades escolares sobre la escuela

En el siguiente apartado abordaremos la concepción que tienen las Autoridades Escolares (AE) sobre la escuela y la comunidad en la que está inserta.

El sistema escolar genera representaciones sociales particulares según cada persona que tiene una posición social específica dentro de este campo. La escuela Raíces Huarpes conforma sus propias particularidades que desarrollaremos próximamente. Durante una de las observaciones realizadas, la directora, Alejandra, comentó que “la escuela es como el shopping del secano” haciendo referencia a las facilidades que otorga la escuela en relación al acceso al agua, la alimentación, lo habitacional, la salud, entre otros servicios. En este mismo sentido, cuando fue entrevistada resaltó: “Ellos ven que se le acabó el mundo cuando le cortaste la escuela porque es lo único que hay, lo único. Ahí se encuentra con sus amigos, con las chicas, con las actividades que le gustan. Y tienen comida rica, se bañan con agua caliente.”. Este comentario lo realizó al explicar cómo funcionan las quitas de puntos por conducta a lxs estudiantes y que, por ello, lxs estudiantes sin puntos pasan a tener escolaridad en sus casas, llamada escolaridad protegida. Por eso, Alejandra resalta la importancia de la escuela en sus estudiantes cuando no pueden estar allí. Es decir, desde su perspectiva, ya hace una diferencia entre la escuela que provee la satisfacción de necesidades básicas que en sus casas no poseen.

En relación con lo anterior, la escuela es considerada un lugar de oportunidad para que sigan estudiando. En palabras de la directora “Para mí las escuelas son una oportunidad, porque a lo mejor no nace esa oportunidad. La oportunidad, para mí, es para el que la busca (...)”. En este sentido, la directora fomenta la continuidad de sus estudios a un grupo selecto de estudiantes que se ven “motivados” para seguir estudiando y, por ello, algunas AE deciden brindarles una ayuda más: “Ellos van a ahí... bueno, hay alguno de los chicos que son brillantes... hay que ayudarles para que ellos sigan estudiando”. Empezamos a ver que hay una división entre lxs estudiantes que se quedan -que no seguirán estudiando- y lxs que sí continuarán -que serán ayudados por las AE-.

Uno de los docentes, también hizo una observación respecto de lxs estudiantes que se quedan a trabajar en el campo y de quienes pueden continuar sus estudios. Juan, reflexiona:

La pobreza, la falta de un motivo de vida, un objetivo de vida... terminan la secundaria y siguen criando chivos y no está mal criar chivos para nada, pero no significa un cambio rotundo en que si hiciste la secundaria o no porque siguen haciendo la misma actividad. Entonces, no hay una articulación con un terciario, no hay una articulación. Antes estaban las becas Huarpe [hace referencia a la Beca de Pueblos originarios de la Uncuyo], que eran casi como una, una ironía porque era, bueno, sí, los sacamos del campo, pero no los sacamos de una situación de vivir en una precariedad absoluta, le dan dos monedas nada más, para saber. Y tienen que pagar alquiler. Bueno, todo lo que implica un estudiante desarraigado. Entonces, no hay, no hay una articulación después de la secundaria.
(entrevista en profundidad, profesor Juan, 05 de septiembre de 2024)

Cuando el profesor Juan señalaba las dificultades establecidas en la continuidad de los estudios - a la poca estabilidad económica y a la precariedad de las becas otorgadas- devela la

idea de que la escuela tendría la finalidad de promover la salida de sus estudiantes de sus comunidades rurales generando un *desarraigo*. Además, la escuela no logra garantizar una articulación adecuada con las instituciones de educación superior ni tampoco demandar becas al Estado para lxs estudiantes que deseen seguir estudiando. A través de este currículum oculto, se fomenta la idea de que quedarse en el campo es una falta de motivación en la vida y una aceptación de la pobreza y el estancamiento.

Otra profesora, Fanny, comenta en este mismo sentido: “Ellos llegan a la escuela y encuentran el lugar donde sociabilizar, porque ellos no tienen en ningún lugar donde juntarse con los amigos, no tienen un club, no tienen una plaza, no tienen nada. Entonces ellos aman estar en la escuela, se sienten protegidos”. Además, la escuela termina siendo un espacio donde, según la profesora, se reciben cosas que en sus casas no. Fanny, reflexiona al respecto: “Vos les decís que tenés que desalbergar y ellos no se quieren ir de la escuela. Porque reciben lo que no... no encuentran en su casa.”

Este relato dominante en la institución podemos definirlo como una arbitrariedad cultural. Además, algunas AE hablan de la escuela desde un lugar paternalista donde sin ella sería imposible que las personas del secano pudieran acceder a servicios y socializar -como si las únicas formas de vinculación son las que moldean las sociedades urbanas y los espacios de encuentro que establecen-.

La escuela, como representación social de las AE, es un lugar que ofrece no sólo *mejores condiciones de existencia*, sino que, además, es un espacio de *socialización* y brinda la posibilidad de *continuidad de estudios*. Así, se refuerza el modelo meritocrático donde sólo algunas personas -las más adaptadas- se merecen la atención y el apoyo de las AE para que continúen sus estudios. Se construye un imaginario, un currículum oculto, de la escuela como el

centro de la civilización-modernidad y, la comunidad, es considerada como un lugar de atraso y estancamiento. En este sentido, nos parece valioso el aporte de Pablo González Casanova (1975), cuando identifica la demarcación de una sociedad dual para describir los procesos de colonialidad interna en nuestra región, cuando existe un dominio de un grupo cultural por otro. Las AE generan una división simbólica entre estos dos aspectos de escuela moderna-proveedora frente a una comunidad atrasada-pobre.

Perspectivas de las autoridades escolares sobre el Pueblo Huarpe

En este apartado abordaremos las representaciones sociales de las autoridades escolares sobre las comunidades huarpes. Específicamente, indagaremos si consideran que hay población huarpe participando activamente en la escuela. También, profundizaremos en la mirada que tienen sobre las comunidades, las familias y las cosmovisiones y saberes de las mismas.

Las configuraciones de las representaciones sociales que tienen las AE son contradictorias y no poseen un criterio unificado de a quienes consideran huarpes dentro de la escuela. Podemos distinguir posiciones con respecto a eso que serán expuestas a lo largo de este apartado.

En la primera observación realizada en mayo de 2022, el secretario de la escuela comentó “Pueblo Huarpe no se dice casi...te dicen que son de San José o del Retamo pero no dicen que son de un “pueblo” porque la mayoría son puesteros. Hablan de comunidad, eso sí, pero en general te dicen que son de San José” y agregó: “Los apellidos acá son más Villegas, González, etc. en cambio en Lagunas podés encontrar más Guaquinchay...”.

En las observaciones de octubre de 2022, uno de los preceptores de la escuela, afirmó lo siguiente acerca de quiénes son huarpes o no:

Acá no vienen huarpes. La mayoría, el 80% viene de Costa de Araujo, Villa Tulumaya, etc. No son huarpes de acá. Han perdido esa cultura y ya no les interesa. La otra vez quisieron hacer un taller de lengua huarpe y no le interesó a nadie. Mucha gente se ha ido de acá. Los pibes se dan cuenta que no tienen oportunidades, que sus padres son huarpes y viven en un puesto cagados de hambre, entonces se van y buscan otras cosas. En 20 años, no va a quedar nadie acá. Los de Lagunas sí son huarpes, son más callados, conservan su cultura. (notas de campo, octubre de 2022)

El cuerpo de autoridades escolares tiene posturas dispares respecto a la identidad huarpe de lxs estudiantes. Por un lado, algunxs sostienen que ya “no hay o no existen huarpes” o que cada vez “hay menos”. Este grupo considera que no hay huarpes porque no están habitando el territorio o manifiestan poco su cultura. Según esta mirada, lxs estudiantes no son huarpes por la portación de apellidos castellanos y porque no se identifican como indígenas sino como puesterxs. Además, el preceptor señaló que no hay un interés de autoidentificación porque es signo de pobreza.

Pese a estas manifestaciones iniciales, por otro lado, otras AE señalan la existencia de estudiantes huarpes porque están identificadxs por el Estado a través de las becas indígenas. En la entrevista en profundidad la directora respondió que la mayoría son estudiantes huarpes según la cantidad de becadxs de pueblos originarios. En palabras de Alejandra: “Son todos de pueblos originarios. De primero y segundo año cobran las becas de pueblos originarios. Tercero y cuarto y quinto se están haciendo la Beca Progresar”.

Uno de los profesores entrevistados, Juan, problematiza en las consideraciones de lo que es “ser huarpe” y lo que no:

Creo que cuando hablamos de huarpe... uno de los grandes conceptos a definir dentro de la escuela es qué es huarpe, qué no es huarpe, quién lo define y quién no. Y esa discusión tampoco se ha dado y tampoco se ha dado muy claramente dentro de las mismas comunidades. Si bien, capaz que los mismos referentes la tienen clara a la discusión, los mismos habitantes, los mismos pobladores, los mismos puesteros como que la discusión no la tienen del todo resuelta. No voy a hacer una generalización al decir todos no la tienen resuelta; pero sí, hay un gran sector que no, no le interesa, sobre todo los más jóvenes, porque cuando se planteó la ley y los procesos de autodeterminación allá por los noventa, estaba instalado el tema pero al devenir del tiempo parece que se ha ido despegando un poco la problemática. (entrevista en profundidad, profesor Juan, 05 de septiembre de 2024)

La identidad es un eje que tiene límites difusos en las comunidades huarpes o así se percibe dentro de la institución escolar. Por un lado, se encuentra la postura de que el Estado determina quién es y no es de un pueblo originario; luego, la postura de la territorialidad donde aquellas personas que no son del campo ya no son consideradas huarpes; otra postura es que no hay una delimitación específica de quién es o no es huarpe y que, incluso, esa discusión no está saldada dentro de las comunidades.

A la complejidad de definir la identidad huarpe por parte de las AE y cómo definir qué es “huarpe” y quiénes se consideran como tales; se suma la pregunta sobre cómo construyen las comunidades huarpes esta identidad y qué rol cumple la institución escolar para visibilizarla, pensarla, reconocerla o si refuerza prejuicios y miradas descalificadoras. En este sentido, y en

relación a lo demostrado con los testimonios, pensar que solo algunxs estudiantes serán lxs pocxs beneficiados de la atención docente, sumado a la idea permanente de que la escuela es lo único y lo mejor en el secano demuestra cómo hay un intento de convencer a las personas del secano mostrando conductas y valores hegemónicos como una mejor alternativa a la vida del campo.

Cargas simbólicas sobre las comunidades

A continuación, veremos otras perspectivas que tienen las autoridades escolares que merecen ser detalladas. En relación a la mirada que tienen respecto a las comunidades huarpes se puede sintetizar en dos características con alguna vinculación entre sí pero, fundamentalmente, con una carga negativa y/o peyorativa: cerradas y desconfiadas, tal como evidencian los siguientes testimonios. La directora, Alejandra, en un momento de las observaciones expresó que la supervisora de las escuelas del secano hizo el siguiente comentario “yo creía que en el campo todos eran unos vagos. Pero cambié de opinión por vos.”. Además, en la entrevista comentó que “la gente de la comunidad es muy cerrada, parca, terca pero bueno yo estoy para cuidar a los chicos que son re buenos”. Al reflexionar sobre algunas problemáticas en las conductas docentes afirmó que existe una vigilancia y desconfianza de parte de la comunidad: “Sí, en la mirada de los padres, porque siempre te miran. (...) Vos afuera podés hacer lo que vos quieras, pero te tenés que cuidar un poco. Porque ahí todo se sabe, no sé por qué, todo se sabe.”.

Por otro lado, Fabián, ex docente de la institución, tiene una concepción similar. Al consultarle sobre la comunidad expresó:

Es una cultura cerrada. Como que a nosotros nos ven, somos maestros, docentes, hay un respeto, un reconocimiento, pero la apertura es muy limitada y la comunidad también es

muy limitada. Yo creo que siempre el de afuera genera una desconfianza y creo que eso es algo histórico y yo lo entiendo. Lo puedo comprender por todo lo que han sufrido desde la colonización en adelante, todas las persecuciones que han habido (...). (entrevista en profundidad, profesor Fabián, 18 de septiembre de 2024)

Como se puede percibir en los comentarios anteriores, en primer lugar, algunas AE comparten una perspectiva negativa o peyorativa de las comunidades vinculadas a la poca apertura, fragmentación y desconfianza ante las personas que no habitan el secano, lo que a su vez se interpreta como una escasa disposición al diálogo por parte de las comunidades, cerrándose a “posibilidades mejores”. Sin embargo, desde nuestra perspectiva, también puede leerse en clave de resistencia por parte de las comunidades a ciertas prácticas de personas ajenas al secano que pueden estar vinculadas a no entender las necesidades de las comunidades o que podrían estar vinculadas a algún tipo de encubrimiento colonial de trasfondo. Esto último, es más bien una conjetura o anticipación de sentido en relación a las comunidades, que merece una investigación más exhaustiva.

En segundo lugar, aparece una línea divisoria en relación a la complejidad de la identidad huarpe que analiza sus hibridaciones y el vínculo con la cultura contemporánea. En este sentido, el profesor Juan respondió sobre cómo algunxs docentes toman la identidad huarpe desde un imaginario de indígena huarpe que es “salvaje”, “manso”, “vago” o de “manual” que ya no existe. El docente agrega en relación a la concepción de algunx de sus colegas: “De hecho, hablamos con unos profes y te dicen “los huarpes antes” como que ya no existen, ya los desterraron del discurso, de la materialidad, de todo (...)”.

Del análisis de estos testimonios podemos encontrar algunos ejes problemáticos. Entre ellos, la idea de un sujetx huarpe salvaje, primitivo, vago que no vive en la actualidad y que no

ha sido civilizado o modernizado lo suficiente. También, está la idea instalada de que lxs huarpes son “mansos”, “tranquilos”, “callados” cuando históricamente tuvieron distintas prácticas de resistencia frente a la opresión de los diferentes gobiernos coloniales o modernos. En relación a esta problemática de la identidad Juan profundiza:

Pero el tema de la identidad y de las tierras como que es casi, diría, que es un problema de los adultos. Los jóvenes no están interesados, no les interesa. A partir de ahí, la figura del huarpe es rarísima. Por ejemplo, cuando comés con la mano o hacés un pozo y no lo estás haciendo con una pala, cuando lo estás haciendo con un palo, por ejemplo, te dicen “lo estás haciendo a lo huarpe”. Es decir, como que el concepto de lo huarpe es todo lo peyorativo que puede haber entre ellos mismos, o sea, que eso, andás sin montura, “a lo huarpe” te dicen, o sea, y es muy fuerte el, la carga peyorativa en estas cuestiones. O limitadas a lo huarpe. Todo eso me llama un montón la atención dentro de los jóvenes, que seguramente repiten lo que dicen los adultos también. Entonces, el concepto de huarpe estaría buenísimo ver por dónde anda, quién... está bien, es un concepto de autodeterminación, vos no podés demasiado, vos no podés influir demasiado, pero escucharlos a ellos por dónde anda esa sección estaría buenísimo dentro de la escuela. (entrevista en profundidad, profesor Juan, 05 de septiembre de 2024)

En estos fragmentos, podemos encontrar algunas referencias a las dificultades y límites en la definición de la “identidad huarpe” y cómo es percibida por personas ajenas a las comunidades, e incluso, por sus propios miembrxs (a quien se lxs señala como alejadxs de identificarse como huarpes e incluso de asumir una mirada prejuiciosa y peyorativa de la misma).

Otros elementos que aportan a estas representaciones que comparten las AE en relación a las prácticas y la identidad huarpe, están vinculadas al consumo de alcohol, el bajo nivel socioeconómico y la idea de una ausencia de cultura en el secano. Para la directora “toman mucho alcohol” desde edades tempranas “quizás un niño de 13 años vos lo ves tomando en una fiesta de ellos”.

Políticas públicas, transferencia de ingresos y becas indígenas

Con respecto al nivel socioeconómico y socioeducativo, la orientadora social, Gabriela, comenta:

Relacionado todo al nivel socioeducativo, socioeconómico, de salud. Ahí empezás a ver todas esas particularidades de las familias... del contexto sobre todo porque si tenés el contexto donde está nuestra escuela, que es en Lavalle, en el secano, hay muchas carencias en relación a eso. En cuanto a salud, un médico cada tanto. En cuanto a lo económico, muy pocas fuentes laborales; específicamente es la producción caprina, así en todas las familias. Entonces, como que no hay tanto ingreso [de dinero], la mayoría creería que son con planes sociales. (entrevista en profundidad, orientadora social Gabriela, 29 de agosto de 2024)

Aquí aparece otra arista más a tener en cuenta y es la presencia del Estado más allá de la institución escolar en relación a las políticas públicas en la transferencia de ingresos (planes sociales) para las familias vulnerables del secano. Entendemos a las *políticas públicas* como maneras de pensar sobre el mundo y cómo actuar en él por medio de modelos más bien implícitos de sociedad y de formas de relacionamiento de los individuos proveyendo un plan de

acción, una meta o finalidad en común y generando narrativas retóricas que sirven tanto para justificar como para condenar el presente, así como para fundamentar posiciones de autoridad y jerarquizaciones sociales (Shore, 2010, citado en Saldi, 2016).

La transferencia de ingresos, tiene un propósito como política pública, es decir, es un modelo de ver el mundo y de actuar sobre lxs agentes sociales mediante un plan de acción.

Según las autoras Claudia Anzorena y Mariana García Ortiz que retoman a Nancy Fraser, “el Estado interviene en la vida social atendiendo los efectos de la pobreza a través de medidas de redistribución (con su marca de clase) y estableciendo derechos para grupos sociales con rasgos específicos de identidad a través de políticas de reconocimiento (sobre todo vinculadas a la diferencia de género sexual, la discapacidad, etc.)” (Anzorena, García Ortiz, 2013, p. 54).

Actualmente, casi todas las familias que residen en el Secano reciben algún tipo de programa de transferencia de ingreso por parte del Estado, en general la Asignación Universal por Hijo (AUH) o la Pensión para madres de siete o más hijos/as (Anzorena, García Ortiz, 2013). En el caso de la escuela Raíces Huarpes, lxs estudiantes pueden acceder a dos becas: la Beca Indígena y la Beca Progresar -además de las que reciben por grupo familiar-. La beca indígena es parte de un reconocimiento de derechos indígenas y su financiamiento proviene de la Secretaría de Educación de la Nación -Ministerio de Capital Humano- pero es gestionada por la Dirección General de Escuelas de la provincia de Mendoza. La beca consiste en un apoyo económico anual de **\$100.000** dirigido a estudiantes de entre 6.º grado y hasta los 15 años, que cursen en escuelas públicas o privadas y que pertenezcan a un pueblo originario, acreditado mediante la firma de un referente indígena (DGE, 2025). A partir de los 16 años, lxs estudiantes pasan a obtener la beca Progresar que consiste en un apoyo económico de \$35000 pesos por mes durante 12 meses. En los requisitos para acceder, lxs aspirantes deberán tener hasta 25 años si son estudiantes

ingresantes y, quienes estén avanzados en la carrera, hasta 30 años. Como requisito económico, los ingresos de su grupo familiar no deben superar tres veces el Salario Mínimo Vital y Móvil. Y como requisito académico, deben certificar asistencia regular a una institución educativa y cumplir con las condicionalidades académicas pautadas (Ministerio de Capital Humano, 2025).

De una beca a otra vemos un cambio de una medida de reconocimiento étnico primero a una de redistribución luego. En este proceso se observa que ya no es un requisito ser indígena, sin embargo, las personas que sean parte de una comunidad tienen el beneficio de no tener límite de edad para tomarla. Esto se debe a que gran parte de la población rural-indígena tiene incompletos los niveles primario y secundario, y la beca permitiría mayor accesibilidad a esas personas para su finalización. Sin embargo, el monto de dinero destinado que posee la beca Indígena es notablemente menor que la Progresar. Esto podría tener algún tipo de carga simbólica en lxs estudiantes ya que hay un traspaso en una mejora “material” al no identificarse como indígena sino como *estudiantes universales* frente al Estado. Este *supuesto* podría ampliarse en futuras investigaciones.

¿La transferencia de ingresos es una política de desarticulación de la conflictividad indígena en el secano? ¿De qué manera repercute la beca de pueblos originarios en las comunidades huarpes? ¿Esta beca refuerza un sentido identitario? ¿Es un reconocimiento adecuado para que las comunidades puedan sostener a lxs estudiantes en la escuela? ¿O este cambio de una beca a otra produce algún tipo de representación simbólica de blanqueamiento de estudiante indígena a estudiante universal?

Producción, circulación y consumo cultural

En cuanto a la producción, circulación y consumo cultural, el profesor Juan reflexiona:

No hay cine, no hay una murga, no hay una banda, no hay cosas así... que decís “está fallando la red social acá”. Está fallando la comunidad como tal. En el único lugar que se puede decir que hay algunas cuestiones así es en Asunción que hay un grupo de teatro, que hay una biblioteca semipopular. Pero en el campo entero no hay una posibilidad de entrar en contacto con la otra cultura donde se produzca la interculturalidad de hecho, porque está bueno pensar la interculturalidad como un ida y vuelta de conocimiento, no solamente la cultura de ellos. Que, de por sí, está suspendida la voz de ellos en ese ida y vuelta. En la escuela solamente está la cultura de afuera, nada más. (entrevista en profundidad, 05 de septiembre de 2024)

El profesor da cuenta que la escuela no percibe un movimiento de interculturalidad en la misma, ya que las voces de las comunidades suelen estar “suspendidas”. Aunque también, percibe que no hay espacios que promuevan la cultura en las comunidades. En este punto, consideramos que se debería hacer un estudio mucho más exhaustivo de cómo es el movimiento cultural que se gestiona dentro de las comunidades y que desde una concepción occidental pareciera que no existiera. Desde una interculturalidad crítica, a la cual abogamos, creemos que la propuesta de una interculturalidad en la escuela debe ser una instancia de reflexión que no dé espacio a una asimilación de las comunidades a la cosmovisión urbano-occidental de la sociedad mendocina. Es decir, según la autora María Vera Ferrão Candau, la interculturalidad crítica procura promover una transformación curricular y escolar que afecte todos sus componentes, cuestione la construcción de la llamada “cultura común” y de los conocimientos y valores considerados universales (Ferrão Candau, 2013).

Para sintetizar, en estos discursos aparecen las perspectivas que tienen las AE sobre las comunidades. Éstas son consideradas cerradas, con poca disposición al diálogo y desconfiadas de las personas que no viven en el territorio o que son ajenas al mismo. En la cosmovisión o concepción de algunas autoridades escolares la población huarpe es considerada como inexistente, extinta, que fue parte del pasado pero que ya no es una identidad que articule sentidos en la población actual. Además, aparecen los prejuicios y el desconocimiento al contraponer la vida urbana (civilizada) con vida rural o campesina (bárbara). Otro elemento a tener en cuenta es que las comunidades no están asumiendo, ni transmitiendo, ni problematizando lo identitario; en relación a los testimonios que señalan que lxs mismxs estudiantes utilizan la palabra huarpe de manera peyorativa y que problematizar la identidad originaria no es de interés de lxs jóvenes. Existe un desconocimiento en relación a las prácticas culturales propias de la comunidad, cuando se señala que no hay espacios de encuentros como murgas, grupos de teatro, bibliotecas, etc. También, hay una representación de que en el campo se subsiste en una economía de pobreza o de la subsistencia, donde sólo se crían cabras.

Todas estas ideas y representaciones van esbozando una concepción de las comunidades como atrasadas, ignorantes y con problemas de consumo alcohólico. Cerradas frente a las ideas de progreso, y pobres en sentido amplio, incluso, en las prácticas culturales, ya que no tiene los mismos espacios de interacciones urbanas.

En relación a esto, sería necesario una formación docente específica para intentar sensibilizar, concientizar y profundizar en cuáles son las creencias, prácticas y expresiones culturales que se generan en las comunidades. También, generar reflexiones colectivas sobre las discusiones identitarias al interior de las comunidades ya que lxs más jóvenes se están distanciando de estas problematizaciones. Además, se puede recuperar y poner en valor los

procesos de economías populares y comunitarias que se van gestionando en el secano y cuáles serían las políticas públicas destinadas a promover estas prácticas.

Perspectivas sobre las familias de lxs estudiantes

En relación a las familias de lxs estudiantes pudimos observar que hay una constante necesidad de demostrar las problemáticas de violencia que existe en los hogares de lxs mismxs. Tal como aparece en los siguientes comentarios de algunas AE: uno de lxs preceptores dijo: “Traen muchos problemas de la casa. Los padres son muy violentos y les pegan a las madres, la mayoría de los padres están denunciados. Entonces, los varones acá hacen lo que quieren”.

En una ocasión, dentro de las observaciones, la directora comentó:

Uno de los chicos quiere tener novio y uno de los días se pintó las uñas y se pintó los labios... parecía una prostituta... se siente mujer...pero el problema es que no se pueden pintar en la escuela porque es la norma de convivencia. Las chicas no pueden pintarse. Le dije a la psicóloga que hiciera unos talleres para hablar de estos temas. Hay que tener cuidado porque las familias son muy machistas y si un varón es gay y lo dice en la casa puede sufrir mucha violencia. Entonces liberarlos mucho puede traerles problemas [me muestra una foto del estudiante cuando se maquilló]. (notas de campo, mayo de 2022)

Hay varios elementos para analizar en esta situación. Podemos decir que se solapa la ideología dominante heteronormativa bajo la actitud “paternalista” o “protectora” de prevenir la violencia familiar, a la vez que se patologiza su orientación sexual sin promover conscientemente la ESI (Educación sexual integral) tal como lo podría hacer, de forma integral y transversalmente, siguiendo la normativa vigente.

Cabe aclarar que en las entrevistas se preguntó por las problemáticas que habían en la escuela. A este respecto, gran parte de las AE anunciaron la violencia doméstica como la más notable. En el testimonio del profesor Fabián, comentó que “Hay muchas situaciones de violencia de género en las familias. De abusos también, algunos se conocen, otros no y otros se rumorean. Hay un eje de conflicto, pero trasciende la escuela. Justamente, a veces en la escuela emergen o se dan a conocer estas situaciones”. En esta misma línea, la profesora Fanny, comentó: “(...) Violencia en el hogar... abuso, eso, eso he podido observar que siempre deben haber estado (...)” (entrevista en profundidad, profesora Fanny, 12 de septiembre de 2024).

Sin dudas, dentro de los testimonios de las AE existe un imaginario de que en las comunidades tienen problemáticas de violencia y que la escuela es un espacio donde más se aborda este emergente. Si continuamos con los testimonios la directora agregó “Y es necesaria la escuela, por ejemplo, cuando está la escuela en las comunidades se baja mucho la violencia, en las familias. La escuela lo va a denunciar.”. Otra AE, la orientadora social, Gabriela, afirmó que “Otras que hemos trabajado también han sido por separaciones de los padres, vivencias intrafamiliar. Vivencia, no violencia, vivencia. Así que impactan directamente en la vida de los chicos. (...)” (entrevista en profundidad, orientadora social Gabriela, 29 de agosto de 2024).

Como puede observarse, se destaca permanentemente que lxs estudiantes tienen muchos problemas de violencias y abusos en sus familias. Esto fue dicho por distintas AE y la orientadora social fue quien hizo una diferencia por no destacar la palabra violencia sino vivencia. Este desplazamiento semántico, nos parece clave para considerar las distintas dinámicas familiares sin caer en una estigmatización de las mismas.

A continuación, veremos cómo son las perspectivas de las AE respecto a los saberes populares y ancestrales de las comunidades.

Perspectivas de las autoridades escolares sobre los saberes populares y ancestrales

En este apartado analizaremos las distintas perspectivas discursivas de las AE sobre los saberes populares y ancestrales. Nos parece importante revisar este vínculo con los saberes porque estos conocimientos que están en las comunidades son parte de su cosmovisión como pueblos originarios. Caer en una enseñanza bancaria (Freire, 2013) sería reproducir lógicas de una visión occidentalizada y funcional que busca menospreciar o asimilar los saberes de las comunidades.

Como veremos a continuación, desde la visión de las AE, encontramos dos perspectivas en sus conocimientos y formaciones con respecto a las comunidades. Por un lado, se encuentran quienes no toman en cuenta estos saberes y desconfían de ellos mientras ensalzan los saberes científicos-occidentales. Una situación observada que fue resultado de una desconfianza fue cuando unas estudiantes hablaron con la directora, Alejandra, para que les permitiera tomar una medicina natural: “La directora contó que una de las chicas enfermas quiere consumir té de jarilla para la tos. Después las van a llevar al centro de salud para que les den un diagnóstico y medicamentos. La directora, desconfía de que la jarilla sirva para calmar la tos y el resfrío.” (notas de campo, mayo de 2022). En este comentario podemos precisar que no es tenido en cuenta los saberes de sus estudiantes respecto a las medicinas naturales que utilizan en la comunidad. Sin embargo, permitió que se hicieran el té. Aún así, la directora desconfió de la medicina de la comunidad “hay mucho curanderismo que no son científicos. Acá tenés pastores, curas, curanderos (...)”.

Por otro lado, algunxs docentes toman algunos saberes comunitarios para incorporarlos a las materias y a los contenidos formales del plan de estudio. La profesora Fanny decía al respecto:

(...) ellos te conocen todos los usos medicinales de las plantas y no se dan cuenta de de que tienen todo ese conocimiento. Entonces, yo trato de decirles “mírenlo, miren lo que tienen”, de que ellos vean que ellos puedan utilizar sus recursos. (entrevista en profundidad, profesora Fanny, 12 de septiembre de 2024)

Además, la profesora explica el uso que da a los saberes comunitarios para reforzar algunos conocimientos en su materia. En sus palabras:

Por ejemplo, yo, viste lo de las cremitas que yo les enseñé; bueno, eso vengo hace varios años, pero ahora estamos juntando dinero para poder hacer champú de jarilla. Y es por eso que te digo que ellos saben un montón. Yo les hacía hacer un herbario a los chicos de primer año, que son chiquitos y te conocen tanto de plantas. Y yo les digo, “ustedes no tienen ni idea, todo lo que saben”. Te explican “profe, este es para curar los animales, profe. Esta lo usamos para la tos” ¿Entendés? ellos tienen mucho. (entrevista en profundidad, profesora Fanny, 12 de septiembre de 2024)

Fanny, explicó la importancia de un proyecto:

(...) que es de anfitrión turístico. Entonces, se prepara al estudiante para poder... que tenga todos los conocimientos de su comunidad huarpe; de los recursos, de los circuitos, los valores culturales, donde están la, la capilla y todos esos lugares, el cementerio. Luego lo que ellos conozcan que, que sepan cómo guiarlo, cómo mostrarlo. (entrevista en profundidad, profesora Fanny, 12 de septiembre de 2024)

Por su parte, el profesor Fabián también comentó de esta recuperación y aprovechamiento de los saberes comunitarios en su materia:

Sí, lo daba, lo daba en materias. Sí. Incluso conseguí una donación de libros, aunque cuesta mucho, mucho encontrar material sobre eso y conseguí a una artista plástica de, de la UNCUIYO (...) Creo que se llama *Los huarpes y su Cultura*, el libro. Y bueno, re buena onda la profesora, ya jubilada, donó un montón de libros para la escuela y trabajé con esos libros. Y se los mostré a referentes comunitarios y les parecieron bien, algunas cosas en desacuerdo, algunas pequeñas cosas, pero es un buen, me dijeron, un buen material para poder trabajar la cultura huarpe ancestral, en su mayoría. (entrevista en profundidad, profesor Fabián, 18 de septiembre de 2024)

Y agregó, en relación a estos conocimientos que podría abrirse espacios de talleres dentro de la escuela para fortalecer estos saberes. En este sentido, Fabián dijo:

Se podría trabajar con talleres. Se hicieron alguna vez talleres para que los chicos... porque los chicos van dejando la práctica de esa, de artesanías ancestrales. Como que no les interesa o sí, pero no... no le dedican tiempo a lo mejor. Hubo una época que se hicieron talleres ordenados por gente del lugar. Talleres de junquillo y de trenzado de cuero, también creo. Eso, eso sí, estaría bueno a lo mejor implementar. (entrevista en profundidad, profesor Fabián, 18 de septiembre de 2024)

En relación a la propuesta de educación intercultural señala este profesor que no hubo muchos intentos de realizarse en la escuela. Fabián contestó al respecto:

No, no, así como escuela bilingüe. Se han hecho algunas acciones vinculadas a eso. Se han hecho talleres. El tema de la historia, como te digo, es un tema individual, yo lo

trabajé porque para mí es importante, pero no es que la currícula, dice “Esto se tendrá que trabajar porque es parte de la historia”. No, no está instaurado así, estaría bueno que estuviera. Y lo que es gastronomía típica estaría bueno también trabajarlo. Es decir, se puede trabajar aspectos culturales de la comunidad. (entrevista en profundidad, profesor Fabián, 18 de septiembre de 2024)

Al preguntarle a la directora Alejandra sobre los contenidos de las materias, ella contestó que “Son las que establecen la DCP [Diseño Curricular]. Vos tenés que dar la materia o tenés el DCP y los contenidos los tenés ahí.”.

En los testimonios recopilados, se observa que algunxs docentes integran los saberes de lxs estudiantes en los contenidos programáticos, incluso cuando la Dirección General de Escuelas (DGE) no contempla los conocimientos locales en los Diseños Curriculares. Esta práctica representa una forma de currículum oculto, ya que evidencia cómo, a pesar de las directrices estrictas de las instituciones, existen grietas en la estructura escolar que permiten la incorporación de saberes comunitarios. Sin embargo, como se desprende de uno de los testimonios presentados anteriormente, en años anteriores se realizaban talleres (donde pagaban a quienes los daban) relacionados con actividades propias de las comunidades. Lamentablemente, estos talleres fueron progresivamente desfinanciados hasta que dejaron de realizarse por completo ya que la DGE dejó de enviar fondos para el programa Mendoza Educa que es desde donde se sostenían los talleres.

Perspectivas de las autoridades escolares sobre lxs sujetxs de aprendizaje

A continuación, veremos cuáles son las perspectivas de las autoridades escolares sobre sus sujetxs de aprendizaje.

De las observaciones de 2022 podemos destacar algunos núcleos de sentido, en el contexto de una reunión con padres y madres de estudiantes que pusieron en evidencia distintas situaciones. Los temas a tratar fueron los siguientes: “el viaje de egresados de quinto”, “maltratos entre estudiantes”, “dispersión por uso de teléfonos e internet”. Algunos comentarios en la reunión fueron “Ha empezado a haber maltratos entre estudiantes. Se intenta congeniar pero han llegado a lastimarse. Vienen con angustias y explotan.”. También, dijeron que “Otro problema son las parejas: no permitimos abrazos ni besos.”. Además, comentaron que “en la noche cortan internet porque se quedan hasta la madrugada con los celulares y no descansan bien.”

La directora, en dicha reunión, dijo “En el transporte hay problemas cuando pasan por algunas casas y vienen molestando (...) Hay que identificar esos chicos para que cambien esa conducta”. Ante esta demanda, una madre contestó “Tienen que sancionarlos cuando se portan mal para que no sigan haciendo lo mismo”. El preceptor respondió “Sí, pero a veces no sirve sancionarlos. Primero se habla con ellos hasta que lo entienden. Las ganas que tengo de tener un talero y tenerlos ordenados. Hay otros recursos en otras escuelas, pero acá solo tenemos ICE [índice de conducta escolar]. Advertimos algunas veces”.

En la reunión se sostuvieron posturas enfrentadas entre AE y personas de la comunidad donde uno de los padres comentó de la pérdida de unos auriculares de su hijo en la escuela, a lo que el preceptor contestó interrumpiéndolo “¿Por qué decís que tenemos responsabilidad? Damos todo por la escuela. No podemos registrar o tocar las bolsas. No podemos ser la cárcel.

[lo dice levantando la voz]”. Continúa con la idea de cárcel y de la necesidad de separarse de tal idea. También, denunciaron que “hay estudiantes que amenazan y atemorizan a otrxs y que uno de ellos ya no va a la escuela por estar avergonzado y amenazado”. Por consiguiente, el preceptor ofrece la siguiente solución: “Al chico que amenaza se le descontará puntos ICE hasta que llegue a cero.”

Además, comentaron otras problemáticas como “Hay cosas que se pueden evitar... cuatro chicos se emborracharon. Los seguimos lo más que podemos, pero no es una cárcel.”

Como otro punto a destacar en el encuentro, pidieron reuniones más seguidas con la escuela, cada dos meses. Esa fue la primera reunión en 2 años desde el 2020. Esto último es un indicador de cómo la pandemia afectó directamente la vinculación entre la escuela y la comunidad reduciendo los espacios de reunión y dando cuenta de que la comunidad no interviene en el funcionamiento de la escuela ni en la toma de decisiones de la misma.

En relación a los problemas de disciplina, uno de los celadores comentó que “los chicos necesitan más disciplina, que hacen lo que quieren y que se debería tenerlos más cortitos. Están siendo demasiado indulgentes con ellos.”.

En el segundo momento de observaciones realizadas en la escuela, conversando con uno de los preceptores, comentó lo siguiente:

Pasa que tenés que estar sobre los chicos. Medio que están esperando que les pongas los límites. Se mandan una y se te quedan mirando. Y yo lo que hago es conversar con ellos. Al principio les hago hacer que escriban la justificación de por qué hicieron eso y terminan dándose cuenta que estuvieron mal... cuando hablamos y se dan cuenta, rompo la quita de puntos de índice escolar [ICE]. Muchos terminan llorando porque se dan

cuenta que vienen con otros problemas... de la familia, novias o trabajo. Los más machos terminan llorando como bebés. (notas de campo, octubre de 2022)

Además, algunas de las menciones de las AE sobre el estudiantado es que son muy callados, que les cuesta hablar, pasar al frente y vencer su timidez. La directora comentó “La parte teórica de todo lo bien, en la parte verbal les da vergüenza como dar el recorrido. El guía que está dando el recorrido te hablará espectacularmente de esto y ellos saben hasta lo mínimo y quizá vos tengas un error y ellos en lo bajo te lo marcan. “No, eso no es así”. Pero no tienen eso de hablar.”. La directora, continuó y dijo “Eso de pararse y organizarte una guía no lo hacen. Les cuesta un montón, lo que es la oralidad, siempre nos cuesta eso. Que ellos hablen fuerte.”.

La profesora Fanny, toma otro aspecto de lxs estudiantes y dijo:

Vos tenés al alumno desde primer año hasta quinto, son todos conocidos, todos son... tienen amistad. Entonces hay una muy buena relación entre ellos, que es muy difícil verlos en otras escuelas, por ejemplo, el de primer año no se conoce con el de quinto, por ejemplo. Ahí no, ahí son todos amigos. (entrevista en profundidad, profesora Fanny, 12 de septiembre de 2024)

A través de los testimonios durante las observaciones y las entrevistas podemos identificar algunas representaciones que tienen las AE de lxs estudiantes. Dentro de estos aspectos, por un lado, puede verse una representación donde se identifican muchas problemáticas de violencia en la comunidad en general y entre lxs estudiantes, en particular. Entre ellos se golpean o se hacen bullying. También, observan que el consumo de alcohol es un problema recurrente. Existe una necesidad de formación precisa en Educación Sexual Integral, ya que observamos que la demostración de cariño está prohibida en la escuela, no se permite besarse o

darse caricias. Frente a estas situaciones, las autoridades consideran que la escuela se convierte en una “cárcel” porque precisa cada vez más control y disciplinamiento de lxs estudiantes.

Otro punto a destacar de la mirada de las autoridades es que consideran a los estudiantes como silenciosxs, tímidxs y que se avergüenzan fácilmente. Esto puede ser una forma cultural de las personas del campo del secano que se prestan más al silencio u a otras formas de comunicación que para una escolaridad como la planteada no es esperable.

Por otro lado, hay algunas perspectivas que toman en cuenta los espacios de solidaridad y compañerismo que existen en lxs estudiantes.

A modo de síntesis del capítulo 2

El capítulo 2 de la presente tesis se centra en las representaciones sociales y los puntos de vista (*doxa*) de las autoridades escolares (AE) sobre las comunidades, abordando sus percepciones sobre la escuela, la comunidad, los saberes ancestrales y lxs estudiantes. A partir de entrevistas en profundidad y observaciones directas, se construye una aproximación sobre cómo las AE, en tanto representantes del poder estatal, reproducen discursos y prácticas que refuerzan una visión hegemónica de la cultura y del aprendizaje.

Las AE consideran a la escuela como un lugar para el *progreso*, aludiendo a las facilidades que ofrece, como acceso al agua, alimentación y un espacio seguro para lxs estudiantes. Este rol es visto como crucial en un contexto donde las familias enfrentan situaciones de pobreza y violencia. Sin embargo, también se resalta una visión meritocrática que prioriza a lxs estudiantes “motivadx” para continuar estudios superiores, dejando de lado una articulación efectiva con instituciones educativas posteriores. La escuela, como representación

social de las AE, es un lugar que ofrece no sólo *mejores condiciones de existencia* sino que, además, es un espacio de *socialización* y brinda la posibilidad de *continuidad de estudios*. En nuestro análisis, las AE consideran la institución escolar como un centro de modernidad occidental frente a las comunidades que son consideradas lugares de atraso y pobreza.

Las opiniones de las AE sobre la identidad huarpe muestran confusión y estereotipos. Por un lado, algunas consideran que la identidad está debilitada, que los jóvenes no muestran interés en sus raíces, y que persiste una percepción de lo huarpe como algo primitivo y sumiso. De hecho, hay autoridades que dicen que ya no se llaman “harpes sino puesteros” o que los apellidos en estudiantes de San José no son tan harpes como es la escuela de Lagunas del Rosario. Consideran que “Acá no vienen harpes. La mayoría, el 80% viene de Costa de Araujo, Villa Tulumaya, etc. No son harpes de acá. Han perdido esa cultura y ya no les interesa.”. Esta representación, reforzada por prejuicios, invisibiliza la resistencia histórica y contemporánea de las comunidades. Por otro lado, están quienes solo dicen que hay estudiantes indígenas de acuerdo a lo establecido por el Estado y el reconocimiento que este otorga “Son todos de pueblos originarios. De primero y segundo año cobran las becas de pueblos originarios. Tercero y cuarto y quinto se están haciendo la Beca Progresar”. Pero también están quienes cuestionan cómo se determina esa división y la problematiza “Creo que cuando hablamos de harpe... uno de los grandes conceptos a definir dentro de la escuela es qué es harpe, qué no es harpe, quién lo define y quién no (...)”.

A su vez, existen representaciones en las AE que comparten una perspectiva negativa o peyorativa de las comunidades vinculadas a la poca apertura, fragmentación y desconfianza lo que a su vez se interpreta como una escasa disposición al diálogo por parte de las comunidades, cerrándose a “posibilidades mejores”. Sin embargo, desde nuestra perspectiva, también puede

leerse en clave de resistencia por parte de las comunidades a ciertas prácticas de personas ajenas al secano que pueden estar vinculadas a no entender las necesidades de las comunidades o que podrían estar vinculadas a algún tipo de encubrimiento colonial de trasfondo. En segundo lugar, aparece una línea divisoria en relación a la complejidad de la identidad huarpe que analiza sus hibridaciones y el vínculo con la cultura contemporánea. En este sentido, cómo algunxs docentes toman la identidad huarpe desde un imaginario de indígena huarpe que es “salvaje”, “pobre”, “manso”, “vago” o de “manual”, “los huarpes antes”.

Hay posturas divergentes entre las AE respecto a los saberes ancestrales. Mientras algunas los desestiman y privilegian los conocimientos científicos, otras intentan integrarlos en sus materias, reconociendo su importancia para los estudiantes. Sin embargo, la falta de apoyo institucional limita estas iniciativas. Por ejemplo, los talleres relacionados con actividades comunitarias, financiados en el pasado, fueron descontinuados por falta de recursos. Esta situación refleja una desarticulación entre la escuela y las necesidades culturales de las comunidades.

Las políticas públicas son formas de pensar y actuar sobre el mundo, estimulando formas de relacionamiento en la sociedad de transferencia de ingreso han tenido dos medidas: de redistribución y de reconocimiento. Acotándonos a nuestro estudio de caso la Beca Indígena es una beca estipulada para personas de las comunidades de pueblos originarios que cursen desde 6to hasta los 15 año obteniendo un monto total anual de 100 mil pesos. Luego, a partir de los 16 años -y sin límite de edad para integrantes de las comunidades- pueden inscribirse en la Beca Progresar por un monto mensual de 30 mil pesos. Hay un pasaje de una medida de reconocimiento con la Beca Indígena a una medida de redistribución con la Beca Progresar. En futuras investigaciones podría verse el impacto simbólico y monetario que genera este traspaso

de una beca a otra y de qué manera impactaría en la finalidad de estudios tanto primario, secundario y superior.

Las Autoridades Escolares conforman algunas representaciones respecto de lxs estudiantes. Estos son percibidos como silenciosos y tímidos, lo cual es un obstáculo para su desarrollo educativo según las AE. También se les atribuyen problemáticas como violencia, consumo de alcohol y falta de disciplina. Sin embargo, también hay quienes destacan la solidaridad y el sentido de comunidad entre ellxs. Las AE reconocen la importancia de la escuela como espacio protector, aunque sus intervenciones suelen centrarse en el control y el disciplinamiento, reforzando una visión que asimila la escuela a una institución total.

En resumen, el capítulo muestra cómo las perspectivas de las AE perpetúan una visión hegemónica que contrasta con las necesidades e identidades de las comunidades huarpes. La escuela se posiciona como un espacio que, si bien ofrece oportunidades, también refuerza desigualdades estructurales. Se concluye que es necesario repensar el rol de la escuela como un espacio verdaderamente intercultural, promoviendo una integración crítica y respetuosa de los saberes, valores y cosmovisiones de las comunidades.

Capítulo 3. Habitus escolar, interculturalidad y resistencias

En el capítulo anterior analizamos las representaciones de las Autoridades Escolares sobre las comunidades huarpes. En el presente, seguiremos profundizando no sólo en esas representaciones sino que analizaremos las prácticas que se dan en el espacio escolar. Intentaremos pensar también, si estas últimas responden a una internalización de las representaciones de la estructura social tanto en estudiantes como en las AE. La pregunta específica que orientará el siguiente capítulo será *¿Cuáles son los principios y prácticas culturales (habitus) promovidas por la institución escolar en estudiantes huarpes a través de contenidos, actividades curriculares y prácticas pedagógicas?*

Tal como presentamos en el primer capítulo, en este trabajo abordamos el proceso de escolarización siguiendo la perspectiva de Pierre Bourdieu (1997) como un monopolio del uso de la fuerza simbólica. Es decir, según Bourdieu (1997) el sistema escolar impone e inculca una cultura dominante constituida en la cultura nacional legítima. Además, retomamos la categoría de violencia simbólica que es “todo poder que logra imponer significados e imponerlos como legítimos disimulando las relaciones de fuerza en las que se basa su fuerza, agrega su propia fuerza, es decir, una fuerza específicamente simbólica, a estas relaciones de fuerza.” (Bourdieu, 1996, p. 25). Es a través de esta violencia simbólica donde el Estado logra imponer sus significaciones y símbolos hegemónicos que, en el caso de la escuela, es a través de los contenidos y las prácticas que se dan dentro de la misma institución. A su vez, retomaremos el concepto de habitus que está “[...] producido por la interiorización de los principios de una arbitrariedad cultural capaz de perpetuarse después de que haya cesado la autoridad pedagógica y perpetuar, por lo tanto, en la práctica los principios de la arbitrariedad interiorizados” (Bourdieu,

1996, p. 25). El autor, profundiza el concepto continuamente a lo largo de sus obras. En este sentido, Bourdieu (2007) agrega:

Los condicionamientos asociados a una clase particular de condiciones de coexistencia producen habitus, sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuradas predisuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas de representaciones que pueden ser objetivamente adaptadas a su meta sin suponer el propósito consciente de ciertos fines ni el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente “reguladas” y “regulares” sin ser para nada el producto de la obediencia a determinadas reglas y , por todo ello, colectivamente orquestadas sin ser el producto de la acción organizadora de un director de orquesta. (p. 86)

Así, a partir de los aportes de este autor, indagaremos en el rol de la educación formal en la comunidad analizada; y en la generación de habitus, a través de la interiorización de prácticas reguladas tanto en las AE como en lxs estudiantes a través de los discursos de las AE y de las observaciones realizadas.

Sin embargo, no todo es una estructura estructurante sino que hay vías de resistencias, tensiones y negociaciones que se dan dentro de los esquemas escolares por parte de los grupos subalternos.

Los ejes que abordaremos a lo largo de este capítulo serán: tensiones en torno a la modalidad y la orientación escolar; la escuela como institución total; fechas conmemorativas; y, por último, las resistencias, tensiones, negociaciones y consensos por parte de lxs estudiantes.

Tensiones en torno al régimen, la modalidad y la orientación escolar

En el caso de estudio, la selección de la orientación tuvo un recorrido previo hasta llegar a conformarse como una escuela rural con orientación en turismo, con un régimen albergue-presencial. Durante la década de 1990, la institución escolar funcionó bajo un formato semipresencial (financiada con fondos del Banco Interamericano de Desarrollo) en tres localidades del secano: San José, Arroyito y San Miguel. Una década después, pasó a ser un albergue presencial, estableciéndose la sede San José (Escuela 4-207) y dos sedes de la misma en Arroyito y San Miguel. En ese momento también comenzó el debate por la orientación, que finalmente se terminó por definir en turismo.

En relación esto varixs de nuestrxs entrevistadxs lo analizan críticamente y, también, problematizan el tipo de régimen escolar albergue. Una autoridad escolar, el profesor Juan (entrevista en profundidad, 05 de septiembre de 2024), explicó que el albergue es un modelo que “caducó” debido a la sobrecarga de horas que expone a estudiantes y profesores a las clases en el aula, por las condiciones laborales “raras” y que en ocasiones se “violan derechos de los trabajadores de la educación”. En relación a la orientación en turismo, afirmó: “el turismo por ahí envasa y empaqueta la cultura y se la vende así. Es una versión reducida de la cultura, el turismo, en general”.

Otra postura, es la del profesor de turismo Fabián que expresó que el objetivo de la misma era:

(...) generar fuentes de trabajo, poniendo en valor lo existente, lo que está en la comunidad, que es la cultura, el patrimonio cultural. El patrimonio cultural, digamos, tangible como las capillas, cementerios, todo eso y lo intangible que serían las fiestas, la

producción de artesanía, las comidas típicas (entrevista en profundidad, profesor Fabián, 18 de septiembre de 2024).

Para la directora, el turismo es una vía para que quede dinero circulando en las comunidades. En sus palabras:

(...) el turismo da dinero, en todos lados da dinero y la gente que tiene sus puestos para hacer turismo les va bien.(...) Entonces, bueno, el turismo da plata. Ellos tienen que ver eso. (entrevista en profundidad, directora Alejandra, 16 de agosto de 2024)

En relación al sistema de albergue la orientadora social, Gabriela, hizo las siguientes consideraciones:

Actualmente, como se encuentra el contexto del secano (...) el camino, el transporte, los recursos económicos, que son escasos (...) Una escuela albergue está como, si se quiere, respondiendo a todo eso. Porque si no sería como muy, muy difícil sostener la escolaridad de la familia, de los chicos. Muy, muy difícil. Entonces en este momento de contexto sí, está bien una escuela albergue. (...) yo creo que, si se empieza a trabajar más esa parte de mejorar caminos, transporte... la escuela albergue, también, yo creo que se podría correr un poco y generaría más acceso (entrevista en profundidad, orientadora social Gabriela, 29 de agosto de 2024).

A través de estos testimonios, se pueden encontrar distintas posiciones frente a las dimensiones analizadas. No hay un pensamiento unificado sobre el régimen albergue y la orientación de la escuela, sino que hay posturas contrapuestas en algunos aspectos. Por un lado, están quienes promueven el turismo en las comunidades pensando en fortalecer las economías locales de manufacturas, artesanías, gastronomía y fomentar el turismo en las festividades de las

comunidades. Y, por otro lado, están quienes consideran esta modalidad como estancada y que es una forma de “envasar y empaquetar la cultura de las comunidades”.

Además, el tipo de régimen albergue plantea algunas dificultades para las AE ya que es considerada como antipedagógica por la cantidad de tiempo que tienen lxs docentes frente a sus estudiantes agotando a ambas grupalidades. A su vez, la carga horaria diaria de clases es elevada ya que están prácticamente desde la mañana hasta la noche con algunos descansos y unas horas de siesta. No se respetan derechos de lxs trabajadores como el derecho al feriado ni se garantizan facilidades para el acceso a materiales pedagógicos y para el transporte.

Es importante señalar que en la definición de la orientación de la escuela participaron del debate inicial miembros de las comunidades. Sin embargo, a lo largo de los años esto no implicó la generación de espacios de trabajo vinculados a la promoción turística, ni de intercambios y circuitos que potencien la articulación entre escuela y comunidad. En este sentido, la tesis de Facundo Rodríguez Mumbay (2017), presentada en el primer capítulo, propone pensar al turismo como un medio de (re)territorialización de la cultura indígena que configura nuevas integraciones a través del consumo. Desde esta perspectiva, el neoliberalismo configura espacios en las comunidades indígenas para un ingreso de capitales extranjeros dentro de esos territorios y los argumentos vinculados a la multi e interculturalidad sólo tienen un matiz superficial. Un “empaquetado cultural” como afirmó el profesor Juan.

Otro aspecto importante a tener en cuenta es que esta forma de organización escolar -que demandaría un presupuesto acorde a los gastos que implica albergar- cuenta con un financiamiento precario; tal como expresaron la directora y otra AE se precisa un presupuesto mensual de un poco más del doble obtenido (notas de campo, mayo de 2022). Según estos testimonios, el presupuesto de la escuela no es suficiente ya que “solo permite su sostenimiento

con una calidad educativa mínima”. Dicho presupuesto en mayo de 2022 era de 166mil pesos mensuales cuando, según la directora, tendría que ser de 400mil pesos. Por esto nos preguntamos ¿Con qué criterios y por qué el Estado, a través de la Dirección General de Escuelas, destina a estas instituciones un financiamiento escaso?

A continuación, profundizaremos en las modalidades escolares, específicamente en la intercultural, para posteriormente, intentar identificar el habitus generado en lxs estudiantes.

Interculturalidad

La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) es una modalidad que, tal como mencionamos anteriormente, está en la Ley de Educación Nacional N° 26206. Con ella se busca garantizar el derecho constitucional de los pueblos indígenas a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica. Asimismo, la EIB promueve un diálogo de conocimientos y valores entre los pueblos indígenas y poblaciones étnica, lingüística y culturalmente diferentes, y propicia el reconocimiento y el respeto hacia tales diferencias. (Ley de Educación Nacional n° 26206, 2006).

Si bien la ley es un punto de partida para iniciar un análisis, retomaremos los aportes - presentados en el capítulo 1 - de Vera María Ferrão Candau (2013) para ampliar esta perspectiva. La autora, argumenta por qué la educación intercultural crítica es una opción viable. En este enfoque se trata de cuestionar las desigualdades y las diferencias construidas a lo largo de la historia entre estos diferentes grupos socioculturales con el objetivo de construir relaciones nuevas y verdaderamente igualitarias entre los diferentes grupos socioculturales dando más espacio en la toma de decisiones, en este caso, a las comunidades huarpes.

Es por ello que indagamos si esta modalidad está vigente en la escuela y/o cuáles habían sido los debates en torno a ella. Tal como explicitamos antes, nuestro interés se orienta no sólo a registrar los debates que se han dado en torno a dicha temática, sino fundamentalmente, pensarlos en clave del vínculo entre escuela y comunidades huarpes.

Si bien la escuela Raíces Huarpes, no ha incorporado formalmente esta modalidad, existen debates en relación a sus implicancias y demandas. La directora de la escuela, Alejandra, afirmó que en distintas ocasiones se habló de la implementación de la misma, pero que no fue llevada a cabo por diferentes motivos. En sus palabras:

Y... por ejemplo, en un momento que estaba la radio en la escuela se invitaba a la gente de la comunidad para trabajar estos temas y bueno eran charlas muy lindas que daban. (...) Pero, bueno, eso todos tenemos que planificar y organizar... (...) Tiene que tomar alguien la posta para seguir porque cae. Si uno no lo... como todas las cosas, si vos no lo seguís, lo programás, lo planificás se va a caer (entrevista en profundidad, directora Alejandra, 16 de agosto de 2024).

En relación al conocimiento de la ley que contiene la EIB, la orientadora social *negó conocerla*, sin embargo, dijo:

Intercultural y todo eso, yo creería que lo tenemos incorporado por el hecho de comprender el lugar donde está ubicada la escuela y los contextos de las familias, o sea, desde ya y desde el vamos, comprendemos y nos adaptamos a las situaciones, a las dinámicas familiares particulares. (...) (entrevista en profundidad, orientadora social Gabriela, 29 de agosto de 2024)

Al preguntarle por cómo percibe la vinculación de la escuela con la comunidad, ella aclaró que:

(...) es un desafío por el simple hecho de ser una institución y que tiene sus normas y sus leyes, sus reglas. Entonces es una escuela en una comunidad. Es un desafío, porque tratamos, como escuela, siempre de vincularnos con la comunidad, ya sea tanto en el trabajo, en el acompañamiento con los chicos, promoviendo y garantizando egresos efectivos. (...) Como así también, abriendo la escuela para que la comunidad se integre, es decir, promoviendo o realizando proyectos; (...) a veces, cuesta un poco la participación de ellos, en sí, como familias que se acercan. (entrevista en profundidad, orientadora social Gabriela, 29 de agosto de 2024).

Un aspecto importante a señalar es que Gabriela es parte de una de las comunidades huarpe del secano. Tal como lo expresa: “(...) Bien, así que sí, pertenezco a una comunidad. Se llama Tacteremta Tao, Tierra de esperanza (...)” . Lo que notamos a través de su discurso es que emerge una identidad colectiva, un “nosotros” cuando habla de la organización educativa pero un “ellos” cuando menciona a las familias de las comunidades huarpe. Esto sumado al desconocimiento de la EIB podría interpretarse como un posicionamiento más marcado hacia la institución escolar, siendo parte del cuerpo de Autoridades Escolares, que hacia su comunidad de origen.

En otro testimonio, el profesor Fabián expresó sobre la interculturalidad que:

Yo nunca he escuchado a nadie que lo haya planteado. Quizás la comunidad sí, pero no ha llegado, así como dentro de la escuela o un pedido al equipo directivo, a mí... yo

nunca me he enterado de eso. (entrevista en profundidad, profesor Fabián, 18 de septiembre de 2024)

Para el docente Juan, la interculturalidad no está planteada como una problemática.

Agregó que:

No hay, no está la discusión dada ni por parte de la DGE, ni por parte de la dirección ni por parte del cuerpo de los mismos docentes. En algún momento, como que el tema se puso de moda y se trató de hacer algo pero la verdad que no se avanzó demasiado. Hay un problema, me parece, dentro de los docentes, que es el concepto propiamente dicho de interculturalidad. Se piensa que porque vemos las problemáticas del contexto y contextualizar a los pibes ya es el trabajo de interculturalidad. En realidad, todas las escuelas hacen eso, o sea, si vos vas a los Cinco Mil Lotes [barrio popular del departamento de Las Heras], y si vos no ves este contexto quedás afuera de un montón de discusiones. Eso no es interculturalidad en el sentido que plantea la ley. (entrevista en profundidad, profesor Juan, 05 de septiembre de 2024)

En este punto, Juan señaló dos cosas. Por un lado, consideró como una “moda de la interculturalidad” que se dio en ciertos momentos y, por otro, criticó que la interculturalidad no es solo contextualizar a lxs estudiantes ya que esto último se hace normalmente en cualquier escuela. En palabras del docente:

Y yo digo moda porque lo digo a modo peyorativo, porque hay mucha gente de afuera que va al campo y, bueno, quieren encontrar esa conexión, ese ritualismo. Y entonces, empiezan a haber versiones. No te digo que son de moda o son... es que parte más del lado de afuera de las comunidades que adentro. Entonces, miles de proyectos de la

Universidad o un montón de proyectos, incluso de sindicatos, van ahí y quieren encontrar esa conexión con el huarpe. (entrevista en profundidad, profesor Juan, 05 de septiembre de 2024).

Sin embargo, señaló que en otros momentos sí hubo mayor presencia del tema en el contexto escolar:

Y porque estaba en discusión con el hecho ya solamente de estar en discusión, donde la misma gente del de, de las comunidades entra a las escuelas y diga “Yo soy el presidente, yo vivo de esta manera, estamos haciendo esta organización”. Ya eso no, no existe (...) Teníamos un programa de radio que iba gente. De hecho, era gente de variopinto porque iba desde el que fue jefe de la...la estación de trenes y, también, fue el presidente de la comunidad a hablar. Y, entonces, teníamos como muchos colores de voz; y ahora, ha salido, incluso, en la reglamentación de que no puede entrar en ellas, estar en la escuela. (entrevista en profundidad, profesor Juan, 05 de septiembre de 2024)

Con estos testimonios identificamos que la interculturalidad no es parte de la escuela como modalidad. En algunos momentos de la historia de la escuela hubo más debates pero no fue algo implementado dentro de las currículas. Más bien se observa algunxs docentes que, dentro de sus currículas, integraron -como se señaló en el capítulo anterior- saberes y valores de las comunidades pero que no llegan a ser un tipo de interculturalidad crítica -que problematice las desigualdades- sino más bien una interculturalidad funcional.

A continuación, haremos un análisis de los roles, conductas y formas de control que visualizamos en la escuela.

La escuela como institución total

La escuela como organización divide los roles en el personal de planta y en lxs estudiantes. En estas divisiones existen jerarquías, ejercicios de poder y de control sobre las tareas asignadas a cada grupo. Funciona bajo normas institucionales y códigos de conducta específicos, que se materializan en reglamentos y disposiciones internas. A partir del trabajo de campo, se destacan experiencias y discursos que asocian a la escuela con una lógica de vigilancia, lo cual será explorado en este apartado.

Observamos que en distintas oportunidades destacaron la figura de **escuela como cárcel** y por ello vamos a explorar estas experiencias y discursos. Por ejemplo, en la observación de mayo del 2022, uno de los preceptores de la escuela declaró en una reunión que “Hay que cuidar los juegos de manos entre los chicos. Dentro del albergue no puede haber juego de manos porque los podemos hacer caer en escolaridad protegida.” (notas de campo, 27 de mayo del 2022). En este sentido, él comentaba que la escuela a veces se torna como una cárcel porque deben tener mucha atención en cuanto a estas situaciones: “A algunos estudiantes los mantengo alejados. A uno en la siesta lo tengo separado. A veces esto parece entre una cárcel y un jardín.”(notas de campo, 27 de mayo del 2022). Un día posterior, otro preceptor, comentó que “en el 2015 eran más picantes los chicos... Hoy están más calmados... El albergue [habitaciones] es un mundo y las aulas son otro. La escuela funciona casi como una cárcel, todo está muy pautado, lo que tienen que hacer, lo que no, etc... Uno de los problemas ahora son las parejas, tenés que estar mirando un montón, casi como policía.” (notas de campo, 28 de mayo de 2022). Con estas experiencias de lxs preceptores podemos destacar que la escuela posee un circuito de normas muy estrictas hasta el punto de que toman la idea de escuela como cárcel por el papel de vigilancia permanente que tienen que asumir.

Además, pudimos observar (notas de campo, 28 de mayo de 2022) que hubo inconvenientes con un preceptor nochera de la escuela. Si bien lxs preceptores nocheros son lxs encargadx de cuidar y velar por el bienestar de lxs estudiantes mientras duermen en el albergue, este preceptor no cumplía con su tarea de cuidado adecuadamente, lo que generó distintos conflictos entre estudiantes y personal escolar.

El profesor de turismo (entrevista en profundidad, profesor Fabián, 18 de septiembre de 2024), expresó parcialmente cómo vio esa situación. Aunque subrayó que en gran medida lxs estudiantes vienen con conflictos desde la casa y que eso genera malestar en la escuela.

A pesar de estos conflictos observados en 2022 durante gran parte del siguiente año 2023, el preceptor en cuestión siguió trabajando hasta que lo cambiaron de funciones y de escuela. De este modo, vemos la fragilidad de los cuidados que se tienen sobre lxs estudiantes ya que dependen del equilibrio psicofísico de quienes son asignados como “cuidadores”. Además, estas situaciones suceden con lxs estudiantes cuando no están sus familiares cerca y quedan a merced de las decisiones de la escuela.

Otro punto a observar con respecto a las tareas de control es que hay una necesidad de la directora de querer controlar comportamientos y tareas de otrxs trabajadores de la escuela o de estudiantes. En una de las observaciones, Alejandra intentó que algunxs estudiantes dejaran de jugar a la pelota para que no tuvieran accidentes y esto generó malestar en lxs estudiantes “Alejandra comenta que los de 5to se han enojado con ella porque les prohibió jugar a la pelota. Dice que si les pasa algo los tienen que llevar hasta la ciudad y es muy caro. Hace poco uno de los chicos se dislocó el brazo y lo tuvieron que llevar hasta Costa de Araujo” (notas de campo, 14 de octubre de 2022). En otra instancia, Alejandra prohibió que cualquier persona ingresara a la cocina para compartir con las trabajadoras de allí. Esta situación generó malestar en las cocineras

ya que se sintieron menospreciadas. En palabras de la directora: “el problema con la cocina es que nadie debería estar ahí con la manipulación de alimentos porque puede haber gente enferma de covid y enferme a todos...eso está en supervisión...pasa que algunas personas pueden sentir protagonismos.” (notas de campo, 13 de octubre de 2022). Si bien el reglamento afirma esta perspectiva sobre la manipulación de alimentos cabe destacar si la cocina tiene otro sentido que puede disputarse por parte de las personas de las comunidades que están trabajando allí.

Recordemos que solo el personal de celadores, entre quienes se encuentran las cocineras, es de las comunidades. En otros puntos, sigue latente esa necesidad de control. Al finalizar la entrevista, la directora (entrevista en profundidad, directora Alejandra, 16 de agosto de 2024) hizo unos comentarios más: describió algunas dificultades que tiene con el personal docente y no docente de la escuela. Mencionó la idea de “Gran Hermano” refiriéndose a las charlas, rumores y acciones de pasillo que buscaban evitarla a ella. Por esta razón, desea controlar más las tareas que hacen porque a veces “se dispersan mucho y necesitan trabajar”. Entonces, ya no hay una sala de profesores o preceptores, sino que ahora están en el pasillo grande de la escuela. Es decir, no están en un espacio de oficina sino en un espacio abierto. Mencionó que algunas cosas las pregunta pero que ella tiene la última palabra, “lo que digo se hace y se acabó”.

En este punto, podemos articular lo mencionado anteriormente de que la escuela empieza a tomar forma de una institución total donde las vidas de las personas están completamente controladas y administradas por la autoridad. Para Erving Goffman (1961) una institución total puede definirse como “un lugar de residencia y trabajo donde un gran número de individuos en situaciones similares, aislados de la sociedad en general por un período apreciable de tiempo, llevan juntos una vida cerrada y formalmente administrada” (p. 11). Goffman (1961) argumentaba que en estas instituciones, las vidas de las personas están completamente

controladas y administradas por la autoridad, lo que genera una ruptura con su vida anterior y las somete a una reconfiguración de su identidad personal. Por eso, los preceptores hablan de sentirse como vigilantes en una cárcel donde ya está todo el tiempo administrado y las conductas totalmente pautadas. A su vez, muchas de las AE están siendo vigiladas por la máxima autoridad que es la directora. Incluso, la escuela se va cerrando para las organizaciones externas señala el testimonio del profesor Juan:

No, no pueden entrar si no están bajo, no sé un proyecto o algo. Lo han hecho a estos mecanismos de no ingresar gente porque tiene que ver con los sindicatos. Los sindicatos no quieren que entren a la escuela. No sé, si por ahí entra el sindicato. Bueno, no tiene que entrar nadie. Entonces, toda una reglamentación de que nadie más entra a la escuela. (entrevista en profundidad, profesor Juan, 05 de septiembre de 2024)

Los sindicatos u otras organizaciones, como podrían ser las comunidades, tendrían más dificultades hoy en día de poder ingresar a las escuelas a realizar talleres o cualquier otro tipo de actividades. Estas solo serían permitidas dependiendo de la disponibilidad y la justificación de la dirección para las mismas.

Tomando los aportes de Goffman (1961), podemos decir que, en algún punto, el sistema de albergue de la escuela genera una ruptura en la cotidianeidad de sus estudiantes (quienes están, en su mayoría, vinculadxs a distintas comunidades huarpe y puesterxs del secano lavallino); y, a su vez, genera reconfiguraciones en sus identidades. Sus formas de vivir en el campo son muy distintas a estar “internados” semanas alternadas en la escuela. La institución escolar se torna estricta en la estipulación y orden de los tiempos y cuerpos hasta el punto que algunxs agentes lo consideran una cárcel. Incluso se evita que otras organizaciones puedan adentrarse en la escuela.

Además, en el testimonio de algunxs docentes, percibieron una dificultad de lxs sujetos de aprendizaje para continuar sus estudios superiores debido a limitaciones materiales. Pero también distinguimos otros factores. El profesor Fabián señala que:

Sí, son aspectos culturales y de crianza y de formas de vida. Porque es difícil para ellos el desarraigo, también. Irse de sus familias, estar en un lugar nuevo, en hospedaje universitario, un hospedaje compartiendo con otros. Es fuerte, es como un cambio de vida muy radical. Y no todos, yo creo, tienen la estructura interna para bancarse eso y disfrutarlo y sostenerlo. (entrevista en profundidad, profesor Fabián, 18 de septiembre de 2024)

En los testimonios de las AE puede observarse cómo este modelo de “internados” impacta en prácticas de la comunidad educativa y cómo repercute en lo pedagógico socavando la calidad educativa. Nos preguntamos entonces, ¿Qué habitus genera esta modalidad en lxs estudiantes? Sin ánimo de arribar a afirmaciones conclusivas, nos permitimos arriesgar en este punto que -a través de estos procesos- lxs estudiantes podrían terminar internalizando un tipo de práctica de estudio que -en un futuro- podría dificultar la continuidad de los mismos. Es decir, la organización de la educación en el nivel superior, es muy distinta a la escuela secundaria albergue. Por lo tanto, se formaliza una estructura interna que no tiene correlación para realizar estudios superiores y esto podría generar algunas limitaciones. Entonces, si bien la escuela albergue es una alternativa que hoy día permite la continuidad de la primaria a la secundaria, también, podría generar habitus de estudio distintos a los que demanda el nivel terciario o universitario.

Otro punto para señalar es cómo se resuelven los casos de “pérdidas de dinero” que se dieron en la escuela. En este sentido, mostraremos dos situaciones y observaremos que las

formas de resolverlas fueron distintas. Por un lado, ante una pérdida de dinero de un estudiante se decidió llamar a la policía: “una vez robaron dinero a un estudiante y llamaron a la policía. Finalmente encontraron la plata” (notas de campo, 27 de mayo de 2022). Por otro lado, en junio de 2022 robaron dinero que guardaban estudiantes de 5to para su viaje de egresados de la caja de la dirección. En palabras de la directora “Robaron 95 mil pesos de los chicos y una horma de queso. Fue alguien del personal escolar. Yo sé quién es, pero no puedo hacer nada.” (notas de campo, 27 de junio de 2022). En la última entrevista hecha a la directora volvimos a esta situación, y contestó que “hizo la denuncia pero que no la recuperaron.” (entrevista en profundidad, directora Alejandra, 16 de agosto de 2024). Con esto vemos que las formas de resolver las situaciones de robos son distintas si las personas sospechosas son estudiantes o autoridades escolares. Para las primeras convocan a la policía y para las segundas solo se hace una denuncia de robo aun conociendo quiénes podrían haber hurtado el dinero.

Ahora, profundizaremos si hay AE pertenecientes a las comunidades huarpes. Si hacemos una lectura de lo revisado anteriormente pareciera obvio decir que el personal perteneciente a las comunidades es escaso. De todo el plantel trabajador solo se encuentran 5 celadores pertenecientes a las comunidades: dos varones y tres mujeres, que a su vez tienen una división sexual de las tareas ya que las mujeres son las encargadas de la cocina y los varones cubren la limpieza de la escuela. Además, existe otra persona que es orientadora social que también pertenece al Pueblo Huarpe, a quien entrevistamos. Saliendo de estas personas no se encuentra nadie más en los cargos más elevados de la escuela o quienes se encargan de roles más pedagógicos. Incluso, en años anteriores habían talleres (mencionados con anterioridad en este trabajo) en los cuáles participaban personas de la comunidad, es decir, ocupaban roles

pedagógicos pero de a poco fueron quedando fuera de los proyectos. Esto es parte de lo que consideramos un racismo estructural que explicaremos con mayor detalle en el capítulo 4.

Cuando preguntamos a Gabriela (Entrevista en profundidad, 28 de agosto de 2024), la orientadora social, que ella y lxs celadores son lxs únicxs trabajadores que son huarpes contestó que “Claro, exactamente. Sí, sí, sí. Seríamos los representantes, si se quiere, de un pueblo originario.”. A pesar de reconocer esta situación no profundizó mucho más. Al realizar la misma pregunta a Alejandra, ella contestó que “Se presentan a los llamados, pero siempre han ganado... (...) te presentás en el GEM y es lo más a limpio que puedas ver. Porque el que tenga más puntaje gana y si te falta un papel, sigue el otro. Entonces, es lo más transparente, ¿no? Si se presentan, puede ganar a cualquiera. Pero si tienen conocimiento de la zona mejor.” (entrevista en profundidad, directora Alejandra, 16 de agosto de 2024). En su discurso destaca que la forma de ganar la postulación es manteniendo un puntaje alto y que es importante el orden meritocrático para poder formalizar la postulación más que el origen y conocimiento de la persona.

El profesor Juan profundizó un poco más el tema tocando la cuestión de la identidad. En este sentido, Juan expresó:

Claro, docentes no hay igual. Hay una chica que viene, de matemáticas, que viene de Arroyito, pero... ya es integrante de la comunidad. Se dicen así, integrantes de las comunidades y no huarpe. No sé si tiene una carga ahí de que todavía no está definida del todo. Bueno, no le he preguntado tampoco. Pero bueno, fijate vos que definir quién es huarpe y quien no, nos toca a los de afuera. Sí, nos toca en el sentido de decir “bueno, creo que son huarpes, creo” porque no sé, ellos no se autodeterminan tan explícitamente. Se te van a, se van a definir como puesteros, como campesinos, como lo que vos quieras.

Pero como huarpe, ese último escalón, no todo el mundo lo ha hecho. (entrevista en profundidad, profesor Juan, 05 de septiembre de 2024)

Con estos testimonios abordamos distintos puntos respecto a la identidad y división de roles en la escuela. Por un lado, es notable que los cargos jerárquicos y pedagógicos de la escuela están siendo ocupados por personas ajenas a las comunidades y que no poseen una perspectiva intercultural. Incluso, estos roles se pueden dividir entre quienes realizan el trabajo manual - celadores pertenecientes a las comunidades- y el trabajo intelectual -personas ajenas a las comunidades-. La forma de tomar cargos en la escuela es a través del sistema virtual GEI (Gestión Educativa Integral) que toma los cargos de acuerdo a una correspondencia meritocrática y burocrática, por lo tanto, las personas de las comunidades tienen que competir con personas que no pertenecen a las comunidades quedando afuera del cargo la mayoría de las veces. En la modalidad intercultural indicada en la ley de educación nacional especifica que tienen que haber cargos pedagógicos que serán ocupados por personas de las comunidades indígenas. La escuela, en este sentido, dista mucho de habilitar esos espacios.

A continuación, revisaremos contenidos y fechas conmemorativas de la escuela que estén vinculadas a los saberes y memorias de las comunidades.

Fechas conmemorativas vinculadas a las comunidades

En esta sección abordaremos las experiencias obtenidas de las observaciones y los discursos de las entrevistas realizadas con respecto a la conformación de los contenidos de las materias y de las fechas conmemorativas que son oficiales en la escuela.

En las dos ocasiones que realizamos las observaciones en albergue hubieron fechas conmemorativas en la escuela. Primero, el 25 de mayo y, en la segunda, el 12 de octubre. De los actos observados, el 12 de octubre tuvo un interesante matiz para analizar. Se observó que “en el armado de palabras alusivas al 12 de octubre encontré frases como “Encuentro entre dos mundos que hicieron nacer América Latina” pero decidieron cambiarlo por el genocidio en la conquista. Además utilizaban palabras como “aborigen” que cambiaron por originarios.” (notas de campo, 13 de octubre de 2022). En dicho momento, un profesor debía hacerse cargo del discurso del acto pero como se ausentó quedó su borrador para otrxs profesores que cambiaron parte del mismo. Con esto percibimos que algunxs docentes aún piensan en el día de la “diversidad cultural” como un día de “encuentro” de mundos y no como un proceso de conquista.

A nivel organizacional, la escuela no adhiere a las **fechas significativas de las comunidades**. de hecho, se mantiene al margen al considerarlas religiosas y se apega estrictamente a las consideraciones de la DGE. Al preguntarle a la directora si realizaban fechas conmemorativas de las comunidades contestó “No, la escuela, no. Si bien vienen los padres a retirar a los chicos para hacer algún festejo, sí. Pero nosotros no, no. Viste que la escuela no es partidaria en ninguna religión ni en nada. Entonces, uno se mantiene afuera.” (entrevista en profundidad, directora Alejandra, 16 de agosto de 2024), “No, solamente las que dice el calendario de la DGE.” (entrevista en profundidad, directora Alejandra, 16 de agosto de 2024). Con esto visibilizamos que la escuela no se permea a muchas de las actividades de las comunidades, incluso las que tienen una gran significación para ellas. Si bien esto puede dar pie a algunos debates debido a su “religiosidad”, es claro el desinterés y de problematizar el tema acomodándose solo a lo establecido por la DGE.

Resistencias, tensiones, negociaciones y consensos por parte de lxs estudiantes

En los temas abordados anteriormente mostramos algunas formas en que la escuela y sus autoridades escolares generan un habitus en lxs estudiantes y las personas que la atraviesan. De cómo a través de algunas prácticas específicas van conformando una forma interiorizada de estructuras. Pero en esta sección pondremos en foco cómo actúan lxs estudiantes. Recordemos que la pregunta específica de la presente tesis busca identificar las resistencias, tensiones, negociaciones y consensos presentes en lxs estudiantes de la escuela Raíces Huarpes. Dicha pregunta es *¿Cómo son las resistencias, tensiones, negociaciones, consensos por parte de estudiantes huarpes en la institución escolar?* En este sentido encontramos algunas experiencias estudiantiles que podemos describir como parte de esas prácticas.

Lxs estudiantes viajan a encuentros de Parlamento Juvenil -organizado por MERCOSUR- que lxs involucra para generar espacios de debate fuera de la escuela. En una de las observaciones de 2022 lxs jóvenes realizaron una conferencia de dicho *Parlamento* para problematizar sobre sus vivencias como integrantes de pueblos originarios (notas de campo, 26 de mayo de 2022). Lxs estudiantes generan sus propios espacios de resistencia frente a docentes que no son consideradxs como “buenos”. En este punto, algunxs de ellxs dieron su opinión en una de las observaciones realizadas:

En el recreo hablé con estudiantes de 4to que me dijeron que no eran buenos estudiantes, que siempre estaban con el celular. Después, me comentaron que hay profesores buenos y malos. Cuando son malos, ellos se portan mal y no les dan atención o están con el teléfono para hacerles sentir peor. (notas de campo, 25 de mayo de 2022)

Con estas acciones, vemos que lxs estudiantes resisten a las pedagogías de algunos docentes que no respetan. De esta manera, actúan *mal* a propósito dentro de la clase o dejan de prestar atención a lo que hace la AE en clase. A su vez, muchxs docentes se quejaban durante el 2022 por el uso de los celulares en clases.

Además, lxs sujetxs de aprendizaje ponen a prueba a distintas AE, en especial cuando son varones. De esta manera, las AE precisan saber y tener ciertos conocimientos de la vida del campo. Esto puede verse en el siguiente comentario de un preceptor:

Yo estuve 3 años como preceptor y al principio me pusieron a prueba. Uno se me puso acá [señaló que estaban cara a cara] y me dijo “vamos, vamos”. Entonces, yo le dije “dale pero bancate las consecuencias porque sabés que no te puedo tocar”. Me miró y me dijo “está bien”. Yo viví en el campo, entonces los conozco. Sé lo que es el campo, manejo los mismos códigos. Pero el que no sabe se lo llevan puesto. El que no sabe, es menos que ellos. (notas de campo, 13 de octubre de 2022).

En cuanto a la forma de organizarse políticamente, lxs estudiantes tienen su propio centro pero este es conformado más por una voluntad de las AE que por ellxs mismxs. Algunas AE aclaran sobre este tema. Según el profesor Juan:

Y estamos viviendo momentos apolíticos de la adolescencia en general. Sí han habido por parte de la misma escuela en organizar los centros de estudiantes. De hecho, la asesora, la Gabi fue una de las encargadas de eso. Pero que parta de un docente a organizar a ellos habla de la no organización política de los chicos. Bueno, también la pandemia imagino que ha hecho mella en esto de no organizarse. Pienso, así, en general, no, no en el

albergue. En las escuelas que doy, la adolescencia no está muy politizada. (entrevista en profundidad, profesor Juan, 05 de septiembre)

Juan aclara que esta forma de despolitización de las adolescencias no es solo un efecto en las escuelas de albergue de Lavalle sino que es una observación general de todas las escuelas en las que participa. Aunque, también afirma que lxs estudiantes son grandes críticos de sus clases:

Ellos te hacen todo tipo de demanda desde el tema que, por ahí, está desactualizado. Sí, a mí me encanta dar el Martín Fierro. Como el motor de discusiones de todo tipo, el Martín Fierro, con toda su carga. Y nosotros, bueno, para entrar en la discusión, a veces no puedo entrar en la discusión porque es una lectura totalmente desactualizada para ellos.

Entonces, “profe, cambiemos esto que es del mil ochocientos”. Y bueno, por ahí lo cambiamos, por ahí no, pero ellos como alumnos son los grandes críticos de tu clase en el día a día. (entrevista en profundidad, profesor Juan, 05 de septiembre de 2024)

Lxs estudiantes encuentran algunas formas de negociar nuevas lecturas o al menos, conseguir un pequeño cambio en los contenidos que proponen las AE.

Otro momento de negociación y consenso de lxs jóvenes es cuando solicitan cambiar las dinámicas de las clases. Un ejemplo de ello, es cuando la profesora Fanny comentó: “Te piden eso, buscar como que “profe, ya estamos cansados, vamos a caminar, hagamos otra cosa”. Entonces, eso es lo que ellos piden.” (entrevista en profundidad, profesora Fanny, 12 de septiembre de 2024).

Siguiendo esta línea, el profesor Fabián comentó de algunas sugerencias que le hacían en ocasiones:

Como que le gustaba mucho la salida educativa, salir del aula, como... eso lo hacíamos.

(...) Muchas veces se quejaban de tener que estudiar o tener que hacer cuadros comparativos, mapas conceptuales. Yo como que les inculcaba mucho eso, porque, justamente, era la dificultad que tenían y yo les decía “si ustedes quieren seguir estudiando esto, lo van a tener que saber de base”. Entonces, bueno, ahí había, a veces, un conflicto. En algunos estudiantes no, en otros sí. Con los varones es más difícil, los varones son más... no les gusta estudiar, están más como forzados en la escuela. Las mujeres, generalmente, las estudiantes mujeres con otra actitud más proactiva, más con pila, con otra organización en relación al estudio. (...). (entrevista en profundidad, profesor Fabián, 18 de septiembre)

En boca de las AE, es notable la persistencia de los estudiantes varones para resistir al entramado pedagógico de la escuela. En cambio, las mujeres tienen una tendencia más proactiva para estudiar y acoplarse a lo sugerido por las AE. Además, tanto Fanny como Fabián marcaron la necesidad de cambiar algunas dinámicas en la clase ya que fue una sugerencia que suelen hacerles.

Este apartado se enfoca en las formas en que lxs estudiantes del Pueblo Huarpe ejercen agencia dentro del espacio escolar, a través de estrategias de resistencia, negociación, tensión y consenso frente a las normativas, prácticas pedagógicas y estructuras de poder institucional. A diferencia de los apartados anteriores, que exploraron cómo la escuela produce habitus a través de dispositivos normativos y disciplinarios, aquí se prioriza el análisis de las acciones concretas del estudiantado como sujetos activos en la construcción de su experiencia educativa. Lxs sujetxs de aprendizaje, fuera de estar en un lugar pasivo, generan sus propias estrategias de resistencia desafiando, desobedeciendo o poniendo a prueba a la *autoridad*. La organización estudiantil no

está ausente en la escuela, ya que hay un centro de estudiantes y, también, participaron del Parlamento Juvenil del Mercosur en más de una ocasión. Sin embargo, la conformación del centro de estudiantes fue promovida desde la administración escolar y, algunos docentes, observaron una despolitización general en los adolescentes. Asimismo, se identificaron momentos de *consenso y diálogo* cuando los estudiantes solicitaron realizar salidas educativas, modificar contenidos de las materias, cambiar el ritmo de las clases o evitar actividades que consideran tediosas o poco útiles.

En suma, el análisis evidencia que los estudiantes huarpes no son receptores pasivos de la estructura escolar, sino sujetos que negocian, resisten y disputan activamente sentidos al interior de la escuela.

A modo de síntesis del capítulo 3

En este capítulo se aborda el impacto de la escolarización en la conformación del habitus de los jóvenes huarpes, tomando como eje la influencia de las prácticas pedagógicas y las dinámicas institucionales en el secano. Desde la perspectiva de Pierre Bourdieu (Bourdieu, 1996, 1997), se analiza cómo la educación actúa como un espacio de imposición cultural que refuerza las estructuras sociales dominantes a través de la violencia simbólica y la interiorización de normas arbitrarias. En este contexto, la escuela albergue se examina como una institución total, en la que las vidas de los estudiantes son profundamente moldeadas y reguladas (Goffman, 1961).

En el capítulo detallamos las tensiones derivadas del régimen escolar albergue y la orientación en turismo. Mientras algunos agentes sociales consideran que estas estructuras

promueven el desarrollo económico local mediante el fortalecimiento de la cultura y las tradiciones; otros critican su enfoque limitado y desactualizado, así como las condiciones laborales y pedagógicas que implican. Se resalta cómo estas modalidades pueden perpetuar un habitus que no favorece la continuación educativa en niveles superiores, dejando a lxs estudiantes en desventaja estructural.

Las prácticas educativas no incorporan los saberes, valores y cosmovisiones de las comunidades huarpes, relegándolos a tareas aisladas de algunxs docentes. De hecho, estas contemplaciones de algunxs docentes no representa un tipo de interculturalidad crítica, sino más bien una interculturalidad funcional donde introducen contenidos relativos a la cultura huarpe sin modificar el currículo como un todo ya que no afecta la estructura y las relaciones de poder vigentes (Ferrão Candau, 2013). En cambio, la interculturalidad crítica “más bien procura promover una transformación curricular que afecte todos sus componentes, cuestione la construcción de la llamada “cultura común” y de los conocimientos y valores considerados universales.” (Ferrão Candau, 2013, p. 155).

La escuela a pesar de estar inserta en un territorio comunitario huarpe no contempla la modalidad intercultural. Tampoco es un interés de las AE promover esta modalidad, quedando en manos de *voluntades* individuales. En este sentido, podemos detectar que las comunidades no tienen poder de decisión dentro de la escuela o que sus intervenciones son muy puntuales. Entonces, ¿Qué habitus se conforma en la escuela respecto a la interculturalidad? En nuestras consideraciones bosquejamos que se transmite un tipo de práctica que construye una representación de lxs estudiantes como rurales y no como pertenecientes a comunidades huarpes con identidades, saberes, memorias, cosmovisiones y luchas específicas. A su vez, como vimos en el capítulo anterior, se refuerza constantemente la idea de que en el campo, lo rural es

sinónimo de pobreza y que vivir allí no tiene un sustento económico redituable. Estas formas sutiles de impedir un esquema de interculturalidad y de reproducir una mirada negativa de “vivir en el campo” van permeando paulatinamente en una internalización de que el secano no es un lugar en el que se pueda progresar.

Otro aspecto relevante es la estricta jerarquización y control que caracteriza a la escuela, generando una representación social de *la escuela como cárcel*. Esta situación refleja un sistema educativo que prioriza la disciplina sobre el desarrollo integral.

Por último, se exploran las resistencias y negociaciones de los estudiantes frente a las imposiciones escolares. Estas incluyen: estrategias para desafiar la autoridad, cuestionamientos hacia la pertinencia de los contenidos y demandas de mayor participación activa en su formación (Giroux, 2004). Dichas acciones reflejan una tensión constante entre la reproducción del habitus impuesto por la institución y las propias formas de agencia de lxs estudiantes. Inclusive, hay una división de género en la respuesta de lxs jóvenes frente a las autoridades escolares. Los varones tienden a resistir y *desafiar* a las autoridades mientras que las mujeres responden de manera más *proactiva* a las tareas y ejercicios propuestos por lxs docentes. Sería interesante en futuras investigaciones, profundizar en estos análisis desde una perspectiva de género y, además, investigar trayectorias de egreso.

En suma, este capítulo expone cómo las prácticas escolares, lejos de ser neutrales, actúan como mecanismos de perpetuación de desigualdades estructurales y culturales, al tiempo que subrayamos la importancia de un enfoque educativo intercultural crítico, que ponga en valor y dialogue con las identidades de las comunidades huarpes.

Capítulo 4. Perspectivas del Consejo huarpe Juan Manuel Villegas

En el presente capítulo compartiremos algunas de las perspectivas que tiene el Consejo huarpe Juan Manuel Villegas sobre el funcionamiento de la escuela secundaria Raíces Huarpes. En relación al interrogante central que orientó este apartado -¿*Cuáles son las consideraciones que tiene el Consejo de la comunidad sobre la educación que brinda la escuela?*- nos interesó indagar en torno a cuatro ejes temáticos: la relación entre la escuela y la comunidad; los desafíos educativos y sociales que identifica la comunidad; tensiones entre cultura escolar e identidad huarpe; expectativas y propuestas a futuro.

Para abordar los mismos realizamos una entrevista en profundidad a la presidenta del Consejo, Nancy González.

Inicialmente, en relación al Consejo y su funcionamiento, la referente nos explicó: “el Consejo de la Comunidad consiste en una organización, o sea, un grupo de personas que son elegidas a través del voto secreto de manera democrática dentro de... en una asamblea ya programada, convocada, abiertamente, a toda la comunidad.” (entrevista a Nancy, presidenta del consejo huarpe, 24 de octubre de 2024). Así, en este espacio asambleario y abierto a la comunidad, se vota secreta y democráticamente al presidente/a y, se van ocupando los siguientes puestos o funciones, tales como vicepresidente/a, secretario/a, y así sucesivamente, según la cantidad de votos. Sin embargo, según Nancy (2024), esta modalidad se fue modificando y, en la actualidad, es el presidente o presidenta, el o la que elige quiénes ocupan los otros cargos. Además, ella agregó que es presidenta del Consejo desde el año 2020 y que los periodos de gestión duran 2 años.

Relación entre la escuela y la comunidad

Origen de la escuela y elección de la modalidad, sus implicancias

Como mencionamos con anterioridad, fue durante la década de los noventa - específicamente en la reforma de 1994- cuando se reconoce la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos, el respeto a su identidad, el derecho a una educación bilingüe e intercultural, la personería jurídica de sus comunidades, la propiedad comunitarias de las tierras que tradicionalmente ocupan y la participación en la gestión de sus recursos naturales. (art. 75, inc. 17). En este contexto comenzó a gestarse la escuela secundaria en el secano lavallino.

Nancy, la referente de la comunidad, relata los orígenes de la escuela del siguiente modo: “En el 95, que fue cuando arrancó la secundaria, era un semi, que eran dos veces por semana, la comunidad fue parte, obviamente, en esa decisión y, después, bueno, ya cuando se hizo albergue también.”. Ella distinguió que las necesidades por las que la escuela se impulsó en San José, fueron:

(...) la distancia, el tener la posibilidad de que los chicos que una vez que salieran de la primaria pudiesen seguir estudiando en la secundaria (...) Bueno, como ahora, pero quizás antes no se exigía para un trabajo, para lo que fuera, el secundario. (...) Pero se veía que era un derecho, también, de nuestros chicos de, de que una vez que salieron de la primaria, pudiesen tener acceso a una educación secundaria y, bueno, por ende, se abría otra puerta más, que era poder seguir alguna otra carrera ¿No? (entrevista en profundidad, Nancy, presidenta del consejo huarpe, 24 de octubre de 2024)

De su relato y la documentación existente podemos señalar que la creación de la escuela secundaria tuvo que ver con la necesidad de la población de tener un lugar más cercano donde

poder estudiar. Además, se promovió la escuela para que lxs jóvenes pudieran continuar sus estudios en el nivel secundario y, en lo posible, en el nivel superior. La elección de la orientación en turismo fue tomada en conjunto por personas de la comunidad huarpe y de la comunidad educativa. En sus palabras:

Tengo entendido que esa es una decisión donde tiene mucho que ver los propios alumnos en esa decisión. Yo la verdad que no me acuerdo porque no estaba yo... como Presidente, me parece que participó el Presidente anterior. Porque antes la *modalidad* [Con la expresión de modalidad, Nancy se refiere a la orientación en turismo] era docente. Y después la modificaron, pero eso fue, tengo entendido, con mucha participación de la propia decisión de los alumnos. (entrevista en profundidad, presidenta comunitaria Nancy, 24 de octubre del 2024)

Esto nos da un indicio de que, en ciertas circunstancias, en la estructura escolar pueden permear búsquedas y decisiones de las comunidades como es en el caso de la orientación.

En el Proyecto Educativo Institucional (Escuela Raíces Huarpes 4-207, 2016) se reconstruyeron sus inicios de la siguiente manera:

Nuestra escuela no siempre fue albergue, comenzó con un Sistema de Educación Semipresencial en 1995 con fondos aportados por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID).

Los profesores del Sistema Semipresencial trabajaban martes y sábados, y se organizaban para rotar por las 3 localidades donde funcionaba el servicio educativo: San José, San Miguel de los Sauces y en Arroyito.

Con la implementación de la Ley Federal de Educación y la aparición de la EGB3, las escuelas primarias de la zona debieron extender su oferta para 8° y 9° año. En esa misma época culminó el financiamiento del BID, por lo que el Estado provincial comenzó a hacerse cargo de la terminalidad del tercer ciclo y del financiamiento del servicio de transporte para los alumnos de otros parajes cercanos a los tres centros educativos, para que sistemáticamente los martes y sábados ellos puedan tomar clases con los docentes de la escuela secundaria; es así como en 2002 se crea la Escuela N°4-901 con modalidad semipresencial, de características semejantes al proyecto inicial, pero con menores recursos y un número de alumnos en constante crecimiento; situación que acarreó numerosos conflictos que afectaron al servicio educativo según se relata en los distintos Proyectos Educativos de la escuela. (pp. 6-7)

El PEI nos da una mirada institucional del origen histórico de la escuela y, en clave de diálogo, renovaremos la mirada sobre dicho origen con el testimonio de la referente comunal.

Participación de la comunidad en la escuela

Cada escuela, en su particularidad, crea y recrea espacios de agencia entre sus *participantes* pero la mayor parte de las decisiones de la institución corren por parte de las autoridades máximas de la misma. Nuestra entrevistada señaló el papel de dichas autoridades en la vinculación escuela-comunidad:

(...) Hay directivos que se involucran más con el lugar donde están desarrollando su trabajo y hay otros que vienen y cumplen su función y no se sale de, de eso ¿No?

Actualmente yo noto que la directora que hay actual, por ejemplo, trabaja mucho con la

comunidad, trabaja mucho en distintas costumbres, distintas formas, como que se tratan de más allá de que no se tendrán que salir, obviamente de, de la currícula formal que ellos ya traen ¿No? (entrevista en profundidad, Nancy, presidenta del consejo huarpe, 24 de octubre de 2024)

Según la percepción de la referente huarpe depende del posicionamiento y la perspectiva de quien ocupa el cargo directivo en la escuela, cómo se relaciona la institución con la comunidad. Ella ve que actualmente existe un interés por parte de la directora por integrar las costumbres, la cosmovisión y la cultura huarpe, a pesar de que ella se siente distante y poco involucrada en este proceso. En sus palabras:

La verdad que tengo que reconocer que no me he involucrado mucho en esta última gestión, ni en la primaria ni en la secundaria. Lo debo reconocer, no me he involucrado demasiado. Por... por distintos motivos, porque bueno, por ahí la situación económica, la distancia, eso es lo que por ahí a mí me limita mucho. (entrevista en profundidad, Nancy, presidenta del consejo huarpe, 24 de octubre de 2024)

Podemos advertir -siguiendo el testimonio de la referente- que los motivos de esta escasa vinculación, serían estrictamente personales -en este caso, económicos y de distancia-. Lo que nos lleva a formularnos las siguientes preguntas-problemas: ¿Qué mecanismos, y/o dispositivos deberían crearse para que esta articulación escuela-comunidad esté garantizada o se dé de un modo más fluido y no dependa exclusivamente de decisiones y disposiciones individuales (tal como este caso, directivo/a y presidenta del Consejo)?

Luego, al preguntar si el Consejo participaba en el Consejo Escolar, Nancy negó que tuvieran participación en el mismo: “Sí, no, yo al menos que recuerde (...) no. Que debería... al

menos un integrante del Consejo debería ser parte del Consejo de la Comunidad. Debería al menos uno ser parte del Consejo Escolar para el...”. Con este testimonio vamos desglosando poco a poco que las participaciones del Consejo huarpe en la escuela son reducidas, ya sea, a nivel personal por las distancias y dificultades económicas así como, a nivel general, por la falta de un lugar institucionalizado que les dé voz dentro de la escuela.

La conformación del Consejo Escolar está reglamentada desde 1991. Según la resolución 1389 (1991) de la Dirección General de Escuelas (DGE), el Consejo de Escuelas funciona como un órgano colegiado con atribuciones deliberativas, decisorias y ejecutivas sobre aspectos comunes a todos los sectores: directivos, docentes, no docentes, padres, madres, tutores y estudiantes. Tiene como finalidad la participación democrática, discusión y decisión para la formulación, ejecución y evaluación de los proyectos que proponga la comunidad educativa para solucionar problemas específicos de la escuela y contribuir a su mejoramiento (Resolución 1389, DGE 1991).

Según la resolución, el Consejo Escolar debería funcionar como un espacio de decisiones compartido con la comunidad, donde se decide por ejemplo, la expulsión de algún estudiante o las sanciones y quitas de puntos índice de conducta escolar (ICE). También cuando se promueven las actividades reparatorias de los estudiantes.

Nuevamente entonces, confirmamos a través del testimonio de Nancy, que existe una participación limitada (o casi nula) en este caso. Así, si bien tal como expresa Elsie Rockwell, la escuela es una construcción social que intenta construirse como una versión local y social particular (Rockwell, 1980); la institución estudiada no incorpora la perspectiva intercultural, ni la participación de la comunidad a los espacios formales de articulación, sino que se produce un intercambio superficial y vinculado a voluntades individuales.

Estructura jerárquica en la institución escolar

Con anterioridad, abordamos el origen de la escuela y analizamos el vínculo entre comunidad e institución. En esta sección, haremos una observación de la organización jerárquica de la escuela, para identificar si hay integrantes de la comunidad en estos cargos. En relación a cuántas personas de la comunidad son parte de la institución, en cargos docentes y no docentes, Nancy nos comenta:

Actualmente creo que hay un, dos chicos. Espero no equivocarme. Creo que son dos chicos de la comunidad que estudiaron. Y sí, trabajan en la escuela y, después, el cuerpo de celadores, son la mayoría, son de la Comunidad. Pero, bueno, creo que no, pero sí la mayoría sí. (entrevista en profundidad, Nancy, presidenta del consejo huarpe, 24 de octubre de 2024)

Sin embargo, luego de recordarle que nuestra pregunta estaba orientada a la escuela secundaria, reflexiona: “Ah, perdón, sí, sí, tenés razón, está en la primaria ¿No? Y en la secundaria... creo que, creo que es Tito y no estoy cien por ciento segura, tampoco”. Así, si bien hay un escaso conocimiento de quiénes están trabajando de las comunidades en la escuela; lo que la referente nos señala es que sí existe un interés, especialmente de lxs graduadxs de la escuela que vuelven, ya como profesionales, para trabajar en la comunidad. En este sentido, Nancy afirma:

Y yo creo que apunta específicamente a eso, a que se formen chicos en las comunidades y que después puedan retornar a la comunidad a volcar sus saberes ¿No? A mí, por ejemplo, me gratifica ver chicos que logran esos objetivos, que uno como comunidad

quizás dice “bueno, ojalá, Dios quiera” todo. Pero lamentablemente, uno tampoco como comunidad tiene las herramientas como para brindarles más que nada lo que es el apoyo económico, que es el que más trunca a veces las carreras y todo de los chicos, pero bueno, más allá de eso, cuando con lo que las comunidades aportan es pensando en eso, en que estos chicos puedan lograr sus objetivos y volver en el caso que quieran, obviamente, a volcar sus conocimientos dentro de la comunidad. De hecho, hay enfermeros, hay policías que han salido de la comunidad y que después son los que ves trabajando en la comunidad. (entrevista en profundidad, Nancy, presidenta del consejo huarpe, 24 de octubre de 2024)

Podemos advertir entonces, que hay un deseo de la comunidad para que la escuela incorpore entre su personal a sus miembros pero no sucede en la práctica. A su vez, señala que tienen una problemática al no poder sostener económicamente a lxs estudiantes en sus estudios superiores.

A continuación, veremos algunos desafíos educativos y sociales que se expresaron en la entrevista.

Desafíos Educativos y Sociales que identifica la comunidad

La escuela y el desarraigo

Una de las problemáticas resaltada en la entrevista por la referente de la comunidad fue el proceso de desarraigo de lxs jóvenes huarpes. Señaló, Nancy:

Sí, muchos chicos sí, se terminan yendo, sí, lamentablemente sí. Después, a lo mejor, vuelven, pero en lo inmediato, los que salen de la secundaria y si bien terminan, si no

siguen estudiando, se terminan yendo a trabajar. A buscar trabajo... (entrevista en profundidad, Nancy, presidenta del consejo huarpe, 24 de octubre de 2024)

En referencia a los trabajos en los que se insertan estos jóvenes nos dice Nancy:

Fuera de las comunidades. A la periferia, digamos al, al de finca o muchos trabajan de albañil, qué sé yo, cosas así de trabajo. Pero porque como te digo, no tienen otra, que como otra opción. Algunos se quedan con los padres, qué sé yo, pero bueno, tampoco es, es la gran mayoría. O a lo mejor el que forma una pareja, vuelve e inicia desde cero con algún... (...). Es, es triste, pero es, es así, digamos, porque como que no hay muchas otras alternativas. (entrevista en profundidad, Nancy, presidenta del consejo huarpe, 24 de octubre de 2024)

Hay varios interrogantes y reflexiones que se desprenden de este fragmento. En este contexto nos preguntamos por el rol de la escuela y su aporte a la formación de lxs jóvenes de la comunidad. En este sentido, la representante comunitaria señaló:

Y lo vemos, que las escuelas están orientadas y preparadas o, no sé, para venir y enseñarle a tus hijos. Pero que no es que esté mal que te enseñen, pero te orientan y te preparan para irte de la comunidad, no para quedarte ¿Entendés? (entrevista en profundidad, Nancy, presidenta del consejo huarpe, 24 de octubre de 2024)

Además, la referente, en otro momento de la entrevista, profundizó este punto de la siguiente manera:

Entonces, el chico que va a la escuela ya va con... se va formando, él va formando su cabeza diciendo que las oportunidades están afuera. Entonces, como que le perdés valor o hasta cariño donde sos, por una cuestión de que te dicen no, si para estudiar yo tengo que

terminar la secundaria me tengo que ir afuera porque lo bueno está fuera, acá no, acá no tengo oportunidad, acá no tengo futuro (...) Hay chicos que les gusta estudiar y hay chicos que, a lo mejor, simplemente van a hacer la primaria y la secundaria por una cuestión de que es obligatorio, pero no tengan ganas de seguir estudiando. Pero, tampoco el hecho de que no sigan estudiando da para que se, pues, ya se terminan yendo a trabajar por dos pesos a una chacra o una finca a donde te mandan y tenés que hacer lo que te dicen y te van a pagar lo que te quieran pagar, ni siquiera tenés derecho a exigir (...).

(entrevista en profundidad, Nancy, presidenta del consejo huarpe, 24 de octubre de 2024)

Así, Nancy, a través de su testimonio, nos permite identificar núcleos o nudos problemáticos en el vínculo escuela-comunidad. Por un lado, señala que la escuela otorga una formación que “invita” a lxs estudiantes a irse de las comunidades. Por otro lado, que a lxs estudiantes que solo terminan hasta el secundario, luego, a la hora de obtener trabajos, no son respetados sus derechos laborales y terminan realizando trabajos en fincas por un salario poco remunerativo; o en sus palabras, “por dos pesos”.

Además, la referente comunal planteó que el Estado no aporta a la resolución de las problemáticas que emergen en la economía campesina y, la misma comunidad, tampoco puede ofrecer mejores alternativas a lxs jóvenes. En este sentido, Nancy, aseveró:

No viene el Gobierno y te pregunta “¿Cuántas cabras se te murieron? Bueno, te vamos a cubrir la mitad al menos”. Vos verás si comprás más o ver qué otra cosa, qué otra alternativa tomar como para seguirte quedando en el lugar ¿No? Entonces, es como que hay una desatención muy grande desde el Estado, hacia las familias que viven en la zona rural. Entonces, si vos no te pensás en qué podés proyectar, qué podés generar dentro de una comunidad para que vos le brindés como herramienta a tus hijos, que no quiere

estudiar o que no puede estudiar por equis motivo. Que si sería “yo no me quiero ir, tampoco”, “no quiero estudiar o no puedo estudiar, pero tampoco me quiero ir, pero entonces aquí me quedo”. Pero si acá no tengo, no me queda otra que irme porque acá no tengo para hacer. (...) a eso voy cuando digo que ahí está el gran desafío de las comunidades, qué nos proyectamos para futuro para brindarle a nuestros hijos o que, si estudian afuera, que después vengan y que digan “yo quiero estudiar para el veterinario y quiero volver a trabajar dentro de mi comunidad”, en esta materia o en ese, con ese título para ayudarles a la familia de la Comunidad, a la propia familia donde salió ¿Me entendés? volcando su conocimiento para mejor, obvio. (entrevista en profundidad, Nancy, presidenta del consejo huarpe, 24 de octubre de 2024)

Según la perspectiva de la referente comunal, afirma que las dificultades económicas en las comunidades no pueden sostener laboralmente a lxs jóvenes provocando que éstxs emigren. De esta manera, lxs jóvenes tienden a irse de las comunidades ya sea porque intentan continuar con sus estudios o porque consiguen trabajos más estables -aunque poco remunerados-.

Un aspecto que observa Nancy sobre el “desarraigo” de lxs jóvenes huarpes que continuaron sus estudios de nivel terciario o universitario. Éstxs vuelven a las comunidades con otras ideas que muchas veces chocan con la idea de comunidad. En este sentido, Nancy señaló:

(...) es como que yo no sé si mamaron mucho lo de afuera o se subieron al caballo de San Martín, no sé. Pero el hecho de este de que tengan esa, de que no sepan volcar o tomar lo bueno que aprendieron afuera para hacer el, hacer el bien adentro de donde vos saliste (...) a eso apunto cuando, cuando digo que a veces no sabemos aprovechar o valorar lo que por ahí se aprende ¿No? O las posibilidades que se te brindó. Bueno, para ir a estudiar afuera no es fácil. Cuesta muy mucho, cuesta mucho. Como te digo, tengo seis

hijos y de los seis, cuatro ya terminaron la secundaria y, lamentablemente, una sola, pues, está estudiando en este momento [se refiere a estudios superiores]. Los otros todavía no han podido estudiar. Yo sueño porque estudien, obviamente. Pero bueno, las posibilidades cada vez más complicadas. Hoy, los chicos están pensando más en tener plata en el bolsillo que un título, porque necesitás sostenerte. Y yo lo digo por experiencia, yo tengo mi hija de 19 años que está estudiando, trabaja todo el día para poder tener o darse un lujo poder... porque nosotros no nos alcanza para poderlo sostener, es así, es lamentable. (entrevista en profundidad, Nancy, presidenta del consejo huarpe, 24 de octubre de 2024)

La presidenta del consejo no sólo señala que las personas que estudian afuera cuando regresan tienen lógicas que no responden a las comunidades; sino que, además, el sostenimiento económico de los estudios de lxs jóvenes tiene un costo muy alto para las familias.

Estas “contradicciones” también se perciben al interior de las comunidades. Tal como lo advierte Nancy:

La otra vez conversando con un matrimonio que tiene varios hijos, también, me decían ‘la verdad que si yo tengo que hacer estudiar a mi hijo para que se conviertan en lo que se conviertan algunos chicos yo no quiero que estudien’. Pero no, le decimos nosotros, no es así, no tiene que verse bajo ese punto de vista para nada porque si no estaríamos cerrando las puertas a una posibilidad de estudio. (entrevista en profundidad, Nancy, presidenta del consejo huarpe, 24 de octubre de 2024)

De esta manera, podemos señalar que lxs jóvenes huarpes que estudian fuera de las comunidades cambian sus habitus lo que genera dificultades a posteriori al interior de las comunidades.

En resumen, las comunidades huarpes sufren un proceso social de *desarraigo* de sus jóvenes. Nancy señala que la escuela es un factor donde se muestra el “afuera” de las comunidades como un lugar con mejores oportunidades; y lxs jóvenes, de esta manera, pierden la valoración y el cariño de sus orígenes. Éstxs, al finalizar la secundaria, siguen la tendencia de emigrar ya sea para continuar sus estudios, o buscar una fuente laboral estable. Quienes deciden irse para encontrar trabajo suelen tener poco reconocimiento de sus derechos laborales, por lo general en trabajos manuales en fincas. Para las familias huarpes, sostener los estudios de sus hijxs se vuelve costoso, por lo tanto, no todxs lxs jóvenes tienen esta posibilidad y algunxs prefieren trabajar para sostenerse económicamente. Además, aquellxs que logran acceder a estudios superiores experimentan transformaciones en sus hábitos e ideas, lo que genera contradicciones en la comunidad al momento de reintegrarse.

Para contraponer a este devenir, nos parece valioso traer aquí una experiencia que propone una mayor integración entre escuela y comunidad. La misma se gestó desde una organización campesino-indígena de Mendoza, la Unión de Trabajadores Rurales sin Tierra (UST) y aborda la educación rural desde un enfoque de geopedagogía y desde el diálogo de saberes. Lxs autores Oscar Soto, Rocío Peterle, Cintia Bonomo y Marta Greco (2022) señalan que la UST surge en el contexto de la década del '90 en Mendoza levantando las principales banderas del Movimiento Nacional Campesino Indígena (MNCI), según lxs autores (Soto et al., 2022):

La lucha por la Reforma Agraria Integral, como camino posible para resolver la pobreza de la ciudad y el campo; el reclamo de la soberanía alimentaria, esto es el derecho a la cultura de producción no extractiva que provea alimentos sanos al pueblo y se lleve a

cabo mediante una comercialización justa; la defensa del territorio del sujeto social campesino y los derechos humanos la lucha irrestricta por la salud y la educación. (p. 7)

Para estas organizaciones, la educación es algo central en sus luchas, por eso problematizan la relación de las propuestas educativas del movimiento con el Estado y la sociedad civil. Un punto inicial de estas propuestas fue la creación de una escuela propia, un centro educativo para Jóvenes y Adultos (CENS) con orientación en agroecología, basada en los principios de la educación popular, con una propuesta de alternancia para la producción en el campo (Soto et al., 2022). La modalidad aplicada divide el tiempo en dos temporalidades: una semana intensa de cursado en la mañana y en la tarde y tres semanas de trabajo en la comunidad. Dentro de los tiempos de la escuela hay momentos de cursado, de trabajo colectivo y productivo, tareas de limpieza, higiene y alimentación (Soto et al., 2022). En cuanto a lo pedagógico, estos movimientos apuestan a lo que Paulo Freire consideraba como diálogo de saberes y extensión universitaria crítica (Soto et al., 2022).

Estas experiencias pueden contribuir a nuevas perspectivas para abordar por parte de las comunidades huarpes del secano lavallino en materia pedagógica. Aportando a un modelo de escuela que: integre las formas de vivencias comunitarias ancladas a sus saberes, conocimientos, cosmovisiones y a su sistema de producción agroganadera; y que, además, fomente una educación problematizadora y dialógica. A su vez, este modelo de escuela de la UST es cercana territorialmente, por lo tanto, podría articular fácilmente con las comunidades ofreciendo perspectivas más próximas a sus realidades.

Tensiones entre cultura escolar e identidad huarpe

Tal como desarrollamos en los apartados anteriores, hay contradicciones y tensiones en el vínculo entre la escuela y las comunidades del secano. A la vez, intentamos encontrar qué reconocimientos y diálogos interculturales se generan en este vínculo. En este apartado nos detendremos a analizar cómo se expresan dicho reconocimiento en los contenidos curriculares, las perspectivas pedagógicas, la disposición del tiempo, la elección de fechas significativas en el calendario escolar y los actos escolares.

En lo concerniente a estos aspectos propios de la **cultura escolar** la presidenta del Consejo explica:

(...) Yo creo que no se sale tanto de, de lo que... del cronograma escolar, digamos. Esto que te digo, quizás hoy en día, ponen un poquito más en valor. No sé si en todas las escuelas lo sea ¿No? el tema de, de la Pachamama y algunas otras fechas que tienen que ver con, con la historia de las comunidades, pero no, no mucho más que eso. Es al menos algo que yo aprecio. (entrevista en profundidad, Nancy, presidenta del consejo huarpe, 24 de octubre de 2024)

Nancy señala el poco uso que se hace de la cosmovisión de las comunidades, si bien veía que se toma la idea de pachamama pero no más que eso. Además, señaló que las fechas conmemorativas no son parte del cronograma, en sus palabras “Específicamente, que yo recuerde, no. Si me estoy equivocando, disculpas, pero no.”. Además, negó que hubiera una construcción de las currículas con participación de las comunidades.

Pese a estas percepciones, Nancy rescata el hecho de que la escuela recupere algunos saberes y costumbres:

Yo creo que tiene mucho que ver con el tema de las... de las costumbres, las tradiciones. (...) como que estoy medio descolgada en ese, en ese sentido, pero el rescate de, por ejemplo, de las costumbres del San Vicente (...) son ritos, cosas de nuestra, de nuestros ancestros, que bueno, que en realidad se le llama San Vicente, pero eso es un rito Huarpe que después, con la evangelización, se, se instala un Santo de por medio como para poder camuflar esa costumbre ¿No? Y bueno, y el valor y el cuidado de la naturaleza, el valor a nuestra madre, sus saberes, que yo creo que se tratan de rescatar (...). (entrevista en profundidad, Nancy, presidenta del consejo huarpe, 24 de octubre de 2024)

Tal como podemos advertir en el testimonio, la presidenta del Consejo pone en valor que se reconozcan y recuperen algunos saberes comunitarios dentro de la escuela. En esta misma línea destaca que se incorpore, aunque sea como tema, la fiesta de San Vicente al cronograma escolar. Esta celebración, según ella, posee un origen ancestral huarpe que luego fue denominado San Vicente por la evangelización, como resultado del proceso de sincretismo que se dio en muchas celebraciones huarpes. Al preguntarle si se realizaban estos rituales en la escuela, Nancy contestó que *no* pero que *sí se aborda como tema*. Es decir, no se realiza el ritual en la escuela, pero, según ella “Cuando se habla de, de las costumbres y de las tradiciones en las comunidades, ahí sí, se trabaja... (...)”.

Atendiendo al concepto de **cultura** tomaremos a María Milagros Molina Guiñazú (2011) quien -siguiendo las conceptualizaciones de Raymond Williams- describe la cultura como un espacio donde se rechaza la concepción que diferencia lo material y lo subjetivo como esferas diferenciadas, sino que la cultura es un proceso de producción y no solo reproducción, ya que tiene un carácter dinámico e histórico producto de la acción y significación humana. Molina Guiñazú (2011), continúa esta descripción y señala que, en un nivel más particular, muchos

elementos claves del proceso cultural también son reproducibles: el lenguaje como tal o cualquier sistema de comunicación no verbal existen sólo en la medida que son susceptibles de reproducción. En este sentido, la tradición es el proceso de reproducción en acción (Molina Guiñazú, 2011).

Además, siguiendo este análisis, es preciso tener un concepto de reproducción para realizar un análisis sociológico crítico de la cultura y la educación. Si bien los sistemas educativos proclaman que transmiten un conocimiento en sentido universal y descontextualizado, existen claras diferencias según tiempo, espacio y, también, clases sociales. En este sentido, distintos autores como Bourdieu y Passeron (1996) han mostrado cómo se vinculan las relaciones sociales dominantes a través de la disposición de un currículum, los modos de quiénes van a ser seleccionados y quiénes serán definidos como autoridades educativas. Por lo tanto, se puede hablar de una reproducción de la cultura vinculada a la reproducción de las relaciones sociales existentes. Sin embargo, puede haber grados diferentes de autonomía relativa de los sistemas educativos ya que cambian los periodos de tiempo y las sociedades en las que están insertas (Molina Guiñazú, 2011).

Molina Guiñazú (2011) aborda a la **cultura escolar** como un marco o contexto que da sentido a las prácticas educativas, como prácticas social, histórica y políticamente construidas. Así, se construye como una *cultura común* a los actores hecha de creencias, ideas y actitudes que no es impuesta compulsivamente ni totalmente aceptada, pero que constituye el conjunto de referencias de las que se nutren los valores e ideas de los actores en la escuela, suscitando adhesiones y rechazos, sufriendo procesos de cambio más o menos lentos y siendo permeables a influencias externas.

Este modo de concebir la cultura escolar es de particular importancia ya que, en palabras de Molina Guiñazú (2011):

(...) en la realidad educativa la cultura dominante no se presenta como un todo homogéneo, sino que en la lucha por el sentido, los que no escriben el guión, producen conflictos, redireccionamientos, se apropian contradictoriamente de las herramientas culturales, contradicciones y fisuras, intersticios, en los cuales y a partir de los cuales se hace posible construir alternativas al pensamiento único, poniendo el énfasis en el carácter histórico-político de la cultura escolar y la actividad crítico-reflexiva de los sujetos. (p. 35)

De este modo, tanto la cultura dominante como las de las comunidades se entraman dentro de la institución escolar donde, esta última, emerge en espacios y prácticas que disputan sentidos hegemónicos y son expresiones de autonomía relativa.

En este debate, consideramos pertinente introducir el concepto de **etnogénesis** para reflexionar sobre los matices que se generan históricamente en las identidades huarpes. Según Diego Escolar (2018) -retomando aportes de William C. Sturtevant (1971), Patricia C. Albers (1996), Kenneth Bilby (1996)- este fenómeno consiste en el establecimiento de una diferenciación grupal a través de un proceso amplio de transformaciones étnicas durante largos períodos históricos, acentuando el hecho de que raramente las identidades son estáticas y cerradas. Atendiendo particularmente a las identidades de los pueblos originarios, el autor toma el concepto de aboriginalidad para explicarla como un tipo de etnicidad. Según Escolar (2018):

El concepto de *aboriginalidad* (Becket, 1988; Briones, 1998) alude al proceso de producción, reproducción y transformación de identidades o sentidos de alteridad

aborigen como un tipo específico de etnicidad, cuyos miembros se plantean siempre como parte de una comunidad preexistente y precedente a los Estados coloniales o nacionales en el mismo territorio. Esta situación tiene implicancias en el tipo de demandas que formulan dichos grupos, que en general impugnan tanto la territorialidad y legitimidad de los Estados Nación como sus modelos de inclusión, homogeneización cultural y representaciones de identidad. (p. 32)

Además, para Escolar (2018), tomando a Williams B., (1989), estos procesos de etnicidad no pueden ser entendidos fuera de sus dimensiones políticas, ya que la articulación, transformación o reelaboración de sentidos de pertenencia son indisociables de contextos de conflicto político o alianzas, oposiciones y demandas. Y señala que:

Las propias categorías étnicas y procesos de etnogénesis supone procesos de construcción y disputa de hegemonía que involucra -como apunta Guillaume Boccara (2001) tomando a Bourdieu- “luchas de clasificación” en las cuales los agentes poseen desigual capital cultural, social y político para imponer las denominaciones y sus significados asociados (Cf. Briones, 1998). (Escolar, 2018, p. 33)

Con dichas conceptualizaciones queremos destacar que el Pueblo Huarpe no está libre de “luchas de clasificación” en la construcción de su identidad. Estos procesos identitarios no son estáticos y permanecen en una disputa de sentido constantemente. A lo largo de este trabajo se mostraron distintas posturas respecto a las representaciones del Pueblo Huarpe. Entre ellas, se vieron distintas perspectivas de las AE de las cuales algunos grupos señalaban que ya no habían huarpes en la escuela, que se han extinguido o que no ya no viven en el secano; otro grupo señalaba que sí hay estudiantes huarpes, pero esta distinción estaba limitada por una caracterización estatal a través de las becas; y otro grupo señala, una dificultad a la hora de

distinguirlos. Además, lxs integrantes de las comunidades tienen contradicciones al presentarse como miembrxs de las mismas como veremos a continuación.

En nuestro encuentro con la referente comunal le señalamos que dentro de las observaciones acontecidas en octubre de 2022 hubieron algunxs estudiantes que se reconocieron como huarpes y otrxs lo negaron rotundamente (notas de campo, 13 de octubre de 2022).

Respecto a esta negación, Nancy dió su perspectiva:

Yo creo que deben ser algunos casos puntuales (...) quiero pensar, y si ahora, si la mayoría de... es preocupante, sería muy preocupante (...). Es como que vamos para atrás. Sería eso y sería muy triste esto, de que, de que por el día de mañana ningún chico se quiere identificar con eso, con el Pueblo Huarpe. (...) en realidad, si vamos al caso, en la escuela venían, no sé si seguirán yendo chicos de afuera. Y por ahí sí, hay chicos que tienen otra mirada y a lo mejor no se identifican como tal. No sé si es la misma Comunidad, también que habrá alguno. Pero yo creo que son... yo quiero pensar, como te digo, que no, que es la minoría o que son casos puntuales, (...) (entrevista en profundidad, Nancy, presidenta del consejo huarpe, 24 de octubre de 2024)

Retomando los conceptos de etnogénesis y de aboriginalidad podemos correlacionarlo con el testimonio de Nancy donde se puede observar la dificultad que existe en las comunidades con respecto a la identidad huarpe y de cómo la escuela hace uso de esta incorporación y reconocimiento de algunas prácticas y saberes de la comunidad.

En las observaciones de octubre de 2022, preguntamos a un grupo de estudiantes de primer año si se consideraban huarpes y de 10 estudiantes 9 dijeron que sí. Luego hicimos la misma pregunta a estudiantes de cuarto año y solo uno se reconoció como huarpe. Por eso

señalamos esta situación a la referente comunal quien consideró que son pocos los que no se reconocen como huarpes y que probablemente no son de las comunidades y que asisten a la institución desde otros distritos de Lavalle. También, podemos agregar que algunas comunidades abordan, unas más que otras, la identificación con el Pueblo Huarpe. Por lo tanto, para lxs estudiantes pertenecientes a comunidades que tengan la identidad más arraigada es posible que se reconozcan más fácilmente como tales. Por supuesto, es posible que exista un sesgo que, como observadores, no hayamos previsto un espacio de confianza para hablar de la identidad huarpe con lxs estudiantes ya que éramos personas desconocidas para ellxs.

Además, la frase peyorativa “sos re huarpe” fue mencionada por Nancy, como sucedió en las conversaciones con las autoridades escolares. La referente (entrevista en profundidad, 24 de octubre de 2024) mencionó dicha frase como utilizada con una carga peyorativa y que, en parte, ese tipo de comentarios suelen darse en un contexto escolar. Además, señaló que la escuela tiene una gran carga horaria y que es parte de la vida cotidiana de lxs niñxs y adolescentes hasta los 18 años, por lo tanto, es necesario tener cierto control sobre cómo se forman lxs estudiantes en la escuela. Además, afirmó que es necesario recuperar y fortalecer los valores huarpes:

O sea, yo creo que por ahí hay que poner en valor eso de, de profundizar y trabajar más en el de dónde venís, en tus valores y tus costumbres, tu... la historia de por qué estás acá ¿No? Por qué llegaste hasta donde llegaste y todo eso. Yo creo que, quizás, es poner más en foco en la, en la historia, la cultura de, de la comunidad donde, donde saliste, y que eso, también, puede ayudar a que se pueda cambiar la, la mirada o que no se tome lo que se escucha o lo que se dice. (entrevista en profundidad, 24 de octubre de 2024)

La escuela es un espacio social que requiere mucho tiempo de la vida cotidiana de las niñeces y adolescencias huarpes y que en este entramado pueden darse instancia no previstas donde se haga una carga peyorativa a la identidad huarpe u otras identidades.

En la entrevista con la presidenta del Consejo, se pudo ver otra situación en otra escuela secundaria -Esperanza de Lagunas- del secano lavallino. En esta ocasión, Mariana García Ortiz -codirectora de esta tesis- hizo visibilización de la siguiente situación en aquella escuela, donde estudiantes huarpes señalaron a un profesor:

“Mariana, el profesor tanto nos dijo que no éramos huarpes”, o sea, y vos, imagináte que cómo van a decir que son huarpes si el profesor, o sea, estaban en las mismísimas Lagunas del Rosario, en el Museo de las Lagunas del Rosario, con el Santo Guayama con, con la canoa, no sé qué. Y el tipo les dice “los huarpes...”. Entonces, una niña lo corrige y le dice “No. Somos”. Dice “no, no, no, ya no, no”. “No existen más” o sea te está diciendo que no existís, o sea es eso, eso hacen en la escuela, eso es. (entrevista en profundidad, Nancy, presidenta del consejo huarpe, 24 de octubre de 2024)

Como se vio en el capítulo 3 del presente trabajo, existe un ideario por parte de algunas AE que siguen pensando a lxs huarpes como parte del pasado y de que no existen hoy en día. Por lo tanto, podemos encontrar dentro de las AE distintos aspectos sobre cómo consideran a las personas huarpes. Por un lado, están quienes tienen un reconocimiento de su identidad y cultura. Por otro lado, están quienes lo reconocen, pero siguen teniendo un imaginario huarpe como incivilizado. Y están quienes niegan su existencia hoy en día.

Un tema poco profundizado hasta el momento en este trabajo es el **racismo** sistematizado. Para abordarlo, tomamos el enfoque de Rita Segato (2007), quien introduce la

discusión a partir de la definición de discriminación racial propuesta por la ONU. Esta se entiende como toda distinción, exclusión, restricción o preferencia basada en raza, color, ascendencia u origen nacional o étnico, que tenga por objeto o efecto anular o menoscabar el reconocimiento de la igualdad de los derechos humanos y las libertades fundamentales. Esta primera distinción, de carácter jurídico internacional, permite establecer un marco desde el fuero interno para ampliar la perspectiva desde una vía no jurídica.

En su análisis, la autora distingue dos esferas del acto racista: por un lado, el racismo como prejuicio alojado en el fuero íntimo de las convicciones personales -generalmente en relación con personas no blancas-; y, por otro, la discriminación como la manifestación de ese prejuicio en la esfera pública, produciendo la exclusión -consciente o no- de grupos considerados inferiores, al restringir su acceso a recursos, servicios y derechos. Además, Segato sostiene que el prejuicio racial se alimenta de la diferencia, es decir, de la producción constante de la otredad a través de rasgos visibles e invisibles. Por su parte, la discriminación se manifiesta a través del trato desigual y la negación de oportunidades, lo cual limita el acceso pleno a bienes y servicios. Este trato negativo, incluso, puede adoptar la forma de inacción: no brindar atención o no gestionar respuestas específicas para quienes sí requieren de ellas.

Segato (2007) continúa explicando que: es el prejuicio, cultivado en la intimidad, el que alimenta la discriminación ejercida que el prejuicioso desempeña en el espacio público. De esa forma se transforma en una costumbre -se internaliza como si no tuviese historia- y el paisaje social dividido racial y étnicamente que crea y reproduce se transforma en una naturaleza inamovible -también ahistórica-. La reproducción de ese medio social retroalimenta, a su vez cerrando el círculo, el prejuicio personal, pues permite pensar que la desigualdad tiene una razón de ser “natural” que determina la inferioridad de las posiciones sociales de los no blancos. La ley,

por lo tanto, no es suficiente para alterar ese cuadro establecido; por ello, se hacen necesarios procesos educativos capaces de cambiar la costumbre y los automatismos de las prácticas sociales.

Desde su perspectiva, existen cuatro tipos de actitud racista. Uno de ellos es el racismo por convicción que se expresa a través de los valores y creencias explícitas que atribuyen predicativos negativos (o positivos) en función del color, trazos físicos o grupo étnico al que la persona pertenece. Una segunda forma es un racismo político-partidario-programático que sirve de base para la formación de agrupaciones políticas que abogan por un antagonismo abierto contra sectores de la población racialmente marcados. El tercero, un racismo emotivo, que se expresa a través del miedo, desconfianza, rencor o resentimiento con relación a personas de otra raza o grupo étnico. El cuarto, es un racismo “de costumbre”, automático irreflexivo, naturalizado, culturalmente establecido, que no llega a ser reconocido como atribución explícita de valor diferenciado a personas de grupos raciales y étnicos. Se opone a los racismos fundamentados en una conciencia discursiva. Este tipo de racismo hace parte del universo de nuestras creencias más profundas y arraigadas, por ejemplo, el profesor que no cree que un alumno negro o indígena pueda ser inteligente, al que, por eso, no oye ni repara en su presencia dentro del aula. Este último es uno de los más frecuentes en Latinoamérica y se presenta siempre de una manera inocente que está lejos de ser inocua. Por el contrario, esta modalidad de racismo es la que más víctimas hace en la convivencia diaria y, en especial, en la vida escolar. A su vez, la antropóloga (2007) considera que:

Esta acción silenciosa de la discriminación hace del racismo una práctica establecida y acostumbrada y menos notable. Es este racismo de los que nos consideramos bien

intencionados que constituye el filtro de los alumnos negros en la vida escolar y universitaria, impidiéndolos avanzar en el sistema educativo, haciéndolos caer en el camino sin que siquiera puedan a veces apuntar y nombrar aquello que los perjudica. Su acción es silenciosa, pero acaba delatándose en el hecho de que en el mundo iberoamericano los espacios de mayor prestigio y poder de la sociedad están siempre habitados por personas más blancas, y se constata, una y otra vez, la baja frecuencia de personas no-blancas en las profesiones más valorizadas. (p. 70)

Además, podemos distinguir un racismo estructural de uno institucional. Siguiendo a Segato (2007), llamamos racismo estructural a los factores, valores y prácticas que colaboran con todo lo que contribuye para la fijación de las personas no-blancas en las posiciones de menor prestigio y autoridad, y en las profesiones menos remuneradas. Y llamamos racismo institucional a las prácticas institucionales que llevan a la reproducción de las desventajas de la población no-blanca. Lo que inhibe el acceso a los servicios y recursos que las instituciones ofrecen puede resultar de las exigencias de la atención al público, que pueden no ser bien comprendidas o satisfechas: formularios complejos, un vocabulario institucional poco familiar y el trato ríspido y poco sensible de los empleados dificultan la aproximación.

En síntesis, en esta sección nos adentramos en el testimonio de la presidenta de la comunidad sobre su percepción de los valores y saberes que la escuela toma de la comunidad. Profundizamos dicho relato con los conceptos de: cultura, cultura escolar (Molina Guñazú, 2011), etnogénesis, aboriginalidad (Escolar, 2018) y racismo (Segato, 2007).

Expectativas y propuestas a futuro

En esta sección destacaremos algunas observaciones que surgieron de la entrevista con la referente comunal respecto a los cambios que consideraría oportunos en la escuela.

Con respecto a la orientación, Nancy consideró lo siguiente:

De hecho, creo que la iban a cambiar porque estaban medio disconforme con la modalidad, porque bueno, tienen orientación turismo y lo que menos hay, por ejemplo, de San José es turismo. El turismo no se trabaja casi en San José, obviamente, que estamos tratando de potenciar porque en vista de esto, que los chicos salen con esa orientación de poderle generar, también, posibilidades de que vuelquen sus conocimientos en ese sentido. (...) Y sí, esto que a largo plazo, quizás, quizás agregarle alguna otra modalidad, no sé... agrotécnica o qué sé yo, algo así que pueda generar otras herramientas a los chicos que salen, de posibilidades de trabajo y que a lo mejor si no pueden o se quieren ir afuera, tengan esa capacitación para volcar dentro de la comunidad. (...). (entrevista en profundidad, Nancy, presidenta del consejo huarpe, 24 de octubre de 2024)

Si bien considera que existen trabajos conjuntos desde la escuela y la comunidad para la modalidad en turismo y las consecuentes capacitaciones que proporcionan estas instituciones, la referente tomó como insuficientes estos esfuerzos ya que la localidad no tiene un mercado turístico óptimo para generar fuentes laborales para lxs estudiantes. Por lo tanto, considera un cambio de orientación, como el agropecuario, para que sea más próximo a los intereses de la comunidad.

Con respecto a la modalidad intercultural, ella consideró y la describió de la siguiente manera:

Tiene que, tiene que estar por una cuestión. Yo creo que cuando habla de inter... bueno, de intercultural y bilingüe se habló en un momento, lamentablemente, nuestra, nuestro pueblo perdió el dialecto Huarpe, pero la cultura no. Entonces, yo creo, a veces yo con... que no se pierda nuestra cultura, nuestras raíces, nuestras costumbres, tradición y todo eso. Claro que tiene que ponerse en valor siempre. Que no, que no venga ni te instalen el Halloween como ahora, por ejemplo ¿Entendés? ese tipo de cosas, cultura, cosas que vienen de afuera y que se toman tanto. (entrevista en profundidad, Nancy, presidenta del consejo huarpe, 24 de octubre de 2024)

La referente de la comunidad destaca la importancia de la interculturalidad en la escuela para que no se pierda la cultura Huarpe y que no lleguen a esa localidad una invasión cultural como el Halloween. También, nos parece oportuno retomar un comentario que hizo anteriormente en la entrevista en la que precisaba un trabajo conjunto con AE para fortalecer la interculturalidad. En palabras de Nancy:

Que, de hecho, lo trabajamos. Me acuerdo cuando estaba la Selva, trabajábamos un tiempo y que, bueno, no, probablemente no lo terminamos de cerrar eso. Pero iba más o menos en esa línea de... de poder trabajar de manera paralela el profesor que viene de afuera con alguien en distintos temas o en distintas áreas de la Comunidad. Que sea como una figura de apoyo para no salirnos tanto de... no salirnos tanto no, sino, precisamente esto, trabajar la interculturalidad, ver cómo lo vemos desde dentro de la Comunidad y cómo lo volcás desde afuera hacia adentro. (...) (entrevista en profundidad, Nancy, presidenta del consejo huarpe, 24 de octubre de 2024)

Con este testimonio resaltamos la importancia del posicionamiento político de las AE y la comunidad respecto a la interculturalidad dentro de la institución escolar. Se puede observar, a su

vez, que depende del posicionamiento político de las AE que conforman la escuela si se impulsa y profundiza -o si se omiten o desestiman- los trabajos de interculturalidad con la Comunidad.

A modo de síntesis del capítulo 4

Este capítulo expone las percepciones del Consejo Huarpe Juan Manuel Villegas sobre el funcionamiento de la escuela Raíces Huarpes. A partir de una entrevista en profundidad con Nancy, presidenta del Consejo, se analiza cómo la comunidad percibe la relación entre la escuela y la comunidad, los desafíos educativos y sociales que enfrentan lxs jóvenes huarpes, la preservación de la identidad y cultura en la educación, y las expectativas y propuestas para el futuro.

La escuela Raíces Huarpes surgió en la década de 1990 como respuesta a la necesidad de acceso a la educación secundaria en la comunidad. Inicialmente, funcionó bajo una modalidad semipresencial con encuentros dos veces por semana. Posteriormente, evolucionó hasta convertirse en una escuela con albergue, lo que permitió que más jóvenes pudieran acceder a la educación sin tener que trasladarse a zonas urbanizadas.

Nancy destaca que la elección de la orientación en turismo fue una decisión en la que participaron los propios estudiantes. Sin embargo, esta elección no ha sido plenamente beneficiosa, ya que el turismo en San José no está desarrollado lo suficiente como para ofrecer oportunidades laborales a lxs egresadxs.

En cuanto a la vinculación con la comunidad, la presidenta del Consejo enfatiza que el nivel de involucramiento depende en gran medida de la actitud de lxs directivxs de la escuela. Mientras algunxs han mostrado un compromiso activo con las costumbres y tradiciones locales,

otrxs han mantenido una postura más distante. A pesar de ello, la actual directora parece tener un interés en mantener un diálogo con la presidenta del Consejo huarpe.

Sin embargo, a nivel institucional, el Consejo Huarpe no tiene participación en el Consejo Escolar de la escuela, un órgano que toma decisiones clave sobre la vida académica de lxs estudiantes. Esta falta de representación limita la capacidad de la comunidad para incidir en las decisiones educativas. No obstante, la directora mantiene informada a Nancy sobre las actividades escolares, lo que al menos garantiza cierto nivel de comunicación entre ambas partes.

Otro aspecto clave es la inserción laboral de miembros de la comunidad en la escuela. Si bien existen algunos docentes y celadores de origen huarpe, la presidenta del Consejo reconoce que su conocimiento sobre cuántos miembros de la comunidad trabajan realmente en la escuela es limitado. A pesar de ello, destaca la importancia de que lxs jóvenes huarpes accedan a estos espacios laborales, ya que ello permite fortalecer el vínculo entre la escuela y la comunidad.

Uno de los problemas más relevantes que se identifican en la entrevista con Nancy es el **desarraigo** de lxs jóvenes huarpes. Muchxs estudiantes, tras finalizar la secundaria, deben abandonar la comunidad para continuar sus estudios o buscar trabajo en zonas urbanizadas como Villa Tulumaya o las zonas irrigadas de Lavalle. Según la presidenta del Consejo, esto ocurre porque la escuela forma a lxs estudiantes con la idea de que el futuro está fuera de la comunidad, en lugar de brindar herramientas para que puedan desarrollarse dentro de su propio territorio.

Las opciones laborales dentro de la comunidad son limitadas, lo que obliga a lxs jóvenes a desempeñarse en empleos precarios, como el trabajo en fincas o la albañilería. Además, la falta de apoyo económico para sostener estudios superiores agrava esta problemática, ya que muchas familias huarpes no pueden costear la educación universitaria de sus hijxs.

Otro punto clave es la desconexión entre el sistema educativo y la realidad económica de la comunidad. Nancy menciona que el Estado no brinda suficiente apoyo a las familias rurales, lo que dificulta la posibilidad de generar alternativas económicas. En este sentido, la presidenta del Consejo plantea que el gran desafío de la comunidad huarpe es proyectar un futuro que les ofrezca oportunidades reales a lxs jóvenes sin que estxs tengan que emigrar.

Además, Nancy destaca que aquellxs jóvenes que logran estudiar fuera de la comunidad, cuando regresan, a menudo adoptan una lógica más individualista, en contraste con los valores comunitarios tradicionales. Esto genera tensiones dentro de la comunidad, ya que algunxs miembrxs perciben a estxs jóvenes como “cambiados”, lo que dificulta su reinserción en la vida comunal.

Uno de los aspectos fundamentales que aborda este capítulo es el lugar que ocupa la identidad huarpe dentro del sistema educativo. Nancy señala que, si bien la escuela ha incorporado algunas tradiciones en sus contenidos, la enseñanza de la cultura comunitaria, sigue siendo superficial y no está completamente integrada en el currículo escolar.

La presidenta del Consejo también menciona que la escuela no permite una participación activa de la comunidad en la construcción de los programas educativos. Aunque se recuperan ciertos saberes ancestrales, estos no tienen un peso significativo en la formación de lxs estudiantes.

La **cultura escolar**, en este marco, es entendida como una práctica social situada, en la que conviven y se enfrentan sentidos dominantes y subalternos. En esa disputa, se abren espacios para la emergencia de alternativas y resignificaciones desde las comunidades. Se considera como una práctica construida desde lo social, lo histórico y lo político, que se circunscribe en una

totalidad histórico social que le da sentido. Así, se construye como una *cultura común* a lxs actores hecha de creencias, ideas y actitudes que no es impuesta compulsivamente ni totalmente aceptada, pero que constituye el conjunto de referencias de las que se nutren los valores e ideas de lxs actores en la escuela pero que suscita adhesiones y rechazos, sufre procesos de cambio más o menos lentos y es permeable a influencias externas.

Otro problema que surge es la **desidentificación** de algunxs estudiantes con su origen huarpe. En observaciones realizadas en la escuela, se ha notado que no todxs lxs jóvenes se reconocen como parte de la comunidad. Para Nancy, esto podría deberse a la presencia de estudiantes externos en la escuela o a la falta de un trabajo sólido en la construcción de la identidad dentro de la institución. Incluso menciona casos en los que el término "huarpe" ha sido utilizado de manera peyorativa dentro del ámbito escolar.

Este fenómeno se puede analizar desde el concepto de **etnogénesis**, entendido como el proceso de transformación de las identidades étnicas a lo largo del tiempo. Según el antropólogo Diego Escolar (2018), la etnogénesis implica una lucha por el reconocimiento cultural -“luchas de clasificación”-, en la que los grupos indígenas deben disputar su legitimidad dentro de un sistema dominado por estructuras hegemónicas. En este contexto, la institución escolar es un escenario de disputa de sentidos respecto a las representaciones sociales de las comunidades huarpes.

Entendemos que las prácticas racistas pueden ser parte de la cotidianeidad en la escuela Raíces Huarpes. A lo largo de los testimonios y observaciones de este trabajo se deja entrever este trato de “sos re huarpe” como una forma de racismo por convicción y, si se realizara un estudio más exhaustivo podría observarse si está el racismo por costumbre; aquel que es silencioso y que omite las personas. Además, puede verse un racismo estructural dentro de la

escuela donde las posiciones-cargos de mayor jerarquía dentro de la institución escolar son ocupadas por personas blancas y ajenas a las comunidades. Solo el cuerpo de celadores y una trabajadora social son de las comunidades. El racismo institucional se puede observar cuando la escuela no establece un sistema de educación intercultural sino que estos conocimientos y pedagogías quedan en manos de cada docente. Esta omisión posee una carga racista de parte de la institución escolar y de la DGE que impiden el ejercicio de derechos básicos para el Pueblo Huarpe.

Además, se presentan tensiones dentro de la escuela en relación con la percepción de la existencia de lxs huarpes en la actualidad. Se menciona un caso en otra escuela, donde un profesor afirmó que los huarpes ya no existían, negando la identidad de lxs estudiantes presentes. Esta visión colonialista sigue vigente en algunos sectores del sistema educativo y refuerza la invisibilización de los pueblos indígenas.

Nancy plantea la necesidad de fortalecer la educación intercultural en la escuela y reestructurar su orientación académica para que se alinee mejor con la realidad de la comunidad. Considera que la modalidad en turismo ha sido poco efectiva y sugiere que la escuela podría adoptar una orientación agrotécnica, lo que brindaría herramientas más útiles para el desarrollo local.

Finalmente, resalta la importancia de integrar más activamente la cultura huarpe en la enseñanza y evitar la imposición de tradiciones externas, como el Halloween. También menciona la posibilidad de establecer un modelo de enseñanza intercultural que permita un trabajo conjunto entre las AE y la comunidad, de manera que la educación refleje mejor las necesidades y valores huarpes. En este sentido, la escuela campesina de la Unión de Trabajadores sin Tierra (UST) -también ubicada en la zona rural de Lavalle-, puede ser una experiencia enriquecedora

para articular un modelo de escuela que integre las formas de vivencias comunitarias ancladas a sus saberes, conocimientos, cosmovisiones y a su sistema de producción agropecuaria; y que, además, fomente una educación problematizadora y dialógica.

Reflexiones finales

En la actualidad, con dos años del gobierno nacional de la presidencia de Javier Milei, los pueblos originarios han visto en retroceso muchos de sus derechos ancestrales reconocidos por la constitución y diferentes leyes. Incluso el INAI (Instituto Nacional de Asuntos Indígenas) sufrió un considerable recorte presupuestario y una reforma estructural que desprotege a las comunidades indígenas. A su vez, los territorios indígenas se han visto despojados de protecciones legales lo que conllevó a que el Estado y algunos grupos privados avanzaran sobre estas delimitaciones físicas como ocurre actualmente en la provincia de Mendoza cuando intentan derogar la Ley N° 6920 -que reconoce la propiedad comunitaria huarpe de los territorios de las lagunas del Guanacache y el secano lavallino-; y hasta incluso señalan a algunos pueblos como terroristas e impulsan desalojos territoriales -como es con el pueblo Mapuche-.

En este contexto, es imprescindible desarrollar investigaciones con un firme compromiso con las comunidades indígenas para visibilizar las desigualdades que transitan. Sin ir más lejos, esta tesina es un intento de mostrar cómo la educación estatal afecta directamente los intereses de las comunidades y de cómo se construyen imaginarios respecto de la escolaridad y la identidad indígena.

A lo largo de esta tesina observamos distintos aspectos del vínculo entre la escuela Raíces Huarpes y la comunidad huarpe Juan Manuel Villegas. En este análisis: identificamos las representaciones sociales de las AE sobre las comunidades huarpes, observamos prácticas culturales que generaban hábitos en la institución escolar, describimos algunas resistencias, tensiones, negociaciones de lxs estudiantes y, por último, describimos algunas consideraciones de Nancy González, la presidenta del consejo huarpe sobre la escuela secundaria.

El recorrido realizado en el primer capítulo nos permitió identificar un conjunto de producciones académicas fundamentales para comprender las complejidades que atraviesan a las comunidades huarpes del secano lavallino, especialmente en su relación con el Estado, sus instituciones y, en particular, con la escuela.

Se evidencia cómo la escuela ha operado históricamente como una institución de poder que no solo reproduce contenidos curriculares, sino que modela subjetividades, jerarquiza saberes y regula cuerpos. Los diferentes trabajos de investigación que operaron como **antecedentes a esta tesis** aportaron: una mirada crítica al papel de la escuela en el secano lavallino destacando cómo el albergue -funcionando como un mecanismo de control biopolítico- impone una separación forzosa entre niños y sus familias (Escolar, 2010); profundizaron el análisis de los discursos institucionales estatales, especialmente los provenientes de la Dirección General de Irrigación y de la Municipalidad de Lavalle que revelan mecanismos sutiles de negación de la identidad huarpe, tanto a través de argumentos biologicistas (como la “pérdida de pureza étnica”) como de la construcción de narrativas de progreso asociadas a lo europeo y lo moderno (Saldi, 2015); introdujeron dimensiones claves visibilizando la influencia de políticas públicas de transferencias monetarias reproductoras de patrones blanco-céntricos (García Ortiz, 2014); describieron experiencias juveniles para la acción colectiva en comunidades huarpes (Chapini, 2019); señalaron cómo se esconde una lógica funcional al modelo neoliberal, que transforma las culturas originarias en objetos de consumo turístico y que la Educación Intercultural Bilingüe puede convertirse en una estrategia de gestión de la diferencia sin cuestionar las estructuras de poder que la producen (Rodríguez Mamby, 2017).

Desde un **plano teórico-conceptual**, recuperamos aportes fundamentales de la sociología, la antropología y la pedagogía crítica. El enfoque sobre el Estado como productor de

violencia simbólica (Bourdieu, 1997), la crítica a la educación bancaria (Freire, 2013) y la visibilización del currículum oculto (Giroux, 2004) permiten entender que las prácticas escolares no son neutras, sino que están profundamente atravesadas por relaciones de poder. A esto se suma la perspectiva decolonial que, desde autores como Quijano (1991, 2014), Casanova (1975) y Briones (2002), permite comprender que la colonialidad no terminó con la independencia política, sino que se reconfigura en nuevas formas de dominación racial, epistémica y cultural. La idea de colonialidad interna -como forma estructural de exclusión hacia los pueblos originarios dentro de los Estados-nación- es central para situar el problema educativo en clave histórica y estructural. Recuperamos el debate sobre la interculturalidad en la educación, especialmente la distinción entre una interculturalidad *funcional* -que integra sin transformar- y una interculturalidad *crítica*, que busca cuestionar las jerarquías culturales, revalorizar las memorias comunitarias y promover procesos educativos dialógicos, emancipadores y situados.

En el segundo capítulo nos centramos en las **representaciones sociales y los puntos de vista (*doxa*) de las autoridades escolares (AE) sobre las comunidades**, abordando sus percepciones sobre la escuela, la comunidad, los saberes ancestrales y lxs estudiantes. Construimos una aproximación sobre cómo las AE, en tanto representantes del poder estatal, reproducen discursos y prácticas que refuerzan una visión hegemónica de la cultura y del aprendizaje.

Las AE consideran a la **escuela como un lugar para el *progreso*** -el shopping del secano-, aludiendo a las facilidades que ofrece, como acceso al agua, alimentación y un espacio seguro para lxs estudiantes. También se resalta una visión meritocrática que prioriza a lxs estudiantes “motivadx” para continuar estudios superiores, dejando de lado una articulación efectiva con instituciones educativas posteriores. La escuela, como representación social de las

AE, es un lugar que ofrece no sólo *mejores condiciones materiales de existencia*, sino que, además, es un espacio de *socialización* y brinda la posibilidad de *continuidad de estudios*. En nuestro análisis, las AE consideran la institución escolar como un centro de modernidad occidental frente a las comunidades que son consideradas lugares de atraso y pobreza.

Las opiniones de las AE sobre la **identidad huarpe** muestran confusión y estereotipos. Por un lado, algunas consideran que la identidad está debilitada, que los jóvenes no muestran interés en sus raíces, y que persiste una percepción de lo huarpe como algo primitivo y sumiso. De hecho, hay autoridades que dicen que ya no se llaman “harpes sino puesteros”, que los apellidos en estudiantes de San José no son tan harpes como es la escuela de Lagunas del Rosario; que lxs jóvenes que van son de localidades urbanizadas y que perdieron su cultura y no les interesa. Por otro lado, están quienes solo dicen que hay estudiantes indígenas de acuerdo a lo establecido por el Estado y el reconocimiento que este otorga de acuerdo al otorgamiento de becas. Pero también están quienes cuestionan cómo se determina esa división y la problematizan señalando que no es claro el límite entre lo que es y no es huarpe.

A su vez, existen **representaciones sociales en las AE** que comparten una perspectiva negativa o peyorativa de las comunidades vinculadas a la poca apertura, fragmentación y desconfianza lo que a su vez se interpreta como una escasa disposición al diálogo por parte de las comunidades, cerrándose a “posibilidades mejores”. Sin embargo, desde nuestra perspectiva, también puede leerse en clave de resistencia por parte de las comunidades a ciertas prácticas de personas ajenas a las comunidades que pueden estar vinculadas a no entender las necesidades de éstas o que podrían estar vinculadas a algún tipo de encubrimiento colonial de trasfondo. En segundo lugar, aparece una línea divisoria en relación a la complejidad de la identidad huarpe que analiza sus hibridaciones y el vínculo con la cultura contemporánea. En este sentido, cómo

algunxs docentes toman la identidad huarpe desde un imaginario que es “salvaje”, “pobre”, “manso”, “vago”, de “manual” o “los huarpes antes”.

Hay posturas divergentes entre las AE respecto a los **saberes** comunitarios. Mientras algunas los desestiman y privilegian los conocimientos científicos, otras intentan integrarlos en sus materias, reconociendo su importancia para lxs estudiantes. Sin embargo, la falta de apoyo institucional limita estas iniciativas. Por ejemplo, los talleres relacionados con actividades comunitarias, financiados en el pasado, fueron descontinuados por falta de recursos. Esta situación refleja una desarticulación entre la escuela y las necesidades culturales de las comunidades.

Identificamos las **políticas públicas** de transferencias de ingresos para lxs jóvenes estudiantes como el caso de la Beca Indígena (BI) y la Beca Progresar (BP). Identificamos un pasaje de una medida de reconocimiento con la BI a una medida de redistribución con la Beca Progresar. En futuras investigaciones podría analizarse su repercusión simbólica y material que genera este traspaso de una beca a otra y de qué manera impactaría en la finalidad de estudios tanto primario, secundario y superior.

Las Autoridades Escolares conforman algunas **representaciones respecto de lxs estudiantes**. Estos son percibidos como silenciosos y tímidos, lo cual es un obstáculo para su desarrollo educativo según las AE. También se les atribuyen problemáticas como violencia, consumo de alcohol y falta de disciplina. Sin embargo, hay quienes destacan la solidaridad y el sentido de comunidad entre ellxs. Las AE reconocen la importancia de la escuela como espacio “protector”, aunque sus intervenciones suelen centrarse en el control y el disciplinamiento, reforzando una visión que asocia la escuela a una institución total.

En el tercer capítulo se abordó el impacto de la escolarización en la **conformación del habitus** de lxs jóvenes huarpes, tomando como eje la influencia de las prácticas pedagógicas y las dinámicas institucionales en el secano. Detallamos las tensiones derivadas del régimen escolar albergue y la orientación en turismo. Mientras algunxs agentes sociales consideran que el turismo promueve el desarrollo económico local mediante el fortalecimiento de la cultura y las tradiciones; otros critican su enfoque limitado y desactualizado, así como las condiciones laborales y pedagógicas que implican. Se resalta cómo estas modalidades pueden perpetuar un habitus que no favorece la continuación educativa en niveles superiores, dejando a lxs estudiantes en desventaja estructural.

Las prácticas educativas **no incorporan los saberes, valores y cosmovisiones** de las comunidades huarpes, relegándolos a tareas aisladas de algunxs docentes. De hecho, estas contemplaciones de algunxs docentes no representan un tipo de interculturalidad crítica, sino más bien una interculturalidad funcional.

La escuela, a pesar de estar inserta en un territorio comunitario huarpe, **no contempla la modalidad intercultural**. Tampoco es un interés de las AE promover esta modalidad, quedando en manos de *voluntades* individuales. En este sentido, podemos detectar que las comunidades no tienen poder de decisión dentro de la escuela o que sus intervenciones son escasas. Consideramos que se transmite un tipo de práctica que construye una representación de lxs estudiantes como *rurales* y no como pertenecientes a comunidades huarpes con identidades, saberes, memorias, cosmovisiones y luchas específicas. A su vez, se refuerza constantemente la idea de que el campo, lo rural es sinónimo de pobreza y que vivir allí no tiene un sustento económico redituable. Estas formas sutiles de impedir un esquema de interculturalidad y de

reproducir una mirada negativa de “vivir en el campo” van permeando paulatinamente en una internalización de que el secano no es un lugar en el que se pueda *progresar*.

Otro aspecto relevante es la estricta **jerarquización y control** que caracteriza a la escuela, generando una representación social de *la escuela como cárcel*. Esta situación refleja un sistema educativo que prioriza la disciplina sobre el desarrollo integral.

Por último, se exploran las **tensiones, resistencias y negociaciones** de lxs estudiantes frente a las imposiciones escolares. Estas incluyen: estrategias para desafiar la autoridad, cuestionamientos hacia la pertinencia de los contenidos y demandas de mayor participación activa en su formación. Dichas acciones reflejan una tensión constante entre la reproducción del habitus impuesto por la institución y las propias formas de agencia de lxs estudiantes. Inclusive, hay una división de género en la respuesta de lxs jóvenes frente a las autoridades escolares. Los varones tienden a resistir y *desafiar* a las autoridades mientras que las mujeres responden de manera *proactiva* a las tareas y ejercicios propuestos por lxs docentes. Sería interesante en futuras investigaciones, profundizar estos análisis desde una perspectiva de género y, además, investigar trayectorias de egreso.

Pasando al cuarto y último capítulo expusimos las **percepciones de Nancy González, presidenta del Consejo Huarpe Juan Manuel Villegas**, sobre el funcionamiento de la escuela Raíces Huarpes. Analizamos cómo la comunidad percibe la relación entre la escuela y la comunidad, los desafíos educativos y sociales que enfrentan lxs jóvenes huarpes, la preservación de la identidad y cultura en la educación, y las expectativas y propuestas para el futuro.

Mostramos el **origen de la escuela** Raíces Huarpes en la década de 1990 como respuesta a la necesidad de acceso a la educación secundaria en la comunidad que, inicialmente, funcionó

bajo una modalidad semipresencial con encuentros dos veces por semana y, posteriormente, evolucionó hasta convertirse en una escuela con albergue.

Nancy destacó que la elección de la **orientación en turismo** fue una decisión en la que participaron lxs propixs estudiantes. Sin embargo, esta elección no ha sido plenamente beneficiosa, ya que el turismo en San José no se desarrolló lo suficiente como para ofrecer oportunidades laborales a lxs egresadxs.

En cuanto a la **vinculación con la comunidad**, la presidenta del Consejo enfatiza que el nivel de involucramiento depende en gran medida de la *actitud de los directivos de la escuela*. Mientras algunos han mostrado un compromiso activo con las costumbres y tradiciones locales, otrxs han mantenido una postura más distante.

Sin embargo, a nivel institucional, **el Consejo Huarpe no tiene participación en el Consejo Escolar de la escuela**, un órgano que toma decisiones clave sobre la vida académica de lxs estudiantes. Esta falta de representación limita la capacidad de la comunidad para incidir en las decisiones educativas. La presidenta del Consejo también menciona que la escuela no permite una participación activa de la comunidad en la construcción de los programas educativos. Aunque se recuperan ciertos saberes ancestrales, estos no tienen un peso significativo en la formación de lxs estudiantes.

Otro aspecto clave es la inserción laboral de miembros de la comunidad en la escuela. Si bien existen una orientadora social y celadores de origen huarpe, la presidenta del Consejo reconoce que su conocimiento sobre cuántos miembros de la comunidad trabajan realmente en la escuela es limitado. A pesar de ello, destaca la importancia de que lxs jóvenes huarpes accedan a

estos espacios laborales, ya que ello permite fortalecer el vínculo entre la escuela y la comunidad.

El **desarraigo** de lxs jóvenes huarpes es una problemática señalada por la referente comunal. Muchxs estudiantes, tras finalizar la secundaria, abandonan la comunidad para continuar sus estudios o buscar trabajo en zonas urbanizadas como Villa Tulumaya o las zonas irrigadas de Lavalle. Según la presidenta del Consejo, esto ocurre porque la escuela forma a lxs estudiantes con la idea de que el futuro está fuera de la comunidad, en lugar de brindar herramientas para que puedan desarrollarse dentro de su propio territorio.

Las **opciones laborales dentro de la comunidad son reducidas**, lo que obliga a lxs jóvenes a desempeñarse en empleos precarios, como el trabajo en fincas o la albañilería. Además, la falta de apoyo económico para sostener estudios superiores agrava esta problemática, ya que muchas familias huarpes no pueden costear la educación superior de sus hijxs.

Nancy mencionó que el Estado no brinda suficiente apoyo a las familias rurales, lo que dificulta la posibilidad de generar alternativas económicas. En este sentido, la presidenta del Consejo plantea que el gran desafío de la comunidad huarpe es proyectar un futuro que les ofrezca oportunidades reales a lxs jóvenes sin que estxs tengan que emigrar.

Además, Nancy destacó que aquellxs jóvenes que logran estudiar fuera de la comunidad, cuando regresan, a menudo *adoptan una lógica más individualista*, en contraste con los valores comunitarios tradicionales. Esto genera tensiones dentro de la comunidad, ya que algunxs miembrxs perciben a estxs jóvenes como “cambiados”, lo que dificulta su reinserción en la vida comunal.

La **cultura escolar**, en este marco, es entendida como una práctica social situada, en la que conviven y se enfrentan sentidos dominantes y subalternos. Se construye una *cultura común* a lxs actores hecha de creencias, ideas y actitudes que no es impuesta compulsivamente ni totalmente aceptada, pero que constituye el conjunto de referencias de las que se nutren los valores e ideas de lxs actores en la escuela pero que suscita adhesiones y rechazos, sufre procesos de cambio más o menos lentos y es permeable a influencias externas.

Otro problema que surge es la **desidentificación** de algunxs estudiantes con su origen huarpe. En observaciones realizadas en la escuela, se ha notado que no todxs lxs jóvenes se reconocen como parte de la comunidad. Para Nancy, esto podría deberse a la presencia de estudiantes externos en la escuela o a la falta de un trabajo sólido en la construcción de la identidad dentro de la institución. Incluso menciona casos en los que el término "huarpe" ha sido utilizado de manera peyorativa dentro del ámbito escolar.

Este fenómeno se puede analizar desde el concepto de **etnogénesis**, entendido como el proceso de transformación de las identidades étnicas a lo largo del tiempo. Esto implica una lucha por el reconocimiento cultural -“luchas de clasificación”-, en la que los grupos indígenas discuten su legitimidad dentro de un sistema dominado por estructuras hegemónicas. En este contexto, la institución escolar es un escenario de disputa de sentidos respecto a las representaciones sociales de las comunidades huarpes. Este concepto clarifica los distintos matices que existen tanto en los grupos de autoridades escolares como al interior de las mismas comunidades respecto a la identidad huarpe y las diferentes perspectivas que se subjetiviza simbólicamente respecto a ello.

Señalamos que las prácticas racistas pueden ser parte de la cotidianidad en la escuela Raíces Huarpes. Un racismo estructural donde hay una división jerárquica entre los cargos

ocupados, los de mayor jerarquía, por personas blancas y, los de menor jerarquía, por personas de las comunidades. El racismo institucional se puede observar cuando la escuela no establece un sistema de educación intercultural, sino que estos conocimientos y pedagogías quedan en manos de cada docente. Esta omisión posee una carga racista de parte de la institución escolar y de la DGE que impiden el ejercicio de derechos básicos para el Pueblo Huarpe.

Además, se presentaron tensiones dentro de la escuela en relación con la percepción de la existencia de lxs huarpes en la actualidad. Como el caso en otra escuela, donde un profesor afirmó que *los huarpes ya no existían*, negando la identidad de lxs estudiantes presentes. Esta visión colonialista sigue vigente en algunos sectores del sistema educativo y refuerza la invisibilización de los pueblos indígenas.

Además, Nancy planteó la **necesidad de fortalecer la educación intercultural** en la escuela y **reestructurar su orientación académica** para que se alinee mejor con la realidad de la comunidad. Consideró que la modalidad en turismo ha sido poco efectiva y sugirió que la escuela podría adoptar una orientación agrotécnica, lo que brindaría herramientas más útiles para el desarrollo local. En este sentido, la escuela campesina de la Unión de Trabajadores sin Tierra (UST) -también ubicada en la zona rural de Lavalle-, puede ser una experiencia enriquecedora para articular un modelo de escuela que integre las formas de vivencias comunitarias ancladas a sus saberes, conocimientos, cosmovisiones y a su sistema de producción agropecuaria; y que, además, fomente una educación problematizadora y dialógica.

Nos parece fundamental agregar otra problemática que fue señalada a lo largo de la tesis de manera superficial: el **desfinanciamiento**. Este problema se manifiesta de diversas formas, entre ellas, la reducción o el mantenimiento de un presupuesto mensual mínimo. En una observación realizada en 2022, la directora mencionó la necesidad de contar con una partida

presupuestaria que duplicara la existente, con el fin de asegurar una alimentación adecuada para los estudiantes en el albergue, así como para cubrir el transporte y otros servicios. Actualmente, las instalaciones escolares permanecen en un estado de deterioro y las reparaciones son insuficientes. Sería necesario construir más aulas para que no se sufran las temperaturas extremas, tanto de frío como de calor. Asimismo, resultaría ideal contar con una nueva infraestructura escolar que no sea compartida con el nivel primario, lo que permitiría mayor comodidad para estudiantes y docentes.

El recorte presupuestario también afecta otras áreas de la escuela. Un ejemplo de esto es la necesidad de ampliar las horas del Servicio de Orientación, ya que son muchas las problemáticas que requieren atención. Además, la escuela requiere más personal para distribuir tareas que actualmente recaen sobre la dirección; la incorporación de una regencia y una vicedirección facilitaría la gestión de estas funciones.

En cuanto a los servicios básicos, la escuela enfrenta dificultades importantes. Durante el invierno, el albergue ha funcionado en ocasiones sin gas ni calefacción, un problema recurrente que no se ha resuelto a lo largo de los años. Al compartir la infraestructura con el nivel primario, el uso del gas está condicionado por la cantidad de consumo de cada nivel. En las escuelas urbanas, esta situación se resuelve suspendiendo las clases, pero en esta institución, dada la limitada disponibilidad de transporte y las grandes distancias que separan a los estudiantes de sus hogares, es prácticamente imposible interrumpir el albergue por este motivo. Otro servicio básico que entra en tensión es el transporte escolar. En la escuela se destina un transporte para pasar el primer día y el último de albergue. Este colectivo tiene un recorrido específico por las distintas comunidades y rutas dentro del secano para poder llevar a los estudiantes a la escuela y viceversa.

Otro aspecto del desfinanciamiento se observa en la falta de recursos para organizar talleres y proyectos. En años anteriores, se llevaban a cabo numerosos talleres dictados por miembros de las mismas comunidades, como los de fabricación de productos con junquillo o cuero, o incluso talleres de música. Sin embargo, la falta de presupuesto ha reducido considerablemente estas actividades.

Además, muchas de las normativas establecidas por la Dirección General de Escuelas (DGE) están diseñadas con un *perfil de estudiante urbano*, el cual no representa la realidad de los estudiantes de las comunidades huarpes que viven en el secano. Por lo tanto, es necesario flexibilizar ciertas normativas para adaptarlas a la realidad de esta escuela.

De acuerdo con lo dicho anteriormente, la escuela Raíces Huarpes es una institución estatal que, a través de condiciones materiales como simbólicas, construye políticas públicas y representaciones sociales de las comunidades huarpes. Por un lado, en cuanto a las condiciones materiales, constatamos que la DGE tiene políticas públicas donde financian escasamente a la escuela ya que poseen un presupuesto ineficiente para cumplir con las cuotas alimentarias de albergue, así como una dificultad de acceso a las escuelas del secano por la falta de transporte. También por la reducción, en ocasiones nulos, de presupuestos destinados a otros programas. Los reiterados problemas en los servicios esenciales como agua y gas dificultan aún más la accesibilidad y el bienestar de lxs agentes sociales en la escuela. Algunas aulas y partes de la infraestructura escolar no son las adecuadas para utilizar en momentos de temperaturas extremas de frío o calor ya que los materiales de construcción no son adecuados.

Por otro lado, las construcciones simbólicas en la escuela crean una representación social que diferencia la vida urbana y la vida rural, la vida en comunidad y la vida individual. En esta división de representaciones se refuerza las categorizaciones negativas sobre las comunidades

indígenas considerándolas como pobres, estancadas y atrasadas, semejante a la visión sarmientina de civilización o barbarie. A su vez, las familias huarpes son categorizadas con problemáticas de violencia familiar y machismo. Lxs estudiantes son vistos como tímidxs, silenciosxs y otrxs, como desafiadores de la autoridad. En estos puntos la escuela aparece como la “salvadora” y como un puente de progreso hacia un mejor bienestar. La identidad huarpe está en constante disputa ya que las autoridades escolares se dividen en distintos grupos de acuerdo a sus perspectivas: un grupo considera que ya no hay huarpes, otro grupo considera que hay huarpes porque son identificados por el Estado bajo ciertos programas y otro grupo observa que hay una dificultad para distinguir quiénes se autodefinen como huarpes. También, la interculturalidad como modalidad no se encuentra vigente en la escuela, punto importante de inflexión y de reconocimiento de los derechos indígenas. Por supuesto, esta situación repercute en la toma de decisiones dentro de la escuela donde la participación indígena es limitada. La modalidad actual, la de turismo, está desarticulada de la realidad de las comunidades lo que lleva a una dificultad de lxs egresadxs para encontrar trabajo en esa área en las localidades donde viven. Además, se observa un racismo estructural dentro de la institución, ya que las posiciones de toma de decisión jerárquicas son ocupadas por personas ajenas a las comunidades y las únicas personas que son locales ocupan posiciones de menor rango.

Sin embargo, encontramos espacios de resistencia y negociaciones por parte de lxs estudiantes. Hay resistencias a las largas jornadas de clases y pedidos explícitos para aplicar otras dinámicas de las clases. Lxs jóvenes poseen algunos espacios de expresión como el centro de estudiantes o el parlamento juvenil. Esto provoca que algunxs docentes flexibilicen sus clases y que integren contenidos vinculados a las comunidades -aunque esto no sea una disposición de la DGE-. Con ello damos cuenta que la escuela posee sus propios espacios de discusión -reducidos

pero presentes- dando una *cultura escolar particular* anclada y situada en un territorio comunitario indígena, que no está exenta de nuevas discusiones y reprogramaciones si desde las comunidades se toma el impulso.

Referencias bibliográficas

- Albers, P. C. (1996). "Changing Patterns of the Ethnicity in the Northeast Plains, 1780-1870", en J. Hill (ed.): *History, Power and identity. Ethnogenesis in the Americas, 1492-1992*. Iowa: University of Iowa Press, pp. 90-118.
- Anzorena, C.; García Ortiz, M. (2013). Reflexiones sobre las políticas de transferencia de dinero desde una perspectiva de género. La experiencia de las mujeres del Secano Lavallino (Mendoza). *Dos Puntas. Revista de Ciencias Sociales*, 5(7), 149–166.
- Bilby, K. (1996). "Ethnogenesis in the Guianas and Jamaica: Two Maroon Cases", en J. Hill (ed.): *History, Power and identity. Ethnogenesis in the Americas, 1492-1992*. Iowa: University of Iowa Press, pp. 119-141.
- Bourdieu, P.; Wacquant, L. J. D. (1995). *Respuestas: Por una antropología reflexiva*. Grijalbo.
- Bourdieu, P.; Passeron, J. (1996). *La reproducción, elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Distribuciones Fontamara S.A.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Anagrama.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Siglo XXI Editores.
- Briones, C. (2002). Mestizaje y blanqueamiento como coordenadas de aboriginalidad y nación en Argentina. En *RUNA, Archivo Para Las Ciencias Del Hombre*, N° 23, 61-88.
- Briones, C.; W. Delrio; P. Lanusse; A. Lazzari; M. Lorenzetti; A. Szulc y A. Vivaldi (2006). "Diversidad cultural e interculturalidad como construcciones socio-históricas." En: Amegeiras A. y E. Jure (comps.) *Diversidad Cultural e Interculturalidad*. Buenos Aires,

Universidad Nacional de General Sarmiento y Prometeo. pp.: 255-264. ISBN: 987-574-080-2

Chapini, F. (2019). *Procesos de producción habitacional como formación política de las/os jóvenes del grupo Cumpuchu Huarpe de la Comunidad Paula Guaquinchay durante los años 2013- 2017* [Tesina de grado, Universidad Nacional de Cuyo]. URI:

<https://bdigital.uncu.edu.ar/12262>

Cohendoz, M. (2014). PU ANAY II Análisis de las manifestaciones simbólica en el aula desde la perspectiva intercultural: discutiendo la episteme eurocéntrica. [Archivo PDF].

https://www.academia.edu/40271116/PU_ANAY_II_An%C3%A1lisis_de_las_manifestaciones_simb%C3%B3lica_Proyecto_INFD

Di Caudo, M.V.; Llanos Erazo, D.; Ospina, M. C. (coordinadores)(2016). *Interculturalidad y educación desde el sur*. Editorial Universitaria Abya-Yala.

Escolar, D. (2007). ¿Mestizaje sin mestizos?: etnogénesis huarpe, campo intelectual y regímenes de visibilidad en Cuyo décadas de 1920-1940. *ANUARIO IEHS*; Tandil; p. 151 - 179.

Escolar, D. (2004). Arqueólogos y brujos. La disputa por la imaginación histórica en la etnogénesis huarpe. *Relaciones de la Sociedad Argentina de Antropología*, vol. 28, p. 23 - 43

Escolar, D. (2018). *Los dones étnicos de la Nación: identidades Huarpe y modos de producción de soberanía en Argentina*. Editorial Prometeo libros.

Escolar, D. (2010). Acompañando al Pueblo Huarpe: luchas de representación y control político en la institucionalización de las comunidades huarpe de Guanacache, Mendoza. *En*

- Movilizaciones indígenas e identidades en disputa en la Argentina*. Editorial La Crujía-Clacso. Pág. 173-206.
- Escolar, D. (2015). Jueces indígenas, caciques criollos: autonomía y estatalidad en Guanacache, Mendoza (siglo XIX). *Tiempo histórico; vol. 5*, p. 37-72.
- Escolar, D. (2018). La república perdida de Santos Guayama. Demandas indígenas e insurrecciones montoneras en Cuyo, Argentina, siglo XIX. *Estudios Atacameños, n° 57*, p. 141-160.
- Escolar, D.; Saldi, L. (2013). Canales fantasmas en el desierto huarpe. Riego legal, discursos ecológicos y apropiación del agua en Cuyo, Argentina, siglos XIX - XX. *Agenda Social; Río de Janeiro; vol. 7* p. 68 - 94.
- Escuela secundaria Raíces Huarpes 4-207 (2016). Proyecto Educativo Institucional. Dirección General de Escuelas de Mendoza. Lavalle, Mendoza.
- Escuela Secundaria Raíces Huarpes N.º 4-207. (s.f.). *Imposición del nombre*. Dirección General de Escuelas, Mendoza. [Documento institucional inédito].
- Ezpeleta, J.; Rockwell, E. Escuela y clases subalternas. *Cuadernos Políticos*, n° 37, México, D.F., Editorial Era, julio –septiembre de 1983, pp. 70-80.
- Fals Borda, O. (1993). La investigación participativa y la intervención social. *Documentación social, revista de estudios sociales y sociología aplicada, Investigación-acción participativa*, n° 92, pág. 9-23.

- Fernandez Mouján, I. (2014). Miradas decoloniales en la educación. *Intersticios De La política Y La Cultura*. Intervenciones Latinoamericanas, vol. 3, n°6, pp. 5–19. Recuperado a partir de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/intersticios/article/view/9898>
- Ferrão Candau, V. (2013). Educación intercultural crítica: construyendo caminos en Catherine Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales, prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (Abya-Yala ed., Vol. I, pp. 145-161).
- Freire, P. (2013). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- García Ortiz, M. (2014). *Políticas sociales y género. a experiencia de las mujeres destinatarias de transferencias de ingresos en el secano lavallino, Mendoza 2011-2012*. [Tesina de grado, Universidad Nacional de Cuyo]. URI: <https://bdigital.uncu.edu.ar/6571>
- Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencias en educación, una pedagogía para la oposición*. Editorial: siglo xxi editores argentina S.A.. Buenos aires
- Goffman, E. (1961). *Internados: Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales y otros reclusos*. Buenos Aires: Amorrortu.
- González Casanova, P. (1975). *La democracia en México*. México: Ediciones Era S.A.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía*. Barcelona: Paidós.
- Ley N° 26.206 de educación nacional. 14 de diciembre del 2006. Honorable Congreso de la Nación Argentina. Disponible en: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/123542/norma.htm>
- López, L. E. (Editor) (2009). *Interculturalidad, educación y ciudadanía*. Perspectivas latinoamericanas. Editores Plural.

- Ministerio de Capital Humano. (2025). *Progresar abre la primera convocatoria 2025 para estudiantes universitarios, no universitarios y de enfermería*. URL:
<https://www.argentina.gob.ar/noticias/progresar-abre-la-primera-convocatoria-2025-para-estudiantes-universitarios-no>
- MOCASE (Movimiento Campesino de Santiago del Estero). Universidad campesina. Santiago del Estero. En: <https://www.mocase.org.ar/secciones/universidad-campesina>
- Molina Guiñazú, M. (2011). “La compleja trama entre la cultura popular urbana contemporánea y la cultura escolar. El caso de una escuela urbano marginal de Mendoza” [Tesis de Maestría en Estudios Latinoamericanos, Universidad Nacional de Cuyo].
- Olavarrieta Marengo, J. (editor) (2012). Interculturalidad y educación. *Diversidad Revista de estudios interculturales*.
- Piñero Ramírez, S. L. (2008). La teoría de las representaciones sociales y la perspectiva de Pierre Bourdieu: Una articulación conceptual. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (7), 1–19. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283121713002>
- Portantiero, J. (2019). *Los usos de Gramsci*. Tierra del Sur, Cooperativa de Trabajo.
- Quijano, A. (1991) la “Colonialidad y modernidad / racionalidad” en Perú Indígena (Lima) Vol. 13, N° 29: 11-29.
- Quijano, A. (2014) Colonialidad del poder y clasificación social. Cuestiones y horizontes : de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder. CLACSO: Colección antologías. Buenos aires

Rockwell, E. (1980). La relación entre la etnografía y teoría en la investigación educativa.

Cuadernos de psicología educativa, n°3, Universidad Nacional de Rosario

Rodríguez Mamby, L. (2017). *Etnicidad, territorio y sociedad de consumo en Valle Fértil,*

provincia de San Juan, República Argentina [Tesis de grado, Universidad de Buenos

Aires, Facultad de Filosofía y Letras]. URI:

<http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/11987>

Resolución 1389, Consejo de Escuela. 21 de marzo de 1991. Dirección General de Escuelas de

Mendoza. Disponible en: [https://secretariomike.com/wp-](https://secretariomike.com/wp-content/uploads/2015/10/resoluciones-1389-dge-91-y-159-cye-91_consejo-de-escuelas.pdf)

[content/uploads/2015/10/resoluciones-1389-dge-91-y-159-cye-91_consejo-de-](https://secretariomike.com/wp-content/uploads/2015/10/resoluciones-1389-dge-91-y-159-cye-91_consejo-de-escuelas.pdf)

[escuelas.pdf](https://secretariomike.com/wp-content/uploads/2015/10/resoluciones-1389-dge-91-y-159-cye-91_consejo-de-escuelas.pdf)

Saldi, L. (2015). "Huarpes no tan huarpes" y "hombres modernos": Interpelaciones étnicas y

disputas por las últimas tierras irrigadas en Mendoza (Argentina). *Revista de*

Antropología Iberoamericana, vol. 10 p. 203 - 229

Saldi, L. (2015). El Estado-sistema frente a la cuestión indígena. Análisis de los modos de

reconocimiento de derechos a la identidad huarpe, al agua y a tierras comunales en

Mendoza (Argentina). *Universitas Humanística* N° 82, pág. 191-218.

Saldi, L. (2020). Fronteras hídricas del desierto cuyano. Estereotipos étnico-ambientales de la

provincialidad mendocina (1880-2010). Editorial: Antropografía. Buenos Aires.

Saldi, L. (2022). Reflexiones sobre los mitos provinciales de la subalternidad. El desierto, la

pobreza y huarpidad a política en cuestión. Cartografía de conflictos en territorios

indígenas del Cuyum (región de Cuyo, Argentina). San Juan.

- Segato, R. L. (2007). *Racismo, discriminación y acciones afirmativas: herramientas conceptuales*. En J. Ansión (Ed.), *Educación en ciudadanía intercultural: Experiencias y retos en la formación de estudiantes universitarios indígenas* (pp. 63–90). Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Soto, O., Peterle, R., Bonomo, C., & Greco, M. (2022). Geopedagogía y lucha campesina: Aportes a la extensión crítica desde los procesos educativos en Mendoza, Argentina. Saberes y prácticas. *Revista de Filosofía y Educación*, 7(1), 1-13.
<https://doi.org/10.48162/rev.36.052>
- Sturtevant, W. (1971). “Creek into seminole: North American Indians”, en L. Leacock y N. Lurie (eds.): *Historical Perspective*. Nueva York: Random House, pp. 92-128.
- Subsecretaría de Educación de la Provincia de Mendoza. (2025, 22 de abril). *Memo Becas Progresar Pueblos Originarios 2025* (MEMOE-2025-78-GDEMZA-SUBEDUCACION#DGE). Dirección General de Escuelas, Gobierno de Mendoza.
- Vasilachis de Gialdino, I. Et al. (Coord.) (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Walsh, C. (2013). Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos en Catherine Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales, prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (Abya-Yala ed., Vol. I, pp. 23-68).
- Walsh, C. (2007). Interculturalidad, colonialidad y educación. *Revista Educación y Pedagogía*, vol. xix, n° 48, pp. 25-35.

William, B. (1989). "A Class Act: Anthropology and the Race to Nation Across Ethnic Terrain",
en *Annual Review of Anthropology*, Vol. 18, pp. 401-444.

Anexos

Esta sección la dividiremos en dos partes. En la primera, dejaremos las notas de campo de las observaciones realizadas en el año 2022 en la escuela donde participamos siendo albergadxs en dos momentos, en mayo y en octubre. Pasamos días desde la mañana hasta la noche haciendo parte de nuestra tarea de observación. Además, esta instancia fue un recurso no solo para el uso de esta tesis sino para las prácticas profesionales cursadas ese mismo año.

En segunda instancia, se podrán leer las entrevistas en profundidad realizadas en el año 2024. Se encontrará 5 entrevistas a Autoridades Escolares -la directora, la orientadora social y 3 docentes de la institución- y, además, podrán leer el testimonio de la presidenta del Consejo de la comunidad Juan Manuel Villegas.

Notas de campo

Observaciones: desde el día martes 24 hasta sábado 28 de mayo 2022

<u>martes 24 de mayo</u>	
<u>Mauricio (entrevista en el auto de ida a la escuela 14-16hs)</u>	

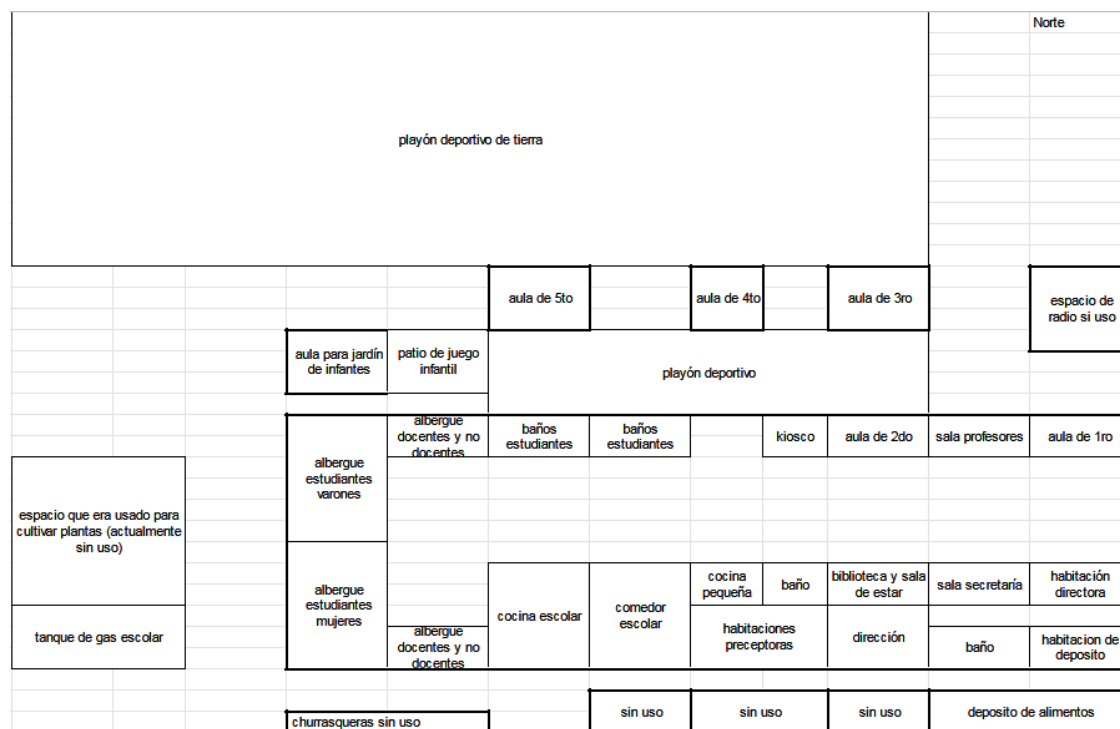
Fue orientador social en la escuela durante muchos años y ahora está en cambio de funciones por problemas de salud. • en la escuela hay muchos chicos puesteros de distintas comunidades • El transporte es pagado por la dge para los chicos. consume el 25% del presupuesto escolar. • Financiamiento reducido para alimentación, transporte, pagos, etc. Los docentes no estaban contemplados y ahora sí. • Los proyectos se gestionan a través de Mendoza Educa, que da un presupuesto para suministros y parte de eso para pagar a las personas que realizan los proyectos. ○ Según Mauricio, existe un problema: “nadie asume la realización de los proyectos a menos que sea pago”. Con esto quiso decir que los talleristas sólo se interesan por el dinero. ○ los proyectos no se mantienen en el tiempo • Existen 3 escuelas secundarias en el secano:	
--	--

- | | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none">○ Hay personas de otras zonas que quieren estar en la escuela enviando a sus hijos pero no corresponde porque la escuela toma a las personas cercanas, de las comunidades aledañas.○ por otro lado, personas más cercanas a las ciudades también quieren acceder por las comodidades de la escuela como el comedor○ a veces hay problemas con los padres porque quieren enviar a los chicos y éstos tienen restricciones.• La Educación Sexual Integral se está enseñando en la escuela<ul style="list-style-type: none">○ primero enseñó Castillo○ luego yo (orientador social)○ ahora Mayra (trabajadora social)• Hay una casa usurpada donde los docentes descansamos enfrente de la escuela. | |
|--|--|

○ al lado de las vías...pero no está en buenas condiciones por eso hemos decidido entre varios docentes alquilar otra casa a la que vamos de vez en cuando. • Pueblo Huarpe no se dice casi...te dicen que son de San José o del Retamo pero no dicen que son de un “pueblo” porque la mayoría son puesteros. Hablan de la comunidad, eso sí pero en general te dicen que son de San José. ○ (puso cara rara cuando pregunté si los chicos se consideraban huarpes o si eran de distintos pueblos pero no distinguí a qué se debía) ○ “Los apellidos acá son más Villegas, González, etc. en cambio en Lagunas podés encontrar más Guaquinchay...” • La alimentación es como en la ciudad. Sólo algunas veces hacen comida local.	-Problemática respecto a la identidad de los/as estudiantes y de las personas de San José
---	--

○ comentario aparte: hay un problema con la producción de ganado en la zona porque no ha sido aprobada por el SENASA. ○ el agua de la zona viene con mucho arsénico. Un maestro hizo una muestra y daba como 170 veces más de lo aceptado diariamente. por eso en la escuela hay bidones de agua. pero hay a cuenta gotas porque el presupuesto no alcanza • lo intercultural no funciona dentro de la currícula pero sí han funcionado en varios proyectos ○ talleres de cuero; tejido huarpe, con María, una de las cocineras que ganó un premio de artesanías en Buenos Aires. Actualmente no da clases o talleres en la escuela. ○ está el museo ○ Una vez se hizo un libro con más de 100 plantas medicinales locales pero el libro se perdió. Habría que encontrar una copia. En el libro se describían las propiedades y usos de la planta. • Cuando los chicos se reciben eligen algunas carreras:	-proceso de blanqueamiento en San José -qué es lo autorizado para alimentar a las personas de la escuela. en otros secundarios se come de la producción local. -Según Mauricio, lo intercultural no funciona.
--	--

- Mauricio me hizo conocer a algunas personas de la escuela. Luego, recorrimos la escuela y me hizo ver las aulas y todo el edificio y las inmediaciones. Dejo un croquis de los espacios:



- después me quedé en la sala de profesores y pude dialogar con algunas personas allí. pregunté cómo era conformado el gabinete de servicio de orientación:

posibilidades y del curriculum oculto de la escuela.

○ orientación social: Gabriela (reemplazo de la actual directora que se encuentra como directora suplente). Es el área que se encarga de las relaciones con la comunidad. Tiene tareas de informar y gestionar sobre becas y otros proyectos. ○ orientación pedagógica: Mayra. Realiza la planificación pedagógica y ayuda a la dirección para interpretar informes de la DGE. ○ la orientadora psicopedagógica: Belén (es el reemplazo de Mauricio que ahora se encuentra en cambio de funciones). Se encarga del seguimiento de las trayectorias de los estudiantes. ○ coordinación pedagógica: amolda a los chicos de 1ro y 2do a la instancia de educación secundaria.	
<u>Miércoles 25 de mayo</u> • a las 7 de la mañana levantaron a lxs estudiantes a desayunar. • a las 8 hablé con Alejandra (directora):	

○ hizo unos papeleos. ○ contó que una de las chicas enfermas quiere consumir té de jarilla para la tos. Después las van a llevar al centro de salud para que les den un diagnóstico y medicamentos. Ella desconfía de que la jarilla sirva para calmar la tos y el resfrío. ○ comentó que “la escuela tiene más funciones de las que debería”. ○ “hay necesidad de abordar mejor a lxs estudiantes que tienen problemas en casa.se necesita más tiempo y más personas” ○ el presupuesto de alimentación no es suficiente. La DGE les envía por mes 166mil pesos. Con eso tienen que pagar transporte, alimentación, y otros gastos. Para que puedan comer en buenas condiciones, según la directora, es necesario un presupuesto de 400mil. por este motivo, se buscan muchas donaciones, precios mayoristas, etc. De esta manera, la dirección de la escuela destina mucho tiempo para realizar estas tareas de manera adecuada.	-se pone en evidencia la desconfianza en los conocimientos populares en plantas medicinales. -la DGE está destinando poco dinero o personal para resolver las problemáticas educativas y de otra índole en la escuela -las resoluciones de la DGE suelen contemplar más la
---	---

○ Hay resoluciones de la DGE que no son acordes a la realidad del albergue de la escuela. ○ la supervisora misma le comentó “yo creía que en el campo todos eran unos vagos. Pero cambié de opinión por vos.” ○ hay un taller de oralidad y escritura. ○ “la escuela es como el shopping del secano”, dijo la directora haciendo referencia a las facilidades que otorga la escuela. ○ me pidió que le ayudara con la interpretación de una resolución de la DGE. En esta misma se ve que la DGE no tiene en cuenta la realidad educativa rural ni de albergue. ○ Hay una cruz católica colgada en la sala de la directora. • 9:30 en la sala de profesores:	vida cotidiana de las escuelas urbanas que de las rurales. -perspectiva de las personas huarpes según la supervisora -la escuela como shopping habla de las “ventajas de mercado” que ofrece la escuela respecto a la vida en el campo.
--	---

○ Fabio, profesor de turismo, hizo un trabajo sobre la iglesia y el museo de San José ○ tomaron examen de geografía a un estudiante en la sala de profesores ○ El profesor Maximiliano está siempre en la sala de profesores. Es quien está a cargo de las TICS ○ Los profesores Jorge y Maximiliano hablan de que la música era mejor antes. Las letras y la armonía. ○ El sistema de evaluación es abierto según cada docente, dependiendo de cómo ordene su proyecto de materia. Puede ser a través de trabajos prácticos, evaluaciones, etc. En pandemia exigían una nota por cartilla. ○ Las materias Desarrollo Turístico, Servicios turísticos y Patrimonio turístico comparten una forma de evaluación integrada a través de proyectos dependiendo del año que cursen lxs estudiantes.	-lxs estudiantes suelen poner música en los recreos o tiempos libres. entonces, este comentario es una crítica a lo que escuchan lxs estudiantes. -han flexibilizado las formas de evaluación para que cada docente las modere como lo crea conveniente. -Aparentemente, las materias turísticas son las más
---	---

○ Promoción de Proyecto de cuidado de medio ambiente: hacen pinturas, tinturas de producción local; cremas de jarilla. El INTA y la municipalidad participan en el reciclado. ○ Educación Sexual Integral trabaja con la comunidad y la salita de salud. La orientadora social es la encargada de llevar a cabo la ESI. Ella comentó que tiene los certificados adecuados para dar ESI. ○ Mauricio comentó que los Proyectos integradores de saberes pueden tener una trampa que es la reducción de personal por currícula. Es decir, originalmente se utilizó para integrar saberes de manera holística pero ahora la DGE la usa para que un solo profesor abarque tres materias como titular y haga un solo ABP, entonces terminan habiendo menos docentes y una educación de menor calidad porque el docente termina abordando muchas áreas. ○ las cocineras (celadoras) terminan su labor y vuelven a sus casas. Lxs celadores son personas locales, con excepción de uno o dos.	cercanas a tomar cuestiones de la localidad ¿Pero lo hacen con respecto a la identidad huarpe? -no estoy seguro de que la orientadora social tenga los certificados pertinentes para dar clases de ESI. Creo que no es así. -Distribución desigual entre personal docente y personal local.
---	--

○ leí sobre el texto del padre Benito. ○ El archivo de Fabián comenta que el pueblo está actualmente cerca de las vías del ferrocarril. Antes estaba más cerca de la Iglesia, como en el 1900. ○ el ferrocarril comenzó a pasar en 1885 hasta san José. ○ la primera escuela primaria fue fundada en 1938 en San José. el sacerdote daba clases y después catequesis. ○ los fundadores de la capilla de San José son los Villegas. • 19hs conversando con la directora: ○ comentó de sus problemas de salud. ○ comentó que hay mucho curanderismo que no son científicos. Acá tenés pastores, curas, curanderos.	-aparece otra vez la desconfianza a los saberes
---	--

○ faltan personas en la escuela: la secretaria no está porque está embarazada. hay baches docentes porque se han accidentado o porque no llegan a la escuela por la lejanía. ○ “en algunas cosas me doy cuenta que me falta conocimiento en dirección” • En el recreo hablé con estudiantes de 4to que me dijeron que no eran buenos estudiantes, que siempre estaban con el celular. Después, me comentaron que hay profesores buenos y malos. Cuando son malos, ellos se portan mal y no les dan atención o están con el teléfono para hacerles sentir peor. • 21hs María, Pety y Sonia: ○ trabajan 16 hs (jornada doble por albergue)	populares de la población huarpe. -Se puede observar una falta de personal en la escuela. -aquí se ve claramente una forma de resistencia ante algunas pedagogías docentes.
--	--

○ pregunté a María por el junquillo. Me dijo que le iba bien. Luego, le dije si hacía talleres de junquillo en la escuela y comentó que no, que antes hizo talleres junto con varias personas del pueblo de crochet, de ajedrez, de cuero, etc. Luego, cuando habilitaban los proyectos ya no quedaban porque los tomaban todos los profesores. ○ Sienten que están trabajando muchísimo. Antes, otros celadores varones las ayudaban pero ahora no. Intentaron hablarlo con ellos y no hubo caso. Desde la administración nunca dieron importancia. ○ un director anterior les exigía mucho trabajo y después hacía asados con gente del pueblo mientras ellas estaban en la cocina. Les parecía un desprecio. ○ pregunté si la escuela se amoldaba a la comunidad o si era al revés. contestaron que la escuela se amolda porque la comunidad a veces decide cuando los chicos entran en la escuela. Por ejemplo, se prioriza en que sean todos de la comunidad. Cuando quisieron trasladar chicos de otras escuelas a ésta no lo permitieron porque no eran chicos de la comunidad.	-desigualdad de género en la distribución de tareas entre celadores y directivos. -la comunidad toma decisiones en momentos clave.
---	--

- 23hs Alejandra(directora):

- dice a lxs estudiantes que es un esfuerzo enorme conseguir alimentos, que lo valoren porque otras escuelas no tienen el mismo acceso. No dan la misma cantidad de comida y por eso tienen problemas. Y si después hay otro director en esta escuela no sabemos si va a continuar con este tipo de alimentación.
- “la gente de la comunidad es muy cerrada, parca, terca pero bueno yo estoy para cuidar a los chicos que son re buenos”

-la directora pide que valoren lo que hace advirtiéndoles de que no saben si eso continua con otra gestión.

- Con el último comentario de la directora se puede observar que tiene una intención de lucha por lxs estudiantes pero con una idea de que sus familias no son acordes a lo que necesitan. Es como si se

	reforzara la idea de la escuela como salvación.
<u>Jueves 26 de Mayo</u> • 8hs sala de profesores ○ estudiantes haciendo gimnasia en el patio ○ El profesor de matemáticas y la profesora de psicología comentan que como son suplentes no pueden faltar por enfermedad porque les descuentan muchísimo. ○ hoy viajan estudiantes de 5to a Villa Tulumaya porque tienen un encuentro de la juventud de MERCOSUR ○ en la sala de profesores hablaron de las dificultades docentes frente a las clases por la violencia y el uso excesivo del celular.	-a través de algunos proyectos, estudiantes de 5to año pueden expresar sobre las situaciones que viven en el secano. ¿Estos trabajos son presentados en la escuela?

○ Gabriela y Belén (del servicio de orientación) hablaron de las dificultades de la escuela ▪ la falta de presupuesto de la DGE ▪ hay una dificultad muy grande en el transporte por las desigualdades territoriales. ▪ lxs estudiantes se pierden ofertas educativas por la distancia. ▪ si lxs docentes y la dirección se mueve se puede concretar que vean más ofertas educativas. ▪ no es como en la ciudad que los chicos tienen un acceso más cercano. ▪ en el contexto rural había poca educación porque los adultos no podían acceder a la escuela. ahora los chicos sí. ▪ hay deserción porque tienen que continuar con trabajos familiares o por las cosechas. eso no es tenido en cuenta por la DGE.	-desigualdades territoriales por la ruralidad. La DGE sigue sin presentar mejores opciones para docentes y estudiantes.
--	--

▪ hay más ausencia de estudiantes a principio de año debido a estos trabajos. ▪ el régimen escolar no se adapta a la realidad de sus estudiantes. ▪ si se les pasa el transporte ya no pueden ir a la escuela por una semana. ▪ lxs docentes concentran el paquete de horas para dar y esto reduce la calidad pedagógica. ▪ un porcentaje de docentes no son profesores, es decir, no tienen formación pedagógica. ▪ muchxs docentes son rechazados para dar horas por la junta. y quedan muchas horas libres sin tomar. Por ejemplo, en TICS hubieron 12 llamados hasta ahora y no las ha tomado nadie o han sido rechazados. • armado y diagramación de clases para la cátedra sociedad y turismo. El cual tiene el objetivo de enseñar algunos aspectos de la sociología y del turismo. ○ algunos conceptos sociológicos eran muy rígidos así que tuvimos que flexibilizarlos.	-existen deserciones por trabajo rural. -problemas con las horas libres que no son tomadas por docentes o en las que DGE rechaza a alguien para que las tome. -en la cátedra se abordan algunas cuestiones locales.
---	--

• gimnasia todo el día distintos cursos • hablando con un celador comentó que los chicos necesitan más disciplina, que hacen lo que quieren y que se debería tenerlos más cortitos. Están siendo demasiado indulgentes con ellos. • a la tarde les estudiantes jugaron a la pelota en el playón de tierra. • 1830 vimos una película con el curso de 4to: ○ el profesor de historia, ante una situación de bullying hacia un compañero, decidió poner una película sobre una persona que fue homosexual en EEUU y terminó suicidándose. ○ intentaba interpelar a sus estudiantes sobre no juzgar la orientación sexual de nadie. ○ a algunos les permitió reflexionar, a otros les dio igual. las mujeres no opinaron. • en la sala de profesores me dijeron que las normas de convivencia se realizan a principio de año con el consentimiento de sus estudiantes.	-para el celador es necesario un régimen más duro. -aquí podemos ver que hay situaciones de bullying entre estudiantes. muchos de ellos también son portavoces de otros malestares del grupo o que traen de la familia
--	--

	-las normas de convivencia ¿realmente son acordadas por sus estudiantes?
<u>Viernes 27 de mayo</u> • 8:30 hs estudiantes haciendo gimnasia • 9 hs sala de profesores: ◦ un estudiante está al límite con las conductas y comportamientos. Intentaron conversar de distintas maneras pero no lo han logrado. • 11hs Acto oficial de 25 de mayo. Fueron invitados los familiares de lxs estudiantes. Al final del acto lxs estudiantes de 5to vendieron empanadas y panchos y vendieron todo. Les fue bien. • 14hs Reunión con Madres, padres, tutores de lxs estudiantes. Diálogos de la reunión:	

○ Viaje de estudiantes de 5to el 22, 23 y 24 de junio, en colonia Papagayo. Ya hay transporte contratado y docentes asignados para viajar. Agregan a estudiantes de otros cursos de acuerdo a su comportamiento y sus notas. Necesitan la autorización de sus tutores y ficha de salud. Esto lo pagan lxs estudiantes de 5to como viaje de egresadxs. ○ Llegan tablets y computadoras del gobierno en junio. ○ becas de pueblos originarios: los que no tienen la inscripción tienen requisitos de los 15 años hasta abril. después de eso entran al progresar. Ocho estudiantes no han cobrado pero ya está hecho el reclamo. El Progresar ha tenido problemas también. ○ El Parlamento Juvenil y la Dirección de Ruralidad han hecho una radio abierta en Villa Tulumaya. El trabajo está publicado en Portal educativo. ○ Orientadora psicopedagógica: el sistema de evaluación ha cambiado. Antes era en proceso.	-becas de pueblos originarios. ¿Se identifican concretamente como Pueblo Huarpe? -El parlamento juvenil del Mercosur es un momento en que pueden mostrar las
---	---

▪ efecto de 2 años de pandemia donde hay una falta de aprendizajes. ▪ los estudiantes todavía no toman el ritmo de la escolaridad de antes. ▪ mucho uso del teléfono que hace muy difícil dar clases. ▪ los estudiantes están necesitando más límites. ▪ en la noche cortan internet porque se quedan hasta la madrugada con los celulares y no descansan bien. ▪ una vez robaron dinero a un estudiante y llamaron a la policía. Finalmente encontraron la plata. ▪ podemos usar una caja para sacar los teléfonos antes de entrar a clases. En común acuerdo con padres/madres/tutores se generará una reglamentación que firmarán padres/madres/tutores para autorizar la quita de celulares en el aula. ○ Directora:	problemáticas existentes en su pueblo. Es muy difícil conseguir el material de lo que hablaron allí. -dificultades demarcadas por el regreso de la pandemia y el uso de las tecnologías. Considero que son formas de resistencias frente a las pedagogías escolares.
---	---

▪ ha empezado a haber maltratos entre estudiantes. Se intenta congeniar pero han llegado a lastimarse. Vienen con angustias y explotan. ▪ otro problema son las parejas: no permitimos abrazos ni besos. ○ Madre 1: hay un problema porque no han permitido que se bañen mis hijas. A veces les digo a mis hijas que intenten hablarlo con las maestras y preceptores pero al final no hacen nada y se quedan calladas. ○ Preceptor: no siempre crean lo que les dicen sus hijos al 100% ○ madre 1: toda la culpa cae sobre las chicas o sobre la familia... ○ preceptor: ▪ A algunos estudiantes los mantengo alejados. A uno en la siesta lo tengo separado. A veces esto parece entre una cárcel y un jardín.	-Me llama la atención que no permitan besos o abrazos ¿Sería una forma de no permitir la demostración de afecto? -Lxs estudiantes vienen con angustias y explotan...¿Será que también se cargan de angustias en la escuela? ¿Por qué es visto que esa angustia
--	---

▪ Hay que cuidar los juegos de manos entre los chicos. Dentro del albergue no puede haber juego de manos porque los podemos hacer caer en escolaridad protegida. ▪ Tengo que pensar en el total de alumnos no en unos pocos. ○ Directora: ▪ En el transporte hay problemas cuando pasan por algunas casas y vienen molestando a las chicas. O se bajan y el transporte tiene que buscarlos. Hay que identificar esos chicos para que cambien esa conducta. ▪ Deberíamos realizar una reunión con el transportista y familiares para hablarlo mejor. ○ madre 1: ▪ Tienen que sancionarlos cuando se portan mal para que no sigan haciendo lo mismo.	viene de afuera? como esas violencias entre estudiantes. -Hay una idea latente de no querer ser una cárcel pero que están siempre en un límite. Sería interesante desarrollar más esto. -¿cuántos estudiantes expulsados hay? y cuántas personas tendrían que estar en la escuela y no pueden?
--	---

○ preceptor: ▪ Sí, pero a veces no sirve sancionarlos. Primero se habla con ellos hasta que lo entienden. Las ganas que tengo de tener un talero y tenerlos ordenados. Hay otros recursos en otras escuelas pero acá solo tenemos ICE. Advertimos algunas veces. ▪ ¿Hay algo que quieran preguntar? ○ Madre 2: ▪ Yo, por las horas libres. ¿Hay alguna forma de que no pierdan clases? ○ preceptor y directora: ▪ Cinco profesores tuvieron accidentes de vehículos y por eso han quedado esas horas libres.	-¿Por qué la utilización del talero? ¿Por qué expresa esa necesidad de corregir a sus estudiantes como si fueran ganado? -problemas con las ausencias de docentes y quedan estudiantes con muchas horas libres.
--	---

▪ Desde la DGE se hacen los llamados pero no se presentan ○ Profesora: ▪ A veces proponemos tareas en esas horas libres pero no se puede porque no quieren o no tienen ganas. ○ Padre: ▪ Vine una vez en la mañana para hablar con la directora y me dejó plantado. Era por un problema con los auriculares de mi hijo. ○ preceptor: ▪ ¿Por qué decís que tenemos responsabilidad? Damos todo por la escuela. No podemos registrar o tocar las bolsas. No podemos ser la cárcel. (lo dice levantando la voz e interrumpiendo) ○ madre 1:	-problemas con las funciones de un preceptor que interrumpe el funcionamiento de la escuela. Esta situación vulnera a lxs estudiantes sin
---	--

▪ A veces no dicen nada por miedo a que los fichen los mismos compañeros ▪ A veces tenemos miedo porque desde la escuela puedan hacer algo. ○ madre 3: ▪ Podemos cerrar este tema... ○ padre 1: ▪ Propongo dejar unas bolsitas individuales para colgar el celular y los docentes también. ▪ Un chico no está yendo a la escuela por vergüenza y porque lo amenazan ○ Preceptor: ▪ Tenemos un problema con un preceptor porque debería trabajar en la escuela pero no se presenta. En supervisión se ha enviado la nota para que se sepa. Se le han reducido las horas. En ocasiones alguien tiene que tomar las horas que falta.	embargo continúa en la escuela. -interés en usar la radio pero no hay interés de parte de la escuela de gestionarlo
---	---

▪ Queremos volver a hacer andar la radio pero falta el excitador que sale como 100mil pesos. El presidente de ENACOM quería charlar para encontrar la forma de facilitarselos ▪ Pidieron reuniones más seguidas con la escuela, cada dos meses. Esta es la primer reunión en 2 años. • Luego de la reunión hablé con la lideresa de la comunidad y me comentó que estrenaban la película “Calma” • 19hs. Hablé con la orientadora social para saber si había hecho ESI (ese día daban la clase). La interrumpí de una reunión con una madre, no me dí cuenta ya que estaban en la biblioteca. ○ Me dijo que se había hecho pero que ella no pudo asistir ya que tenía que atender los asuntos de las becas hablados en la reunión de padres/madres/tutores.	-la situación del preceptor parece que es solo voluntad política de la DGE.
---	--

- | | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ○ La enfermera de la salita de salud se encargó de realizar el taller de ESI ese día que trataba de anticoncepción. ○ Pregunté a dos estudiantes sobre el taller de ESI y no se acordaban de nada. Después pregunté a una estudiante de 5to y me dijo que fue una buena clase. Y que fue la primera clase de ESI del año porque la vez pasada solo le dieron 1ro, 2do y 3ro. ○ Varios estudiantes se quedaron jugando a la pelota en el salón. • 23hs hablando con la directora: <ul style="list-style-type: none"> ○ Comentó que la orientación pedagógica y social no dan a basto. No alcanzan las horas para realizar todo. Tienen tiempo para llenar informes, para tratar los casos más graves o para salir al campo. Los casos con menor prioridad no alcanzan a tomarse porque no alcanzan las horas de las orientadoras. Estamos viendo que aumenten las horas pero eso depende de la DGE. ○ Hay casos de abusos familiares, violencia, intentos de suicidio, discapacidad, etc. | |
|--|--|

- Pregunté por el preceptor que quieren expulsar. Comentó que genera amedrentamientos en los docentes y directivos. Es preceptor de noche nomás. La DGE le quitó las 16 horas con Thomas porque les habíamos entregado un informe de 500 hojas sobre actitudes de él. Cuando trabajaba como orientadora social (la directora) en el 2021, él se encargaba de sabotear y dificultar sus tareas en la pandemia. Cuando empezó a ser directora de la escuela no le permitió a él hablar en público con los chicos. Así, de a poco, fueron cortando sus funciones. Entonces, él empezó a no ir a la escuela, a faltar en cualquier momento. Pero cuando estaba, él permitía que los chicos se pegaran y no hacía nada. Por ejemplo, una de las noches donde él cuidaba el albergue un grupo de chicos mayores agarraron a uno más chico y le retorcieron los testículos. Y él no hizo nada. La comunidad intentó sacarlo otras veces pero no pudieron porque tiene conocidos políticos, en cambio ahora, el radicalismo se dividió y la supervisora está del lado de Thomas que es el ala opuesta a la de él. Por eso fueron quitándole horas. En especial por el informe. Ahora con el apoyo de la comunidad va a ser más fácil removerlo.

○ Habló de las situaciones de suicidio de lxs estudiantes y que hablandolo han podido darles un poco de alivio. Hay un psicólogo que va de vez en cuando a la escuela.	
<u>Sábado 28 de mayo</u> • 6:30hs Nos levantamos con música para ordenar todos los colchones y colchas. Se ordena el albergue y acomodan los colchones. • En el desayuno de las 7 hablé con Pablo, un preceptor: ○ En el 2015 eran más picantes los chicos. Hoy están más calmados ○ El albergue (habitaciones) es un mundo y las aulas son otro. La escuela funciona casi como una cárcel, todo está muy pautado, lo que tienen que hacer, lo que no, etc ○ Uno de los problemas ahora son las parejas, tenés que estar mirando un montón, casi como policía.	-otra vez sale lo carcelario.

27 de junio de 2022

• Entrevista con Alejandra, la directora de la escuela. ○ Robaron 95 mil pesos de los chicos y una horma de queso. Fue alguien del personal escolar, “yo sé quién es pero no puedo hacer nada”. ○ Llegaron un grupo de motoqueros que dejaron un montón de donaciones a la escuela. ○ Estuvieron una semana entera sin gas y no desalbergaron. ○ Hubo un problema con la primaria porque encontraron un preservativo en el patio de la escuela y sospechan que hayan sido estudiantes de la secundaria. La directora lo negó y dijo que pudo haber sido cualquiera del barrio que lo haya hecho en la escuela cuando no había nadie. No hay mucha comunicación con la primaria, solo para cuando sucede alguna que otra cosa.	-robo a dinero de estudiantes. Pero en este caso no llamaron a la policía, pero cuando es entre estudiantes sí ¿casualidad? -problemáticas vinculadas a la educación sexual en estudiantes y personal escolar.
---	--

- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none">○ Cambiamos de secretaria porque estaba con embarazo. Ahora está Iván, que era preceptor antes.○ Hubo un problema con uno de los celadores porque acosaba con la mirada a las chicas de la escuela así que hice una reunión con todos los celadores para hablar del tema.○ Hice la propuesta de trabajar buscando organizaciones campesinas que puedan colaborar con la alimentación en la escuela y por otro lado de trabajar en algunas cuestiones para algún futuro PEI. | |
|---|--|

Observaciones: desde el día 13 al 14 de octubre 2022

<u>13 de octubre</u> • El secretario de la escuela (Mauricio) me lleva a la escuela en su auto el día viernes 13 a eso de las 14 de la tarde. Llegamos allá a eso de las 16hs. ○ antes de ir pasamos por una escuela para recoger unos papeles necesarios para la escuela de lavalle. ○ comentó que esa semana tuvieron unos problemas en particular con algunos estudiantes. Donde uno de ellos explotó de enojo y gatilló con un aire comprimido en la cara de otros. sancionaron a esos a los cuales gatilló porque descubrieron que había sido objeto de bullying. ○ siempre habla de ir al “desierto”.	-a pesar de que Mauricio trabaja desde hace más de 10 años en la escuela de San José sigue utilizando términos que podrían ser ofensivos
--	---

• 1630 paso al aula de profesores donde se encuentra la orientadora social (Gabriela) y un preceptor ○ recién a las 18 tengo permiso para ir a unas aulas a hacer el taller propuesto • 1730 ○ fui al patio donde estaban unos chicos jugando a la pelota y estuve un rato con ellos. Me preguntaron si era profesor y solo les dije que era estudiante de sociología. No sabían de qué trata la profesión ○ primero tenían horas libres desde las 16 hasta las 21 por ausencia de profesores. ○ a diferencia de la vez anterior en que me alojé, ahora cambiaron los horarios de cátedras docentes. Anteriormente, lxs profesores habían concentrado todas sus horas semanales en un solo día, es	para la población Huarpe. por ejemplo, el término “desierto” en vez de secano. -suele suceder seguido que estudiantes tienen muchas horas libres.
---	---

decir, si tenían que dar 2hs a un curso de una materia el martes y otras 2hs al mismo curso el jueves, concentraron las 4 hs en un solo día. esto facilitaba la entrada y salida de los docentes del albergue ya que les permitía estar menos tiempo en la escuela. Pero, tantas horas juntas generaba mucha sobrecarga de coontenidos en sus estudiantes. ○ cocineras me dicen que han impartido una nueva ley o norma en que no se permite que ingrese personal ajeno a la cocina. Dictado desde la dirección. Tienen cierto enojo porque lo perciben como un castigo. ○ ya volviendo al aula de profesores veo a la directora hablando con la orientadora social sobre algunas situaciones de la escuela.	-¿cómo se presentaron las resistencias o tensiones de les estudiantes para que se cambiaran los bloques de horarios? -¿es una forma de aislar a las cocineras por algo? -además, pareciera que es una demanda para demarcar ciertos límites de autoridad en su investidura directiva. - se percibe este enojo de las cocineras como una resistencia a la autoridad.
--	---

- En relación a las prácticas preprofesionales que realicé ese año concreté en hacer un Taller de 18 a 19 con estudiantes de primero:
 - la propuesta de taller era el juego de las cuatro esquinas. En cada esquina se pone un cartel con las siguientes palabras escritas: siempre, a veces, casi nunca, nunca. Se realiza una pregunta y los estudiantes deben desplazarse a donde lo consideren para contestar a esta misma.
 - Resultó difícil que los estudiantes me escucharan y prestaran atención pero lo fueron haciendo. Eran 10 varones de alrededor de 13, 14 años.

- esta dificultad se debe a que yo no tenía ningún papel de autoridad real en la escuela y que además soy poco conocido para ellos.

○ de los 10, contestaron que se sentían huarpes excepto uno solo. ○ algunas veces sintieron algo despectivo de la institución o de docentes. ○ se pusieron a pelear y dar vueltas un rato. costó continuar. ○ cuando pregunté sobre el racismo no me quisieron contestar. supongo que faltaba confianza para hablar en mayor profundidad. ○ di por terminado el taller y continuaron con sus horas libres. • Encuesta con estudiantes de 4to y 5to ○ si bien la encuesta estuvo relacionada al trabajo y objetivos de la práctica profesional, pude preguntar, de manera informal, a un grupo de estudiantes de 4to si se consideraban huarpes. Ellos contestaron que no, excepto uno. es decir, se revirtieron las	-en este punto, es preciso prestar atención a que el 90% de lxs estudiantes de primero se consideran huarpes. Y si contrastamos esto con las encuestas realizadas a estudiantes de 4to y 5to encontramos que hay una menor cantidad de personas que se
---	---

respuestas respecto de primero. Ahora el 90% no se consideraba huarpe. • pregunté a Iván (era el preceptor que en mi anterior estadía estuvo en la reunión con padres y madres) sobre no querer ser cárcel. ○ “pasa que tenés que estar sobre los chicos. medio que están esperando que les pongas los límites. Se mandan una y se te quedan mirando. Y yo lo que hago es conversar con ellos. Al principio les hago hacer que escriban la justificación de por qué hicieron eso y terminan dándose cuenta que estuvieron mal...” ○ “Cuando hablamos y se dan cuenta, rompo la quita de puntos de índice escolar (ICE). Muchos terminan llorando porque se dan cuenta que vienen con otros problemas...de la familia, novias o trabajo. Los más machos terminan llorando como bebés”	consideran huarpes. entonces esto habilita algunas preguntas ¿es la escuela un generador de habitus hegemónico que borra a las identidades huarpes? ¿les estudiantes me consideran un extraño y por eso deciden ocultar su identidad huarpe? ¿qué pasaría con los primeros si hacemos un estudio de sus trayectorias en el secundario? ¿Tendría esa pérdida identitaria? -formas del habitus de la escuela.
---	---

○ “yo estuve 3 años como preceptor y al principio me pusieron a prueba. Uno se me puso acá [señaló que estaban cara a cara] y me dijo “vamos, vamos”. Entonces, yo le dije “dale, pero bancate las consecuencias porque sabés que no te puedo tocar”. Me miró y me dijo “estás bien”. Ahora con los celulares y las tecnologías están un poco más tranqui pero antes de la pandemia era muy difícil. Yo viví en el campo, entonces los conozco. Sé lo que es el campo, manejo los mismos códigos. Pero el que no sabe se lo llevan puesto. El que no sabe, es menos que ellos. ○ Traen muchos problemas de la casa. Los padres son muy violentos y les pegan a las madres, la mayoría de los padres están denunciados. Entonces, los varones acá hacen lo que quieren.” ○ “acá no vienen huarpes. La mayoría, el 80% viene de Costa de Araujo, Villa Tulumaya, etc. No son huarpes de acá. Han perdido	-formas de resistencia que tiene lxs estudiantes varones huarpes. Pareciera que ponen a prueba a algunas autoridades pedagógicas para ver si tienen sus mismo códigos y conocimientos. -Aquí se puede ver que parte de las representaciones que tiene sobre los padres de lxs estudiantes es que son muy violentos.
--	---

esa cultura y ya no les interesa. La otra vez quisieron hacer un taller de lengua huarpe y no le interesó a nadie. Mucha gente se ha ido de acá. Los pibes se dan cuenta que no tienen oportunidades, que sus padres son huarpes y viven en un puesto cagados de hambre, entonces se van y buscan otras cosas. En 20 años, no va a quedar nadie acá. Los de Lagunas sí son huarpes, son más callados, conservan su cultura.” ○ “Resulta que hay unos terrenos por acá cerca que pensé que eran huarpes pero resulta que se fueron y los compró todos un empresario que quiere hacer un emprendimiento turístico”	-la que daba el taller era Mariana González que es de Uspallata Waitamari, y ella se lleva mal con San José. -aquí se puede ver claramente la representación que tiene esta autoridad pedagógica sobre qué es ser huarpe y que no. Que tiene que ver con la cultura y la tierra y considera que quienes no estén en territorios comunales o no tengan la cultura huarpe no lo son. por ello compara con Lagunas en el que considera que ahí sí lo son. -podemos encontrar aquí algunos atisbos de violencia simbólica ya que considera que las personas del lugar no las considera como tales. sin
---	--

• profesor Fernando de la materia turismo. ○ comentó que ingresó hace 3 meses y que la escuela no tiene mucho interés en motivar a sus estudiantes. Que intentó hacer un proyecto trayendo gente de Bs As y que una vez que llegaron estas personas no les dieron la posibilidad de ir a la escuela	embargo, como compruebo con el taller de primer grado 9 de 10 estudiantes se sienten pertenecientes a las comunidades huarpes -como dato de interés podemos encontrar que casi todo el territorio de San José es propiedad comunal huarpe. Por lo tanto este empresario que compró terrenos no podría hacerlo realmente a menos que sea con permiso de las comunidades. -no profundicé, pero pareciera ser que estas personas que venían de Bs As son personas empresarias.
--	--

porque según la escuela no había seguro; entonces los llevó a otra escuela. ○ percibe que hay muchos docentes muy grandes que trabajaron mucho y que ya no tienen ganas de moverse. ○ “los hizo salir a los chicos y les dije que me explicaran dónde estamos y los lugares de alrededor. Me dijeron que no salen seguido y, para ser una modalidad turística, no saben guiar. Les pregunté qué personas hacen artesanías y me contestaron de a poco. No saben hacer un recorrido. ○ “les dije que pensarán en llevar a los turistas a sus puestos, que les mostraran, las vacas, cabras, cómo ordeñar, etc porque los turistas buscan eso, ver cómo viven.”	-¿Es una representación de que estos estudiantes no saben guiar?
---	---

○ “también propuse que las personas de Bs As pudieran hacer algunos edificios turísticos, pero no pasó nada...no hay interés en la escuela. • 2020 hablando con Alejandra (directora) contestó sobre cómo estaba la escuela últimamente: ○ “tuve que activar un protocolo de uso de armas. Tuve que usar a la policía, hacer la denuncia a la policía. Resulta que el chico usaba un aire comprimido que no funcionaba y le apuntó a unos compañeros que resultó que le hacían bullying. Así que les quitamos puntos ICE” ○ “Uno de los chicos quiere tener novio y uno de los días se pintó las uñas y se pintó los labios... parecía una p... se siente	-activación de un protocolo de uso de armas a través de la policía. ¿No será una reacción desmedida utilizar a la policía? -aquí puede verse la forma de patologizar su orientación sexual cuando prefiere que una psicóloga realice talleres y no que se hagan efectivas las clases de ESI.
--	--

mujer...pero el problema es que no se pueden pintar en la escuela porque es la norma de convivencias. Las chicas no pueden pintarse. Le dije a la psicóloga que hiciera unos talleres para hablar de estos temas. Hay que tener cuidado porque las familias son muy machistas y si un varón es gay y lo dice en la casa puede sufrir mucha violencia. Entonces liberarlos mucho puede traerles problemas” [me muestra una foto del estudiante cuando se pintó] ○ sobre el planteo de las cocineras: “el problema con la cocina es que nadie debería estar ahí con la manipulación de alimentos porque puede haber gente enferma de covid y enferme a todos...eso está en supervisión...pasa que algunas personas pueden sentir protagonismos.	-y por otro lado, tiene un sentido sobreprotector con sus estudiantes. Esto lo demuestra constantemente.
--	---

• estudiantes de 2do han hecho cremas y jabones de jarilla para la feria marker • hablando con Camila, estudiante de 5to ○ le comenté de mis prácticas y de mi interés en trabajar en una tesis para la universidad. ○ me comentó que la escuela tiene poca vinculación con la comunidad. Que se habla poco de lo Huarpe pero que también hay poco interés de parte de los estudiantes de llevarlo en discusión.	-una profesora realizó unos talleres de elaboración de productos cosméticos con ingredientes medicinales del secano. Fue una de las pocas actividades que visualicé en la que utilizaban conocimientos de lxs propixs estudiantes. -no hay tensiones o resistencias
sábado 14 de octubre • 9hs previo al acto 12 de octubre ○ en el armado de palabras alusivas encontré frases como “Encuentro entre dos mundos que hicieron nacer América	

Latina” pero decidieron cambiarlo por el genocidio en la conquista. Además, utilizaban palabras como “aborigen” que cambiaron por originarios.

- 10hs acto.
 - acto realizado por estudiantes donde dieron un discurso y también docentes.
 - en el mismo bailaron unas 3 canciones de folclore ya que es una actividad que les gusta mucho.
- Alejandra me comenta que los de 5to se han enojado con ella porque les prohibió jugar a la pelota. Dice que si les pasa algo los tienen que llevar hasta la ciudad y es muy caro. Hace poco uno de los chicos se dislocó el brazo y lo tuvimos que llevar hasta Costa de Araujo

- | | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Tampoco se pudo hacer ESI (la clase de educación sexual integral) esa semana | |
|--|--|

Entrevistas en profundidad realizadas a autoridades de la escuela Raíces Huarpes y la presidenta del Consejo huarpe Juan Manuel Villegas, 2024

Entrevista a la directora de la escuela, Alejandra

La entrevista se realizó el 16/08/2024 en un café de la Ciudad de Mendoza.

E=entrevistador

D=directora

(...) entre corchetes se verán algunas aclaraciones para facilitar la lectura y el entendimiento de la entrevista

E: ¿Cuál es la formación que tenés?

D: Técnica en operación psicosocial en la escuela de Pichón Riviere y Licenciatura en niñez, adolescencia y familia.

E: ¿Y qué edad tenés?

D: Yo 55 voy a cumplir 56 ahora.

E: Bien, te iba a preguntar sobre ¿Cómo habías llegado a la escuela? ¿Cómo llegaste al cargo de Orientadora social?

D: Yo titularicé en el año 2015 como orientadora social en la escuela, con los llamados generales de la DGE [Dirección General de Escuelas]. En las titularidades y tenía el título de técnica en operación psicosocial y que me permiten tomar como... B [se refiere a la correspondencia del título con el llamado] como orientadora. Y bueno, habían vacantes, habían muchas vacantes. Entonces alcancé a tomar. Y de mi carrera, varias tomamos, titularizamos por esa zona.

E: En la zona del secano.

D: Ajá, sí.

E: O sea, fue un momento en que las distintas escuelas del secano, la secundaria más que nada, ¿o las primarias también...?

D: Secundarias, porque la primaria tiene antes de la DOAITE [Dirección de Orientación y Apoyo Interdisciplinario a las Trayectorias Escolares] que tiene un grupo de profesionales, pero trabajan para varias escuelas. Acá en la secundaria tienen Servicio de Orientación. Orientador social, psicopedagógico, asesor y coordinador.

E: Y después realizaste una formación posterior que es la de adolescencia.

D: Ajá, licenciatura en Niñez, Adolescencia y Familia. Este... empecé a estudiar. Me recibí.

E: ¿Qué expectativas tenías en cuanto a las ...?

D: Por eso, con esa carrera pude ser directora. Mis colegas se han presentado como en la tecnicatura y no les han permitido, les ha faltado

[interrupción porque pasó la secretaria de la escuela a que la directora firmara unos papeles]

E: ¿Que te iba decir? Estábamos...

D: Que con la carrera de psicología social vos no podés ser el director porque te falta.

E: por eso hiciste la licenciatura

D: No, yo lo había hecho, pero a mí me lo aceptaron porque presentarme... porque tenía ese universitario. En cambio, a mis colegas que se han querido presentar como directores, no.

E: ¿Qué expectativas tenías vos en torno a la orientación social cuando entraste en la escuela Raíces Huarpes? ¿Qué expectativas pudiste cumplir, cuáles no?

D: Bueno, yo quería ir a esa escuela porque me gustaba, quería aprender el trabajo comunitario ¿Viste? Toda la historia de los pueblos originarios. La costumbre de trabajar con la familia. Si vos tenés alguna referencia... que quería estar. A mí me gustó mucho. Iba a los puestos... Generalmente se trabajaba por la asistencia a los chicos. Se hacían algunas denuncias por abusos hacia los chicos. Pero bueno, trabajaba también para que terminaran la escuela en escolaridad protegida. Se hace muy difícil estudiar por esa zona por la falta de transporte, de recursos. Cuesta todo, cuesta, cuesta. Y si no aprovechan el recorrido de transporte de la DGE que se queda una semana, cuesta.

La escuela es como un núcleo. Todo el mundo depositan, todas las familias, expectativas para que se solucionen un montón de problemas a las escuelas. Y este... la escuela responde a algunas cosas, en otras no. Cuando responde, todo bien. Cuando no responde, como que te crucifica ¿Viste? Y las demás instituciones que están en Lavalle se apoyan en la escuela para hacer sus actividades.

E: ¿Como cuáles, qué instituciones?

D: Municipalidad, utiliza la escuela para hacer trabajos para con los animales, con documentación. Entonces estamos albergando, utilizan las instalaciones de la escuela y las familias vienen o los mismos chicos hacen los trámites. Pero bueno, como que uno aprovecha ese recurso porque los recursos son muy limitados allá...Internet, o lugar físico. Entonces, bueno, se organizan de esa manera.

E: ¿Como lugar físico se refiere como a la cantidad de estudiantes que pueden ingresar en el albergue, o...?

Claro, el lugar físico, como por ejemplo para hacer alguna actividad que no sea de la escuela, utilizan el lugar físico de la escuela porque no hay otros lugares. Y la escuela es para, solamente, para los chicos. Porque no hay muchos lugares para dormir, para organizarse, entonces solamente absorben los chicos de la zona.

E: Solo de la zona del secano, es decir.

D: De la zona de San José, que sería Camino a Los Huarpes, parte de Asunción y parte de Cavadito. La otra parte del Cavadito hacia la Majada, El Retamo lo absorbe San Miguel. Después está la otra escuela de Arroyito y la de Laguna del Rosario, que lo absorbe otro sector.

E: Cuando hice las observaciones en el 2022. No me acuerdo si había sido el secretario o un profesor. Había comentado que gran parte de los estudiantes que iban eran más bien de las zonas de Villa Tulumaya o tenían familiares allí. O sea que, no había gran parte de gente que era del campo el secano.

D: Las familias que están... que conocen de la escuela se han migrado para esa zona [toce fuerte] Sí. Todas esas familias que están eran de San José. De la zona. Al migrar por trabajo, por cualquier otra circunstancia, a esa zona han dejado los chicos en las escuelas. Como el transporte sale de Costa Araujo han aprovechado.

Se ha ido cortando eso porque es solamente para los chicos que están ahí. Ese proceso no se puede cortar de un momento a otro. Pero se ha ido delimitando más. Entonces esta es la

última camada que ingresa hasta que termine. Después, no ingresan más chicos por más que hayan hermanos.

E: Que sería que no ingresen más chicos que serían de estas zonas de Costa

Araujo...de...

D: Sí. Pero es una lucha porque la primaria los tiene. Entonces, vos articulás con la primaria. Entonces está la inscripción. Vos vas a confrontar y decir “pero son chicos que se toman el transporte en Costa”. Y ahí está la pelea, pero ahora hay muy poquitos chicos que vienen de ahí. Deben venir 3 o 4, nada más.

E: ¿Cómo pasaste a ser la directora de la escuela? ¿Fue por elección o por vacancia?

D: Por elección... Si bien esto todo es a través de la DGE, viste los llamados, pero este... la escuela siempre ha estado con muchos períodos de desierto. Los directivos se toman licencia y quedaba acéfala la escuela.

Siempre se ha ido manejando más o menos ¿viste? Entonces. En la época de la pandemia era... no, no había una cabeza, no había... entonces la supervisora dijo bueno...

Viste que se trabajó mucho con cartillas porque en esa zona no hay Internet, ahora hay más, pero en esa época no. Entonces, yo le dije a ella que yo conocía el lugar donde vivían los chicos, los puntos de encuentro y que yo me hacía cargo de eso. Bueno, fue dificultoso, pero hasta que vos conocés los puntos de encuentro. Era un solo día que hacíamos recorrido gigante, nada más. Los chicos respondían con las cartillas, no faltaba ninguno a buscar su cartilla. Y después ella me ofreció la dirección... yo tenía un poco de miedo, no tomé. Tomó una directora con el tiempo, pero tenía problemas de salud, así que lo mismo estaba acéfalas porque presentaba certificado. Nosotros hacíamos casi todas las acciones, el

Servicio de Orientación o el Secretario, la Secretaria y estaba... hicieron el llamado y me dijo “presentate, presentate”. Me insistió. Me gusta mucho la escuela. Este puse... hice un montón de cosas, conocía la Comunidad, conocía la zona. Y me presenté y gané el lugar. Se presentaron cuatro personas más. Gané el lugar. Pero siempre por el llamado no, no es que te ofrecen, y vos tomas el lugar. Te tenés que presentar a una mesa con tu documentación.

E: La supervisora. ¿Que estaba a cargo? ¿La escuela es la misma que está hoy o son personas distintas?

D: Son dos personas distintas.

E: Bueno, te haría otras preguntas sobre ¿Cuáles son las principales problemáticas que ves o identificas vos en la escuela? Por ejemplo, a nivel institucional o administrativo. O con la DGE...

Hoy a nivel... ahora son diferentes a los problemas que estaban cuando tomé. La falta de transporte es una de las cuestiones que limitan. No tenemos un centro asistencial adecuado porque hay un centro de salud que atiende en un horario con una enfermera... se hace lo que se puede. Porque ella nunca nos ha dejado, estado sola, pero muchas veces van los profesionales, cuando nosotras no estamos. Van cuando está la primaria.

Hemos tenido problemas edilicios, con el agua. Pero bueno, uno tiene que hacer todos los pedidos para poder... este... solucionar. Pero todo eso influye muchísimo, no se han cortado las clases, pero hemos estado como un poquito...

E: No les llega agua a la escuela ¿no?

No. Han cambiado todo, ahora está mejor. Pero los chicos inclusive así, ellos quieren estar. Con un problema así de agua o de...ellos quieren estar.

E: El agua que no llega ¿Es el agua potable?

D: El agua potable, nosotros tomamos agua de bidón. Pero no es el agua para bañarse o para tirar en un baño. Entonces, pero el agua potable siempre tenemos bidones por más de que sea potable ahora porque San José está conectado con Gustavo André. Que las cañerías traen agua potable y yo siempre tengo agua envasada, siempre consumo eso. Entonces, inclusive cuando ha faltado un poco de gas, ellos, los chicos no quieren desalbergar, “juntamos leña, Alejandra”. Les gusta estar en la escuela. Ya hemos hecho...una vez hemos hecho pollo con leña para finalizarla. Pero ellos quieren estar hasta finalizar. Esta cuestión de pertenencia...y todos salieron a buscar leña. Con los docentes, por supuesto. Ahí el chico, domina el lugar mejor que un adulto. Si yo cuando era orientadora social, niñitos así [hace un gesto indicando el tamaño] me guiaban donde vivía a quien yo quería ir a visitar. Espantaban animales que yo les tenía miedo... ellos, chiquititos, los espantaban. Entonces, es como muy propio, muy natural para ellos. Vos aprendés de ellos.

E: Y por ejemplo, con con la DGE ¿Han mejorado el presupuesto, el presupuesto está muy corto, me acuerdo en el 2022...? Como he dicho, las observaciones que tenían un poco de problemática con el presupuesto que no les alcanzaba para la alimentación, por ejemplo.

Yo cuando ingresé tenía deuda, no tenía nada guardado, entonces tuve que ir a buscar en diferentes instituciones donaciones. Siempre me ha ido bien con eso porque bueno, me han ayudado un montón las instituciones. Organizaciones comunitarias me han ayudado. Inclusive ahora también necesitaba cortina y una organización comunitaria se puso a hacerme cortinas para toda la escuela. Pero estando en ese lugar, un señor que lo cambiaron. Él como vio la necesidad de eso y nos arregló muy bien ese señor. Eduardo, sí,

y él nos arregló. Cada dos meses, tres meses nos aumentaban [se refiere al aumento presupuestario que manda DGE], inclusive el aumento que tenemos ahora a mí me permite no pedir más donaciones, entonces no me gasto yo esa energía de ir a buscar y llenar la camioneta...te perdés medio día. Con lo que a mí me dan ahora alcanza. Y comemos, tenemos buenos menús. Tenemos una mayoría de los días tenemos carne, pollo hay siempre con proteínas. Les gusta a los chicos. Todos los días, fruta, leche. Entonces también tengo un proveedor donde no me pone tanta.... porque para llevarte las cosas, ellos de un alimento te agregan algunos, el 100%, el 80%. Entonces, se va mucho dinero con eso. En cambio, el proveedor que tengo es bastante consciente. Y nos pone un 35%, entonces tengo un espacio bastante amplio para trabajar con él. Puedo pedir más carne, más de esas cosas.

E: Y en cuanto a las normativas de la DGE ¿Están contemplando mejor hoy en día lo que es la educación en el campo o todavía siguen teniendo algunas normativas más pensadas para las escuelas urbanas?

No hay normativa para las escuelas de albergue, no existe normativa. Inclusive cuando yo mando alguna situación a conocer para supervisión... yo sugiero una forma de tratar ese tema por el conocimiento que una tiene de lugar. Que lo tomen en cuenta. Entonces, yo siempre me fundamento, ya que no existe una normativa, está la experiencia del trabajador y la relación que tiene con la Comunidad. Generalmente nos aceptan esta forma de trabajar porque yo remarco esto que nosotros no tenemos normativas en ningún aspecto de las problemáticas. Ni en lo pedagógico, ni en lo social, ni... los protocolos se hacen o son un protocolo de acción. Llegás hasta donde vos llegás. Y después, lo que uno sabe hacer de acuerdo a la Comunidad porque, por ejemplo, me pasó la última hace poco... hubo un incidente entre dos jóvenes, la chica se descompuso, fuimos al centro de salud. La llevé, la

llevamos en mi camioneta. “Llamá a la ambulancia” le digo porque en la noche acá no hay luz, el camino es intransitable. Vino la ambulancia; se la lleva. Yo voy, en la otra parte del protocolo dice que tenés que ir a avisar a sus padres. La madre no tiene teléfono, fui al puesto. Estaba tan oscuro... me dio miedo ingresar por el bajo. No entré porque me dio miedo. No hay nada, no hay ninguna señal, no hay nada. Yo porque conozco un poco... Fuimos al centro de salud. Intervino la policía para ver lo que pasaba. Volvimos al otro día, fui a buscar a la madre. Entonces, te van haciendo en la medida que uno te lo permite. Cuesta mucho porque algunos padres todavía no tienen comunicación y puede pasar algo en la escuela. Pero bueno, las sugerencias que puedo poner ella me escucha, la señora.

E: Bueno, en cuanto a los estudiantes ¿cómo podría caracterizarlos en su contexto socioeconómico? no sé qué cantidad de estudiantes hay hoy en día ¿cuáles de ellos se huarpes? ¿Qué contextos socioeconómicos tienen?

D: Son todos de pueblos originarios. De primero y segundo año cobran las becas de pueblos originarios. Tercero y cuarto y quinto se están haciendo la beca progresar. No son de faltar. No tengo yo este problema en asistencia. No van chicos con problemas de adicciones. No hay ninguno. Eso es una fortaleza. En las fiestas que son de ellos, toman alcohol. Mucho alcohol. Como que es muy permitido por parte de los padres, algo como cultural, quizá un niño de 13 años o vos lo ves tomando en una foto o una fiesta de ellos. Y no, no lo censuran. Algunos chicos están albergados y otros no son externos, algunos que son más grandes que fuman, por ejemplo, buscan dormir fuera de la escuela para tener ese momento. Porque dentro, en la escuela, no se puede fumar. Pues imagínate, estás toda una semana viviendo como un fumando o haciendo todas tus actividades y, después, una semana no puedes fumar. Debe ser horrible para la persona que... entonces, con esos chicos

buscamos una alternativa para que haga un corte al mediodía y después ingresen en la tarde. Ellos son... trabajan en el campo, cuidando a los animales. Se la rebuscan. Tienen dinero ellos. Pero la escuela siempre les da si necesitan hojas, mapa, lapiceras, colores, fibra. Siempre me las rebusco y consigo yo que me den.

El año pasado empecé con un proyecto de Anfitriones Turísticos como la escuela nuestra es la única que es en turismo, en orientación en turismo. Quería que el grupo que saliera tuviera cuando se recibieran bachiller en turismo, más una capacitación en anfitriones turísticos. Entonces, nos contactamos con la gente de la reserva de Telteca, Recursos Naturales de la provincia, de la municipalidad para hacer... muy entusiasmado. La capacitación, la teoría hermosa. Mira yo la leo práctica, linda. Entonces, tenían que ver si se adecuaba a nuestro DCP [Diseño Curricular] o qué se iba a agregar. Los chicos de quinto año iban a tener esta capacitación, pero ya desde el año que viene como que empezáramos a formar los de tercero, cuarto y quinto. Entonces, para que ellos salieran, la municipalidad de Lavalle los inscribe cuando ellos rinden.

Empezó la capacitación, ahora van a ir a hacer una jornada. Allá en la escuela fueron muchas personas y tenemos un obstáculo. La parte teórica de todo lo bien, en la parte verbal les da vergüenza como dar el recorrido. El guía que está dando el recorrido te hablará espectacularmente de esto y ellos saben hasta lo mínimo y quizá vos tengas un error y ellos en lo bajo te lo marcan. “No, eso no es así”. Pero no tienen eso de hablar.

Nos hemos organizado, digamos, o hemos visto esto como una situación que tiene que trabajar la escuela la parte verbal para que a ellos no les dé vergüenza contar, hablar.

Culturalmente así, son ellos más callados. A ellos, en esta capacitación, hay un grupo de personas que le van a tomar un examen en la práctica. Y estamos ahora fortaleciendo lo que

es el lenguaje. Pero bueno, es todo un proyecto que estamos haciendo. Porque esta cuestión de que sean guías, anfitriones turísticos en esa zona, ellos conocen todas las partes de las reservas, la parte de San José, Asunción. Pero esto de conducir grupos es como que hay que trabajar un montón.

Pero está esta posibilidad de que ellos tengan estos dos tipos: el de Anfitrión turístico y el otro es el que se reciben en la secundaria con orientación en turismo.

E: O sea, la idea sería fragmentar en esos dos caminos...

Claro, ellos se reciben en bachiller con orientación en turismo en la secundaria y deberíamos sumar esto que es esta capacitación como anfitrión en turismo.

E: eso sería dar otro título

Sí, y van a ser los únicos en Mendoza pero hay que trabajar mucho en la oralidad.

E: ¿Esta modalidad por qué dice que es necesario trabajar más la oralidad por esto de que dice que son callados?

Son callados sí, les da como vergüenza. Ellos están en su grupo bien, pero viste, no sé si vos pudiste hablar con los chicos...

E: Algunas veces...

Eso de pararse y organizarte una guía no lo hacen. Les cuesta un montón.

Este el año pasado vino la escuela Edison a la nuestra. Hicimos como un gemelazgo.

Tuvimos tres encuentros. Muy, muy bien. Las tres salieron excelentes y a ellos les tocaba como tarea, lo pedagógico, hacer una guía de turismo, los chicos de cuarto y quinto. Se prepararon un montón.

Cuando ensayaban, estaban bien pero cuando les tocó decir, les costó. Entonces, hay que seguir trabajando en eso, les costó. Y a los otros chicos, les costó más lo que era las normas, lo que es en un grupo grande. Entonces, también reciben un montón a ellos estar en la escuela, aceptamos el turno de estar ahí, ser solidario con el otro, ayudar. Y ellos, bueno, le ayudaron con una página.

Inclusive tuvimos una mención en los premios de Inclusión Social cuando estuvimos en el Ángel Bustello. Tuvimos ahí una mención. Re contentos, ahí la primera vez que han tenido un premio. Así que estuvimos en uno de los de los primeros 20 lugares; un montón de escuelas e instituciones se presentaron.

E: La modalidad. Turística o la modalidad en turismo. ¿Cómo se origina en la escuela? ¿Cómo es que es la selección? Porque dicen esta modalidad es para esta escuela y no otra.

Cuando la hicieron...no... desconozco eso. El que puede conocer es el teléfono que te voy a dar de este señor que él empezó con el semi presencial cuando apenas empezó, que era el día martes y sábado. Él y como que empieza, que te voy a dar... del profesor Fabián Castillo. Él esa la pregunta, te la va responder porque yo no la sé.

E: Fabián Castillo ya no está trabajando ahora en la escuela.

No, pero él es el que está conmigo en el proyecto de Anfitrión Turístico y él trabaja en la municipalidad de Lavalle, en la parte de turismo.

E: ¿Qué problemáticas identificas en el estudiantado?

¿Problemático con respecto a la escuela?

E: entre ellos, la escuela...

La mayoría de los chicos son muy buenos. Con las niñas, yo no he tenido nunca un problema. Con los chicos tenemos problemas. Los varones. Hay, por ejemplo, pero son contados con la mano de los dedos, chicos que tienen problemas, que son agresivos con otros. Y bueno, y vos ves las familias y tienen problemas así, pero son contados, pero ahí, por ejemplo, si pasa algo te toca toda la estructura de la escuela. Porque por ejemplo, le pegaron a un chico, viene la madre que la escuela tiene que bueno responsabilizar la escuela. A ese chico siempre le han quedado, le quedan muy pocos puntos y con eso queda fuera. Entonces, ¿cómo lo dejás afuera? Una escolaridad protegida de un chico de ahí, se complejiza un montón porque nosotros no podemos ponerlo ni en la mañana ni en la tarde, como en otras escuelas.

E: ¿Qué sería escolaridad protegida?

¿Protegida? cuando lo sacás de la escuela porque no... no engancha con las normas de convivencia. Entonces, viste que uno ingresa con 25 puntos de ICE [Índice de Convivencia Escolar]. Y se te van descontando de acuerdo a las normas de convivencia que vos... como las amonestaciones en nuestra época. Entonces hay cuestiones que son muy graves, como maltratar a otra persona. Y bueno, hay chicos que llegan a ese límite. Entonces, actuás, actuás, actuás, charlás, mandás, lo derivás al servicio, hablás. Hacés un montón de cosas y no funciona, llega un momento que se corta esto. Entonces, pierden lo que es la escolaridad común y pasa a ser protegida. Terminan de estudiar en su casa. Es muy difícil de sostener eso en las escuelas albergue. Entonces, nosotros ¿Qué es lo que hemos hecho? Lo apartamos una semana. Una albergada. Lo derivamos a un psicólogo porque en esos lugares, en los centros de salud de los distintos lugares Cavadito, de Asunción hay

psicólogos y con una derivación ellos lo toman. Ellos ven que se le acabó el mundo cuando le cortaste la escuela porque es lo único que hay, lo único. Ahí se encuentra con sus amigos, con las chicas, con las actividades que le gustan. Y tienen comida rica, se bañan con agua caliente. Y empiezan “¿Cuándo vuelvo a la escuela?” Bueno, “cuando vayas al médico, cuando vayas al psicólogo que te oriente con esto de... cuando puedas organizar un poco esa rabia que tenés.”. Hablás con los padres.

E: ¿Son muchos estudiantes que están en este tipo de escolaridad o en los últimos años han visto?

No. Este año sí he visto muchos. Todos los años que yo he estado, muchos, pero estas formas de tratarlos han sido entre este año y el año pasado y nos ha funcionado muy bien. Entonces, “volví a la escuela” pero bueno, si ha empezado el tratamiento con el psicólogo. Y el psicólogo nos manda “hay mucha ansiedad o esto. Se sugiere tal cosa”. Entonces, lo vamos incorporando a la escuela de a poco. Si vuelve a hacer algo, lo tenemos que correr porque uno tiene que también proteger al que no se puede defender. Pero hasta ahora nos ha funcionado.

E: Bien, y en cuanto a lo pedagógico están teniendo...

Y lo pedagógico, lo que es la oralidad, siempre nos cuesta eso. Que ellos hablen fuerte. Hemos buscado estrategias que en los actos escolares ellos hablen. Siempre son los mismos. No digo que a todos les cuesta, pero la gran mayoría sí. Eso les cuesta mucho la realidad.

E: En su momento, que fue en el 2022, veía que el problema del teléfono era algo que conversaban mucho.

No, ahora no. Ahora no. Veníamos de una pandemia también. Sí, nos estamos organizando como escuela. Este año, las normas de convivencia son más claras. Y como que tienen el espacio de ellos para ver el teléfono. Hasta ahora yo no he tenido problemas con eso, se trabaja mucho más con lo virtual. Ellos tienen su máquina ¿Cómo se llaman esas chiquitas?

E: Las netbooks o tablets

Las tablets y, también, con el teléfono hay carpetas que son virtuales nada más. Son como siete u ocho materias que vos no tenés nada en papel.

E: Han digitalizado gran parte de los materiales.

Sí, él trabaja así. Yo trabajo con papel y con... de las dos maneras. Vos vas a ver su trabajo y están solicitando.

E: Y te voy a hacer otra pregunta que es si la escuela estimula la práctica política de los estudiantes.

Se hizo un centro de estudiantes lo hizo la Gaby. El año pasado a fines del año pasado. Empezaron a participar, bueno, y hacían notas. Participaban en la cuestión de, por ejemplo, de buscar dinero para la campera, hacer algún viaje, conseguir dinero. Algunas cuestiones que querían cambiar, como, por ejemplo, solicitaban cambiar la comida o algún menú. Pero si no estás detrás de ellos, no. Fue recientemente el Foro de Guanacache allá en la escuela porque están trabajando con las escuelas del secano.

E: el foro de Guanacache ¿Se hace con la municipalidad?

Sí, de Lavalle, que se juntan ahí. La escuela, de todos estos años, hemos ido una vez, dos veces. Nos cuesta por el transporte. La participación de los chicos fue... escasa pero en la

presentación de lo que pedían, ellos opinaron sobre el agua. Y ellos fueron a esta vez y como que no... les costó participar. Les gusta, por ejemplo, cuando hacen trabajos con poesía o de forma escrita. La otra vez hicieron un trabajo con grupo de la Municipalidad sobre la poesía en relación a todo lo que era lo huarpe. Ahí ellos, chochos. Pero viste la oralidad, como que les cuesta.

E: ¿Qué conocimientos tenés del Pueblo Huarpe? Desde que has entrado ahí en la escuela o que has adquirido.

¿Conocimiento en qué aspecto? ¿En ellos en su forma de ser?

E: En su cosmovisión, en su forma de ser ¿Qué has aprendido de las comunidades?

Ellos son muy estructurados. Recuerdan mucho sus creencias. Sus formas de estar en la comunidad. Por ejemplo, les cuesta también cambiar algunas cosas. Por ejemplo, las chicas de la cocina que son huarpe tienen esa estructura para que la comida sea de esa manera, de una determinada manera. Les digo, “¿Por qué no incorporamos una tarta con más verduras?”. Porque cuesta un montón. “Probemos chicas, probemos con zapallito y carne molida, probemos”. “No, no les va a gustar, no les va a gustar, no lo hagamos” [simula la voz de las cocineras]. “Probemos una, si no les gusta, bueno”. Un éxito, porque es otro sabor. Pero para hacer ese cambio estuve como dos meses en.... son muy trabajadoras en general, yo he visto que las mujeres son muy trabajadoras, de la comunidad. Pero como que cuesta... son muy reticentes a los cambios. Respetan mucho sus fiestas patronales; mucho las respetan. La mayoría de las personas que yo conozco alrededor van a esas fiestas o se organizan como para que vaya una y después la otra la espera y se quedan los 3 días, los 4

días que son de las fiestas. También como las cuestiones con la Virgen. Honran mucho eso.

Bueno, hay que tener cuidado con las creencias.

E: ¿Con las creencias de las comunidades, en qué sentido?

Sí, respetarlas... no opinar nada, no decir nada, nada, nada.

E: Y la escuela se adapta como a ese... a esos festejos que hacen las comunidades.

No, la escuela, no. Si bien vienen los padres a retirar a los chicos para hacer algún festejo, sí. Pero nosotros no, no. Viste que la escuela no es partidaria en ninguna religión ni en nada. Entonces, uno se mantiene afuera.

Los presidentes de las Comunidades... siempre trato de apoyar cuando ellos solicitan algo.

Cuando yo les he pedido algo, ellos han ayudado, me llevo bien con ellos.

Está, también, un Consejo de Pueblos Indígenas, que están sobre ellos. Muy bien, muy amable y tienen una personería jurídica. Se relacionan con las instituciones externas. Pero siempre respetan sus costumbres, sus creencias.

Machistas. Machistas los papás allá. Bajás a los puestos y la mujer no habla. Habla el varón. Es que la mujer se resguarda mucho en el hombre. Si una mujer se separa de ese hombre, es lo que yo veo, busca otro compañero y ahí nomás le da un hijo, aunque esa persona haya tenido seis hijos. Es lo que yo he visto en la pareja.

E: ¿Y de qué manera la escuela se vincula con las comunidades? Entiendo que son varias comunidades las que trabajan con la escuela ¿no? está la de San José y hay...

Tenés la de Cavadito, la de Asunción, está la de Laguna del Rosario. Y ellos se respetan.

Por ejemplo, el día... este sábado, Laguna del Rosario cumple el segundo año del nombre

de la escuela que Esperanza de Lagunas y hacen una maratón para fortalecer los lazos. Nosotros vamos a ir. Pero no tengo ningún alumno de ahí, pero como somos escuelas hermanas nosotros vamos a ir a visitar y apoyar su tarea. Son muy... no es la palabra exigente, pero son muy determinados con algunas cosas; por ejemplo, “¿Qué pasa Alejandra? ¿Por qué viene ese alumno de acá que no le corresponde? él mintiendo, él es de...”. Defienden mucho eso.

E: Estamos hablando la escuela de raíces huarpes.

Sí, pero todo vamos a hacer lo mismo. En Lagunas también no te permiten porque Laguna es más cerrada porque vienen esos chicos de allá. No les corresponden. Entonces, bueno, vos tenés que...

E: ¿Y qué comunidades les corresponderían a Raíces Huarpes?

La zona del Camino de los Huarpes. Que, bueno, todo depende. De ahí están los presidentes Nancy y Darío. Pero a nosotros nos corresponde camino de los Huarpes, Asunción y hasta Cavadito. Laguna de Rosario es para Laguna de Rosario y hay otros sectores también ahí. Y ellos, por ejemplo, cuando vos trabajas en algún aspecto... y llamás a una reunión viene muy pocos padres porque están cuidando los animales. Entonces, tenés una relación con pocos padres. Pero todos saben todo y lo que pasa en la escuela.

E: ¿Y de qué manera participan los padres y madres en la escuela? solo en las reuniones y por lo que vos me decís van pocas veces.

Y por los Whatsapp, por el Whatsapp, porque ahora tienen más Internet los chicos y las familias. Muy pocas no tienen, pero ellos bueno, a los chicos los mandan y están toda la semana ahí. Como que bueno tienen confianza en la escuela.

E: ¿Qué tipos de decisiones toman las comunidades dentro de la escuela? Si es que lo hacen o en qué momento.

Todos siempre me piden opinión, al directivo, porque es como que la escuela la tienen en, por ejemplo, si ellos necesitan hacer alguna actividad en la escuela, ahí te preguntan si pueden utilizar este lugar. Qué día pueden ir para no molestar el dictado de clase. Son muy respetuosos con ellos, no son de invadir. A mí nunca, nunca me han invadido en nada. No, no, yo nunca he tenido yo eso.

E: ¿Y qué tipo de demandas presentan a la escuela?

Y ahora es que recibo algunos chicos más, por ejemplo, hay chicos que son de la zona y que van a otra. Y por situaciones económicas o situaciones de más de eso, económica, porque este año ha sido más difícil para todo. Quieren que la escuela los absorba. He tenido que inscribir más chicos de los que yo tenía pensado a principio de año.

E: ¿Cuántos estudiantes hay?

Uno en primero, segundo y tercero. Y ahora algunos que estaban en otras escuelas y dicen “Nos vamos a cambiar para allá”. Como que se complejiza cada vez más la situación. Entonces quieren estar toda la semana en la escuela... está la comida, el baño, está un montón de cosas. Si necesitan champú, tenés jabón ahí. Ahí hay todo en este.

E: no comprendí bien si son las personas de las comunidades que te preguntan si pueden ingresar estos estudiantes. Pero vos tenés cierta capacidad de albergue.

Claro, por ejemplo, me organizo con eso. Puede ser externo, buscamos a alguien que viva afuera para que él sea externo y venga en el día y que vaya a dormir a otro lado. Y si es

albergado, puedo prestar y meter una cucheta más, por ejemplo. En eso, pero ahí nomás puedo llegar.

E: ¿Cuántos estudiantes hay en la escuela?

Sesenta y seis. No son muchos... pero sesenta y seis en la mañana, en la tarde, en la noche. Hay mucha... te exigen mucha demanda en la atención, es mucha demanda. Tengo pocos celadores, entonces yo priorizo siempre la limpieza; la parte de ellos en los baños, los lugares que ellos utilizan. La comida, todo ello tiene que estar con ellos permanentemente. Y es como mucho. Y hay pocas personas.

E: o sea, falta personal para trabajar en la escuela y eso ¿Se lo han planteado a la DGE, por ejemplo?

Sí, porque tengo las personas, pero toman licencia. Tengo justo tres personas ahora de licencia y pido, por ejemplo, que me hagan contraturnos. Es muy difícil hacer contraturnos en la zona por la distancia. ¿Quién va a hacer un contratoturno allá?

E: ¿Y qué respuestas ofrece la DGE?

Que busque contraturno. Y buscamos por ahí. Así que vamos... en una albergada viene uno o otras albergadas vienen otros. Que nos vamos organizando nosotros, yo con la secretaria nos ponemos a hacer el desayuno. Te las tenés que arreglar. Porque estamos lejos y vos al servicio lo tenés que dar igual. La escuela tiene que estar para ello.

E: ¿Se ha planteado la modalidad intercultural en algún momento?

Sí, este señor Castillo siempre la ha planteado y ahora tengo otro profesor también que quiere plantear esto.

E: ¿Y qué han conversado para...?

Y... por ejemplo, en un momento que estaba la radio en la escuela se invitaba a la gente de la comunidad para trabajar estos temas y bueno eran charlas muy lindas que daban. Venía un señor, un presidente donde les enseñaba también su don, enseñaba la lengua. Muy, muy bien. Pero, bueno, eso todos tenemos que planificar y organizar... hay tantas cosas que no te da, no te da el tiempo. Pero sí la idea, esa siempre ha estado. Tiene que tomar alguien la posta para seguir porque cae. Si uno no lo... como todas las cosas, si vos no lo seguís, lo programás, lo planificás se va a caer. Entonces, esa persona la tiene que seguir. Si no, y es un rato, la siguen.

E: Y como Fabián ya no está, por ejemplo...

Ajá, claro, este y el otro profesor que está... está con esa idea, pero son ideas. Que sería muy interesante eso.

E: ¿Y hay trabajadores docentes o no docentes que sean de las comunidades?

Se presentan a los llamados, pero siempre han ganado... como que son llamados... hay una cuestión ahí de... te presentás, pero te presentás en el GEM y es lo más a limpio que puedas ver. Porque el que tenga más puntaje gana y si te falta un papel, sigue el otro. Entonces, es lo más transparente, ¿no? Sí, se presentan, puede ganar a cualquiera. Pero si tienen conocimiento de la zona mejor. La Gabriela, yo la busqué, ella conoce cómo son los chicos. Ella ahora ha agarrado la posta del proyecto, de lo que es anfitriones turísticos. Entonces, “yo también fui tímida, yo también no sabía hablar, yo también esto y yo aprendí” dice ella. Tiene otra fuerza porque ella los conoce a los chicos. Ella está dando clases también en una

materia que se llama Proyecto. Entonces, ella va a buscar a los chicos que quieran seguir turismo para ayudarlos en la oralidad. Porque a ella también le pasó, le pasó lo mismo.

E: Gabriela daba también o dejó ESI [Educación Sexual Integral]

Sí. Tomó, sí, porque la persona que tenía ESI tenía que tener el curso habilitado por la DGE. Ella tenía un curso, pero no era habilitado. Ella da una materia, en quinto año, que tiene que ver con lo que es el proyecto de vida. Se ha puesto en el proyecto esto de Anfitrión Turístico. Porque bueno, el turismo da dinero, en todos lados da dinero y la gente que tiene sus puestos para hacer turismo les va bien. Hay... con los animales, con los lugares... de estos lugares hermosos hay para estar. En la Asunción, especialmente... en la reserva de Teletoca hay unos lugares preciosos. En los altos limpios. Y ahí, en San José mismo, también. Entonces, bueno, el turismo da plata. Ellos tienen que ver eso.

Otras personas trabajadoras, celadores que también son de las comunidades.

E: Son los celadores y Gabriela. Esas serían todas las personas huarpe.

Sí.

E: ¿Cómo se permea la escuela en el contexto en el que está inserta? En el sentido de... bueno, un poco la pregunta me la contestaste antes de si hacían las celebraciones en la Comunidad en la escuela.

Nosotros no, no, no se mete la escuela.

E: resignificación de fechas...

No, solamente las que dice el calendario de la DGE.

E: Y en cuanto a los contenidos de las materias...

Son las que establecen la DCP. Vos tenés que dar la materia o tenés el DCP y los contenidos los tenés ahí. Bueno, ahí está el asesor donde te puede orientar de cómo llevar ese contenido. Pero bueno, eso, respetamos eso. Y ahora con esta cuestión del Anfitrión Turístico sí se pueden agregar temas, pero siempre tenés que respetar la DCP de la DGE.

E: Y con respecto al trabajo que tienen los y las estudiantes, la escuela ¿Se permea a esos ciclos de trabajo que tienen?

Y nosotros siempre hemos dicho que tenemos que empezar más tarde y no tener, por ejemplo, vacaciones de invierno. Porque ellos no te vienen hasta que no terminan la cosecha. Fines de marzo, principios de abril. Entonces, todo febrero, marzo y no están, vienen cinco alumnos.

E: ¿Y ahí cómo responde la escuela frente a esa situación?

Tenemos que esperar, nosotros siempre hemos dicho que...

E: O sea, no ponen faltas, por ejemplo.

No, tenemos que poner ausencia por fuerza mayor porque ya en eso ya están con asistencia ya con más de 20 inasistencias. Entonces, ponemos por fuerza mayor y bueno, ya en todas las escuelas albergue pasa lo mismo.

E: No es que la DGE contempla esta situación, sino que más bien las escuelas están generando estas estrategias.

Claro, nosotros ya lo informamos. Ya conocen, pero tenemos que respetar el calendario escolar porque nosotros defendemos a la DGE. Y a lo mejor si hubiera una normativa,

nosotros empezamos más tarde y no tenemos vacaciones de invierno. Porque ellos hacen, y toda la familia hacen el círculo ese, el circuito de cosecha.

E: ¿Qué mirada o apreciación piensa que tienen las comunidades sobre la escuela?

Yo creo que muy bien porque ellos los mandan a los chicos. Inclusive yo le tengo que decir si están enfermos los niños que no vengán. Porque, cuando están enfermos, tenemos que ir al centro de salud y pasa, también, a ser la escuela como un hospital porque tienen que hacer reposo en la escuela. Se enferma uno y enferman todos. O se enferman todos los que están ahí en la misma habitación. Entonces, digo “Si estan enfermo que no vayan”. pero vienen igual. Si está enfermo que no venga. No tenemos chicos que no vengán a la escuela, pues en los grupos ellos participan “¿Cómo está mi hijo?”. Yo considero que es alto lo que ellos consideran de la escuela. Ahora que hacemos viaje el sábado, todos van. Todos los chicos van... a Lagunas. Sí, todos van, no hay ninguno que no. Y los chicos que no pueden correr por un problema de salud, se quedan caminando, les gusta estar ahí, les gusta estar como que la escuela es lo más importante, están con sus amigos, no faltan ellos.

E: ¿Consideras que la escuela es como una mejor vía? Para que los estudiantes tengan una mejor vida frente a cómo están viviendo en el campo

Sí, inclusive hay chicos que ya han empezado a estudiar. Como que se animan. Y por ejemplo, tres chicas el año pasado se recibieron y las tres están estudiando para docente. Viven juntas las tres, se han buscado en alquiler y están las tres.

E: ¿Acá en ciudad?

En Lavalle.

[controlo el minuterio de la entrevista]

E: Y en el sentido de... ves que la escuela es como un punto de progreso en el secano.

Y es necesaria la escuela, por ejemplo, cuando está la escuela en las comunidades se baja mucho la violencia, en las familias. La escuela lo va a denunciar. Ellos van a ahí... bueno, hay alguno de los chicos que son brillantes... hay que ayudarles para que ellos sigan estudiando. Ahora le he dicho Gabriela, “este niño de cuarto año. Él es brillante, mirá lo que escribe se parece una persona adulta”. Cómo él escribe hay que ayudarlos para que él siga estudiando. Vos vas detectando ya al chico así o “mirá a esta niña cómo es”. Entonces, bueno, quizás son pocos chicos. Individualmente, uno puede ayudar a dos o tres. La otra puede ayudar dos o tres para que sigan estudiando. Yo creo que sí. Aparte, por ejemplo, se crean relaciones tan fuertes cuando estamos ahí en la escuela y alguien hace algo que no corresponde. “Ahí se enteró la Alejandra” dice. “Aquí tiene la Alejandra” como si yo fuera la madre. Y les pego un par de gritos “¿Qué es lo que pasó acá?” [lo dice en tono jocoso]. Como que se crean vínculos fuertes. Este “uy, que no se enoje”, cosas como si yo fuera la madre. Bueno, todas las cuestiones las vea en ese grupo. Todos hacemos todos juntos, qué está bien, qué está mal porque no... comemos todos juntos, nos miramos todos. Hacemos así. Entonces, cuando es bueno y malo. La individualidad no se ve ahí. Duermen todos juntos. Así, es la Comunidad. Ahora van a hacer a fin de año... van, vamos a dormir fuera en San José, en la capilla, enfrente de la capilla. En un lugar así. Y vamos a ir a dormir afuera. Van a hacer una experiencia. Uno de los temas es de conocer lo de las estrellas para no perderte. Entonces, bueno, van a hacer esa experiencia. Pero ellos no se pierden, los chicos. Para ser Anfitriones turísticos tenés que conocer todas cosas.

E: En las observaciones que hice la vez pasada me quedó resonando un poco una frase que hizo la supervisora anterior...

La supervisora hoy me ayuda mucho con muchas cosas en lo administrativo, en lo pedagógico... como que nos enseñó a controlar más las cosas. Entonces, bueno, la otra. Eran distintas la forma de actuar. Pero esta supervisora quiere tener el control, quiere tener el control de todo. Le costó lo que son las escuelas albergue. Pero bueno, te acompaña.

E: ¿La que está actualmente? La anterior había hecho, había hecho una frase que me habías comentado. A ver si me podés explicar un poco más que ella pensaba que en el secano habían muchas personas que eran las consideraba vagas pero que vos le habías cambiado esa visión. ¿A qué se refería?

No me acuerdo. Mirá que yo de hace un año yo no me acuerdo nada. No me acuerdo, a ver, dajame que... de aquí al mes anterior tampoco me acuerdo.

Y hay que entenderlas a las escuelas albergue. Que yo decía “cuando yo me jubilé, cuando venga otro director me voy a quedar una semana con él dentro de la escuela para decirle este Protocolo dice, si falta agua, el que maneja el agua, San José es tal, te lo presenta y tienes el número, este ayúdalo como me ayudaste a mí. Cuando venga un problema de tal esto es la solución.”. No voy a hacer como han hecho ante de que se las arregle. “Si hay un problema, este es el proveedor que me atiende a mí. Él hace esto”. Lo que a mí me ha servido se lo voy a brindar. Porque se complejizan las cosas allá. Entonces, bueno, lo que he aprendido se lo voy a a transmitir a la persona. Le presentaría a los jefes, los presidentes de las comunidades, las personas que colaboran, los docentes que son más colaboradores. Le mostraría como yo hago siempre los pedidos de comida para ayudarle a la persona. No me acuerdo de lo que te dije yo desde hace...

E: Y también, hace dos años y también me mencionaste una frase que decías que consideras la escuela como el shopping del secano.

Y sí, y claro que es el shopping. Ellos van... cuando los chicos tienen una ropita nueva, ellos estrenan allá en la escuela porque no hay otro lugar como acá. Tienen algo y... “chicas no tan corta la remera” les digo yo. “Podemos vestimos con un vestidito corto en la fiesta que hacemos a fin de año”, pero cuando ellas están allá con algo nuevo quieren ponérselo, pero no tienen otro lugar.

E: ¿Y en qué otro sentido? Que es un shopping también, además de...

No me acuerdo. Vos me tenés que preguntar en el momento. No me acuerdo.

Y la gente que va a trabajar allá tiene que conocer un poco, porque tenés gente que va a trabajar de docente y piensan de que... “no es tu casa es una escuela” [hace referencia a poner un límite al docente]. Yo voy a ... “no es tu casa”. Hay que ubicarse con las cosas. Hay gente que no se ubica. Hay otra gente que se ubica muy bien. Y hay otros que no.

E: ¿En qué sentido no se ubican?

Y por ejemplo, yo le doy un para que duerma afuera. Pero tenés que respetarlos... Yo, por ejemplo, ahora en el albergue tenés que cuidarnos mucho, a donde están los chicos. La escuela funciona gracias a ellos, sí, a los chicos. Nuestro deber es ayudarlos, acompañar. Nosotros somos los adultos. Yo había visto situaciones que no compartía. Cuando esos lugares pasan a ser como lugares de que te juntás a comer, a reírte. No. Se habla en otro lugar, pero no ahí. Donde es el lugar de los chicos.

E: No en el albergue de la escuela, sino...

Afuera de la escuela. Y tienes que tener. Retirar, hay gente que no. Como que no. Le cuesta adaptarse los albergues a las once y media [noche], por ejemplo, ahora cierra la escuela. Antes no tenía yo tiempo, porque bueno, han llegado personas muy tarde en la noche, desubicadas. Es una escuela, vos no lo hacés en ningún otro lugar. Hacelo acá. Salí acá en tu casa, donde estás vos.

E: O sea, docente o personal...que sale...

No sé, vienen ustedes que se juntan afuera, se pueden tomar una cerveza. Afuera sí lo que vos quieras, pero bueno...o entrar a la escuela muy tarde, no respetan las cuestiones.

Piensan que es su casa. No es su casa, es una escuela.

Y bueno, en algunos casos... enojate. Y sí, yo soy frontal, no es tu casa. Y yo no le puedo abrir la puerta a las tres de la mañana. Es una escuela, no es un hotel. Entonces hay gente que no se adapta. Muy poquitos. Entonces, vos lo tenés que ayudar para que eso lo hagan afuera, en la casita de afuera. Que no duerman si no quieren. Al otro día tenés que ir a trabajar en la escuela. Como que vamos... bueno, está grabando. Como que vos estando allá te permite hacer cosas. Está bien que te diviertas, qué sé yo. Pero bueno, volvés a la escuela y la comunidad te mira. Siempre te están mirando. Yo he estado allá todo ese tiempo y mis amigos los tengo acá yo. Yo pienso así. Allá podés estar... allá es mi trabajo. Es lo que yo pienso. Eso me ha dado resultado. He visto la gente que no ha respetado mucho eso y les ha ido mal.

E: ¿Le ha ido mal en qué sentido?

Sí, en la mirada de los padres, porque siempre te miran. En denunciarlo. En informar esas cosas. Lo he visto, capaz que la persona como... “caminaba así el hombre”, daban como

muestra de que estaba medio alcoholizado. Quizás no. Pero viste, como siempre, bueno. Y ahí así. Vos afuera puedes hacer lo que vos quieras, pero te tenés que cuidar un poco. Porque ahí todo se sabe, no sé por qué, todo se sabe. Y, por ejemplo, los albergues los tenés que cuidar mucho. Viste que tuve problemas con el preceptor.

E: Justamente estaba pensando en eso y te iba a preguntar.

Un dolor de cabeza porque yo siempre lo veía... los problemas de él de lejos. No se metían con él porque le tenían miedo, los directivos. Siempre se metía en la decisiones. Yo no sé qué poder tenía ese hombre. Yo le tenía miedo antes, la forma de ser. Cuando fui directorio y me toca él y ya me di cuenta cómo él era, se metía. Entonces empezó a tener problemas con los horarios y cuestión, pasaban cosas dentro del albergue y él no estaba al frente, con los chicos. El preceptor nochera tiene que estar cuidando en su horario a los chicos. El Reglamento de escuelas albergue dice que ellos son guardianes o acompañan el dormir de los chicos. Es decir, que vos no podés dormir. ¿Por qué? Porque el chico se levanta y vos tenés que organizar todo lo que es el albergue. Yo no puedo permitir que vayan cinco chicos a la misma hora al baño. Primero va él. Yo estoy despierto, yo organizo eso porque son adolescentes, ellos adolecen de la madurez que tenés vos. Entonces, por eso nosotros somos docentes. Y pasaban cosas de maltrato... cosas feas en el albergue y él no estaba y él estaba fuera tomando una foto y vos afuera, vos no podés controlar nada. Entonces yo informaba todas esas cosas.

E: ¿Sigue trabajando hoy en día en la escuela?

No, lo hicieron... está haciendo otro trabajo, en otro lugar. Le sacaron. Lo sacaron de ahí.

Entonces, vino otro preceptor que había trabajado de preceptor, también nochero. Bueno, va a salir eso, pero bueno [haciendo referencia a la grabación de la entrevista]. Ellos decían, me decían que “la noche es del Preceptor”. Él también tiene esas ideas. “No, no, no, no, la noche no es del Preceptor. La noche es de la directora también, o del director”. “Yo voy a entrar acá a controlar el trabajo de los demás; como voy a controlar la cocina, como controlo el trabajo del docente. El trabajo de noche lo controlo yo”. Así que bueno, me organicé con ellos. No he tenido ningún problema. Pero el control lo tenés que tener. Y ello, la noche no es...la noche no es de ellos es de la escuela, es del directivo. Y no he tenido ningún problema en la noche. Tengo al nochero despierto y a la nochera despierta. Para eso les pagan. Por eso tienen esas funciones. Si no, no hubieran buscado. Andan re bien de noche. Mira, casi tienen... nos hemos equivocado nosotros. Tendríamos que haber sido preceptores nocheros. A ellos le pagan un sueldo más... ganan como ochocientos mil pesos. Mirá y están sentados. Tienen que hacer casi nada. Pues, en el día pueden hacer otras cosas, pero... vos te jubilás con eso... si hubiera sabido, hubiera estudiado eso y me hubiera... el sueldo de director no es mucho más que eso. No pienses que es mucho.

E: Bueno, unas últimas preguntas como ¿Qué cambios crees que son necesarios para la escuela?

Y sí, yo pienso de que tenemos que tener un edificio mejor. Un poco más grande, porque yo creo que hay que darle como el ingreso a mayor cantidad de personas. La orientación en turismo está bien para mí. Pero bueno, el edificio se tiene que, por ejemplo, otro albergue más tendría que ser. Y cursos nuevos, los del patio viste que son espantosos, frío en invierno y caliente en verano, que tenemos que salir al patio a dar clases.

La gente pensaba... dicen de algunos que piensan en asfaltar los caminos. Y otros dicen en la comunidad que no, que se pierden las tradiciones del lugar. Eso serviría para que fuera el colectivo más veces. Solamente entra el colectivo los miércoles en la mañana y en la noche y no tenemos más colectivo. Si yo tuviera más colectivos.

E: O sea que, el albergue, además, termina el sábado, o sea, el sábado no hay un regreso en colectivo.

No, el miércoles entra el colectivo a la mañana llega hasta Lagunas y vuelve. Después, en la noche, llega hasta Lagunas y vuelve. Después no hay más colectivo. Y sale seis mil pesos, pero si te sacás la tarjeta de la de la DGE no pagas nada [Boleto Educativo Gratuito para personal escolar]. Muchos van en vehículo los que ingresan los lunes. Pero nosotros no tenemos más colectivos. Si hubiera más colectivo, la comunidad podría tener más comunicación con Lavalle. Porque el colectivo llega a Lavalle. Hay gente que usa, para llegar a la escuela, caballos o carretas. Muy pocos vienen en auto. Vienen la mayoría en caballo. Entonces, el transporte les ayudaría. Si tenés un problema médico, con eso. ¿Te acordas de este señor que hacía los recorridos? ¿El Juan Ojeda?

E: Me lo habían mencionado.

Sí, ya no hace más. Está muy enfermo. Ya no. Ya está muy viejo. Y nosotros somos la escuela más cercana.

E: Claro, estaba pensando en esa...

Y no, la de Arroyito. Son doscientos kilometros y huella, guadales. Y Laguna es una comunidad muy linda también, pero lejos. Y trabaja los caminos. Bravo, bravo.

E. Bueno, por ahora sería esas las preguntas que tengo, no sé si quieres agregar algo más que te haya quedado en el tintero.

Para mí las escuelas son una oportunidad, porque a lo mejor no nace esa oportunidad. La oportunidad, para mí, es para el que la busca. No nace esa oportunidad y cuando salen... pero al año quizás salga esa oportunidad. Y si tienen la secundaria, hay chicos que han salido, hay otros que deciden quedarse en la... y seguir trabajando porque no está mal que vos te quedes en tu misma tierra. Pero bueno, dentro de tus aprendizajes podés aprovechar al máximo. Y hay otros que tienen la decisión de irse. Tampoco está mal, son la decisión, pero en la escuela es una oportunidad, para ellos. También, es un aprendizaje para nosotros, pero yo he escuchado a los profes y ayer estuvimos en una reunión, dice “Si va a ser un aprendizaje re lindo para nosotros”. El espacio es para ellos [estudiantes], ahora. Hay que focalizarnos que el aprendizaje sea específico para ellos. Nosotros sí, vamos a aprender, pero focalizarnos en ellos, no en ser tan egoísta. Bueno, profe. Espero que le haya subido, yo te voy a pasar los teléfonos de los colegas.

[finalización de la grabación]

Al terminar la grabación, la directora se quedó unos minutos más explicandome algunas cosas de la escuela. Quizás no pretendía ser grabada. De todos modos, comentó algunas dificultades que tuvieron con falta de gas en algunas ocasiones porque el consumo de gas aumenta mucho en semanas muy frías o porque no ha llegado la carga del tanque de gas de la escuela. Esta situación del gas es reiterativa desde los últimos años. Además, estaban teniendo problemas con las cañerías de agua como dijo al principio de la entrevista, pero la reparación no fue óptima ya que dejaron cables pelados, mal colocados y con agua cerca de

estos sectores. Agregó que el presupuesto de alimentación no es un problema hoy en día como ocurrió en años anteriores, pero sí que tienen una problemática edilicia importante.

Como un tema aparte, describió algunas dificultades que tiene como directora con el personal docente y no docente de la escuela. Aquí mencionaba la idea de “Gran Hermano” refiriéndose a las charlas, rumores y acciones de pasillo que buscaban evitarla a ella, como directora. Un ejemplo que dió de esto es de un festejo que querían realizar dos preceptoras para otra preceptora que estaba por jubilarse y que ellas estaban hablando y haciendo cartelera hasta que llegó ella (directora) y buscaban evitarla. Alejandra les dijo que no hicieran el festejo en la escuela que no era justo para todos, que a todos se les hacía lo mismo o nada para no fomentar favoritismos. Además, estaban usando materiales de la escuela así que les exigió que lo pagaran de su bolsillo ya que esos materiales eran para los estudiantes. Entonces, ahí me dijo que ella tiene la necesidad de controlar mucho más las tareas que hacen porque a veces se dispersan mucho y necesitan trabajar. Por eso, ya no deja la sala de profesores o preceptores, sino que ahora están en el pasillo grande de la escuela. Es decir, no están en un espacio de oficina sino en un espacio abierto. Mencionó que algunas cosas las pregunta pero que ella tiene la última palabra, “lo que digo se hace y se acabó”.

Pregunté por la plata que había “perdido” el estudiantado en el 2022 que eran noventa y cinco mil pesos. Contestó que hizo la denuncia pero que no la recuperaron.

Otra problemática que observó es el desgaste en la salud del personal, en especial, del directivo. Dando cuenta que todos los directores anteriores y ella tuvieron muchos problemas de salud debido a la carga de responsabilidades que representa. Ella misma tiene problemas para dormir y bruxa cuando está en albergue. En cambio, en su hogar puede

dormir mucho mejor y disminuye su bruxismo. Parte del personal docente y no docente también tiene problemas de salud recurrentes y esto problematiza el funcionamiento de la escuela ya que, por la lejanía, tienen mayores dificultades de suplencias.

Por último, me hizo algunas recomendaciones respecto a que si quería dar docencia debía tener unos papeles específicos para salud en albergue y contexto de encierro.

Me dio los contactos de docentes y de personal no docente para terminar de realizar las entrevistas para esta tesis.

Con esto dimos por cerrada la entrevista.

Entrevista a la Orientadora social, Gabriela

Fecha de la realización de la entrevista: 29/08/2024

E=entrevistador

OS=orientadora social

(...) entre corchetes se verán algunas aclaraciones para facilitar la lectura y el entendimiento de la entrevista.

Transcripción de la entrevista

E: Bueno, ¿cuál es tu nombre y apellido?

OS: Mi nombre es Gabriela Avendaño.

¿Qué edad tenés?

35 años.

¿Estás trabajando ahora como orientadora social en la escuela Raíces Huarpes?

Sí, ahí me desempeño desde el 2021. Un lapso de tiempo que se me acabó la suplencia entre el 2022 y el 2023 y volví a retomar en el 23, en marzo, el año pasado.

Y actualmente sos estudiante avanzada de trabajo social...

Sí, actualmente estoy en mi proceso de tesina, estoy trabajando ya en mi proceso de investigación. Así que sí.

Bien, ahora sí voy a ir más a las preguntas ¿Cuál es tu rol, y las tareas, dentro de la escuela?

Mi rol como orientadora social, está más dirigido, está orientado... es un trabajo interdisciplinario en el SOE, el Servicio de Orientación Escolar. Trabajo con una orientadora psicopedagógica que se encarga de la parte del aprendizaje de los chicos. Coordinadora pedagógica también, que está más que nada con los primeros años, primero y segundo; también con el aprendizaje. Y mi rol es articular con ellos, pero más que nada está más hacia fuera, con las familias. Sería la vinculación entre la escuela y la familia específicamente o casi siempre. Si hay alguna dificultad, alguna problemática específica o particular de algún chico. Este... también me encargo de la parte de becas; de la promoción, de promover y brindar esa información, si hay becas disponibles. Hay algunas, directamente, de financiación para pueblos originarios. Este también me encargo de brindar esa información y bueno y ayudarles a los chicos en las inscripciones. Este, tenga todo que ver en relación a estas políticas educativas. Y también, bueno, abordajes específicamente en cuanto a las inasistencias, obviamente, siempre promoviendo y garantizando los derechos de los chicos, que sea el rol más que nada de... específico, yo creo que todos los que formamos el SOE, garantizando el bienestar y el derecho a la educación de los chicos. Entonces, mi rol también, aparte de todo eso de la profesión, también es cuidar y garantizar que ese derecho sea cumplido en relación a las inasistencias. Obviamente que las inasistencias no solamente son porque el chico faltó porque no quiso venir. A veces hay otras problemáticas y otros contextos también que los atraviesan a las familias, sobre todo, eso desencadena a veces en que las inasistencias se extiendan, entonces, bueno, ahí es donde entra a jugar mi... entra a intervenir mi rol en empezar a indagar y bueno, acompañar a ese chico en su trayectoria, que su trayectoria escolar no se vaya a afectar. Entonces, es un trabajo con él, con la familia y que esté garantizando sobre todo el derecho a la educación.

¿Cuáles son las principales problemáticas que hay en la escuela?

Principales problemáticas. Como es una escuela de albergue, esta convivencia es... de todo el día. Ya no es como una escuela normal de que vos vas al día y que te vuelvas a tu casa y solamente convivís en el aula. Entre estudiantes estoy hablando; y docentes y estudiantes. En el caso de la escuela albergue es una convivencia diaria en el curso, fuera del curso, en los tiempos de almuerzo, del desayuno, de cena, de merienda. Entonces, si bien hay problemáticas específicas de una escuela es la relación entre pares, entre estudiantes, las conductas, cosas, que también vienen aprendidas o se reflejan de situaciones que traen de su casa ¿no? Pero también es sobre todo la convivencia, yo diría más, que es como una problemática, porque como es un cursado intensivo, estamos conviviendo adultos y chicos. Entonces, todos traemos algo a ese lugar. Entonces, la convivencia es un desafío, pero no lo vería como problemática, sino como un desafío y sobre todo el trabajo de la conducta; la conducta de lo que se visibiliza entre los chicos, específicamente. Si vamos a hablar de estudiantes sería específico eso, porque ahí se visibilizan las situaciones particulares que traen desde su casa y, además, así que yo diría específicamente es. Bueno, y ahí obviamente, se ve, también, relacionado todo al nivel socioeducativo, socioeconómico, de salud. Ahí empezás a ver todas esas particularidades de las familias... del contexto sobre todo porque si tenés el contexto donde está nuestra escuela, que es en Lavalle, en el secano, hay muchas carencias en relación a eso. En cuanto a salud, un médico cada tanto. En cuanto a lo económico, muy pocas fuentes laborales; específicamente es la producción caprina, así en todas las familias. Entonces, como que no hay tanto ingreso [de dinero], la mayoría creería que son con planes sociales. Y bueno,

también después, de otras asistencias que también se necesitan de otros derechos, si se quiere lo podríamos poder encuadrar en eso.

¿Cuáles serían esos otros derechos que...?

Y mira, por ejemplo, este, que es ahora muy reciente. Se está trabajando mucho lo de la salud mental, entonces como que la salud para mí está como bastante vulnerada allá. Si bien el acceso específico en salud física, que sé yo, tenés un malestar, cuesta un poco.

Ahora, en este caso, específicamente con estudiantes, sobre todo con adolescencias, la salud mental está haciendo también, siendo prioridad. Pero bueno, lo bueno que como escuela albergue tenemos buena articulación con el Infante Juvenil de Costa Araujo. Así que en esa parte también creo que como escuela podemos brindar un buen acompañamiento en ese sentido, específicamente, en salud mental y... en salud.

¿Cuáles serían las principales problemáticas en las que intervenís como orientadora social?

Principales problemáticas... es la inasistencia, específicamente. Ahí es donde se activa, si se quiere, mi rol. Es cuando el chico empieza a faltar, ya tiene más de cinco o diez que en nuestro caso en la escuela se multiplica porque son cada quince días y la jornada es intensiva y es doble turno; entonces como que falta una semana y es como que estuvieran faltando dos. Esa sería como la principal problemática en la cual yo intervengo y, de ahí, es donde indagar qué pasa con eso. Eso sería como el disparador de ver qué está pasando en esa situación. A veces son situaciones de familia. Puede ser de salud, a veces son de salud por la presentación del certificado. Otras que hemos trabajado también han sido por separaciones de los padres, vivencias intrafamiliar. Vivencia, no violencia, vivencia. Así

que impactan directamente en la vida de los chicos. Entonces, es una reorganización familiar para continuar en, digo, la trayectoria educativa del estudiante. Así que específicamente sería eso. Y bueno, y también, no algo menor son los recursos económicos. Hay chicos a veces que les cuesta ir a la escuela por la falta de recursos materiales, en el sentido de tener un lápiz, cuaderno, algunas ropas. Y lo han manifestado. Pero bueno, es también una problemática que se tiene en cuenta y algunos que cobran la beca pueden compensar un poco esa falta, o sea, ese recurso.

¿Y en cuanto a los ciclos de trabajo familiar? ¿De qué manera impactan las inasistencias?

No comprendo.

Porque tengo entendido de que, principalmente en los inicios de todos los años, suelen tener... suelen haber muchos estudiantes que trabajan como en la parte de la cosecha y demás ahí es como...

Ah, el ingreso tardío. En ese sentido lo que trabajamos es... contextualizamos, nosotros, la escuela y las situaciones particulares de la familia. Porque es comprensible, porque es algo también cultural ya de la familia y de la zona, que en el tiempo de cosecha muchas familias migran a la finca o a los lugares donde ofrecen este empleo de la cosecha. Entonces, bueno, ahí se considera eso. Es parte de la dinámica también de nuestra escuela y del lugar del contexto donde se encuentra. Así que lo consideramos como algo también importante. Pero bueno, que no se contabilizaría por el simple hecho de lo que representa eso, que es algo cultural. Entonces, también, un acompañamiento y una comprensión por parte de la escuela de acompañarlos también, así que en ese sentido es comprensible.

Con el transporte ¿Eso también genera algunas dificultades?

Por el momento no, no hemos tenido dificultades. Lo bueno es que se tiene transporte, está garantizado el transporte de los chicos tanto para el ingreso como para el egreso.

Obviamente si nos ponemos a indagar o profundizar, obviamente sería como la calidad. No sé, garantizar muchas cosas, la comodidad y, bueno, todas esas cosas podríamos hablar muchas cosas porque sí, este se necesita como algo mejor, pero... por lo pronto está garantizado el transporte y los chicos tienen garantizado el ingreso y el egreso de escuela, que es lo principal en lo que promovemos y lo que queremos en la escuela.

¿Incorporás en tus intervenciones, la perspectiva intercultural?

¿En qué sentido sería? Comprender la cultura, las dinámicas familiares.

Sí, o familiares o que esté más anclada las intervenciones con respecto a la ley Federal de Educación [Ley de Educación Nacional 26206].

No, no la he, no la he contemplado a la ley. Sinceramente no, no la he visto. Pero no, no, la no la he, no la he revisado.

Dentro de la Ley de Educación Federal, hay una sección que es la interculturalidad.

Ajá. Ah, bien, bueno.

Bueno, supongo que el equipo de servicio de orientación está más o menos igual. En este sentido, o sea todo el equipo...

Sí, de igual manera, no, no sé, no. No he indagado mucho en la parte de esa ley, pero... si se quiere en cuanto a intervenciones. Intercultural y todo eso, yo creería que lo tenemos incorporado por el hecho de comprender el lugar donde está ubicada la escuela y los

contextos de las familias, o sea, desde ya y desde el vamos, comprendemos y nos adaptamos a las situaciones, a las dinámicas familiares particulares. Entonces, como por ejemplo, si citamos a un padre, comprendemos nosotros a veces la distancia, el tiempo, cómo se movilizan porque a veces no todos los padres, como pasa acá en el centro, tienen una disponibilidad de un transporte público de llegar rápido a la escuela. Entonces, nosotros también comprendemos ese contexto y de esa familia, y el hecho también que algunos tienen su trabajo de producción, trabajo rural, que también hay que comprender sus horarios y demás. Y la falta de movilidad o de transporte público que les pueda les pueda permitir llegar a la escuela. Entonces, como que también nos adaptamos a eso, tratamos de buscar siempre lo más acorde y accesible para la familia. Digo para tratar de mantener esta conexión con la escuela y no sea tan como una relación rígida. Si bien, obviamente es necesario citar por las simples situaciones que sean comunes en la escuela ¿No? pero se comprende también el contexto en el que estamos y en base a eso, intervenimos.

¿Cuáles son las políticas públicas dirigidas directamente a la escuela? Que reconocés

Salud. Bueno, el tema de becas que para mí ha sido importante que las han sostenido. Por lo menos este año. Ha sido bueno para mí que se haya sostenido esa política. Salud porque creo que estamos trabajando bastante bien, como te decía hace rato la parte de salud mental que es importante en este momento para los chicos. Entonces, a nosotros nos ha ayudado mucho a poder articular con salud en cuanto a este tema de... que es muy relevante en estos momentos y en esta etapa, esta franja etaria de los adolescentes. Pero también, la salud sexual y reproductiva, que también trabajamos. Bueno también con ESI [Educación Sexual Integral], que trabajamos. Tratamos de articular también, una con el Centro de salud, pero también con una ginecóloga que también va. Entonces, también ellos, desde su parte han

trabajado con nosotros en brindar charlas continuas y preventivas. En cuanto a eso, yo diría que esas son como las más relevantes para nuestra escuela, en nuestro contexto, y que nos han favorecido y nos favorece bastante.

Y dentro de las becas estaban las que generan un reconocimiento a pueblos originarios.

Sí, está las Becas Progresar, la general que han lanzado y que mantuvo el Gobierno nacional. Y después las otras, específicamente para pueblos originarios. Que esas son... empiezan las inscripciones en primaria porque empiezan desde sexto o séptimo año. Es la inscripción la primera vez que accedes a esa beca y, después, se actualiza ya cuando estás en primero o segundo año, pero es hasta los 15 o 16 años más o menos. Ahí sostenés la beca, específicamente de pueblos originarios.

Bien. ¿Reconoces otras políticas públicas también dirigidas a la escuela o esas son las más relevantes?

Como las más relevantes son esas.

Y la única que tiene un reconocimiento étnico es esta beca nacional.

De becas, de becas de pueblos originarios. Específicamente, específicamente.

Vos sos parte de las comunidades huarpes ¿no?

Sí, tengo, tengo mi comunidad. Yo pertenezco a una comunidad. No tenemos personería jurídica todavía porque la creó mi papá hace unos... bueno en 2011, muchos años, 13 años. Bien, así que sí, pertenezco a una comunidad. Se llama Tacteremta Tao, Tierra de esperanza y es, bueno, de otra parte. No es cerca de San José, pero es de la zona.

Del secano

Sí, dentro de Lavalle.

Serías una de las pocas personas huarpes que están dentro de la escuela.

Sí, sí se quiere, si se quiere, pensándolo, sí.

Estás vos, los celadores y las celadoras

Claro, exactamente. Sí, sí, sí. Seríamos los representantes, si se quiere, de un pueblo originario.

¿Cómo percibís vos que se vincula la escuela con las comunidades huarpes?

Es un desafío... es un desafío por el simple hecho de ser una institución y que tiene sus normas y sus leyes, sus reglas. Entonces es una escuela en una comunidad... es un desafío, porque tratamos, como escuela, siempre de vincularnos con la comunidad, ya sea tanto en el trabajo, en el acompañamiento con los chicos, promoviendo y garantizando egresos efectivos. O sea, que los chicos puedan ingresar, permanecer y egresar efectivamente bien. Como así también, abriendo la escuela para que la comunidad se integre, es decir, promoviendo o realizando proyectos; que sea abierto, también, a la Comunidad. Nuestra escuela tiene orientación en turismo. Entonces bueno, tratamos de llevar a cabo proyectos que sea parte también la comunidad; que reconozca esta escuela y que, bueno, también, la vea como un lugar suyo propio donde, también, poder participar y vincularse y tomarlo como propio. Que es suyo, que están sus chicos y que se están formando ahí también. Entonces, sí, es un desafío también, que las familias vengan porque, bueno, hemos realizado talleres y algunos proyectos y, a veces, cuesta un poco la participación de ellos, en sí, como familias que se acercan.

¿Qué tipo de talleres o proyectos han realizado que busquen integrar de esta manera?

Sí, mirá, ahora estamos tratando de poder llevar a cabo un proyecto que es Anfitrión Turístico. Estamos tratando de ver si puede salir. Que es más que nada capacitar a los chicos de la zona para promover su lugar. Una que lo conozcan, que, digo, revaloricen lo suyo, lo propio, la naturaleza y todo lo que representa su lugar; y que, ellos, sean los anfitriones, es decir, personas que reciben a turistas, a personas que quieran conocer el lugar, y que, ellos, puedan guiar. Entonces, eso sería, si se quiere, un proyecto en este momento como más relevante como escuela y de participación también para la comunidad porque sería para los chicos y abierto, también, a la comunidad. Pero específicamente, estamos trabajando por nuestra orientación en turismo. Y bueno, y después las salidas que tiene cada profe o cada proyecto que tenga algún profe, que puedan trabajar con la comunidad, haciendo entrevistas, yendo a lugares, haciendo recorridos por la zona. Entonces, bueno, también depende de la particularidad de cada profe y cómo adapta su contenido también

¿Las comunidades toman decisiones dentro de la escuela?

Se consideran las opiniones, pero muchas veces los llamamos a participar de decisiones. Pero sí, yo creo que sí son parte importante de toma de decisiones. Ejemplo, tenemos la buena relación con la presidenta de la comunidad de San José. Con Nancy, así que tenemos buena relación con ella. O sea, tratamos de ponerle si tenemos alguna situación, consultarle, hablarle y, obviamente, siempre haciendo la parte de algún proyecto. Y promoviendo, también, algunas prácticas nuestras como escuela; y sí, tratar de consultarles, obviamente. Su opinión y su aporte es valiosísimo para nuestra escuela, porque quién más conoce la comunidad que ella ¿no?

¿En algún momento se ha planteado la modalidad intercultural?

Que yo sepa no, en mi escuela, o sea, en San José, no. No he escuchado. Particularmente, yo, yo no lo he escuchado.

Desde que has estado, que es del 2021

Del 2021. De diciembre, de fin de año

Bueno, cuenta

Una o dos semanitas cuentan [risas]

¿Cómo ves...? Bueno, un poco me lo has respondido, pero por ahí no sé si lo quieres profundizar. ¿Cómo se permea la escuela a las realidades de las comunidades?

Y la forma en... no sé, cómo tratar de adaptarnos un poco al contexto. Comprenderlo porque muchas veces tenemos como... tenemos una resolución, si se quiere, como una normativa que la escuela tiene que seguir ¿no? como una estructura si se quiere. De la cual muchas veces el contexto y las familias no lo podemos adaptar a eso. Entonces, nosotros tenemos que adaptar esta resolución a ellos o ellos a la resolución. Entonces, como ahí, como ir jugando un poco con eso para buscar siempre como lo mejor para los chicos y para la familia. O sea, promoviendo siempre el bienestar de los chicos y otro buscando la permanencia de los chicos en la escuela, evitando la deserción, sobre todo. Entonces, sí o sí, creo que nos desafía y nos lleva a adaptarnos al contexto, a las comunidades, a la familia, a las dinámicas, a la reorganización familiar también. Sí o sí nos tenemos que adaptar porque es un contexto totalmente distinto a lo que es la ciudad.

En ese sentido, las resoluciones del Ministerio de Educación, de la DGE [Dirección General de Escuelas] no están bien adaptadas o no consideran ese contexto en particular. Sino que la escuela, estando inserta en ese espacio es la que lo hace.

Y sí, totalmente, totalmente. Yo creo que cada escuela... obviamente, debemos seguir la normativa como toda escuela y como toda institución de gobierno. Pero sí, podemos flexibilizar y adaptarlo a la Comunidad. Obviamente, estamos fundamentados por el hecho del contexto donde se encuentra y la particularidad de nuestra escuela. Ejemplo de ellos son las articulaciones con escuela primaria que muchas veces no dan los tiempos porque a veces hay articulaciones que son presenciales, pero nuestras escuelas no condicen con los tiempos, con la modalidad, entonces como que cuesta un poco, también ahí, esa parte de llevar a cabo ese proyecto. Entonces, se tiene que adaptar, lo tenemos que adaptar al contexto en que nos encontramos.

En este sentido ¿Cuál sería la importancia de la supervisión, no? Pregunto. Por ahí, algunas personas que estén en supervisión pueden ser más exigentes en estas resoluciones que otras. O en que es en la escuela se adopte más de una manera u otra. En ese sentido ¿Qué consideras vos que también hay que hacer de estas políticas desde la supervisión?

No, yo en este caso. Siempre, yo creo, creo muchísimo en el acompañamiento, más que en la exigencia. Si bien es importante la exigencia porque te ayuda, también, a la excelencia en el trabajo y poder llevar a cabo buenos... buenos... buenos resultados, si se quiere, si es que vamos a hablar de resultados. Me parece importante un buen acompañamiento que comprenda el contexto de la escuela. O sea, no quitando la exigencia. No, no estoy diciendo eso, pero sí un acompañamiento desde una empatía y una comprensión considerando el

contexto particular de nuestras escuelas que son del secano, que la distancia, que la comunicación, que las particulares de cada familia, que muchas cosas. Entonces, yo creo que eso, para mí, sería como mucho, muy importante el acompañamiento desde algo empático y desde la comprensión, desde la supervisión.

Unas últimas preguntas y ya vamos cerrando ¿Qué cambios ves vos que se podrían hacer en la escuela?

No voy a revelar mis secretos. No voy a ser tan profunda... Porque tengo algunas otras que es como muy debatible mis pensamientos en cuanto a algunas cosas. Creo que se puede mejorar. ¿Cambiar o mejorar? Bueno, empezando por el transporte. Eso sí, debería mejorar muchísimo... los caminos, por el hecho de que, en la actualidad, del día donde vivimos y donde estamos; en el siglo veintiuno, mucha tecnología. Ha avanzado mucho avanzado en la vida humana. El ser humano ha avanzado muchísimo. Y me parece, todavía tremendo, paradójico que no tengamos un buen camino y no contemos con un buen transporte para estas zonas. Yo creo que siempre recursos hay. A mí no me compran o no me venden que faltan recursos. Para mí siempre recursos hay y, sobre todo, deberían haber para estos lugares y, sobre todo, para estas políticas públicas que espero se mantengan y se sostengan en el tiempo y promoviendo, obviamente, el bienestar de las familias, las comunidades. Así que eso, los caminos, el transporte mejoraría mucho. También, el acceso de las familias a la escuela, fortalecer los vínculos entre comunidad y escuela. Evitar un poco, también, la deserción de los chicos. Tenés como más acceso y, digo, algo más regular, no sé, promover muchísimas más cosas, más accesibles; se transforma más accesible la escuela. Yo lo considero en ese sentido. Digo como un punto así, como mayor para mí.

Esto qué decís de que hay mucha deserción de estudiantes ¿Qué lectura tenés de la deserción de estudiantes desde que estás en la escuela?

Mira, desde que no estoy, gracias a Dios, no... no hay tan... no han desertado tantos. Pero como que no hay mucha motivación para la escuela. No sé, la verdad que no he hecho un análisis general de toda la escuela en general en Argentina, en el mundo, en la provincia como para hacer una comparación con nuestra escuela en lo específico del secano. La verdad que no he hecho una comparación y no he visto estadísticas. Pero hay mucha desmotivación. Y muchas veces la necesidad del recurso, del recurso económico, específicamente, y propio también de la edad, va generando en los chicos querer tener sus propias cosas, o sea, empiezan a crecer, empezás a querer independizarte. Entonces muchas veces el estudio es como que lo dejás en algo secundario, no le das la importancia. Aunque sí tiene mucha importancia porque te abre mucho, muchas puertas. Bueno, esto es una opinión, obviamente, personal, pero es muy importante. Pero en los chicos empieza a prevalecer más, yo creo, el recurso económico. Entonces, digo, por los pocos chicos que conozco, los que he visto y han estado en mi gestión, si se quiere, ha sido más que nada por salir a trabajar, tener ese recurso y empezar a tener sus propias cosas y su propia independencia, diría yo. Pero es un análisis mío, así como por arriba, no he profundizado y no sé si sería ese el factor principal de la deserción. No te podría decir.

Bueno, al menos es una lectura que has estado teniendo desde que estás ahí.

Más o menos... y de estar escuchando a los chicos, también. A la familia.

¿Algo más que quieras agregar o compartir que te haya quedado resonando?

La verdad que me gusta que todavía se siga sosteniendo que hayan escuelas allá. Y que haya chicos que están motivados a ir. La verdad que eso me genera mucha satisfacción. Y siempre yo, desde mi rol, desde mi lugar, voy a hacer lo mejor que pueda para acompañarlos. Y, obviamente, que puedan llegar a cumplir su sueño aparte de su sueño.

[hubo una pequeña interrupción para cerrar la entrevista pero continuamos

dialogando algunos aspectos más]

¿Qué pensás de las discusiones de si debe haber o no escuelas albergue en el secano lavallino?

Actualmente, cómo se encuentra el contexto del secano, como te decía hace rato, del camino del transporte, de los recursos económicos, que son escasos, y fuentes laborales y etcétera, etcétera. Una escuela albergue está como, si se quiere, respondiendo a todo eso. Porque si no sería como muy, muy difícil sostener la escolaridad de la familia, de los chicos. Muy, muy difícil. Entonces en este momento de contexto sí, está bien una escuela albergue. Pero si eso llegase a mejorar. Yo creo que la escuela está mejorando igual porque ya hay un transporte que está yendo un transporte público que está yendo al retamo. No sé si has ido o conocés. También, empezó como ahora que está en Lagunas. Empezó una vez a la semana y ahora ya va tres veces a la semana. Entonces, recorre tres pueblitos que en esos pueblos hay escuelas secundarias. Entonces yo creo que, si se empieza como a trabajar más esa parte de mejorar caminos, transporte... la escuela albergue también yo creo que se podría correr un poco y generaría más acceso.

Ese sentido por ahí sería como lo óptimo que la escuela albergue ya deje de funcionar como tal.

Yo creo que... y sería así, porque yo creo que como comunidades, como zona y... se mejorarían muchas cosas, mejorar el camino, mejorar el transporte, fuentes laborales pueden mejorar. Entonces, como que si mejoras una cosa pueden ir en otras cosas que van a mejorar, para mí, la vida de las familias completamente. Mi opinión personal.

Muchas gracias, Gabriela

Entrevista al profesor de lengua y literatura, Juan

Fecha de la realización de la entrevista: 05/09/2024

E=entrevistado

D=Docente

(...) entre corchetes se verán algunas aclaraciones para facilitar la lectura y el entendimiento de la entrevista.

Aclaración: han sido eliminadas algunas de las palabras, frases repetidas o muletillas para facilitar la lectura.

Transcripción de la entrevista

[previamente a la entrevista conversamos un poco de qué trata el tema de investigación de la tesis y algunos aspectos tomados de las entrevistas anteriores]

E: ¿Querés que empecemos con la entrevista?

D: Dale, dale, así, sí, sí.

Bueno, ¿Cuál es tu formación?

Yo soy profesor en lengua y literatura del nivel polimodal y LGB 1, 2 y 3. Y tengo el cuarto año de Licenciatura en lenguas... Literatura Moderna. Nunca la termine en la licenciatura, pero esa es, básicamente. Trabajo con el título A [profesor] con el título del licenciado tomé un par de horas en un momento, pero esa es mi formación acá.

¿Qué edad tenés?

Cuarenta y cuatro

¿Hace cuánto enseñás?

Creo que tengo 22 años de... sí, 22 años.

En la escuela países Raíces Huarpes ¿Desde cuándo estás?

Hace... como 14 años, 11 o 14. Sí, por ahí. Entre 11 y 14. No me acuerdo yo...

¿Desde el 2010?

Sí, 2011, por ahí tienes razón. Dos mil doce. Hubiese revisado esos números y te lo decía.

Pero sí más o así. Más de 10 años, seguro.

¿Cuáles son las principales problemáticas que vos detectás en la escuela? A nivel institucional o con la DGE.

Bueno ¿Querés que empecemos de lo más abstracto? Primero, la modalidad creo que ya caducó. La modalidad de albergue caducó en el sentido que no, no es pedagógico. Se podría encarar de otra manera. No es... un sistema que esté a la altura de las demandas de este momento histórico. En un momento sirvió, imagino, allá por principio del siglo xx. Pero ya con toda la comunicación que contamos, transporte, todo... es una modalidad que no tiene sentido que suceda porque es, como te digo, el resultado es un horario desopilante.

Condiciones de trabajo muy raras para los trabajadores de la educación. Se violan un montón de derechos, tales como el derecho al feriado, que no está contemplado en el Estatuto de albergue. Es decir, que desde el vamos, el sistema de albergue como tal hay que cambiarlo o modificarlo. Pero hay que [hacer] una propuesta superadora por que la que está es la misma del siglo xix, de hecho. Se ha cambiado el nombre de pupilo por albergue, pero es eso. Los monjes lo pensaron, hasta ahora es lo mismo. Ese el primer problema. Van a derivar algunos otros problemas, como te decía, el pedagógico, un profesor no puede estar

4 horas delante de un alumnado, un profesor no puede tampoco pensarse una semana entera dentro de un albergue sin la posibilidad de sacar o buscar una fotocopia que se te olvidó en tu casa. O sea, las cuestiones materiales a veces parecen tontas pero definen la actividad en el aula. Eso como cuestión pedagógica. Después los problemas de la comunidad misma que llegan a la institución. La pobreza, la falta de un motivo de vida, un objetivo de vida, terminan la secundaria y siguen criando chivos y no está mal criar chivos para nada, pero no significa un cambio rotundo en que si hiciste la secundaria o no porque siguen haciendo la misma actividad. Entonces, no hay una articulación con un terciario, no hay una articulación. Antes estaban las becas Huarpe, que eran casi como una ironía porque era, bueno, si los sacamos del campo, pero no los sacamos de una situación de vivir en una precariedad absoluta, le dan dos monedas nada más, para saber. Y tienen que pagar alquiler. Bueno, todo lo que implica un estudiante desarraigado. Entonces, no hay, no hay una articulación después de la secundaria ¿Qué otro problema? bueno, como te decía... hay unas cuestiones que no sé cómo, cómo analizarlas pero, por ejemplo, no hay... no hay cine, no hay una murga, no hay una banda, no hay cosas así que decís está fallando la red social acá. Está fallando la comunidad como tal. En el único lugar que se puede decir que hay algunas cuestiones así es en Asunción que hay un grupo de teatro, que hay una biblioteca semipopular. Pero en el campo entero no hay una posibilidad de entrar en contacto con la otra cultura donde se produzca la interculturalidad de hecho, porque está bueno pensar la interculturalidad como un ida y vuelta de conocimiento, no solamente la cultura de ellos. Que, de por sí, está suspendida la voz de ellos en ese ida y vuelta. En la escuela solamente está la cultura de afuera, nada más. Bueno, no sé si...

Me quedó una pregunta de si es que a nivel pedagógico la escuela albergue representaba distintas dificultades y me mencionaste una de ellas que es como la cantidad horaria que tienen un docentes frente al estudiante

Esa es la principal y de esa derivan un montón.

¿Y qué otras ves o percibís que...?

Bueno, por ejemplo, que no hay una formación en la docencia, específica, a formación de trabajadores de albergue porque tendríamos que tener un montón de otras herramientas como profes, porque entramos a un lugar que es un contexto tan complejo, tan difícil y tan... bueno, tan precario también. No hay nada en la formación de la carrera docente. Entonces, vos llegás con todas esas falencias a dar clases; y pedagógicamente se dan. No sé, de planificar una currícula que no estamos preparados para eso. Hasta, no sé, la posibilidad de plantear un taller, por ejemplo. Es decir, tenemos en la mañana las horas cátedras normales y comunes, pero en la tarde el mismo profesor da un taller. No está a la altura de un taller si es que ese profesor no ha hecho otro recorrido fuera del sistema. No sé, qué se yo, si tiene la posibilidad de enseñar soldadura, ponele. Que han habido casos pero es porque el docente lo ha hecho fuera del sistema eso. Y, como te digo, es una falencia en la formación de los docentes. ¿Por qué? Porque también no está contemplada la modalidad de albergue en la formación. No es que los profesores decimos “no, no queremos dar en albergue”. Cuando estudiás para profesor casi como que no sabes qué te va a deparar el sistema. Bueno. Estoy hablando en general, pero creo que por ahí va el análisis.

Bien, y ¿Qué dificultades ves que tiene la escuela o problemáticas que ves que tiene la escuela con la DGE?

La DGE. El sujeto de aprendizaje de la DGE es un sujeto urbano, un sujeto de aprendizaje adolescente con... no sé, con lo que implica vivir acá. No sé, que tiene conectividad en la casa, que tiene la posibilidad de una fotocopia en la casa, que tiene los padres que están alfabetizados. Entonces, desde el vamos la DGE ha planteado a un sujeto descontextualizado; las jornadas de albergues son fantasmagóricas, te presentan un documento en el cual habla de un adolescente con problemas de adolescente que vos decís “pero este no es nuestro alumno”. Entonces, como desde ya es como un síntoma que la DGE no sabe cuáles son sus alumnos. Y a partir de ahí, las políticas educativas que van a ir derivando. Por ejemplo, no hay... no hay una jornada de interculturalidad, por ejemplo. O sea, o el día de la de la Diversidad [cultural]. De ese día ni entra en la discusión de los profesores, por ejemplo. Tendría que ser un día de reflexión de los docentes del albergue. Para ver en qué situación estamos, ver cómo vamos a ver qué tan perdidos estamos. Pero no, no la DGE tiene su calendario como si fuéramos una escuela urbana. Y sí, está clasificidad de la interculturalidad. Esa es una, y me imagino que también al tener... ayer o anteayer hablamos con la directora la DGE tiene como una visión del albergue. No quiero faltar el respeto, pero tienen una visión de que nos están haciendo un favor, muchas veces. Entonces, los presupuestos, por ejemplo, para el comedor son los mínimos. Y en vez de ir actualizando eso... si la directora no hace toda una gestión de papelerío, no se actualiza algo tan básico como es la comida de los pibes. Entonces, la DGE piensa primero que le estamos... están haciendo un favor a estos pocos habitantes y, segundo, que no sabe quiénes son esos habitantes, no sabe el sujeto de aprendizaje en el que está trabajando. Bueno, eso creo. Que los dos grandes problemas, son esos. Que no sabe el contexto y no les interesa demasiado mejorarlo. Lo digo desde la acción pedagógica, pero también por la cuestión edilicia... los profesores no tenemos un albergue como la gente. No tenemos. Es

una escuela primaria donde funciona una escuela secundaria, o sea, con lo que implica eso, desde el tamaño de los baños, de los lugares de tránsito. No hay juegos para adolescentes. En todos los lugares, en todas las escuelas, bueno, no sé si en todas, pero en varias escuelas hay metegol, ping pong o cuestiones pensadas para adolescentes... y en esta hubo una vez algo, pero no, no hay un enfoque para que esa escuela sea para adolescentes. Bueno, como te digo es en una primaria usurpada.

¿Y qué problemáticas ves con el cuerpo docente y no docente?

Problemática y bueno, algo te he mencionado. La problemática de la estructura de no tener un lugar. No tenemos sala de profesores, por ejemplo, es algo básico para el funcionamiento. Y, de hecho, ayer estaba viendo unos profes que estaban haciendo un proyecto y estaban metidos en un albergue, así como casi haciendo [hace un gesto de estar comprimido en un lugar trabajando con una computadora] yo les decía que estaban haciendo investigación. Casi un chiste así. Pero esa cuestión de que desde lo edilicio, desde lo espacial, desde lo más concreto estamos ahí re flojos. Y bueno, hablando de interculturalidad... no está planteado como una problemática. No hay, no está la discusión dada ni por parte de la DGE, ni por parte de la dirección ni por parte del cuerpo de los mismos docentes. En algún momento, como que el tema se puso de moda y se trató de hacer algo pero la verdad que no se avanzó demasiado. Hay un problema, me parece, dentro de los docentes, que es el concepto propiamente dicho de interculturalidad. Se piensa que porque vemos las problemáticas del contexto y contextualizar a los pibes ya es el trabajo de interculturalidad. En realidad, todas las escuelas hacen eso, o sea, si vos vas a los Cinco Mil Lotes [barrio popular del departamento de Las Heras], y si vos no ves este contexto quedás afuera de un montón de discusiones. Eso no es interculturalidad en el sentido que plantea la

ley. Tampoco es intercultural lo que hacen los liceos de bilingüismo de Maipú, que dicen “es modalidad intercultural y bilingüismo” y dan inglés. Dan cultura norteamericana. Bueno, está bien, es su visión, pero no es lo que plantea la ley tampoco. Entonces he estado... estaría buenísimo pensar, en que, bueno, reflexionemos, qué es la interculturalidad dentro de los docentes para de ahí partir. Bueno, y no sé, me fui por otro lado, pero.

Igual son las preguntas que yo tenía para hacerte después así que me las estuviste como adelantando. De hecho, mirá, te las leo. Son como... si los contenidos de la materia están adecuadas a la realidad cultural huarpe. El otro si el cuerpo docente aplica estos conocimientos a sus materias. Si se ha planteado la modalidad intercultural en la escuela. si ha habido capacitaciones de interculturalidad. Si la escuela promueve la aplicación de estos conocimientos. Bueno, todo eso me lo has ido contestando. No sé si querés profundizar.

Bueno, sí, yo. Creo que cuando hablamos de Huarpe. Uno de los grandes conceptos a definir dentro de la escuela es qué es huarpe, qué no es huarpe, quién lo define y quién no. Y esa discusión tampoco se ha dado y tampoco se ha dado muy claramente dentro de las mismas comunidades. Si bien capaz que los mismos referentes la tienen clara a la discusión, los mismos habitantes, los mismos pobladores, los mismos puesteros como que la discusión no la tienen del todo resuelta. No voy a hacer una generalización al decir todos no la tienen resuelta; pero sí, hay un gran sector que no, no le interesa, sobre todo los más jóvenes, porque cuando se planteó la ley y los procesos de autodeterminación allá por los noventa, estaba instalado el tema pero al devenir del tiempo parece que se ha ido despegando un poco la problemática. Obviamente, porque hay un montón de otros problemas más antes de eso. Pero el tema de la identidad y de las tierras como que es casi,

diría, que es un problema de los adultos. Los jóvenes no están interesados, no les interesa. A partir de ahí, la figura del huarpe es rarísima. Por ejemplo, cuando comés con la mano o hacés un pozo y no lo estás haciendo con una pala, cuando lo estás haciendo con un palo por ejemplo, te dicen “lo estás haciendo en los huarpe”. Es decir, como que el concepto de lo huarpe es todo lo peyorativo que puede haber entre ellos mismos, o sea, que eso, andás sin montura, “a los huarpe” te dicen, o sea, y es muy fuerte el, la carga peyorativa en estas cuestiones. O limitadas a lo huarpe. Todo eso me llama un montón la atención dentro de los jóvenes, que seguramente repiten lo que dicen los adultos también. Entonces, el concepto de huarpe estaría buenísimo ver por dónde anda, quién... está bien, es un concepto de autodeterminación, vos no podés demasiado, vos no podés influir demasiado, pero escucharlos a ellos por dónde anda esa sección estaría buenísimo dentro de la escuela. De hecho, hablamos con unos profe y te dicen “los huarpes antes” como que ya no existen más, ya los desterraron del discurso, de la materialidad, de todo. Y me parece que no... si ya lo desterramos a los huarpes de entrada entonces ¿Qué interculturalidad estamos hablando? Bueno, eso me hizo acordar de una pregunta que tenías ahí sobre el tema huarpe. Se me activó el...

Claro, he estado hablando de la cultura del Pueblo Huarpe y la identidad. Entonces, por lo que me decís, estos contenidos que hay, que hablan del Pueblo Huarpe en las materias y demás, siempre lo hacen dirigido como hablando desde un huarpe en el pasado ¿no?

De un proto huarpe, de un huarpe aborinizado, un huarpe de tribu. Y nada, el huarpe que como todo, como toda etnia derivan en lo que somos ahora. Estaban usando un celular “Ah, el huarpe no usaba celular”, eh pará. Yo he escuchado muchos pibes que vienen a estudiar

acá [Ciudad] y los profesores de acá le preguntan “¿Y comés milanesa allá?”. Así como diciendo... pará. qué visión tienen del huarpe actual que se lo imaginan salvaje o se lo imaginan... bueno, el huarpe manual, incluso el huarpe de manual atravesado por el discurso de Mitre y vaya a ser quién otros más que fue el que construyó ese huarpe manso, este, medio vago, medio que cuando vinieron los incas no hicieron nada. Y al contrario, han encontrado vestigios de batallas, ahí en Guanacache, de hecho, han encontrado dientes, o sea, han encontrado antecedentes de que eran bravos. Bueno, como todo pueblo, me parece que te matan al padre, la madre, la siguiente generación se levanta contra el opresor. Debería. Así que bueno, la visión del huarpe manso y del huarpe aborígen está instaladísimo también. Tendría que haber estudiado las preguntas. Así no estaba tan desordenado.

No, está bien, si va saliendo así. Bueno, en un momento mencionaste que, que hubo un momento de moda que se empezó a dar a lo intercultural en la escuela, pero que es como que están esos momentos de discusión y nunca se llevan a cabo. Vos que has estado tanto tiempo en la escuela quizás me podés profundizar un poco más a qué se han debido...

Y yo digo moda porque lo digo a modo peyorativo, porque hay mucha gente de afuera que va al campo y, bueno, quieren encontrar esa conexión, ese ritualismo. Y entonces, empiezan a ver versiones. No te digo que son de moda o son... es que parte más del lado de afuera de las comunidades que adentro. Entonces, miles de proyectos de la Universidad o un montón de proyectos, incluso de sindicatos, van ahí y quieren encontrar esa, esa conexión con el huarpe Y son oleadas, en algún momento fue mucha gente. No sé si ha escuchado hablar del Año Nuevo al Sur.

Sí

EL Año Nuevo Sur, me parece un espectáculo excelente. Como espectáculo y como revisión también, pero bueno, pero llevaron eso mismo a Guanacache. Llevaron el mismo espectáculo. Y, después, yo les preguntaba a los alumnos “¿Y cómo les fue con los artistas?”, “Ah, sí, ¿Qué artistas?” me decían, “Ah, usted dice los turistas”. O sea que lo más extraño, extrañante fue ver a esto, esta gente que venía con toda la intención de, justamente, conectar. No venían con la intención de turistar. Lo percibieron así como una gente totalmente fuera de su cultura, hasta el punto que le dijeron turista. Entonces, hay como oleadas de gente de afuera que trata de bueno conectar y llevan la wiphala y llevan rituales. Que los huarpes va haciendo su camino paralelo, o sea, la wiphala... este, también, se reconoce el Pueblo Huarpe en la actualidad, pero no, no sé si todo el mundo. Digo como un emblema buenísimo para analizar. También pasó con la, con el milkayak con el idioma de ellos, que un montón de gente de afuera, muy incluso, gente muy, muy preparada, muy involucrada investigó sobre ellos. Y pero, también, hubo gente que muy caída de paracaidista lo toma a toda esa investigación y, por ejemplo, crean un credo credo. Credo huarpe, como una plegaria cristiana en una cosmovisión andina, con una lengua que está atravesada por una, tradición también católica. Era un fantoche muy, pero muy agarrada de los pelos. Pero bueno, querían, este volver a reeditar la lengua milkayak. Pero son todos como intentos de afuera. O sea, si bien, después, vuelven como proyectos a las comunidades, son cuestiones de afuera. Por eso digo que es la moda, pero como una moda de acá urbana. No creo que sea una moda de ellos mismos.

Y las discusiones interculturalidad dentro de la escuela ¿Se han dado?

No, no. Por lo menos espacios formales no se han dado. Que vos te juntes con un profe, que tengan una hora libre o que, viste, siempre hay gente que está, es más curioso en un tema que otro. Sí, sí, hay gente. De hecho, llegar hasta allá es porque algo entendés del contexto, algo entendés de, de lo que está pasando. Entonces, obviamente, querés entenderlo desde donde se pueda. Desde la interculturalidad en este caso. Pero en situaciones formales, sistematizadas, en espacio donde la voz de los profesores o el docente en general influya, después, en las políticas educativas no se ha dado eso. Se dio en algún momento en los noventa quizá. Pero ahora en la actualidad no, estamos peleando con otra cosa. No, no es un interés de agenda, de hecho. Está bien, los de los gabinetes hacen un gran esfuerzo por entender la cultura de ellos. Pero la cultura, la interculturalidad no, no se está dando. Perdón por lo negativo, pero es que hay una gran confusión en esto que, como te dije en un momento, creer que escuchamos al otro y vemos sus problemas ya somos interculturales con eso. Y va un poco más allá de la discusión porque, como te digo, todas las escuelas tienen que serlo, en ese sentido, intercultural de que escuchas a los otros y sus problemas. Pero, en este caso, es una especificidad muy clara que tiene que ver con la cultura huarpe. Bueno, no, no se da.

¿Hay personal docente y no docente en la escuela que sean huarpes?

Sí, sí hay. Me llama atención la pregunta porque, en algún momento, tenés que vos mismo decir quién es huarpe y quién no. Porque es raro que ellos se autodeterminen como tal. Si por ejemplo, tenemos todos los chicos que son... Azaguate o todos los apellidos que te decía que son huarpes. Pero vos le preguntas “¿Sos huarpe?” y te dejan, te miran así como diciendo, no creo que yo sea huarpe. O a lo sumo te dicen “soy descendiente de huarpe”. Entonces, el esfuerzo de definir quién es huarpe y quién no, a veces, quedan definidos por

nosotros de afuera. Y no, no sé si es así el proceso. El proceso es que ellos mismos deberían autodeterminarse. Pero bueno, ante la pregunta si hay docentes y no docentes huarpes, sí, seguro. Pero te lo estoy diciendo yo de afuera y no sé si le preguntamos a los que yo creo que son huarpes “¿sos huarpe vos?”. No sé si la tenga tan clara a eso. Algunos sí, algunos no, obviamente, bueno.

Entonces, reformulo en la escuela Raíces Huarpes, del personal docente y no docentes ¿Quiénes se reconocen como huarpes?

Claro, esa es otra cosa. Bueno, no sé, ahí tendremos que hacer... muy poca gente creo que se conoce como huarpe. Sí, sí, sí, sí.

Bueno, de las observaciones que hice hace unos años solo vi que celadores y ahora quien es la orientadora social.

Claro, docentes no hay igual. Hay una chica que viene de matemáticas, que viene de Arroyito, pero... ya es integrante de la comunidad. Se dicen así, integrantes de las comunidades y no huarpe. No sé si tiene una carga ahí de que todavía no está definida el todo. Bueno, no le he preguntado tampoco. Pero bueno, fijate vos que definir quién es huarpe y quien no, nos toca a los de afuera. Sí, nos toca en el sentido de decir “bueno, creo que son huarpes, creo” porque no sé, ellos no se autodeterminan tan explícitamente. Se te van a, se van a definir como puesteros, como campesinos, como lo que vos quieras. Pero como huarpe, ese último escalón, no todo el mundo lo ha hecho.

Te iba a hacer algunas preguntas más por el estudiantado ¿Qué problemáticas observás que hay en la estudiantado?

Bien problemáticas, como te decía primero la pobreza. La pobreza derivada primero que no tienen las tierras. No son propietarios ellos mismos de las tierras, eso ya simbólicamente, materialmente. Mariategui hablaba un montón sobre la identidad y la tierra. Yo creo que ese es el primer problema de base, no son...

Tengo entendido que son tierras comunitarias que están.

Pero no le han dado la escritura aún. O sea el proceso de escrituración, solamente Lagunas del Rosario y, en un acto medio hasta... medio separatistas, que ellos lograron hacer ellos, eso, con unos abogados, qué se yo, pero el resto del campo nadie tiene escritura. Sí, en la realidad y en el día a día son dueños y hay una buena organización en el sentido de la distribución de la tierra de pastoreo “vos andate por allá o por acá”, “el de esta comunidad no puede venir acá”. Efectivamente, se organizan así, ahora que las tierras sean de ellos ante la nación, ante la ley, no lo son. Y con todo lo que implica eso simbólicamente ¿Entendés?. Bueno, lo enganché con el tema de la pobreza esto porque también son tierras muy pobres. Donde el agua llega a cuentagotas. Llega... No, no hay... no es que falte agua, sino que hay una mala distribución del agua. Ahora se está pensando en darle agua a la minería, pero jamás, en la discusión, en darle agua al pueblo, al Pueblo Huarpe. O sea, no, no entran... es desopilante pensar eso. De hecho, Suárez [exgobernador de Mendoza 2019-2023], cuando no sé si te acordás que decía que se, se nos van a invadir en la Arístides.

Que van a invadir en la Arístides los mapuches...

Esa fue la frase que declara todo, todas las intenciones de este Gobierno. Lo que han, que los huarpes tienen que estar allá aislados, los aborígenes en su lugar y no es problema del Estado. Entonces, toda la precariedad de vivir en esa situación llega al aula, o sea, hay

desde deficiencia alimentaria, deficiencia, por lo tanto, en atención. Bueno, ahí me estoy metiendo en un brete que no te sabría decir cuáles son las deficiencias propiamente dichas de de la falta de alimentos, la falta de estimulación, pero que los vemos están y todo eso. Y estamos, esta discusión nunca resuelta del trabajo infantil, también. Nunca resuelta porque está bien que trabajen, está bien la cultura del trabajo, está bien que ayuden a la familia. Creo que nadie se opondría a eso. Pero que eso prive a los pibes de no ir a la escuela, de que tengan esta cuestión de que van cansados. Yo me acuerdo que daba clase en la escuela, no en el campo, pero sí en la ruralidad de Lavalle y los pibes al trabajar tan tempranamente, la motricidad fina para algunos trabajos de manualidades costaba un montón porque trabajaban en la viña. Tenían ya curtida las manos. Qué se yo, el trabajo infantil se da en el campo, no podría decir si está bien, si está mal, pero que influye, influye. De hecho, de los meses de marzo a de febrero a marzo, el albergue está casi deshabitado porque están en la cosecha de la uva. Entonces, las clases efectivas empiezan en principio de abril en el albergue. Efectiva ¿Por qué? Porque tenés que hacer diagnóstico, tenés que hacer con cinco alumnos. ¿Por qué? porque los otros están cosechando y está bueno que cosechen. Está bueno que con esa plata después tengan para el resto del año. Pero el costo es muy alto, el costo de no ir a la escuela, el costo de... bueno, también, creo que mella en la visión de la escuela. O sea porque la escuela es a veces una pérdida de tiempo muchas veces. ¿Por qué? porque puedo estar trabajando o estar ganando plata. Y sí, si sacas la cuenta es real, muchos chicos de quinto año y se plantean seguir trabajando antes de ir a la escuela. Por lo tanto, una de las problemáticas del alumnado es la pobreza sin romantizar demasiado que viven en estado de que se yo, de conexión con la tierra. Sí, lo tienen a eso, pero el costo es muy alto.

Bien y a nivel pedagógico, por ejemplo, o el funcionamiento del albergue ¿Cómo repercute en el estudiantado?

Claro, bueno, te decía, recién de los horarios de los albergues son raros. Y, a su vez, tienen algo que nos cuesta como docentes pensar que ellos tienen la posibilidad de seguir estudiando en la casa. Entonces, vos en el caso mío que doy textos, un libro, una novela. Les cuesta un montón leer en la casa y si una novela no la lees en la casa es difícil leerla en el curso. O sea, sí, podés hacer todos los intentos posibles pero la idea de leer un libro de ese tipo es crear el hábito de lectura, crear el hábito de concentración, el que la familia entienda que los pibes se forman también en la casa. Ese, también, es un gran problema de que no tienen hábito de estudio en la casa. Yo le digo siempre que se sacan la mochila de están abajo la cama hasta el día del albergue, o sea. Entonces, bueno. Y después de eso les cuesta un montón cuando salen de la secundaria, van a la Universidad y que tienen que tener hábitos de lectura y de escritura y de estudio. Me cuesta un montón romper esa barrera. Porque no tienen el hábito. Porque la barrera, me refiero a entrar en ese training que es un terciario. Eso no cuanto lo pedagógico. Y parece que los docentes no podemos hacer demasiado ahí. Vamos a hacer demasiado porque yo si le doy un trabajo práctico, le doy una lectura y no lo hace y lo desaprobás. Y no es el camino, tampoco. Entonces, como te digo, es el mismo sistema que no nos permite desarrollar esas capacidades.

¿Han recibido pedidos o reclamos de parte de los estudiantes a lo largo de estos años que has estado trabajando?

¿Pedidos en qué sentido? ¿De ayuda?

Más relacionados a cómo dar las clases.

Bueno, los alumnos en general son unos grandes críticos a tu clase. Ellos te hacen todo tipo de demanda desde el tema que, por ahí, está desactualizado. Sí, a mí me encanta dar el Martín Fierro. Como el motor de discusiones de todo tipo, el Martín Fierro, con toda su carga. Y nosotros, bueno, para entrar en la discusión, a veces no puedo entrar en la discusión porque es una lectura totalmente desactualizada para ellos. Entonces, “profe, cambiemos esto que es del mil ochocientos”. Y bueno, por ahí lo cambiamos, por ahí no, pero ellos como alumnos son los grandes críticos de tu clase en el día a día. Y, a su vez, lo interesante del albergue, ahora voy hablar de lo favorable que tiene un albergue es que el vínculo, el vínculo que creas con los pibes es totalmente distinto, porque vos estás toda una tarde, toda una mañana y ya el rol del docente tiene otra distancia, tiene otra otra cercanía. La demanda o los problemas que uno está diciendo los hacen y te los hacen desde un lugar con más confianza. Obviamente que, también, depende del docente. Gente que no le gusta esa cercanía y, bueno, van poniendo distancias de múltiples maneras. Pero sí, ellos son los grandes críticos de tu clase, de los contenidos. Bueno, también hay una, están atravesados por la adolescencia en estos momentos que creen que la escuela tiene que ser divertida. Entonces, te demandan eso, “profe, es aburrida”. Demanda de todo tipo, hay. Incluso, eso en lo pedagógico, pero incluso también, hay demanda. Y eso se encargaban del gabinete que son expertas en eso, en las demandas de los chicos, extraescolares y la escuela es como un gran, un gran brazo asistente en esto. “Lo mando al pibe que tiene fiebre”, “¿Cómo lo mandaron al pibe que tiene fiebre?” y es muy probable que en el gabinete alguien lo lleve a la sala. Si se queda en el puesto, va a costar tres veces más llegar a la sala. Va a costar mucho más diagnosticarlo porque hay gente que se dedica a eso. Entonces, la escuela es la gestora, también, de demandas de todo tipo. Como te digo, los docentes, hay muchos

docentes que sí se hacen cargo de esa demanda, pero generalmente son los del gabinete. La misma directora, también es una gestora de los problemas de los pibes, escolar.

De los estudiantes ¿Cuántos de ellos son de comunidades huarpes? Algo me mencionaste anteriormente.

No tengo un número así como muy preciso. Pero en teoría, vamos a hablar de algo... sí, en teoría todo, toda persona que vive en el campo es parte de una comunidad porque el campo está repartido en once comunidades. Y si no sos de una sos de la otra. Ahora, si vos no querés participar en esa organización. Y te quedas afuera de un montón de cosas, de cosas y de discusiones. Que lo hagan, que no hagan, que no participen y sí, por ahí, hay gente que es más reticente a esta organización y no va, no le importa. Pero en teoría, el vivir territorialmente en esa comunidad es parte de esa comunidad. Entonces, si la comunidad en un momento te dice, no sé, “Tu hijo no puede vivir acá porque está casado con una del otro pueblo”, ponele. La comunidad te va a dar esa demanda. Por más que vos no participés, por más que vos no te sientas parte de esa comunidad. Por lo tanto. Esa pregunta, es como “¿Quiénes son los que participan en la comunidad?”, y todos deberían por una cuestión territorial. Ahora, efectivamente ¿Todos lo hacen? y, no todos, no todos tienen esa visión politizada de participar en una organización de este tipo.

Y el estudiantado ¿Se organiza políticamente?

Y estamos viviendo momentos apolíticos de la adolescencia en general. Sí han habido por parte, por parte de la misma escuela en organizar los centros de estudiantes. De hecho, la asesora, la Gabi fue una de las encargada de eso. Pero que parta de un docente a organizar a ellos habla de la no organización política de los chicos. Bueno, también la pandemia

imagino que ha hecho, ha hecho mella en esto de no organizarse. Pienso, así, en general, no, no en el albergue. En las escuelas que doy, la adolescencia no está muy politizada.

Te voy a hacer una pregunta más que esto es en relación a las observaciones que hice en el 2022. Yo en ese momento le pregunté a los chicos de primero si se consideraban huarpesy la mayoría me dijo que sí excepto uno. Pero bueno, los otros le señalaron que sí lo era, o sea, dijo que no, pero sí. Hice la misma pregunta a estudiantes de cuarto. Y fue al revés, ahí fue la mayoría que dijo que no y uno que sí. ¿Vos notás que hay una tendencia dentro de la escuela para que eso suceda?

Qué buena pregunta.

O sea, si notás que de los primeros a los últimos años hay una tendencia a dejar de identificarse como parte de las comunidades.

Es buena la pregunta porque revela lo despasejo que es resolver esa pregunta. ¿Por qué? Porque si vos preguntas a un quinto año y capaz que hay dos o tres que han resuelto esto, seguro que ese quinto año se va influir por esos pibes y va a responder sí, somos huarpes o no. Bueno, pues lo que sí en este caso. Digo, es de pareja y no sé de qué depende. No sé si depende de la edad, no sé si depende de la familia misma. Capaz que esos, que decís, de primer año han tenido una familia más politizada y sí, seguro que tienen la respuesta más resuelta. Pero no, yo por lo menos no he visto un patrón de decir mientras más grande la pregunta es, se van deshuarpizando, por así decirlo. No sé. Ahí, han habido años que sí, que los chicos más grandes se ponían en la, incluso, en la campera se ponían la wiphala. Bueno, “uh, mirá en escuela lo que hizo” y al otro año se ponían una frase en inglés, el cuarto año. Entonces, no te sabría decir si hay un comportamiento, una tendencia. Y si la hay, no sé de

qué depende. Estaría buenísimo tener esas respuestas porque ahí trabajaríamos un montón con nosotros.

Bueno, al menos no podés identificar....

Yo no, la tendencia... sí, sí que algunos años sí. Los primeros años, como te tocó a vos, sí son re huarpes, pero no significa que todos los primeros después sean así. Eso, eso es grave. O grave para nosotros, los docentes, que trabajamos sobre esas tendencias. Estaría buenísimo pensarlo que encontramos patrones o de pensamiento y de cosa y decimos “bueno, el tercer año hay que hablarlo con todos porque es el año crítico” ¿no?. Por lo menos yo no, no tengo esa idea.

Sí, a mí me quedó como una interrogante. Lo óptimo sería hacer un estudio de trayectorias. O sea, a ese primero, ver cómo después es en quinto. Pero bueno...

Y que no te sorprenda ir a otra escuela y que fuera al revés, también. O sea que los de primero “ni sé lo que es ser huarpe”. O sea, es así de desapareja la respuesta.

Te hago algunas preguntas más. Algo me han estado diciendo, pero necesito preguntarlo para que quede ahí más fijo si las comunidades huarpes toman decisiones dentro de la escuela.

Dentro de la escuela no, no creo que tomen decisiones. Sí demandas. Sí llevan el Consejo. Han habido casos de, incluso, cuestionamientos de por qué lo echan o no al chico de la escuela. Que eso creería yo que todo, toda comunidad lo hace. Por lo tanto, no hay una influencia directa de las comunidades dentro de las decisiones de la escuela. Sí, ahí, sí hay influencia en las decisiones de los mismos pobladores. La comunidad, a veces, como te digo, toma decisiones “Bueno, te tenés que ir de acá, tenés que ir allá”. Y eso, bueno,

significaría dejar la escuela o no, pero bueno, es una acción indirecta no es que están tomando una decisión dentro de la escuela. El otro día me contaban de una señora que no... que se quedaba con la plata de una beca. Y la misma comunidad fue y revisó esa situación. No fue ni de la escuela ni nadie “che ¿Qué pasa con que no hacen efectiva la plata que les correspondería a ellos?”. Y fue una acción de la comunidad, de los vecinos mismos. En ese sentido, están muy bien organizados. O hay un laburo comunitario porque a veces fallan los presidentes de las comunidades, pero otros vecinos, otros allegados hacen efectivo ese, esa organización. Pero no, repito lo mismo, dentro de la escuela, que yo sepa, muy poco, poca injerencia tiene la comunidad.

¿Qué cambios considerás que deben hacerse en la escuela?

Guau, ¿Qué cambio? y... primero el régimen de albergue. Sí, tendrían que revisar la modalidad de turismo. Creo que el turismo por ahí envasa y empaqueta la cultura y se la vende así. Es una versión reducida de la cultura, el turismo, en general. Por lo tanto, estaría bueno pensar en otra modalidad dentro de la escuela. No sé cuál sería la ideal. O sea, lo referido al agro estaría bueno. Bueno, no sé cuál. Pero si la modalidad estaría bueno ponerla en la discusión, como un cambio. Y bueno, la modalidad de albergue sigo insistiendo con esta idea tipe antipedagógica que tiene. Y cambiar cuestiones edilicias, de organización, de recursos. Que no dependamos casi de la limosna del sistema, que sea una cuestión que nuestro problema sea que aprendan no que se alimenten o no. Ese debería ser el problema de otra persona, pero ese es el problema del directora actual, por ejemplo, en vez de estar pensando si aprenden o no está pensando en que si la leche no está vencida. Y eso, por ejemplo, a la directora le faltaría una vicedirectora, una regente, más personal que acompañe esa gestión y no, no hay ahora, o sea, con que la DGE prioriza otras cosas antes

que el bienestar de los pibes, que, como te digo, la directora está en mil flancos, así. Y eso depende de decisiones políticas, nada más.

¿Qué más cambiaría? Y, también, cambiaría o mejoraría las nuevas capacidades que los estudiantes necesitan tener desarrolladas para estos tiempos en que vivimos. Porque yo te he hablado de lectura, escritura, que son capacidades que, sí, están buenísimas que todo alumno las tenga. Pero ya en la actualidad esas capacidades son mínimas. Hace falta un montón de otras cosas más, que no, que estamos re lejos a esa discusión. Estamos muy lejos, estamos muy lejos de lanzar un pibe que pueda programar o hacer cuestiones virtuales. No, estamos lejísimos. Estamos lejísimos porque en los puestos no hay luz, por jemplo. Entonces, ya los dejamos fuera de todo desarrollo virtual que pueda haber ahora.

¿Qué otro cambio? Bueno, dejame que lo vaya pensando. Bueno, y la formación, también. Sería clave, clave pensar en que la formación de docentes, en algún momento, transitemos por la formación de docentes contextualizados. Es decir, me imagino, mira, estoy haciendo un ejercicio casi de fantasía, que haya una materia dentro de la formación docente que diga este primer momento en el año vamos a ver adultos, este segundo vamos a ver este contexto de encierro, ahora de albergue, ahora de, qué se yo, discapacidades. No existe eso. Parece una locura lo que estoy hablando, que exista un espacio así no existe como tal. Y es como la gran demanda que tendríamos que tener en la formación. Tener que saber cuál es el sujeto real que vamos a tener en el aula. No, vemos un alumno así como abstracto, urbano. Eso es en cuanto a la formación docente. Estaría bueno cambiarlo.

¿Algo más que que quieras agregar, que te haya quedado por ahí dando vueltas o que quieras profundizar?

Sí, el orden, creo que te he hablado de mil cosas así enganchadas y en algún momento te ha organizado así. No, no, creo que hablamos de todo un poco. No creo que no.

Bueno, por ahí si te queda algo, después me lo podés comentar.

Sí, sí, me da esa sensación de que es medio complejo el contexto y te estoy dando una versión media recortada. Pero no, bueno, es lo que veo. Es una visión un poco pesimista la que te estoy dando porque en algún momento fue mejor esta... no es, no es que estoy hablando con un viejo choto, tampoco, de un pasado que fue mejor sino estaba en discusión este problema. Ahora no está. Y me parece, muy lamentable, como en algún momento estuvo... mirá, fijate vos, en un momento estuvo la discusión y la estamos, un poco, transitando a la transición a la discusión de género. Sí, se ha instalado está. Existe la ESI. Ayer estuvo la jornada sobre la desaparición de Johana Chacón. Está instalado, pero no tiene el mismo fervor que hace un tiempo. O sea, no tienen... no llega el tema como que se ponen de moda, insisto en este concepto de moda, que, te lo digo un poco peyorativamente. Algo parecido sufrió este tema. En algún momento se puso en discusión, sirvió para motorizar un montón de estrategias de, como te digo, surgieron proyectos que hasta que hicieron reflotar en el milkayak, pero pasó, pasó y estamos como en otro tema. No sé, cuál es el tema actual, pero no es el tema de la interculturalidad. Entonces, como mi visión, es media pesimista porque en algún momento fue mejor, mejor.

¿Por qué consideras que ese momento fue mejor?

Y porque estaba en discusión con el hecho ya solamente de estar en discusión, donde la misma gente del de de las comunidades entra a las escuelas y diga “Yo soy el presidente, yo vivo de esta manera, estamos haciendo esta organización”. Ya eso no, no existe. No hay

gente que de afuera entre a la escuela y hable de este dilema. Teníamos un programa de radio que iba gente. De hecho, era gente de variopinto porque iba desde el, desde el que fue jefe de la Alpero que es la estación de trenes entonces tiene una visión progresista del asunto, del pasado huarpe. Entonces, él veía el tren como una posibilidad. Fue a hablar ese señor y, también, fue el presidente de la comunidad a hablar. Y, entonces, teníamos como muchos colores de voz; y ahora, ha salido, incluso, en la reglamentación de que no puede entrar en ellas, estar en la escuela. Con este Gobierno, o sea....

¿Personas de las comunidades...?

Claro. No, no pueden entrar si no están bajo, no sé un proyecto o algo. Lo han hecho a estos mecanismos de no ingresar gente porque tiene que ver con los sindicatos. Los sindicatos no quieren que entren a la escuela. No sé, si por ahí entra el sindicato. Bueno, no tiene que entrar nadie. Entonces, toda una reglamentación de que nadie más entra a la escuela. Depende mucho de directivos, de cómo resuelven eso. Bueno, interpretan que están dentro de un marco y entran. Pero hay veces que, justamente, lo toman como una buena argumentación para que no entre más nadie. Bueno, y depende de los directivos esas decisiones. Pero que la reglamentación existe, existe.

Hay una intencionalidad, en ese sentido, de no generar discusiones y despolitizar la escuela de parte de la DGE.

Sí, sí, en sintonía lo que estamos viviendo políticamente. En sintonía de que... se están... bueno, no voy a hacer un análisis de lo que estamos viviendo, pero se venden estas pequeñas decisiones de que no nos tenemos que organizar, que no tiene que entrar la comunidad. La escuela vertical, así como una cuestión de que el directivo es la cabeza y es

el que si hay un error tiene que rodar esa cabeza. Entonces, son tiempos así. Bien, tampoco quiero caer en el discurso del viejo choto de que antes éramos todos, no. para nada, tampoco fue así antes. Pero sí, tenían un rango de movimiento que podíamos entrar en discusión con la gente de la comunidad y esas cosas ahora. Ahora está más difícil.

Bueno, listo, hasta ahí estoy

Ojalá te sirva. De todos modos, yo considero difícil a veces de que si tenés alguna duda, podemos enviar mensajes. Incluso iba respondiendo y decía ¿Por qué estoy diciendo esto? Y por ahí no se entiende la argumentación y bueno podés preguntar. Porque es un tema complejo. Bueno, vos lo sabrán, estás estudiando.

Ah, una pregunta más me queda, antes de que me la olvide ¿Vos ves que la escuela puede ser como un camino vía progreso ahí en el campo?

¿Progresista en el sentido positivista o progresista de sentido?

En un sentido positivista. Me gusta igual que lo hayas preguntado eso. En realidad fue una pregunta capciosa.

Y yo creo que el sistema educativo tiene la herencia de Sarmiento y va a pensar en una cuestión progresista. Porque, de hecho, el discurso de “chicos, vengan a la escuela sino no tienen nada y no son nadie”. Aunque en la estructura de países se...

¿Ese discurso está instalado en la escuela?

Sí, para ir a pedir trabajo al Átomo si no tienen la secundaria hecha no lo pueden hacer y se lo dicen a los pibes. Y a mí me gustaría pensar un montón que la escuela sirva para eso. Me gustaría pensar que la escuela es una garante de trabajo y de... pero no, no se está haciendo

efectivo, estamos vendiendo un buzón con eso. No, por ejemplo, me acuerdo que el profesor de matemáticas que le está dando electricidad y el tipo me reconvenció a mí. De hecho, estaba ahí porque estaba de pareja pedagógica y en su clase, él decía, si ustedes saben de electricidad, hasta en algún momento pueden hacer instalación de una, de una casa y es trabajo. Y sí, “ay mirá, cómo llegó a esa conclusión este profe”, me encantaría pensar que la lengua le va a dar trabajo a los pibes en algún momento, que les va a servir para no sé redactar algo y va a tener trabajo. Posiblemente sí, pero no solamente con la secundaria. Estamos vendiendo un buzón, Eh. Los estamos preparando para un terciario, para una universidad, y ahí sí podemos pensar en que la educación sirvió para progresar laboralmente. Pero la secundaria como tal es difícil pensarlo, es muy difícil.

La escuela secundaria, la Raíces Huarpes ¿Está preparando efectivamente para que sus estudiantes tengan un ingreso en un terciario, universitario o para que tengan una salida laboral?

Estás haciendo así en la llaga de la herida. Sí, porque en realidad no. Y depende, y los que entran a las universidades son los mejores alumnos. Los que sabemos que con muy poco estímulo, en la escuela lo van a hacer igual. Pero en general, estamos re desfasados con lo que está pidiendo un nivel terciario universitario. Desfasado en capacidades, en hábito y, en algo que no quiero caer, pero en conocimiento. En conocimiento tiene muy poco. No quiero caer porque el conocimiento se obtiene de Internet ahora, lo encontrás. Pero con muy poca cultura general. Y es lamentable, lamentable.

Y en ese sentido, como ¿Cuál sería la formación o cuál sería la preparación que deja la escuela secundaria a sus estudiantes?

Y yo creo que lo que mejor puede hacer la secundaria es en crear capacidades. En la capacidad de gestionar el tiempo, en capacidad de... pensar el alumno, en desarrollar capacidades. Y ahí, pensar en un terciario o pensar... entonces, vos decís “está bien, no le vamos a enseñar regla de tres simple y números complejos. Pero le vamos a dar la capacidad de razonamiento, le vamos a dar la capacidad de resolver el problema”. Que eso después lo terminan de aprender en esa transición de que es la secundaria con la Universidad. Entonces, centrarnos en eso, en las capacidades como el...

Está está siendo la escuela ¿Está siendo efectivo eso la escuela o tampoco que esté?

Y sería demasiado pesimista en decir que no. Trabajamos sobre eso y yo creo que, está bien, no le damos todo lo que la secundaria debería darle, no le damos los conocimientos, no. Pero le damos esas capacidades. Ahora vos me decís, “esas capacidades ¿Sirven efectivamente para la Universidad?”. Y es muy probable que estén ahí al límite, que no tengan la capacidad. del todo de la lectura comprensiva; que sería el gran problema que tenemos ahora y los gobernadores salen diciendo “los chicos de cada diez”, no sé, de las cuentas que ellos tienen. Desconfío mucho de esa cuenta, pero estamos al límite de esas capacidades. O sea, me gustaría pensar de que llegan los pibes y tienen la posibilidad de seguir porque la secundaria le dio esas capacidades reales. Pero yo creo que estamos en un límite de no darles incluso todas las capacidades. No sé si se entendió eso, estoy medio...

Sí, sí.

Pero sí, no creo que le demos todas las capacidades, pero es sobre lo que estamos trabajando ahí. Porque lo otro, hemos perdido un montón de batallas ya. Ya es difícil pensar en que vamos a dar la currícula entera o que le vamos a dar todos los contenidos. O sea,

supongamos en mi caso. Un alumno de quinto año tiene que aprender a todos los procesos de la literatura argentina, desde las crónicas de Indias hasta la actualidad, todo. Y no, seguramente que voy a llegar, con mucha suerte, voy a llegar hasta Cortázar, siglo xx. Ya está, ya me siento el mejor profesor del mundo. Pero te faltó todo el siglo xx y ¿Por qué te faltó todo el siglo xx? y, primero por el tiempo, segundo porque los chicos no tienen el ritmo que se, que se plantea para quinto año. Entonces, bueno, en los contenidos te quedaste corto, pero bueno, le diste las capacidades. Que sería lo que van a necesitar, para seguir estudiando. Bueno, no sé si fue bueno el ejemplo, pero me sirvió a mí para analizar. No sé qué otra pregunta...

No, ahí estaría.

Buenísimo, necesito revisar un montón de cosas.

¿Te sirvió?

Sí, casi un psicólogo psicopedagógico.

[damos cierre a la entrevista]

Entrevista a la profesora de biología, Fanny.

Fecha de la realización de la entrevista: 12/09/2024

E=entrevistador

D=Docente

(...) entre corchetes se verán algunas aclaraciones para facilitar la lectura y el entendimiento de la entrevista.

Aclaración: han sido eliminadas algunas de las palabras, frases repetidas o muletillas para facilitar la lectura.

Transcripción de la entrevista

E: Perfecto. ¿Cómo estás, cómo va?

D: Bien. Ahora te recuerdo ¿Vos te acordás de mí?

Sí, sí, vos habías hecho unas cremas de jarilla con un grupo ¿Puede ser?

Sí, todavía estamos haciéndolas.

A ver, perfecto. Bueno, si quieres te comento un poco de qué va la entrevista. Viste que yo había hecho unas prácticas hace 2 años; fue en el 2022. Yo había hecho unas prácticas y, ahí, hice unas observaciones también para hacer un trabajo de tesis.

Entonces, en mi trabajo de tesis lo que quiero hacer es ver cuáles son las perspectivas que tienen el personal de la escuela sobre las comunidades ¿sí? Y ver qué vinculación existe entre las comunidades huarpes y la escuela. Eso como en líneas generales. Así que bueno, tengo acá una batería de preguntas, no sé si quieres que empecemos.

Sí, sí. Puedo contestarte todas las preguntas.

A ver, para que voy a... voy a subir un poco el volumen acá. Bueno, te estoy grabando con el teléfono porque desde el Meet no puedo. Así que desde el teléfono... ahí te estoy grabando. Bien. ¿Bueno, lo primero que quería saber es qué formación tenés?

Bueno, yo soy profesora de biología. Profesora de biología y eso me habilita para dar clase en la escuela de biología de Ciencias Naturales, educación tecnológica y también doy los talleres de ESI [Educación Sexual Integral].

¿En la Raíces Huarpes?

En la Raíces Huarpes.

Bien, y para los talleres de ESI necesitas un certificado de la DGE [Dirección General de Escuelas] ¿No?

Sí, sí, tuve que hacer. Yo tomé las horas con cursos que había hecho, pero después... estoy incluso ahora haciendo un curso que nos habilita para dar clase porque si no tenemos ese curso no podemos dar las clases.

Ah bien, y ESI lo había estado dando Gabriela, si mal no recuerdo, allá por el 2022 cuando hice las observaciones.

Claro, sí estuvo Gabriela, después estuvo otra profe. Que ahora está trabajando en la escuela de Lagunas, Eliana, y ahora la tomé yo.

Bien y bueno, ¿Hace cuánto que sos docente? Que trabajás como docente.

¿Que trabajo como docente? a partir del 2011. En el 2011 en realidad me recibí, pero bueno, antes había estado trabajando como para probar cómo era la docencia mientras estudiaba. Ya hace varios años, doce, hace doce años estoy trabajando.

Ajá. ¿Y hace cuánto tiempo que estás dando clases en las Raíces Huarpes?

Seis años

Bueno, primero. Bueno, ahí ya me contaste un poco de la formación. Quería ver qué análisis tenés de algunas problemáticas que considerás como principales en la escuela, hoy en día. Como a nivel institucional o con a DGE. Con docentes y estudiantes, si quieres, vamos por la parte más institucional.

Bien, la problemática de la escuela es, creo, que igual que en todas las escuelas, principalmente la falta de recursos. Porque en esas escuelas que nosotros estamos tan alejados si tenés algún problema edilicio, no tenés la posibilidad de desalbergar inmediatamente. Entonces tenemos que convivir con esas situaciones. Nos ha estado pasando muchas veces. Por ejemplo, no hemos tenido agua en la escuela y hemos tenido que quedarnos ahí con los chicos. No hemos tenido gas. Algunas veces hemos salido a buscar leña con los chicos para poder cocinar, en días fríos. Entonces, esas cosas que, por ejemplo, en otra escuela más urbana, si falta uno de esos recursos, los chicos se vuelven a su casa porque se suspenden las clases. En cambio en la escuela nuestra, no podemos desalbergar, nos tenemos que quedar y solucionar los problemas los docentes y la directora. Y los chicos colaboran mucho en ese sentido, incluso algunas veces hemos salido a buscar leña con ellos para poder cocinar. Así que sí, generalmente esos son los problemas que más se ven, la falta de recursos en las escuelas. Y bueno, nosotros como docentes, organizarnos también para poder... porque no es lo mismo trabajar en una escuela urbana que en una escuela albergue porque tenés que hacerte cargo de todo. Sos papá, sos médico, no tenés recursos ni siquiera para llevar los chicos al médico. Entonces, tenés que hacerte la

mentalidad de que ahí estás a cargo de los chicos y tenés que darles la solución. Porque lamentablemente no la recibís desde la DGE.

Y. ¿Hay algún tipo de formación para trabajar en un albergue?

Sabes que no, no. Incluso nosotros siempre comentamos eso con los profes, que muchas veces no estamos preparados para trabajar así. Te sale, te sale porque lo hacés de vocación, porque querés a los chicos, porque convivís tanto con ellos que los terminás queriendo como si fueran tus hijos. Entonces, te haces cargo... yo, por ejemplo, que soy mamá, de que mis hijos son grandes, tienen 16 y 24 años. Para mí mis alumnos son como mis hijos también. Entonces, no te preparás, por supuesto que no te preparás. Nunca te preparan para eso. Creo que nosotros nos vamos formando a medida que vamos viviendo situaciones y vamos aprendiendo cómo solucionar problemas, cómo ayudar a los chicos y creo que nosotros nos vamos formando en eso a medida que vamos trabajando.

[pequeña interrupción por ladrido de un perro]

Con respecto a la DGE ¿Qué más podrías agregar de problemáticas?

Y la verdad que yo siempre, siempre veo... algunas partes buenas tiene que haber seguramente. Sino que nosotros no, al no recibir tanto apoyo de la DGE... tenemos que pelear mucho para poder recibir apoyo de la DGE. No tienen en cuenta, por ejemplo, las características de la zona donde está ubicada la escuela. Siempre te salen... te sacan resoluciones, te sacan memo pero todas dirigidas a la escuela en general, sin tener en cuenta el contexto de nuestra escuela, que es completamente diferente al de las otras escuelas. Entonces, siempre tenemos que adaptarnos a eso, o buscarle la forma a nuestra escuela para poder adaptarnos a esas resoluciones en vez de ellos adaptarse a nuestras escuelas o tener

cierta normativa o ciertas resoluciones dirigidas directamente a nuestra escuela. Porque es completamente diferente. Entonces, sí, no, generalmente la DGE... eso es lo que les hace falta tener en cuenta, la característica de la escuela. A veces llegar un poco también donde nosotros estamos. Muchas veces, los caminos has visto que son terribles. Incluso muchos profes se han quedado en el camino. Y no tenés que... han habido accidentes de profesores que se han dado vuelta en el camino porque esas calles son intransitables y vos decís y no, no, no, no tienen ni idea. A veces que te dicen tenés que hacer, qué sé yo, cualquier normativa que te sale o resolución y vos decís, no tienen ni idea dónde nosotros estamos. Entonces, eso sí, a veces molesta mucho que no tengan en cuenta la necesidad, más que nada por los chicos, porque nosotros nos vamos, pero ellos lo único que tienen es la escuela. Entonces sí, la DGE, no, no se encuentra muy presente en ese sentido.

¿Y con el personal docente, qué problemáticas observas?

Y en, en la convivencia, la convivencia cambia ¿Viste? Te vas acostumbrando. De todas maneras, siempre hay diferencia entre los docentes porque obviamente no somos todos iguales. Siempre pensamos diferente, que eso también ayuda a aprender, porque todo, cada uno da su opinión. Pero hay una buena relación, en los profes, tratamos de siempre buscar el beneficio de los chicos. Siempre pensando en ello, siempre tratando de tomar decisiones pensando en que los chicos nunca salgan perjudicados. Ese es el principal, la principal función, creo que de un docente de una escuela de albergue.

¿Y del personal no docente?

Y es también adaptarse. Por ejemplo, sí, yo desde mi rol como docente, no tengo mucho contacto, por ejemplo, con los cocineros, los celadores, más de saludarlos y encontrarnos

ahí en el día mientras trabajamos. Pero sí, he visto que han habido conflictos porque no tienen las comodidades que ellos necesitan, no tienen los recursos que necesitan. A veces se enojan entre ellos y hay desigualdad de opiniones ahí; que las tiene que resolver la directora o la secretaria que es la encargada de los celadores. Pero dentro de todo se va llevando, se va, se va llevando.

Como que percibís que la parte de las conductas es lo más difícil por ahí en albergue ¿no?

Sí, sí, porque ahí convivimos muchas horas. Entonces no es lo mismo que llegar a una escuela, dar clase y te vas; ahí tenés que comer, dormir... es pasar tu tiempo libre, todos juntos. Y todo el tiempo pendiente de los chicos y conviviendo con el resto de los adultos. Entonces, sí, cambia, cambia la convivencia en una escuela albergue. Es como una casa, como una gran familia, donde a veces pasás tantas horas que te enojas o tenés diferencias. Entonces, tenés que aprender a convivir con eso también.

Y a vos el ritmo del albergue ¿Cómo cómo lo sentís, cómo lo percibís? Desde tu lugar.

Yo en mi lugar me siento muy cómoda porque me gusta, me gusta mucho trabajar, me gusta mucho lo que hago. Porque uno tiene que dejar cosas. Yo por ejemplo dejo mi familia, si bien mis hijos son grandes, pero ellos se adaptan a eso también. Entonces, pero lo tenés que hacer porque te gusta. Yo siempre digo para trabajar en una escuela de esas te tiene que gustar mucho porque si no, no te adaptás. Hay muchos docentes que han empezado a trabajar y han durado muy poquito tiempo porque no... la distancia, estar lejos de la familia. Te tenés que quedar ahí y a veces no tenés señal ¿viste? Cuando estuviste también te pasó, no tenés señal, no tenés cómo comunicarte, no sabés si tu familia está bien o no.

Entonces tenés que adaptarte. Pero a mí sí, me gusta, me gusta muchísimo lo que hago. Yo, yo voy a trabajar contenta porque me encanta estar ahí, me encanta estar con los chicos, tengo muy buena relación con mis alumnos entonces. Me, me gusta mucho trabajar en la escuela albergue

¿Y qué problema, qué problemáticas observás en el estudiantado?

Y la principal problemática, por ejemplo, es que los chicos son muy vulnerables. Viven en zonas muy alejadas de la escuela, incluso algunos viven a 30 km o más, donde no tienen ningún recurso, no tienen luz, no tienen agua. Entonces, ellos vienen con eso, con esa problemática. Ellos llegan a la escuela y encuentran el lugar donde sociabilizar, porque ellos no tienen en ningún lugar donde juntarse con los amigos, no tienen un club, no tienen una plaza, no tienen nada. Entonces ellos aman estar en la escuela, se sienten protegidos. Otra problemática que se puede observar en la escuela es la... de los chicos que vienen... con violencias. Violencia en el hogar... abuso, eso, eso he podido observar que siempre deben haber estado, pero bueno, hay muchas veces que para tratar de evitar problemas no se involucran, pero hace poco estamos con una nueva directora que ha tomado las riendas sobre ese tema. Entonces, tratamos de trabajar mucho. Si bien teniendo mucho cuidado porque son situaciones muy delicadas, tratamos de trabajar mucho con los chicos en ese sentido porque muchos de ellos sufren esas situaciones en casa. Entonces, ellos llegan a la escuela y reciben contención. Vos les decís que tenés que desalbergar y ellos no se quieren ir de la escuela. Porque reciben lo que no, no encuentran en su casa. Entonces, esas son las problemáticas que más se observan en la escuela albergue.

Y el estudiantado dentro de la escuela que... ¿Observás algunas problemáticas que tengan en particular?

Y dentro de la escuela vos podés observar, por ejemplo, que ellos se conocen todos. Vos tenés al alumno desde primer año hasta quinto, son todos conocidos, todos son... tienen amistad. Entonces hay una muy buena relación entre ellos, que es muy difícil verlos en otras escuelas, por ejemplo, el de primer año no se conoce con el de quinto, por ejemplo. Ahí no, ahí son todos amigos. Por ejemplo, tienen... muy pocos chicos, tienen teléfono y ese teléfono lo usan todos. Se lo comparten porque para mandar un mensajito, para ver un jueguito, cosas que a ellos les llama la atención y se lo comparten. Va el de quinto año a golpear la puerta de primer año a pedirle prestado al teléfono, esas cosas viste que no se ven mucho. Tienen una buena relación, si bien hacen cosas de chicos, a veces se pelean muy pocas veces, pero sí se pelean o qué sé yo hacen alguna travesura porque es lógico que son chicos. Pero eso, eso se observa en esas escuelas muy buenas relación entre ellos.

¿Y qué pedidos o reclamos también pueden ser te han comunicado a vos los estudiantes?

Y ellos lo que más piden. En realidad no, no es que te pidan tanto, sino que de alguna manera ellos te reclaman más libertad. ¿Por qué te digo esto? Porque nosotros pasamos muchas horas de clase. Tenemos... entramos a las 7:20 h de la mañana, paramos a comer y después tenemos un ratito la siesta, volvemos a clase hasta las 21:40h. Y como estamos divididos los docentes en bloques, por ejemplo. Hasta el día miércoles va a un grupo docente, del miércoles al sábado otro. Entonces tienen muchas horas con el docente. Y ellos se cansan, se cansan de estar en clases. Entonces, te piden eso, buscar como que “profe, ya estamos cansados, vamos a caminar, hagamos otra cosa”. Entonces, eso es lo que ellos piden. No, no, no, es que te piden grandes cosas. Que se sienten cómodos, te agradecen mucho lo que uno les da. No son chicos de... incluso ellos tienen necesidades, pero creo

que hasta no se dan cuenta de que ellos tienen, que ellos pueden reclamar Derechos. No, no se dan cuenta si nosotros no se lo enseñamos. Por ejemplo, como te decía lo del agua. El a dónde, dónde... en los lugares donde ellos viven no tienen recursos, entonces no tienen agua, no tienen luz, no tienen gas. Y si falta eso en la escuela, ellos no lo ven como mal, entendés, entonces ellos no te dicen que no “¿Cómo vamos a estar en la escuela si no tenemos agua? No, al contrario, no, no nos vamos, profe”. Acarreamos baldes, baldes con agua llevábamos para el baño, baldes con agua para lavar las verduras en la cocina y a ellos les gusta hacerlo porque quieren estar en la escuela. Entonces, esas cosas, viste que... ellos no saben que ellos pueden vivir mejor. Que ellos tienen también Derechos y que los pueden reclamar. Eso se lo tenemos que enseñar nosotros y tratamos de enseñárselos siempre para que no se acostumbren a vivir así. Porque esa es una característica de las comunidades, viste que se acostumbran a vivir sin recursos y los chicos crecen así, sin oportunidades, porque no tienen ninguna oportunidad ni de estudiar ni de trabajar. Entonces, uno tiene que enseñarles que hay algo mejor, que ellos pueden estar mejor.

Y ese estar mejor es.. ¿Sería estar mejor ahí mismo en el campo donde viven?

Donde viven, donde viven. Porque en la escuela uno trata de darles todo. Incluso, te digo, la directora hace mil cosas para que ellos tengan... para que coman bien, por ejemplo. Ay perdón. La directora pide donaciones para que ellos coman bien. Entonces les lleva yogur, les lleva helados, no les faltan lo mínimo que son, qué sé yo, los artículos de limpieza para higienizarse, jaboncito, champú. Esas cosas que ellos en la escuela las reciben. Uno siempre trata de buscar que ellos estén bien, pero en su casa también tienen que estar bien. Entonces ellos tienen que aprender a que ellos tienen derecho a recibir todo eso en su casa, en el lugar donde ellos viven, no solamente en la escuela.

¿Y cómo reciben esta idea de que tienen esos derechos?

Y... les cuesta porque ellos ya vienen con... desde, desde siempre. Ellos han nacido y se han crecido con esa idea de que tienen lo justo y con... y viven de esa manera. Lo naturalizan, naturalizan su manera de vivir porque no conocen otra cosa. Entonces, cuesta mucho que, que ellos entiendan de que no pueden... hay cosas que no les puede faltar; recursos mínimos y que los tienen que reclamar. Que tienen que tratar de vivir mejor, buscar una forma. Incluso aprovechar los recursos que ellos tienen porque ellos viven en un lugar donde tienen muchísimos recursos y ellos no lo saben. Que esa es una de mis funciones en mi materia. Por ejemplo, yo, viste lo de las cremitas que yo les enseñé; bueno, eso vengo hace varios años, pero ahora estamos juntando dinero para poder hacer champú de jarilla. Y también, quieren hacer, me pedían que les enseñara a hacer licores. Bueno, la directora no nos, no nos daba mucho permiso a ir en ese sentido. Pero yo les digo que ellos tienen muchos recursos. Ellos incluso en primer año, que son tan chiquitos y ellos te conocen todos los usos medicinales de las plantas y no se dan cuenta de de que tienen todo ese conocimiento. Entonces, yo trato de decirles “mírenlo, miren lo que tienen”, de que ellos vean que ellos puedan utilizar sus recursos. Incluso la escuela nuestra, que tiene orientación en turismo, ahora hemos hecho un proyecto para que ellos se preparen para poder ser guía turístico; porque tienen todo ahí y ellos te lo cuentan porque lo viven. No es que tienen que estudiar mucho para poder saber lo que tienen porque te cuentan lo que viven en Internet y ellos tienen que utilizar su... aprovechar lo que ellos tienen. Y enseñarles eso, enseñarles a prepararse, enseñarles a utilizar lo que tienen; a que cuando no están en la escuela, si no están en la escuela no tienen la oportunidad. Incluso quien quiere estudiar tiene que tener beca, tiene que tener donde alquilar un lugar, tiene que viajar.

Entonces son muy poquitos, muy, muy poquitos los que pueden estudiar. Uno o dos chicos estudiarán, otros no. Entonces, los que no estudian quedan ahí en el lugar, haciendo lo que hicieron sus papás tratando de sobrevivir, porque tampoco tienen trabajos más que en algunas... algunos lugares tienen chivos, cabras, pero otros no. Entonces, si no, si no saben aprovechar los recursos y no pueden salir de ese lugar, su vida sigue igual. Terminan la escuela, pero siguen igual. Entonces, esa es una de las funciones que yo... yo siempre les digo “todo lo que yo les enseñé úsenlo en algún momento háganla, hagan las cremitas, hagan los perfumes, hagan los champús, vendan. Aprovechen las fiestas, hagan todo eso para vender. Hagan un microemprendimiento si no tienen un trabajo, si no tienen para estudiar”. Para que ellos tengan esos conocimientos y los utilicen. Algunos lo hacen, algunos lo hacen en las vacaciones. Una de las chicas me mandaba mensajes “profe ¿Hice bien?”. Me mostraba cómo hacía la cremita para venderla y la venden. Porque es lo que tienen. Y entonces, tenemos que enseñarles a que, a que utilicen los recursos que tienen para que vivan mejor.

¿Cuántos de los estudiantes son de las comunidades huarpes?

Y en la escuela Raíces Huarpes tenemos algunos que no son de las comunidades, por ejemplo, hay creo que tres o cuatro chicos que son de la localidad de Tres de mayo, que es más cerca de Villa Tulumaya. Pero el resto creo que son todas las comunidades. Viven... unos son del Cavadito, otros son de La Majada, lugares de ahí del Camino de los huarpes que también están cerca de ahí de San José. Pero son todos de las comunidades.

Y estos chicos que son de Tres de mayo, me decías...

Sí, hay 3 o 4 chicos que son, pero ellos han hecho, igual, la escuela primaria y secundaria ahí. Vienen desde siempre ahí.

Son de familias de las comunidades que han migrado o simplemente vienen de...

Sí, ellos han vivido cuando eran chiquitos, ahí vivieron un tiempo y se fueron.

Precisamente por esto, para poder trabajar y vivir un poco mejor. Y los chicos siguieron en la escuela, no es que se cambiaron de escuela porque... ellos siguen ahí, terminan, van terminando la secundaria. Incluso, algunos hermanitos ya terminaron la secundaria ahí y otros siguen ahí.

Bueno. ¿Qué conocimientos tenés vos de, de las comunidades huarpes en cuanto a sus pautas culturales, su cosmovisión, identidad? ¿Te has acercado a las comunidades?

Y las comunidades huarpes, lo que tienen, que son muy cerradas. Es una característica que yo he podido observar desde que trabajo, por ejemplo, más que nada en la escuela de Lagunas del Rosario. Viste que está un poco más allá. Bueno, esa comunidad, por ejemplo, es muy cerrada. No te permite en la escuela chicos que no sean de la Comunidad. No es como la escuela Raíces Huarpes, que ahí van chicos que, que no son de ahí. Son comunidades muy cerradas, que valoran su cultura. Ellos tienen, por ejemplo, las fiestas patronales que cada año las realizan y ellos esperan todo el año, se preparan para esa fiesta, que es lo que les da más importancia y lo, y lo único que les da algún recurso económico también porque preparan para vender cosas y artesanías, comida típica del lugar. Eso es lo que se puede observar en cuanto a lo cultural. Si bien se va perdiendo un poco eso... entonces, por ejemplo, lo que es el lenguaje, todo eso, tratamos en la escuela de que ellos siempre tengan presente esas cosas en algún proyecto, algunas actividades porque es

importante que ellos sepan cuál es su cultura. Ellos no... los chiquitos ya, como que se va perdiendo eso ¿Viste? Si bien están en la comunidad pero ya no, no es muy, muy arraigada, así, la cultura. Pero esto de la fiesta patronales sí, desde años se hace y todavía se sigue haciendo. En todas las comunidades.

¿Y por qué pensás vos que se está como perdiendo esta cultura de lo huarpe?

La verdad que no sé bien por qué, quizá no se va pasando de una... de un... ay, se me fue la palabra. De generación en generación, quizás sea eso a lo mejor. Antes, no sé, yo tengo mis padres, por ejemplo, mi papá era de de también por ahí esas comunidades y ellos siempre nos... y nos contaban sus historias, nos contaban las cosas que hacían... la cultura. Cosas, por ejemplo, el homenaje a San Vicente para que llueva. Todas esas cosas que van quedando y a veces se van perdiendo, quizá eso sea la verdad que no sé bien por qué, pero... en algunos, en algunos se va perdiendo, sí.

Los contenidos de las materias ¿Se adecuan a la realidad de los pueblos del Pueblo Huarpe?

No, sabés que no. Y como te decía, está todo hecho para, para las escuelas en general no está, no discriminan de este... este por la situación económica según el lugar, según las características, según el contexto de la escuela y para todos está igual. Nosotros tenemos un DCP. Que es el Diseño Curricular que nos dan a todos los docentes y nosotros tenemos que hacer nuestra planificación basándonos en eso. Entonces, bueno, tenemos la posibilidad de elegir, de elegir qué temas dar dentro de eso que nos dan, no es que salimos de ahí. Entonces, por ejemplo, hay muchas cosas que que vos decís, no, no da con el contexto. Ni tampoco con el, con el, con la orientación de la escuela, por ejemplo, nosotros tenemos la

escuela, que es con orientación en turismo y en Ciencias Naturales, que es lo que doy yo, que tendría un montón de cosas para enseñar no se da tanto, se da más lo que es la parte científica. Por ejemplo, todo lo que es ADN, enseñar mitosis y meiosis, pero no recursos naturales, ecosistemas. Entonces lo que yo voy haciendo es, si hay algún, así, tema que pueda dar, trato de dar todo. Por ejemplo, si tengo que dar reinos aprovecho hacerlo bien intensivo todo lo que es las plantas, los animales, las plantas autóctonas, los animales autóctonos y todo. Tratar de, de dar yo eso o agregarlo o sumarle. Y, a veces, en los proyectos que vamos haciendo. Por ejemplo, este proyecto institucional es de Anfitrión Turístico, no sé si te comentó la dire.

Sí

Bueno, este proyecto ya sí va más encaminado a esto. Entonces, yo trato de trabajar la parte... si bien doy todos los contenidos que me piden en la planificación, también doy los contenidos basándome en el proyecto para preparar a los chicos para esto. Entonces, ahí los preparo para el conocimiento de las plantas, de los animales, de los ecosistemas, de los recursos naturales. Que es importante que ellos sepan todo lo que tienen. Y es por eso que te digo que ellos saben un montón. Yo les hacía hacer un herbario a los chicos de primer año, que son chiquitos y te conocen tanto de plantas. Y yo les digo, “ustedes no tienen ni idea, todo lo que saben”. Te explican “profe, este es para curar los animales, profe. Esta lo usamos para la tos” ¿Entendés? ellos tienen mucho. Entonces, sí, yo trato de... seguramente todos los profes hacemos lo mismo de poder organizar nuestro contenido basándonos en lo que ellos necesitan y en los recursos que ellos tienen. Pero no, no los con los del DCP viene para todos igual.

Bueno, justamente iba a continuar, si vos veías que el cuerpo docente. Aplicaba a estos conocimientos.

Y tratamos de hacerlo. Tratamos de, de ir guiando nuestros contenidos a esto. Sí, por ejemplo... un ejemplo, los contenidos de ESI [Educación Sexual integral], nosotros tenemos que trabajar la ESI en la escuela, pero nos dan ciertos lineamientos curriculares donde nosotros tenemos que adaptarlos a cada materia. Porque la, la ESI no es solamente la educación sexual, si no vamos por lo psicológico, por las emociones, los valores y todo eso trabajamos. Tratamos de trabajar todo eso y adaptándonos primero conociendo al grupo de estudiantes y adaptar todos los contenidos en ese sentido. Y sí, lo hacemos todo. Yo creo que todos los profesores lo hacemos. Tratamos de organizarnos de esa manera.

Bien. ¿Qué, qué personal docente y no docente son huarpes en la escuela?

En la escuela hay gente que vive ahí, que son generalmente los cocineros. Los cocineros, la gente que son los celadores son de ahí. Creo que hay una, una cocinera y hace poquito se jubiló un señor también, que ya, que es de ahí de la Comunidad. Son dos, tres cocineras que viven ahí en la comunidad. Pero el resto de los docentes no, son todos de afuera.

¿Se ha planteado en algún momento la modalidad intercultural en la escuela?

Creo que trató de hacer en un momento... tratamos de cambiarlo por, por esto de la necesidad de los chicos para aprovechar los recursos y trabajar en algo más, con más respecto al, al contexto donde están. Pero no, no salió nada, no soluciona eso, viste que también tienes que tener que tener que te avale la DGE y todo... y bueno, no está muy presente en ese sentido la DGE. Por eso se ha tratado de buscar desde otro lado. Y bueno, armar el proyecto institucional, trabajarlo desde un proyecto institucional. Eso sí.

Bien, entonces ese proyecto institucional ¿Cómo sería?

Que es el que yo te digo que es de anfitrión turístico. Entonces, se prepara al estudiante para poder... que tenga todos los conocimientos de su comunidad huarpe; de los recursos, de los circuitos, los valores culturales, donde están la, la capilla y todos esos lugares, el cementerio. Luego lo que ellos conozcan que, que sepan cómo guiarlo, cómo mostrarlo. Estamos trabajando mucho en la oralidad porque ellos en su cultura son muy tímidos, entonces les cuesta muchísimo poder hablar. Entonces, tratamos de ir incorporando eso cada docente, la lectura, la oralidad, hacer exposiciones orales y, mínimas cosas, participar en los actos y hablar en los actos para que ellos puedan mejorar eso.

¿Y en qué consiste exactamente ser anfitrión turístico? Este, este proyecto se planteó para este año, recién por lo que tengo entendido cuando le hice la entrevista a la...

Sí, sí, sí, pues... que en realidad estaba en... estamos recién aplicándolo porque se, se trabajó desde a fines del año pasado. Hubo que, que adaptarlo. A armar todo lo que era objetivo, fundamentación y viste todo lo que lleva en sí un proyecto. Y bueno, recién ahora lo estamos empezando a trabajar cada materia o cada área, por ejemplo, porque yo, por ejemplo, soy coordinadora del área de Ciencias Naturales, entonces en mi área nos basamos en trabajar con los chicos frente a los recursos y todo esto, te digo. El profe de turismo, en el área de turismo, se encargan de enseñarles a, a hacer circuitos turísticos y todo eso. Y estamos empezando a trabajar en esto... es para tercero, cuarto y quinto año. Y trabajamos articuladamente con el CEIL [Instituto de Educación superior n° 9-024], que es una institución de acá de Lavalle, terciario. Ellos van a ir ahora en el mes de octubre, creo, a la escuela, a darles una capacitación a los chicos. En, basada en este mismo proyecto. Y bueno, les toman una evaluación y si ellos aprueban, ellos salen con ese... con este, con el

título secundario y además el de anfitrión turístico. Entonces pueden trabajar acompañando a un guía. No es que ellos van a ser guías, sino van como auxiliar de un guía. Pero ya es orientarlos para que ellos puedan poder estudiar turismo, por ejemplo.

¿Sería el, el plan de la escuela que puedan estudiar turismo después?

Claro, porque esa es la modalidad y es lo que ellos tienen, con los recursos que podemos contar para darle, para que ellos se puedan manejar después que salgan de la escuela. Entonces tratamos de guiarlos de ese, desde ese lado.

¿Y están articulando con los terciarios o con...?

Estamos articulando con el CEIL, que es el que yo... creo que sí y bueno, en un principio se trató de hacer una una capacitación, pero tenían que viajar los chicos la villa cabecera de Lavalle. Entonces no pudimos traerlo a los chicos porque era mucho la distancia. Teníamos que juntar mucho dinero para poder traerlo. Entonces no, no pudieron venir a la primera capacitación que había y entonces surge la idea de pedirles que ellos viajen. Porque son, porque ellos tienen movilidad de la del municipio, qué sé yo. Entonces, se les pidió que ellos fueran a, a capacitar a los chicos y, bueno, eso se va a hacer ahora próximamente el mes que viene. Vamos a ver cómo sale, pero bueno, son las primeras, son los primeros trabajos que estamos haciendo en el proyecto. La idea es que esto continúe a medida que vaya... vamos a ir aprendiendo todos, vamos a ir mejorándolo. Y que siga creciendo, porque si a ellos les gusta, les va a servir un montón. Es una herramienta para ellos para poder seguir después del secundario.

Bien, y te iba a hacer unas preguntas más ¿Las comunidades huarpes toman decisiones dentro de la escuela?

No, no dentro de la escuela, pero sí ellos... incluso eso también tiene que ver con el directivo de la escuela, porque la directora generalmente hace algunas reuniones, a veces de Consejo, con con los docentes y son invitados y ellos participan. Participa la Presidente de la Comunidad. Generalmente está ahí, en la escuela, tratando de... no es que tomen decisiones, sino que colaboran, tratan de, por ejemplo, si nosotros tenemos una necesidad, ellos intervenir a través del municipio, esas cosas. Pero sí están muy presentes, muy, muy presente la Comunidad huarpe, Juan Manuel Villega es el nombre de la Comunidad.

Es la que está en San José ¿las otras comunidades participan también?

Las otras comunidades en la escuela nuestra no, seguramente cada uno, en sus comunidades sí, porque yo trabajo en otras comunidades también, y sí cada... estas son, están presentes. Generalmente están presentes.

Bien. Bueno ¿Qué cambios consideras que se podrían hacer en la escuela?

Y cambios. Vamos tratando de encaminarnos a los cambios. Cambio, como te digo, de más que nada, no sé si cambiar, sino mejorar, mejorar la presencia del Estado yo creo que es lo que falta ahí. En casos, por ejemplo, de estos que te digo yo de, de violencia, que trabajamos mucho, de suicidio tenemos casos y suicidio en la escuela. Entonces, generalmente, hace falta la presencia del Estado porque nosotros nos comprometemos como escuela haciendo nuestra parte activando protocolos si es necesario. Y derivando casos, pero a veces el Estado no se hace presente o se hace presente en el momento y después desaparece y los casos terminan peor. Entonces, yo creo que esos cambios o mejoras serían importantes. Para el bienestar de los chicos.

Bueno, hay algo más que quieras agregar que te haya quedado en tintero. Que quieras decir.

Ahora que no sé, cree, creo que no. No, no se me ocurre nada. Pero sí, bueno, eso de, de valorar mucho el trabajo del docente en una escuela de albergue porque viste que los docentes siempre somos bastante desvalorizados acá en nuestra provincia. Y la verdad que en una escuela albergue trabajamos mucho más de las horas que tenemos que nos pagan. “Trabajamos las veinticuatro horas” les digo yo a mis compañeros, porque nosotros nos quedamos ahí y estamos todo el tiempo ayudando a los chicos acompañándolos, escuchando. Muchas veces ellos necesitan de nosotros solamente para escucharlos. Y estamos todo el tiempo trabajando en, en que les falta zapatillas, que les falta alimento, que les falta salud. Pues nosotros tenemos ahí una salita que funciona nada más que en la mañana, con lo mínimo de recursos y una enfermera. Entonces, tenemos que también estar cuidando de los niños, cuando no tenemos apoyo de nada ¿Entendés? Entonces, el trabajo del docente ahí en las escuelas de albergue, principalmente en toda las, en todas las escuelas, pero en la de albergue es muy importante, muy importante. Entonces, eso, que me gustaría que fuera reconocido para que... no para que nos den un reconocimiento a nosotros, sino para que tengan en cuenta cuáles son las necesidades de esos chicos. Que son chicos muy vulnerables, que están desprotegidos, están desprotegidos por el Estado. Entonces, eso me gustaría, eso me gustaría, que los tengan en cuenta ellos. Si ellos están bien, yo creo que nosotros vamos a estar bien.

¿Y en qué puntos pensás vos que el Estado está desprotegiendo a los estudiantes?

Y en esto que te digo de, de si bien por las distancias supongo que será. Que no, no es muy visible la problemática en esas comunidades. Entonces, como no es muy visible, como no salen los noticieros, como no, no están en los diarios, en las redes sociales. Ahí es que no se hace presente porque no sé si no se enteran; de todas maneras, debería de estar, aunque no

fuera visible, pero viste que, que generalmente se da solución a lo que es visible. Entonces yo creo que eso es la problemática. Las distancias. No tenemos ni siquiera un colectivo. Un colectivo a la semana tenemos ahora. Recién hace un mes, dos meses, pero en esa comunidad solamente había un colectivo al mes. Y la gente no puede salir porque había un viejito que hacía viajes y el señor se le rompió el colectivo y la gente no tiene cómo salir de ahí.. Entonces, vos decís... están, estás a 80 km del del centro de Lavalle. Y están abandonados, prácticamente. Esa gente no tiene recursos; si hay alguien que tiene un problema de salud, no tiene cómo salir de ahí. Si necesitan para comer, tampoco. Entonces no tienen recursos tampoco ellos. Entonces, por eso nosotros les enseñamos a esto a utilizar sus recursos. Para que puedan aprender a preparar el suelo que tienen para poder hacer una huerta, por ejemplo. Porque no tienen otro... no tienen, no tienen al alcance nada.

Bueno. Yo concluiría con las preguntas, si por ahí te queda algo más, bueno, ya ya me has comentado bastante, pero con eso tenés mis...

Tenés mi teléfono, así que si necesitas que te responda algo, necesitas que te que te ayude con algo. Me me contactás.

[concluye la entrevista]

Entrevista a exprofesor de turismo, Fabián.

Fecha de la realización de la entrevista: 18/09/2024

E=entrevistador

D=Docente

(...) entre corchetes se verán algunas aclaraciones para facilitar la lectura y el entendimiento de la entrevista.

Aclaración: han sido eliminadas algunas de las palabras, frases repetidas o muletillas para facilitar la lectura.

Transcripción de la entrevista

E: Bueno, la primera pregunta sería ¿Qué formación tenés?

D: Bueno, yo soy licenciado en turismo. Por eso, digamos, era docente en la escuela de albergue. Tenía espacios curriculares de turismo en tercero, cuarto y quinto. Pero, también, soy trabajador social, licenciado en trabajo social.

[pequeña interrupción por una llamada]

Bien. ¿Y hace cuánto tiempo estás enseñando como docente?

Como docente en la escuela de albergue estamos situados ahí.

Como docente y después como docente en las Raíces Huarpes.

Perdón, eso, la Raíces Huarpes. Y empecé en el dos mil...

[pequeña interrupción por una llamada]

Estábamos con la cantidad de años que estabas como...

Sí, desde el dos mil cinco me parece que... perdón del dos mil tres o dos mil 2005 empecé en la Raíces Huarpes. No tenía nombre en esa época, es decir, era otro sistema de enseñanza en esa época.

¿Y cómo era ese sistema? ¿Semipresencial era?

Íbamos dos veces por semana. Todo el día.

¿Y a partir de qué año se construye la escuela como presencial?

Y me parece que yo ingresé en 2003. En 2005 empezó a funcionar como escuela albergue.

Y la selección de la modalidad que tiene con turismo ¿A qué se debió?

Mirá, eso fue antes de que yo llegara, pero por lo que me han informado en esa época habían estudiantes de Lagunas del Rosario. También, después crearon su propia escuela secundaria en Lagunas del Rosario, ya después no fueron más los estudiantes. Habían estudiantes de Asunción que trabajaban con turismo, incipientemente, pero trabajaban. Cavadito, que está al lado de la reserva Telteca, que es el atractivo turístico más importante de Lavalle, digamos los Altos Limpios. Después, tenés las comunidades que iban a la escuela, ¿No es cierto? los estudiantes.. Después, tenés San José y Lagunas del Rosario. Esas eran las cuatro comunidades, los cuatro lugares o comunidades que provienen de estudiantes a la escuela. Y yo creo que por un tema, el turismo se veía como una forma de generar fuentes de trabajo en el territorio complementarias a las existentes y que pudieran potenciar lo existente. Por ejemplo, la manufactura o la producción de artesanías que todas las comunidades lo hacen. El turismo lo que hace es fortalecer eso, mejorarlo, ponerlo en valor. Otra actividad tradicional son las festividades que, espontáneamente, va mucho turismo. Pero bueno, la idea era como sostener esta actividad turística durante todo el año

para que las familias, digamos, de las comunidades, pudieran también tener un ingreso extra a través del turismo rural comunitario. Esa era la propuesta de que la modalidad fuera turismo, básicamente generar fuentes de trabajo, poniendo en valor lo existente, lo que está en la comunidad, que es la cultura, el patrimonio cultural. El patrimonio cultural, digamos, tangible como las capillas, cementerios, todo eso y lo intangible que serían las fiestas, la producción de artesanía, las comidas típicas.

Y ese objetivo, de alguna manera ¿Se pudo concretar dentro de la comunidad de San José?

Han habido muchos como intentos. Hay ex egresados que están estudiando turismo, eso lo considero un logro de la escuela. Algunos egresados están estudiando turismo. Hay egresados que también están... se han capacitado como guías porque estamos trabajando desde el municipio en la actualidad. Una, digamos, lo que serían anfitriones turísticos, primero con una capacitación, estamos con un proceso de capacitación y después se va a ver, va a haber una acreditación desde el municipio para que puedan trabajar como guías locales las personas que se capaciten. Y han habido varios ex estudiantes, de cuando yo he dado clase a lo largo de todos los años. Entonces, bueno, hay algunas cosas que se han concretado.

Estos ex estudiantes ¿Serían guías, los guías locales?

Claro, están, se están preparando para ser guías, algunos ex estudiantes de la escuela. Principalmente en la zona de Cavadito y Asunción. Y, por otro lado, igual con San José, esta es mi visión particular, es una comunidad bastante fragmentada. Ha costado el vínculo

entre escuela y comunidad. Han habido muchos intentos, pero bueno, no se ha logrado sostener algo en el tiempo, digamos. Esa es la verdad, desde mi perspectiva.

¿Vos has dado clases en las otras escuelas del secano?

No, solo en San José.

Bueno. ¿Qué problemáticas principales has visto mientras dabas clases en la escuela Raíces Huarpes? ¿Con respecto a lo institucional o con la DGE [Dirección General de Escuelas]? Si querés empezar por ahí.

Bueno, problemáticas. No sé. Es como muy amplio, viste porque desde lo social han habido problemáticas, pero que van más allá de la escuela. Hay muchas situaciones de violencia de género en las familias. De abusos, también, algunos se conocen y otros no y otros se rumorean. Hay un eje de conflicto, pero trasciende la escuela. Justamente, a veces la escuela emerge o se dan a conocer estas situaciones. Después, otras problemáticas, por ejemplo, considero que para mí, para mí, una problemática es el tema de la inserción laboral de los estudiantes. Muchos... son muy pocos los que continúan un terciario. Son muy pocos los que siguen el estudio superior inmediato, sea terciario o universitario, muy pocos. Hay un programa con la UNC que ahora ya no se conectará, pero con todo este tema de financiación de la Universidad, no creo que esté en vigencia. Pero estuvo en vigencia muchos años, les daban a los chicos una beca de un año antes de ingresar a la Universidad, pero bueno, son muy pocos los que se arriesga... son muy pocos los que se sumaron al programa y menos todavía los que lograron sostenerse. Muy, muy, muy pocos. Entonces, bueno, yo creo que ahí hay un un conflicto, por lo menos. Yo lo veo de esa manera, a lo mejor no es un conflicto para la comunidad porque a veces los chicos siguen en sus puestos

cuando terminan. Hacen su vida cotidiana como han aprendido de sus padres. Pero, digo, que la escuela haya aportado algo distinto o que ellos hayan podido hacer algo distinto a la línea de vida que tendría que ser, si no no hubieran tenido la escuela, en algunos casos, sí, pero no muchos desde mi perspectiva.

Es muy fuerte, son muy fuertes las tradiciones familiares, los valores y las formas y los hábitos. Es muy difícil para nosotros de la escuela poder generar, aportar algo que genere un cambio de trayectoria de vida ¿Entendés lo que te quiero decir? por lo menos yo lo he visto de esa manera. Es una cultura cerrada, como que a nosotros nos ven, somos maestros, docentes, hay un respeto, un reconocimiento, pero la apertura es muy limitada y las comunidades también es muy limitada. Yo creo que siempre el de afuera genera una desconfianza y creo que eso es algo histórico y yo lo entiendo. Lo puedo comprender por todo lo que han sufrido desde la colonización en adelante, todas las persecuciones que han habido. Yo creo que a las personas afuera, digamos, al hombre blanco, entre comillas, criollos y mestizos, gringo... como que nunca, no sé, siempre hay como un halo de desconfianza. Y que no haya confianza hace que no haya apertura y, quizás, la posibilidad de cuestionarse algunas cosas propias ¿Entendés? como para un desafío para poder abrirte a otras cosas nuevas. No sé, creo que hay un tema ahí, como bastante estructural y cultural como fuerte, ahí, como duro.

Y esa cultura que vos mencionas ¿Es lo que impide a los estudiantes continuar sus estudios?

Sí, son aspectos culturales y de crianza y de formas de vida. Porque es difícil para ellos el desarraigo, también. Irse de sus familias, estar en un lugar nuevo, en hospedaje universitario, un hospedaje compartiendo con otros. Es fuerte, es como un cambio de vida

muy radical. Y no todos, yo creo, tienen la estructura interna para bancarse eso y disfrutarlo y sostenerlo. Aparte, hay un tema económico también. Tenés que tener dinero para eso, tenés que... y no todos tienen recursos económicos para bancar otra forma de vida en otro lugar a pagar un alquiler o... yo creo que es un tema económico ahí, que es una de las principales razones. La parte cultural también suma, pero la parte económica... yo creo que si ellos tuvieran una disponibilidad económica holgada sería otra realidad, me parece. Sería más fácil, quizá, la experiencia de estar en otro lugar, en un comedor universitario, no sé, sería... no sería tan complicado, me parece. Creo que el factor económico limita mucho.

Bien ¿Y qué problemáticas, ves que tiene o viste que tuvo la escuela en los últimos años con la DGE?

¿Con la supervisión, la DGE y todo eso? de todo eso, como que cuesta mucho, desde la Dirección General de Escuela, entender una escuela albergue, comprender su funcionamiento, su dinámica interna. Quieren... la tratan como una escuela convencional y no es una escuela convencional. Es otra cosa distinta. Y nunca han entendido, ni les interesa, yo creo, entender el funcionamiento de una escuela albergue y que cree sus particularidades y su... que tendría que tener su propia reglamentación, que supuestamente la hay, pero no se aplica. Su propio presupuesto tendría que tener un mayor presupuesto que otras escuelas. Lo tiene, pero tendría que ser mayor. El funcionamiento es distinto, es otra cosa distinta y creo que no... la DGE no lo entiende, no le interesa y no lo entiende ese otro funcionamiento.

Bien, y a lo interno de la escuela ¿Qué problemáticas observaste?

¿Interno, en relación con qué?

Al funcionamiento escolar o de albergue.

Sí, bueno, ahí pasan cosas. Pasan cosas porque los chicos vienen de su familia, de su casa con problemáticas y eso se pone en juegos en la escuela. Entonces, si hay roles importantes como el nocherero, los preceptores que cuidan en la noche. Han habido problemas con eso. Ahora ya se han resuelto este último año. No sé cómo estará ahora, pero hay temas delicados en las escuelas albergues. Los chicos conviven y vienen con toda una historia. Y eso se pone en juegos dentro de la escuela y genera conflicto. No sé, son cosas coyunturales pero que suceden todo el tiempo y ahí depende los roles El rol del preceptor es muy importante, el directivo también es muy importante, los preceptores que durante el día también. Cómo se ponen los límites en la escuela, cómo se escuchan a los estudiantes, cómo se escuchan sus necesidades, cómo se implementan talleres para también poder trabajar en otros aspectos como la educación sexual integral, la diferencia de género. Es todo una complejidad.

¿Y qué problemáticas has observado con el cuerpo docente y no docente dentro de la escuela? O si quieres, háblame primero de los docentes.

Problemáticas entre ellos o con... en general, los docentes entre... como actor social, digamos, los docentes no ha habido conflictos, digamos en general. Hay buena relación. Sí, hay dos turnos distintos y es como si fueran dos escuelas distintas, como que los docentes son diferentes y se mueven distinto y cuesta a veces la interrelación. Es normal eso, eso sucede en todas las instituciones. Y con los no docentes que serían celadores, preceptores, yo que sé de tipo directivo, secretario. Eso es coyuntural, depende de quién esté al mando. Depende del rol.

Sí, en problemática no me refiero solo a...

Estoy haciendo un análisis más genérico, porque como yo no estoy en la escuela, ahora no te puedo hablar de cómo está ahora las cosas.

**No, está bien. Pero por eso te he preguntado cómo has estado viendo los últimos años.
[esto fue conversado antes de la entrevista]**

Como te digo, depende de la persona. Influye mucho el directivo, han cambiado los últimos años los directivos. Depende del liderazgo del directivo, básicamente, y de la apertura que tenga y del diálogo que tenga.

¿Y de qué manera has visto que esas diferentes formas de las directivas, cómo ha influido en la escuela?

Influye directamente en la escuela. Es muy, está muy cargado el rol del directivo. Para mí no tendría que ser así, pero tiene mucha responsabilidad y mucha decisión. Dentro de lo que es la escuela. Es depende la gestión, depende del directivo, como te digo, y depende en qué momento está el directivo. Porque a lo mejor el año pasado la directora estaba de una cierta forma y este año está de otra. Y son, eso va generando cambios en la dinámica interna de la escuela. Eso te puedo decir.

Cuando vos estás dando clases como docente ¿Qué pedidos o reclamos te hacían los estudiantes a vos?

Bien. Sí, sugerencias. Como que le gustaba mucho la salida educativa, salir del aula, como... eso lo hacíamos. Y bueno, diferencias, también, estudiar poco, pero yo he sido bastante exigente en mi materia. Muchas veces se quejaban de tener que estudiar o tener que hacer cuadros comparativos, mapas conceptuales. Yo como que les inculcaba mucho

eso, porque, justamente, era la dificultad que tenían y yo les decía “si ustedes quieren seguir estudiando esto, lo van a tener que saber de base”. Entonces, bueno, ahí había, a veces, un conflicto. En algunas estudiantes no, en otros sí. Con los varones es más difícil, los varones son más, no les gusta estudiar, están más como forzados en la escuela. Las mujeres, generalmente, las estudiantes mujeres con otra actitud más proactiva, más con pila, con otra organización en relación al estudio. Pero lo que me han pedido es eso básicamente, salir afuera, caminar, alguna salida educativa puede ser. Por ahí, más o menos.

¿Cuántos de los estudiantes que has estado viendo en los últimos años son de las comunidades huarpes?

¿Cuántos son de las comunidades huarpes? Y cuánto... Y ¿En qué? ¿En porcentaje más o menos? ¿En cuánto?

Sí, en porcentaje o que tengas conocimiento.

¿Hablando por ejemplo, tercero, cuarto y quinto en el último año que estuve?

Ajá, o de toda la escuela, si conocés de toda la escuela

Claro, primero y segundo, como no doy clase ahí, no conozco tanto.

Bueno, entonces.

Claro, tercero cuarto y quinto, ponele. Hay algunos que son de las comunidades, pero viven en Costa de Araujo, o en Gustavo André. Pero han sido o están vinculados de alguna manera. Pero yo diría la mayoría, el noventa por ciento.

¿Qué conocimientos tenés vos respecto a las comunidades huarpe sobre su cultura, su identidad, su forma, su cosmovisión? Sé que es muy amplio pero ¿Has tenido un

acercamiento, digamos, a las comunidades qué te ha permitido conocerlas en su interior con su cultura, identidades?

Yo trabajo en turismo rural comunitario, en la Municipalidad de Lavalle. Entonces, bueno, también, por ese lado conozco las comunidades. Religiosamente o son católicos o son evangelistas, en general. Están esas dos grandes divisiones, la cosmovisión originaria la han perdido. Hay algunos que usan palabras, pero no es... no tienen la significación que tienen lenguaje en una cultura mapuche o en una cultura quechua ¿Entendés? Está como sacada de contexto. No hay cosmovisión huarpe. Desde mi perspectiva. Hay, han mantenido algunas cosas ancestrales, por ejemplo, las artesanías. Eso sí, se ha mantenido, cestería también eso viene de los huarpes. Bueno, su sangre, es decir, son huarpes. No estoy diciendo que no. Son para mí son todos del Pueblo Huarpe, pero han perdido la cosmovisión originaria... cómo hablar, digamos todo. Pero lo han perdido porque... por la situación de colonización española. Aniquiló al Pueblo Huarpe y lo aniquiló espiritualmente. Lo obligó a cambiarse los apellidos, a cambiar la religión. No lograron resistir como otro pueblo originario, como los mapuches, por ejemplo. Es la triste realidad y vos hablás con los chicos... yo he trabajado el tema de los pueblos huarpes ancestrales y no saben, saben algunas cosas, pero muchas que no y como que no les interesa. Y hasta no hace mucho tiempo y, no sé si algunos lo ven de esa manera, lo sienten peyorativo. A veces entre ellos se dicen “no seas huarpe”, como diciendo no seas pelotudo. “No seas tan huarpe” así como tan primitivo, tan... entre ellos se llaman, yo he escuchado eso. Entonces, es un tema complicado el tema de la cosmovisión del qué es para ellos ser, qué es para ellos ser huarpe, que se sienten orgullosos o no les interesa. Algunos puede ser que les pueda interesar, pero hay muchos que no. Aquí está muy mezclado lo católico, lo religioso, también. Se me ocurre eso.

Y estos conocimientos, de los pocos que hay, de las comunidades. ¿Las utilizabas dentro de los contenidos que dabas en las materias?

¿El tema, por ejemplo, de la cultura ancestral huarpe y todo eso? sí, sí lo daba, lo daba en materias. Sí. Incluso conseguí una donación de libros, aunque cuesta mucho, mucho encontrar material sobre eso y conseguí a una artista plástica de de la UNCUIYO, que ella por un tema de estudio de cerámica empezó a ampliar, a ampliar y terminó sacando un libro sobre la cultura huarpe. Creo que se llama Los huarpes y su Cultura, el libro. Y bueno, re buena onda la profesora, ya jubilada, donó un montón de libros para la escuela y trabajé con esos libros. Y se los mostré a referentes comunitarios y les parecieron bien, algunas cosas en desacuerdo, algunas pequeñas cosas, pero es un buen, me dijeron un buen material para poder trabajar la cultura huarpe ancestral, en su mayoría.

Y has visto que los otros docentes también utilizarán materiales así en su...

Mirá, el profe de historia nada más. que tenga conocimiento, él nada más. Que haya usado los libros. Gustavo Araya. No sé ahora, antes sí, ojalá que lo usen. Ojalá que lo usen porque es muy valioso, me parece.

¿Se ha planteado en algún momento la modalidad intercultural en la escuela?

Es un tema ese. Todo un tema, para mí. Yo nunca he escuchado a nadie que lo haya planteado. Quizás la comunidad sí, pero no ha llegado así como dentro de la escuela o un pedido al equipo directivo, a mí... yo nunca me he enterado de eso ¿Por qué? Porque uno puede plantear una escuela intercultural cuando hay una cultura. Digamos, qué le pueden enseñar a los chicos de la escuela que sea de la cultura huarpe. Pensemos en eso, idioma no hay, no hay lenguaje, hay palabras ¿Tiene sentido aprender eso si no se hablan en las casas?

y tiene no ¿No es significativo? para qué... no lo sé, habría... lo tendrían que elaborar ellos. Lo que es artesanías, eso estaría bueno. Se podría trabajar con talleres. Se hicieron alguna vez talleres para que los chicos... porque los chicos van dejando la práctica de esa de artesanías ancestrales. Como que no les interesa o sí, pero no, no le dedican tiempo a lo mejor. Hubo una época que se hicieron talleres ordenados por gente del lugar. Talleres de junquillo y de trenzado de cuero, también creo. Eso, eso sí, estaría bueno a lo mejor implementar.

¿Y por qué se dejaron?

No sé por qué se dejaron hacer. Quizás porque el modo de pagarlo... ahora ya están desfinanciando la educación pública y están desfinanciando la educación en general. Antes había un programa que se llamaba “Mejor en la escuela”. Y había dinero para pagar estas cosas. Hace 2 años que ya no hay más nada. Desde después de pandemia se cayó ese programa. Y ahora olvídate. Les pagaban a los talleristas con dinero. Le pagaban con ese programa y creo que ahora... ahora sé que no está, que lo han desfinanciado, digamos.

Bien, entonces, en líneas generales, nunca se ha planteado institucionalmente.

No, no así como escuela bilingüe. Se han hecho algunas acciones vinculadas a eso. Se han hecho talleres. El tema de la historia, como te digo, es un tema individual, yo lo trabajé porque para mí es importante, pero no es que la currícula, dice “Esto se tendrá que trabajar porque es parte de la historia”. No, no está instaurado así, estaría bueno que estuviera. Y lo que es gastronomía típica estaría bueno también trabajarlo. Es decir, se puede trabajar aspectos culturales de la comunidad. A lo mejor no lenguaje, pero se pueden trabajar otras cosas y tampoco la religión me parece, porque la religión se ha perdido. Es la religión de

los colonizadores, no es la religión originaria la que está en vigencia. Es la verdad y el idioma también. Pero sí han quedado el tema de las artesanías, han quedado la gastronomía, han quedado los valores también, han quedado historias, relatos así como mágicos o sucedidos, dicen ellos. Eso también es parte del folclore y viene, también, de, a lo mejor, de los pueblos huarpe. Como de darle, como de darle, a ver cómo te puedo explicar... como de darle... como no es la magia, es como la los espíritus presentes en la naturaleza que toman distintas formas. Era lo que creían los huarpes, pero ahora se llaman de otra manera la salamanca o ponele o, no sé, espíritus que se manifiestan o aparecen o cosas que pasan en Los Altos Limpios, un toro de las astas de oro. Siguen habiendo relatos. Ahora, cambiados, aggiornados, distintos, pero yo creo que es un poco eso lo que pasaba con el Pueblo Huarpe nada más que de otra manera. Pero existe, existen esas historias, los chicos las cuentan y está buenísimo. Es parte del folclore y creo que eso habría que valorarlo. Desde el punto de vista turístico es re valioso, pero digo, más allá de lo turístico, es valioso para la comunidad y para el patrimonio, valorarlo. Hay un libro, si querés te lo voy a conseguir. Se llama “Las voces de Guanacache” creo que se llama, son todos relatos. Un libro que lo lo editaron en una época. Y son todos sucedidos, los relatos Voces de Guanacache, creo que se llama el libro. Me parece que hay un ejemplar en la escuela y si... yo creo que lo tengo acá. Me lo han pasado, che. Ese es un material re valioso. Una investigación que hubo de ellos...

Es una compilación de todos los relatos que hay.

Sí, una compilación que se hizo y se editó.

Vos me habías pasado también, cuando hice las observaciones, un libro de plantas medicinales...

Ahh sí, ese también está buenísimo. Sí, ese está buenísimo, también. Este es otro.

Esperame, que... déjame que me acuerde en que chat puede estar. Dirección de turismo... un segundo, a ver si lo a ver si encuentro te lo paso, está buenísimo.

Dale.

Me lo pasó mi compañero...

Sí, no sé dónde lo tengo, se me ha extraviado.

Bueno, me lo pasás después.

A lo mejor el Fabián Jofré. Me lo mandó él. Esperate un segundo.

No me lo pasó che, se lo pedí y no me lo pasó. Ya se lo voy a pedir de vuelta. Bueno, si le puse, mira, le puse. Los huarpes y su cultura ¿Se te interesa? ¿Ese libro?

Pasamelo también.

Le puse, me pasarías el de las voces de Guanacache ¿el de Leyendas y sucedidos?

Y después nunca me lo pasó. Después se lo hago recordar, porque está buenísimo. Ahí te voy a reenviar el otro, Los huarpes y su cultura. Qué libro. Lo escaneamos. Llegó una copia y lo escaneamos en la en la Dirección de Turismo, para tenerlo.

Para digitalizarlo

Claro, lo digitalizamos, sí. Bueno.

Estábamos con la interculturalidad y. Bueno, ya pasaría como otras preguntas, porque eso, creo, que un poco se agotó. Es si ¿Las comunidades o la comunidad de

San José, en este caso, participa en las decisiones o en algunas decisiones dentro de la escuela?

Mirá... no, sería la primera respuesta. Las decisiones internas de los estudiantes las decide la directora. Si hay, por ejemplo, una situación en que se convoca el Consejo escuela y hay dos padres de las comunidades, bueno, se tiene en cuenta como si fuera como dos miembros más del Consejo de escuelas, sí, la opinión de los padres. Pero no es que el consejo huarpe como consejo huarpe influyen en las decisiones de la escuela. Yo creo que el Consejo huarpe está aparte, apartado de la escuela. Puede haber, a lo mejor, alguna vez se han juntado dentro de la escuela, de un aula, pero...

Reformulo. Si las Comunidades huarpes participan y toman decisiones en la escuela.

No, no toman decisiones. Me parece que no.

Sólo serían las familias individualmente y con su hijo o hija.

Sí. Sí, sí, sí. Son como cosas distintas. No, no hay una, un trabajo en equipo, no. No hay una integración. A veces sí, la directora llama a la presidenta de la comunidad huarpe para, no sé, algún acto. Se puede llamar a la familia o por el tema de las becas huarpes que no ha... también ahí, sí. Ahí se convocan a la familia y quizás a la presidenta por el tema de las becas huarpes, en esas cosas, sí. Pero decisiones más estructurales, así, internas me parece que no. Ese tipo de cosas, sí.

Cuando al principio me decías de la relación entre la escuela y las comunidades, me decías que en realidad no había mucha relación y que eran más bien las familias.

¿Cómo ves ese aspecto en esa vinculación con las familias?

Es como cualquier otra escuela. Digamos no, no, no hay diferencia. La única diferencia es, por ejemplo, como lo con lo que como te digo de las becas huarpes. Eso sí, eso sí es todo un laburo de llamar a... si llamar a la familia, de convocar a hacer acuerdos con la familia. Pero como consejo huarpe o como de institución a institución no hay vínculo. Por lo menos hasta ahora. La directora puede llamar a la presidenta para algo puntual. Pero no, no, no, no es para... no es que se ha hecho algo en conjunto con la comunidad huarpe. Un acto, a lo mejor, pueden invitar a la comunidad huarpe. Pero no, no, no, no hay un trabajo en conjunto articulado, no existe, por lo menos hasta que donde yo he estado... cuando yo he estado.

Bueno, ya las últimas preguntas ¿Qué cambios considerarás que necesitaría la escuela para mejorar?

Mira, me parece interesante lo de la escuela bilingüe. Creo que sería un proyecto interesante, a lo mejor para por lo menos plantearlo. Como escuela intercultural bilingüe. Claro, pero no sé si bilingüe, porque hay una sola lengua, tendría que ser escuela intercultural, en realidad, porque no hay otra lengua. No, para mí no tendría sentido enseñar una lengua muerta, que no está viva, que no se hable. Para mí, no tendría sentido. Habría que ver qué opinan de la comunidad. Yo, estoy ahora, estoy hablando de afuera. Se tendría que dar un debate, intercambio, me parece a mí.

¿Y por qué pensás que un aspecto a mejorar sería esto de lo intercultural?

La... y sí, porque no, no está estructurado como... en muchos aspectos se aborda como una escuela más, la escuela Raíces Huarpes. Y no es una escuela más. Y creo que, para mí, la interculturalidad le puede dar más identidad a la escuela. Puede apuntar a fortalecer la

identidad y hay otros aspectos que está bueno trabajar con los estudiantes, por ejemplo, el tema de la expresividad, de la comunicación. Creo que eso está bueno, poder laburarlo. No solo para turismo, sino para la vida porque están muy para adentro. Entonces, yo creo que está bueno como desde la escuela enseñar a “está bueno mostrarme, no tiene nada de malo que sea huarpe, puedo estar orgulloso de ser huarpe, incluso”. Es identidad, pero para poder trabajar la identidad tenés que trabajarla internamente la identidad en la escuela, si no, no podés trabajarla con los estudiantes. A nivel institucional tenés que trabajar la identidad. Y para poder trabajar la identidad, para mí, habría que abordarlo como una escuela intercultural. Estaría bueno que sea intercultural con orientación en turismo, más allá que sea licenciado en turismo, creo que está buena la orientación. Y más como están las cosas, creo que está bueno. Creo que le puede dar a, a ayudar a que los chicos puedan trabajar la oratoria, la comunicación, puedan... a través del turismo se pone en valor lo que está en la comunidad. O por lo menos ese es el turismo que, para mí, es pertinente, el turismo comunitario. Entonces, se pone en valor todo lo que ellos tienen y lo comparten con el visitante. No es una... no está en escena, una obra de teatro ¿No? Es compartir lo que ellos son y ponerlo en valor. Creo que está bueno eso pero también creo que está bueno fortalecer el aspecto cultural a través de una, quizás una escuela intercultural. Para mí, pero bueno poder trabajar más con la comunidad huarpe como institución también me parece que estaría bueno.

¿Algún otro aspecto que veas que se pueda cambiar?

Eso, la comunicación, la oralidad. Quizá el tema de las pasantías, que no lo hicimos mucho. Cuando estaba yo, pero es complejo porque todo sale dinero. Hay poco. Esa es la verdad. Hay muy pocos recursos. Y para mí habría que ampliar el presupuesto de la escuela. Yo

creo que si ser intercultural también ayuda a ampliar el presupuesto sí, bienvenido sea. Si se puede pagar a la gente del lugar para que dé talleres y bienvenido sea, estará buenísimo.

¿Algo más que te haya quedado en el tintero y que quieras decir o agregar que faltó?

Está bien, estoy conforme. Espero que te sirva. Es mi visión parcial, no es cierto, pero bueno.

Bueno, eso iríamos por ahora. Por supuesto que sí. Bueno, muchísimas gracias.

[cierre de la entrevista]

Entrevista a la presidenta del consejo huarpe Juan Manuel Villegas, Nancy

La entrevista se realizó el 24/10/2024 en la casa de la presidenta del consejo, Nancy González, en Asunción, Lavalle.

E=entrevistador

P=presidenta del consejo

C=codirectora de tesis

(...) entre corchetes se verán algunas aclaraciones para facilitar la lectura y el entendimiento de la entrevista.

Transcripción de la entrevista

E: Bueno, no sé si querés empezar como por qué... explicarme un poco qué es el Consejo de la Comunidad de San José. Y bueno, qué trayectorias has tenido ahí, cómo funciona, brevemente.

P: Bueno, el Consejo de la Comunidad consiste en una organización, o sea, un grupo de personas que son elegidas a través del voto secreto de manera democrática dentro de... en una asamblea ya programada, convocada, abiertamente, a toda la comunidad. En esa Asamblea, bueno, se postulan los candidatos si no los hubiese, o sea, se postulan en el momento. Si no, quizá ya van sabiendo de antemano algunos quiénes pueden ser. Se va a votación, como te dije de forma secreta. Ahí bueno, se elige el Presidente. En algunos casos, como que te hago un resumen de cómo se ha ido dando con el tiempo, en algunos casos se elegía al presidente, el que más voto tenía, el que, el que seguía vice y así. Depende de la cantidad de votos. Es la orden de, de los cargos que ocupaba. Con el tiempo se fue modificando diferentes situaciones, porque por ahí alguno que salió al segundo no

quería ser vice o el que salía tercero no quería ser secretario, etcétera. Y en algunas, ya varias, elecciones, el presidente elegía o se elegía el presidente y el vice y, después, esas dos personas se encargaban de elegir el equipo de trabajo que los iba a acompañar. Como para sentirse de una manera más, no sé si cómoda, pero sí en consonancia, digamos, en las ideas y todo eso para poder trabajar. En esta última no, fue diferente, en la anterior sí que fue en la primera porque yo llevo mi segunda gestión de dos años. Y en la segunda, en esta última que me eligieron a mí, se eligió un Consejo mixto porque habían posiciones un poco enfrentadas de diferentes ideas, digamos, y por lo tanto se eligió un Consejo mixto. Mixto de ideas ¿No? , pero no, o sea, todas partes de la misma comunidad ¿No?.

Y mi trayectoria en sí, dentro de un Consejo desde el 2021. Perdón, 2020, entré como vice. Estuve 2 años como vice después ya va mi tercer año como presidente y antes simplemente acompañando porque mis hermanos han sido presidentes, mi marido fue presidente en dos oportunidades. Siempre acompañando, siempre estando al tanto, pero no, no siendo parte del Consejo.

¿Y cuántos años duran las Presidencias?

Dos años.

Ahora preguntando más sobre la escuela ¿no? ¿El Consejo estuvo presente en los inicios de la escuela secundaria de Raíces Huarpes?

Sí, sí, sí estuvo. Estuvo porque, bueno, en el... más allá de que al principio, en el que del año 95 no estaban formalizadas legalmente las comunidades, las comunidades están del tiempo inmemorial, pero legalizadas, organizativamente no. Pero en el 95, que fue cuando

arrancó la secundaria, que era un semi, que eran dos veces por semana, la comunidad fue parte, obviamente, en esa decisión y, después, bueno, ya cuando se hizo albergue también.

Cuando se hizo el albergue fue en el 2005 por ahí.

Creo que sí, perdón, no me acuerdo exactamente el año, pero sí, sí. Pasaron varios años de semi presencial y, después, fue, o sea, la metodología, la modalidad, perdón, albergue.

¿Cuáles fueron las causas para que se creara la escuela? ¿Qué necesidades habían desde la comunidad para que eso sucediera?

Y la distancia, el tener la posibilidad de que los chicos que una vez que salieran de la primaria pudiesen seguir estudiando en la secundaria ¿No? En aquel momento, me acuerdo que era hasta séptimo grado. Bueno, como ahora, pero quizás antes no se exigía para un trabajo, para lo que fuera, el secundario. Después, o fue, fue evolucionando, se fueron exigiendo más cosas. Y ahí, como que, de a poco, fueron como limitándose, también, ciertas oportunidades, más allá de otras limitaciones ¿no? Pero se veía que era un derecho, también, de nuestros chicos de, de que una vez que salieron de la primaria, pudiesen tener acceso a una educación secundaria y, bueno, por ende, se abría otra puerta más, que era poder seguir alguna otra carrera, ¿No?

C: ¿Antes dónde iban?

Cuando el que quería ir a la secundaria era Villa, a Villa o a Costa, que era el lugar donde había secundaria.

¿Ahí era donde funcionaba la semipresencial?

No, no, no la semipresencial funcionó cuando se, cuando se empezó con la escuela secundaria. Con la modalidad semipresencial se abrieron tres sedes, que es la de San José, San Miguel y Arroyito, esas tres comunidades. A la de San José venían, o sea, iban los de, obviamente, San José, Lagunas y Asunción y alguna otra comunidad. En San Miguel ocurría lo mismo, iban los de San, o sea, San Miguel, El Puerto, El Retamo, Lagunita, bueno, todo eso, El Encón, El Cavadito, a veces el que le queda más cerca allá o si no se venía para acá. Y bueno, Arroyito, nucleaba otro grupo más que era El Forzudo, El Retamo, La José. Y perdón, esa era una pregunta, a dónde más...

C: No, antes yo lo que dije antes, cuando no había semi presencial, si querías estudiar secundario, tenías que ir a Lavalle o a Costa. Te tenías que ir.

Sí, claro que se tenían que ir de la Comunidad, pero bueno.

E: Cuando se establece la orientación turística de la Raíces Huarpes. ¿Por qué decidieron tomar esa orientación, esa modalidad?

Tengo entendido que esa es una decisión donde tiene mucho que ver los propios alumnos en esa decisión. Yo la verdad que no me acuerdo porque estaba yo... como Presidente, me parece que participó el Presidente anterior. Porque antes la modalidad era docente. Y después la modificaron, pero eso fue, tengo entendido, que mucha participación de la propia decisión de los alumnos.

E: ¿Consideras que la escuela tuvo distintos momentos de involucramiento con la Comunidad?

Es que en realidad está inserta dentro de la Comunidad la escuela de por sí. Por ende, los chicos son de las comunidades, no solamente de San José, van como los chicos de otras

comunidades y por lo tanto, yo creo que todo tiene mucho que ver, o sea, siempre está, está relacionada aún más allá de la curricular, siempre hay una relación de la escuela con la Comunidad.

E: ¿Y considerarás que en algunos momentos puede ser que la escuela se haya involucrado un poco más, además de tener estudiantes de las comunidades?

Yo creo que sí, porque ahí todo también tiene mucho que ver, o sea, yo lo veo así, puedo estar equivocada, pero tiene mucho que ver, también, con los directivos. Hay directivos que se involucran más con el lugar donde están desarrollando su trabajo y hay otros que vienen y cumple su función y no se sale de, de eso, ¿No? Actualmente yo noto, noto que la directora que hay actual, por ejemplo, trabaja mucho con la comunidad, trabaja mucho en distintas costumbres, distintas formas, como que se tratan de más allá de que no se tendrán que salir, obviamente de, de la currícula formal que ellos ya traen ¿no?, pero trabajan mucho con la comunidad.

E: ¿Y en qué puntos ves vos que es donde más trabajan?

Yo veo que trabajan mucho en lo que es el rescate de la historia, de la cultura, de medicamentos, el rescate de medicina natural, cremas naturales. En poner el valor los lugares históricos de la comunidad que puede, por ejemplo, lo que es la capilla, la forma de vida de los propios alumnos, de los propios familiares de la comunidad. En eso yo lo noto que se está trabajando bastante.

E: Comparado con otras direcciones anteriores.

Pues es como te digo, claro, hay directivos que han puesto más foco en eso, porque eso también a los chicos les atrae. El tema de lo artesanal también es algo que, que en otros

años también se trabajó mucho, tanto en la escuela primaria como en la secundaria. El hacer horas de, de artesanía, como para rescatar un poco la cultura con los propios artesanos del lugar en los que se encargaban de dictar esos talleres. Y les sirvió mucho a los chicos, porque... ¿Sabés en qué, en qué notamos que les sirve la escuela? en el sentido de que los chicos están más en la escuela que en la casa. En la primaria están ocho días en la escuela y cinco en la casa, y en la secundaria están cinco días en la escuela por seis o siete en la casa. Pero en la escuela, por ejemplo, esos cinco días que están están de 8 a 21:00 hs de la noche, creo que descansan una o dos horas. O sea, y obvio, porque tienen que recargar los horarios por una cuestión de días ¿No? para recuperar los días que no están. Pero el chico se desarraiga mucho, también, de la familia. Y al desarraigarse de la familia, también, de las costumbres de los trabajos. Yo creo que el hecho de volcar ese tipo de, de trabajo, de talleres adentro de la escuela, yo creo que hace que no se rompa tanto eso, ese desarraigo, esa desconexión que tiene la familia.

E: Tengo entendido que muchos de estos talleres dejaron de hacerse en la escuela. Que en algún momento estaban los proyectos que la DGE proveía un presupuesto para eso y que ahora ya no está.

No, no. Eso fue hace varios años y ahora, como te digo, en la secundaria, sé que lo hacen, pero por una cuestión de distintos talleres... No sé si son proyectos que realizan la misma escuela con los alumnos para poderlos enfocar ahí, pero no, no es algo que esté, que se de permanente, tampoco.

E: Dentro de las materias

Pues bien.

E: ¿Y el Consejo? ¿Ha tenido algún poder de decisión dentro de la escuela en algún momento?

El Consejo sí, en algunas ocasiones sí. No sé si poder decisión, pero sí de convocatoria o sí de poner sobre la mesa de discusión, digamos, algunos temas, no sé si por qué... en definitiva, el consejo no es el que toma la decisión. Tampoco el Consejo es el que toma la problemática o escucha o apunta. Pero después la decisión final la tiene la Asamblea en general. No, no, no hacemos uso de, no hacemos abuso de poder, como quien dice. Nosotros nos encargamos de recepcionar temas, pero, después, la que termina tomando la decisión es la comunidad en general.

E: Entonces, reformulo en ese sentido ¿La Comunidad ha podido participar tomando decisiones dentro de la escuela? ¿De qué manera?

Te doy en un... no quiero equivocarme, pero por ejemplo, en lo que fue la decisión del nombre de la, de la escuela, eso fue la decisión que se trabajó la comunidad con el, con la institución escolar y, bueno, y con los alumnos, con todo el equipo escolar más la comunidad, obviamente. En ese sentido y, después, también ha puesto foco en algunos casos particulares que por ahí han ido sucediendo en la escuela. Entonces, por ahí surgen problemas con chicos y ahí la comunidad también ha sido parte, porque como te digo, los chicos son hijos de familia, de gente de la Comunidad, por lo tanto, se involucra todo el tiempo en ese sentido. En distintas problemáticas, como también en distintas actividades que son beneficios también para la escuela, siempre está de una manera u otra, siempre está.

Y por ejemplo, estas actividades que mencionás ¿Cuáles son?

Y por ejemplo, si vamos a actividades a beneficio, por ejemplo, peñas, actos, ventas, bingo.

En las distintas actividades que se puedan llegar a realizar dentro de la escuela, la comunidad siempre ha sido parte.

Bien. ¿Existen personas de la comunidad que sean parte de la escuela, además de los/las estudiantes? Que tengan cargos de personal docente o no docente dentro de la escuela.

Actualmente creo que hay un, dos chicos. Espero no equivocarme. Creo que son dos chicos de la comunidad que estudiaron. Y sí, trabajan en la escuela y, después, el cuerpo de celadores, son la mayoría, son de la Comunidad. Pero, bueno, creo que no, pero sí la mayoría sí.

E: ¿Estas otras personas son docentes?

Los dos que nombré primero sí, son docentes. Uno es docente y el otro es, no sé si es secretario o algo así de dirección. Y después tenés los celadores.

C: ¿Quién es?

¿El, el Tito no da clase en la escuela secundaria? el Tito y el Juan Carlos, el Secretario

C: Juan Carlos está en la primaria.

Ah, perdón, sí, sí, tenés razón, está en la primaria ¿No? Y en la secundaria... creo que, creo que es Tito y no estoy cien por ciento segura, tampoco.

C: No lo sabía yo, que estaba el Tito.

E: Creo que no está. No, y ahí está el cuerpo celadores.. Y tengo entendido también la orientadora que es Gabriela.

C: Es la Gabriela.

Ah, claro, y ella es la comunidad del...

C: Es la hermana de la Sandra.

Sí, no, no, sí, ya sé, pero es de no sé si es de una comunidad.

C: No una reconocida por el INAI [Instituto Nacional de Asuntos Indígenas].

E: Bueno. Las comunidades o la Comunidad de San José ¿Busca que haya más personas de la comunidad, integrando la escuela?

Sí, obvio que sí. Yo creo que a eso se apunta. A eso se apunta con el solo hecho de defender que hay una escuela secundaria que se... que se ponga en valor eso. Y yo creo que apunta específicamente a eso, a que se formen chicos en las comunidades y que después puedan retornar a la comunidad a volcar sus saberes ¿No? A mí, por ejemplo, me gratifica ver chicos que logran esos objetivos, que uno como comunidad quizás dice “bueno, ojalá Dios quiera” todo. Pero lamentablemente, uno tampoco como comunidad tiene las herramientas como para brindarles más que nada lo que es el apoyo económico, que es el que más trunca a veces las carreras y todo de los chicos, pero bueno, más allá de eso, cuando con lo que las comunidades aportan es pensando en eso, en que estos chicos puedan lograr sus objetivos y volver en el caso que quieran, obviamente, a volcar sus conocimientos dentro de la comunidad. De hecho, hay enfermeros, hay policías que han salido de la comunidad y que después son los que trabajando en la comunidad.

E: Pero en la escuela. ¿Has visto que se haya logrado ese retorno?

Hasta el momento, no. Solamente en el caso que te decía recién de Tito que ahí estoy en duda si trabaja o no trabaja, pero sí está trabajando en... en en la comunidad de adentro, eso sí. Qué va más allá de que pueda trabajar en la misma comunidad también. Que se logre ese objetivo.

E: ¿Qué problemáticas observás que haya en la escuela hoy en día?

Yo creo... la verdad que tengo que reconocer que no me he involucrado mucho en esta última gestión, ni en la primaria ni en la secundaria. Lo debo reconocer, no me he involucrado demasiado. Por... por distintos motivos, porque bueno, por ahí la situación económica, la distancia, eso es lo que por ahí a mí me limita mucho ¿No? pero... Yo creo que la problemática que por ahí surge, que yo lo he escuchado ya hace un par de años, está más más enfocada en la falta de atención del Gobierno, que tiene que ver con... con la, en la cuota alimentaria, que tiene que ver con el provisión de... de algunos insumos, con el tema del transporte, que eso es una problemática que... que se arrastra desde hace años, el tema del transporte donde los chicos no viajan 100% seguros, donde no sabemos cómo es que ganan la licitación una empresa que después no cumple cuando debe cumplir. El año pasado, sin ir más lejos, un caso del colectivo, el chofer siguió durmiendo con los medios de ruta. Casos así, una camioneta no me acuerdo si fue en el caso de la primaria o de la secundaria, pero que en definitiva es el mismo, la misma empresa. En una huella se le abrió la puerta y perdió un chico. O sea, cosas así, entender que van pasando y que por ahí no hay más gente, porque gracias a Dios no pasa grave, no, no, no sé, no sale a la luz ¿Entendés? Pero, eso cuando mandábamos a un chico de allá nosotros era una lucha constante en ese sentido. Que te perdían la mochila, le llegaban los chicos a la escuela y le faltaba la mochila, una maleta. porque la perdían en la huella, por la velocidad o por inseguridad en

sí. O sea, esa, esas sí son las problemáticas que por ahí nosotros vemos y que ha habido pocas mejoras en ese sentido.

C: Y el tema del... que son los temas que más allá de los, de esto de lo material que lamentablemente parece que se profundiza con los años, en vez de mejorar ¿No? estas cuestiones... el, el tema de las problemáticas propias de los adolescentes, que también se, se ha profundizado a lo largo de los años, un poco esto de la situación en los albergues, el consumo, que se escapan y todo eso, no sé si ustedes como comunidad tienen algún análisis o algo así.

Con respecto a eso, bueno, es algo que lamentablemente, como decís vos, por ahí se empieza a notar más y la comunidad, por ahí en las reuniones de padres, en lo que por ahí salen estos temas y se trata de involucrar, obviamente porque están tus hijos en la escuela ¿No? Entonces tenés que poner cuidado y atención en ese sentido, pero no, no se aborda más allá de, de talleres y poner en conocimiento de lo que por ahí pasa. Pero no, no han habido abordajes, hasta donde yo sé, más profundo en ese sentido. Yo, que yo sepa, claro, no.

C: Es más, desde el control me parece. Desde la, la prevención

De la prevención en eso, sí, sí.

Y como el tema también de... no sé si eso lo han... si en, en eso han participado ustedes o los han convocado a talleres y demás, con el acompañamiento a las familias y a la comunidad, con el tema bueno de la... del consumo problemático, que es elevado y de las, bueno, el el que fue el último, lo de la Nicky y demás... el tema de las de las autolesiones... de las, bueno, y del suicidio.

Es que claro, lamentablemente, sí, han habido casos de ese tipo en las comunidades y no solamente en San José, no, pero... esa problemática que yo creo que a lo mejor faltaría eso, quizás, hacer más foco en ese tipo de problemáticas... o de cómo prevenir para ver eso. Quizás falta, faltan un abordaje quizás más profundo y de cómo ir sacando a la luz algunas cosas que los chicos traen guardadas, quizás de años, y que después con el tiempo se vuelve una bomba de tiempo, específicamente, y no, y termina en esto, en un suicidio. Pero capaz que faltó, quizás, abordaje de más temprana edad también. En ese sentido, que podamos evitar eso.

E: Los intentos de suicidio y el consumo problemático son situaciones recurrentes en lxs adolescentes.

El tema del... del consumo yo creo que se ha bajado la edad, antes quizás no era tan normal ver a un chico de los 13 años consumiendo alcohol. Ni hablar ahora que se, se dice que ya están consumiendo otro tipo de sustancias que agrava más la situación. Estamos hablando de otro tipo de... quizás el alcohol hasta por ahí alguno... hasta lo naturaliza porque quizás en la casa lo hacen también, el papá... o más que nada el papá ¿No? Pero te estoy hablando en general no, pero hay casos que sí. A lo mejor viene una cuestión cultural o costumbre, qué sé yo, pero el tema es que eso también se transmite, al ser una escuela albergue, también eso se transmite porque es como hasta contagioso, digamos. Tanto lo bueno como lo malo también es contagioso. En el sentido que por ahí hasta lo naturalizás, y eso es lo más grave. Es naturalizar una adicción, para mí, no se tiene que naturalizar desde ningún punto de vista. A mí me, o sea, yo lo veo así.

C: No, claro, no. Yo veo eso como incluso como dinámica institucional, ha naturalizado esto ¿No? como el consumo, la... es preocupante. Y, perdón ¿Puedo

volver? Que vos decía que la... esto de la participación de la Comunidad en, en la escuela. Como más allá de estos de estos proyectos o demás... quería consultar sobre la participación real, por ejemplo, cuando hay un, cuando el Consejo Escolar se reúne, si tienen lugar ahí en el Consejo Escolar, por ejemplo.

Cuando hablabas del Consejo Escolar estás hablando del que no es lo mismo que la cooperativa, estás hablando del Consejo, que es el... no

C: No, no, ajá, el que decide.

Y que está conformado por alumnos, los...

C: Por alumno, por gente de la...

Sí, no, yo al menos que recuerde, demasiado, no. Que debería... al menos un integrante del Consejo debería ser parte del Consejo de la Comunidad. Debería al menos uno ser parte del Consejo Escolar para el...

C: Claro, porque, en general, ese en ese es donde se toman las decisiones más trascendentales, por ejemplo, esto el incluso expulsar a un a un estudiante lo decide ese, ese Consejo.

o la sanción o la quita de puntos o la... ¿Cómo es que se llama cuando recuperás los puntos que tienes que hacer una...

C: La recuperación que tenés lo de las... las actividades de reparatorias.

Eso algo así, o sea, de todo eso tiene, para eso está ese consejo... pero no, el Consejo de la Comunidad no es parte.

C: Y como yo recuerdo, en algunos momentos, que la que los consejos... los tres Consejos, por lo menos San José, de Cavadito y Asunción. También, algunos chicos de Asunción, eran convocados a la... incluso a las actividades académicas. O sea, no sé, el profe tal, se ha organizado una jornada, no sé si eso se está dando en este último tiempo.

No, a mí la... a decir verdad, la Alejandra, casi siempre me, me pone en conocimiento de distintas actividades, si quiero participar y qué se yo. Pero como te digo, lamentablemente, no puedo participar en ninguna. Pero sí, al menos a mí, como Presidenta, sí me avisa. Pero no he podido participar.

E: ¿Considerás que la escuela tiene contenidos en las materias, perspectivas pedagógicas, de uso del tiempo, fechas históricas, actos escolares y los cronogramas, también, de acuerdo a las comunidades, a la cosmovisión de las comunidades?

Vaya pregunta, yo creo que no, no, no tanto digamos. Yo creo que no se sale tanto de, de lo que... del cronograma escolar, digamos. Esto que te digo, quizás hoy en día, ponen un poquito más en valor. No sé si en todas las escuelas lo sea ¿No? el tema de, de la Pachamama y algunas otras fechas que tienen que ver con, con la historia de las comunidades, pero no, no mucho más que eso. Es al menos a lo que yo aprecio.

E: Esto de poner en valor ¿Es hacer una fecha conmemorativa, por ejemplo, específica para eso?

Específicamente, que yo recuerde, no. Si me estoy equivocando, disculpas, pero no.

C: Claro, eso es lo que yo te quería consultar, porque en este, viste la... la interculturalidad, como este diálogo de saberes donde la escuela como institución pone

la cuestión pedagógica, digamos, a y la institución en sí, y las comunidades ponen su saber precisamente que lo tienen ustedes. No, no lo... no... eso no lo tiene el profe, el profe de biología ni la... sino que lo tienen específicamente ustedes, un poco en ese sentido ya la, la otra pregunta también de que si, si existe realmente ese diálogo. Más allá de que ella te convoque si hay una reunión. O, por ejemplo, cuando fuimos a los foros que no sé si te convocó ella o te convocó la Fabiana

Me convocó con la Fabiana.

Claro.

En ese caso, sí.

C: Claro, convocó la... bueno, más allá de eso. Si no, entendés. Si en ese... si en la construcción la interculturalidad como... sí, debería, en la construcción de la currícula, esa de los temas que se van a dar y demás, deberían participar.

Sí, pero no.

[risas]

C: Claro, igual que eso, por ejemplo, quien haga los... hace rato, los jabones debería ser alguien de la Comunidad el maestro que enseña

Claro, no, no, no, no. No sé quién lo está haciendo a eso, quién es el que lo dicta eso. La verdad no sé quién. Sé que lo están haciendo, pero no sé si lo está dictando, sí.

C: Claro que en algún momento la, por ejemplo, la María con el junquillo. Lo transmitía a ella, o sea, que en era de la Comunidad y, o sea, que enseñaba.

Claro, sí, sí, sí.

C: Sí, que, en todo caso, a veces, la figura de otros docentes... uno se llama idóneo eso, o sea, la idónea es ella, o sea, la que sabe tejer el junquillo es ella a veces para la cuestión áulica, de convivencia y demás, a veces, estás en pareja pedagógica, se llama, con un docente.

Que, de hecho, lo trabajamos. Me acuerdo cuando estaba la Selva, trabajábamos un tiempo y que, bueno, no, probablemente no lo terminamos de cerrar eso. Pero iba más o menos en esa línea de... de poder trabajar de manera paralela el profesor que viene de afuera con alguien en distintas temas o en distintas áreas de la Comunidad. Que sea como una figura de apoyo para no salirnos tanto de... no salirnos tanto no, sino, precisamente esto, trabajar la interculturalidad, ver cómo lo vemos desde dentro de la Comunidad y cómo lo volcás desde afuera hacia adentro. Que a veces es diferente. O a lo mejor estás hablando de lo mismo pero en distinto idioma y es ahí donde, quizás, no se entiende cuando no, porque también están, que por ahí nosotros vamos, charlamos mucho. Y lo vemos, que las escuelas están orientadas y preparadas o, no sé, para venir y enseñarle a tus hijos. Pero que no es que esté mal que te enseñen pero te orientan y te preparan para irte de la comunidad, no para quedarte ¿Entendés? Entonces, el chico que va a la escuela ya va con... se va formando, él va formando su cabeza diciendo que las oportunidades están afuera. Entonces, como que le perdés valor o hasta cariño donde sos, por una cuestión de que te dicen no, si para estudiar yo tengo que terminar la secundaria me tengo que ir afuera porque lo bueno está fuera, acá no, acá no tengo oportunidad, acá no tengo futuro ¿Entendés? Yo creo que ese es un gran desafío, también desde las comunidades a ver qué le brindás al chico adentro de la escuela, que es ahí donde está una gran batalla ¿No? Hay chicos que les gusta estudiar y hay chicos que, a lo mejor, simplemente van a hacer la primaria y la secundaria por una cuestión de

que es obligatorio, pero no tengan ganas de seguir estudiando. Pero, tampoco, el hecho de que no sigan estudiando da para que se, pues, ya se terminan yendo a trabajar por dos pesos a una chacra o una finca a donde te mandan y tenés que hacer lo que te dicen y te van a pagar lo que te quieran pagar, ni siquiera tenés derecho a exigir ¿Entendés? Entonces, yo creo que eso es un, para mí, ver un gran desafío de las comunidades a ver qué, qué nos pensamos, qué pensamos a futuro para brindarles una oportunidad a nuestros hijos dentro de la Comunidad. Hoy en día, que la mayoría de las familias de las Comunidades nos dedicamos a la ganadería caprino, o bovina, qué sé yo, con la situación del cambio climático, con estas sequías extremas que la mayoría de los ganaderos se han quedado sin nada, con estas sequías tremendas que han habido, donde encima el que tiene animales, el que tiene puesto de cabra, por allá en la sequía, porque no hay agua en los ríos porque no llueve un montón de otros factores, se te están muriendo los animales, pero acá no hay nadie. No viene el Gobierno y te pregunta “¿Cuántas cabras se te murieron? Bueno, te vamos a cubrir la mitad al menos”. Vos verás si compras más o ver qué otra cosa, qué otra alternativa tomar como para seguirte quedando en el lugar ¿No? Entonces, es como que hay una desatención muy grande desde, del Estado hacia, hacia las familias que viven en la zona rural. Entonces, si vos no te pensás en qué podés proyectar, qué podés generar dentro de una comunidad para que vos le brindés como herramienta a tus hijos, que no quiere estudiar o que no puede estudiar por equis motivo. Que si sería “yo no me quiero ir, tampoco”, “no quiero estudiar o no puedo estudiar, pero tampoco me quiero ir, pero entonces aquí me quedo”. Pero si acá no tengo, no me queda otra que irme porque acá no tengo para hacer. Entonces, yo creo que ese es el... a eso voy cuando digo que ahí está el gran desafío de las comunidades, qué nos proyectamos para futuro para brindarle a nuestros hijos o que si estudian afuera, que después vengan y que digan “yo quiero estudiar para el

veterinario y quiero volver a trabajar dentro de mi comunidad”, en esta materia o en ese, con ese título para ayudarles a la familia de la Comunidad, a la propia familia donde salió ¿Me entendés? volcando su conocimiento para mejor, obvio. O si vos generás, que esto es que yo lo voy a poner, lo voy a comentar ahora. En la Comunidad de San José, por ejemplo, estamos ya hace dos años con un proyecto de ¿Cómo es? De desarrollo agrícola sería, o agropecuario, ahí dentro de una comunidad con la recuperación de una perforación abandonada hace cuarenta años. Eso se recuperó y por las familias de la Comunidad, con el acompañamiento del Consejo y, en este caso yo, que hicimos eso con el municipio, para y que el municipio puso a disposición fondos para poder equipar ese pozo para sacar agua y a esas familias ahora tienen otro medio de, de sustento. Se empezó con una pequeña huerta de un par de surcos, donde pusimos una variedad de frutas y verduras. Después el municipio, al ver las ganas de la gente de trabajar, puso a disposición un generador, porque, aparte, tenía que salir del otro proyecto, un generador para sacar agua. Y donó unos plantines. Puso menos de una hectárea de tomate. De eso que se produjo se... de esa producción, se sacaron mil setecientas cajas de tomate. Que de esas 1700 cajas de tomate se distribuyeron en todo el secano. O sea, hay visión de futuro. Yo creo que la hay. El tema es que hayan ganas, el tema es que haya apoyo también. Esa hasta nos proveyeron de un tractor para que trabajáramos ahora nos ayudara a dar vuelta a la tierra, armar los surcos. Lo demás, la misma gente del lugar lo hizo a mano, lo hizo con... con una zapa, con el pico, con lo que sea para poderlo hacer. No es esperar a quedarte sentado a que el Estado te deje todo ahí y listo. Tenés que poner tu parte también. Y eso es lo que es... eso es lo se vio y, por eso, es que a veces salen las ayudas. Y entonces, en esto que te digo, de esa finca recuperada donde hay ahora se puso sorgo, se puso pasto, se puso... se sigue poniendo otras verduras. ¿Por qué no un chico que estudie para ingeniero agrónomo y pues es chico

misimo que en vez de que venga un técnico que pone la municipalidad y un chico de la misma comunidad, con ese título te pueda venir a orientarte, te puede ayudar? ¿Entendés? Esas cosas o un ¿Cómo es que se llama esto? Que un bromatólogo que te enseñe a elaborar conservas sanas. Como que como que hay un montón de cosas para poder hacer. Grande el abanico de cosas para... para hacer, pero bueno, están, yo creo, que están en la decisión propia de las comunidades de quererlo hacer. Yo creo que no es imposible, falta valor, falta gana y que cuando sale gana de dos o tres que el resto apoye porque también está eso, que a veces tenés las ganas de dos, tres, cinco de querer hacer algo, pero como el resto no piensa igual y, encima que no piensa igual, no te apoya. Eso es lo es lo que lamentablemente a veces se nota mucho en, en algunas comunidades. Y eso es lo que por ahí te frena, también. Es lamentable pero es una realidad. Te lo digo con experiencia.

C: Esta fragmentación, Nancy... yo recuerdo que, que en San José me dijeron, o sea, como que la... que vos lo dijiste al principio de la entrevista ¿No? Que las comunidades existían de antes, aunque siempre han sido comunidad, incluso desde antes que el INAI diera reconocimiento ¿No es cierto? y que se conformaron como tal. Y como que esta contradicción, que yo también veo mucho últimamente, a veces entre la una lógica más individual, no de lo que yo quiero, de lo que a la lógica comunitaria que era la ancestral y la que ustedes tenían. ¿Dónde ves la... el motivo de esto? de que yo veo que se ha ido profundizando con los años ¿No? Esto de que hay gente como que, digamos, que tira para su lado. Una lógica más individualista. ¿Vos creés que la escuela tiene que ver en eso por lo que decías antes, no? Eso que también que les enseñan a los chicos que se tienen que ir desde que entran se tienen que ir.

Ay, que es un... es hasta feo, pero bueno, por ahí espero no equivocarme, porque yo quiero que no, no tiene que ser así. Yo lo creo que no debe ser así, pero, lamentablemente, en esto de la... de que se han marcado muchas diferencias o que se sean posturas que yo no pienso igual que vos y bueno, pero no hay una forma de diálogo de decir... a equilibrar la balanza, en algún punto tenemos que coincidir en algo ¿No? Y lo voy a hablar... que si lo quieren de poner en el antes y lo ponen, si no bueno, más, más personal, quizás.

[Aquí, la presidenta del Consejo habló de conflictos internos de la comunidad y decidimos no profundizar y transcribir estas palabras para proteger áreas sensibles de discusión de la comunidad. Solo tomamos aquellos fragmentos que son útiles al área de investigación de esta tesina]

[...]

Yo creo que está cada vez más más difícil la cosa y yo no quiero ver la escuela como que sea una herramienta que está rompiendo hacia dentro. Yo no quiero verla así, no quiero que sea así tampoco. Yo creo que la escuela sea para formarnos, para educarnos, para brindarnos herramientas que a lo mejor es dentro de la Comunidad, no las tenemos para enfrentarnos con el mundo que hay afuera, que no es el mismo en el que vivimos. Pero no para no para hacer daño ¿No? Yo sigo teniendo fe de que la escuela tiene que ser eso y yo sigo esperando eso de la escuela. No sé si quizás me extendí muchísimo, me estoy diciendo esto que lo pienso.

E: Como que vos alcanzas a ver de alguna forma que hay un desarraigo que genera la escuela. Y que estas personas, también, que han alcanzado un nivel universitario, en su regreso han, han venido con otras perspectivas muy distintas a la comunidad.

Sí, ya noto eso. Vuelvo a decir lo mismo, no en todas las personas, no en todas, gracias a Dios, no todas, pero lamentablemente sí, es como que yo no sé si mamaron mucho lo de afuera o se subieron al caballo de San Martín, no sé. Pero el hecho de este de que tengan esa, de que no sepan volcar o tomar lo bueno que aprendieron afuera para hacer el, hacer el bien adentro de donde vos saliste ¿No? A eso voy, eso es lo que yo... a eso apunto cuando, cuando digo que a veces no sabemos aprovechar o valorar lo que por ahí se aprende ¿No? O las posibilidades que se te brindó. Bueno, para ir a estudiar afuera no es fácil. Cuesta muy mucho, cuesta mucho. Como te digo, tengo seis hijos y de los seis, cuatro ya terminaron la secundaria y, lamentablemente, una sola, pues, está estudiando en este momento. Los otros todavía no han podido estudiar. Yo sueño porque estudien, obviamente. Pero bueno, las posibilidades cada vez más complicadas. Hoy, los chicos están pensando más en tener plata en el bolsillo que un título, porque necesitás sostenerte. Y yo lo digo por experiencia, yo tengo mi hija de 19 años que está estudiando, trabaja todo el día para poder tener o darse un lujo poder... porque nosotros no nos alcanza para poderlo sostener, es así, es lamentable. Mi, mi hijo mayor, que ya tiene su familia, bueno él, con ser así todavía por ahí ayuda a mis otros hijos para tanto a mi hija que está estudiando como otro hijo y a nosotros mismos. Es un ida y vuelta, ayudándonos siempre. Pero yo obviamente que me gustaría que todos mis hijos estudien a eso, apuntamos. A veces es difícil. Yo creo que todos los papás piensan lo mismo. Y a veces esto de que te decía, recién que ha pasado que para ahí nos pasa. La otra vez conversando con un matrimonio que tiene varios hijos, también, dice “la verdad que si yo tengo que hacer estudiar a mi hijo para que se conviertan en lo que se conviertan algunos chicos yo no quiero que estudien”. “No” le decimos nosotros “no es así, no tiene que verse bajo ese punto de vista para nada porque si no estaríamos cerrando las puertas a una posibilidad de estudio.”, ¿No? Entonces, es también

se instala eso. Y ahí te la tienes que remar de una manera u otra, haciendo los deberes porque una persona piensa diferente, tiene que quitarle las ganas a un papá de que estudie un hijo porque tiene miedo que se convierta en lo mismo y no es así. Yo creo que está en uno en formar y, bueno, y, obviamente, quizás hay que verlo más desde la escuela. No sé, habría que ver en qué punto van, quizás, en esto que decía al principio que se preparan más para irse y cuando se van ya lo hemos... el mundo de afuera, es muy individualista, es yo y listo. Yo lo sé, porque... he estado casi un año en Villa cuidando a mi mamá y alquilábamos ahí en Villa para... la teníamos y ni sabés de...al que teníamos al lado y ni sabés cómo se llama. Entonces, no es lo mismo que la vida de las comunidades que nos conocemos todos, que todos sabemos lo que le pasa, si hay que acompañarlo, si no hay que acompañarlo. Es muy diferente la vida y, quizás, eso, también, se inculca mucho o aceptamos mucho cuando te vas. El individualismo es yo y listo, el que está al lado que lo parta un rayo y es triste, pero es... son distintas formas de vida. Que chocan mucho.

[...]

E: Bueno, una pregunta era si se ha intentado realizar una escuela intercultural en algún momento. Pero la hemos hablado un montón, me parece que está respondida esa pregunta. Y después me quedan dos más, que es. ¿Cuáles consideras vos que serían los cambios urgentes en la escuela? Por un lado, y ¿Cuáles serían los que tendrían que ser a largo plazo?

La verdad que no, no te sabrías responder esta de urgente. No, no, no te sabría decir “Ya quiero que se cambie esto ya”, no, no te sabría decir qué. Y, quizás, a largo plazo, esto que te mencioné en lo anterior, que más allá de la modalidad que ya está instalada ¿No? eso se modifica, creo, no sé. Hay un, hay un tiempo que se puede modificar. De hecho, creo que la

iban a cambiar porque estaban medio disconforme con la modalidad, porque bueno, tienen orientación turismo y lo que menos hay, por ejemplo, de San José es turismo. El turismo no se trabaja casi en San José, obviamente, que estamos tratando de potenciar porque en vista de esto, que los chicos salen con esa orientación de poderle generar, también, posibilidades de que vuelquen sus conocimientos en ese sentido. Pero es un camino largo también este de potenciar lo que es el turismo. Cuesta, cuesta bastante, pero se está trabajando desde el área de turismo del municipio. Se está trabajando con algunas capacitaciones y viendo de qué otra manera más se pueda potenciar para que se, se genere más y se explote un poco más el turismo dentro de la comunidad. Y sí, esto que a largo plazo, quizás, quizás agregarle alguna otra modalidad, no sé... agrotécnica o qué sé yo, algo así que pueda generar otras herramientas a los chicos que salen, de posibilidades de trabajo y que a lo mejor si no pueden o se quieran ir afuera, tengan esa capacitación para volcar dentro de la comunidad. Hay, quizás... trabajar a largo plazo y no tan largo, tampoco, me parece. Si tengo que arrancar en un momento.

E: ¿Consideras que la modalidad intercultural también tendría que ser parte de la escuela o no es una propuesta que tenga la comunidad hacia la escuela?

Sí, sí, sí se ha trabajado. Quizás no había un cierre de eso, pero sí, sí es interesante. Tiene que, tiene que estar por una cuestión. Yo creo que cuando habla de inter... bueno, de intercultural y bilingüe se habló en un momento, lamentablemente, nuestra, nuestro pueblo perdió el dialecto Huarpe, pero la cultura no. Entonces, yo creo, a veces yo con... que no se pierda nuestra cultura, nuestras raíces, nuestras costumbres, tradición y todo eso. Claro que tiene que ponerse en valor siempre. Que no, que no venga ni te instalen el Halloween como

ahora, por ejemplo ¿Entendés? ese tipo de cosas, cultura, cosas que vienen de afuera y que se toman tanto.

E: ¿Se está haciendo en las escuelas esto del Halloween? ¿Por eso lo decís?

Lo veo por una manera, porque te, o sea, se ha empezado a ver un montón el año pasado, por ejemplo, yo que estaba en Lavalle el año pasado, ahí por la calle era impresionante encontrarte niños, chicos que hubo...que hasta te asustaba porque los veías juntos, la lastimadura que no le pasa nada, pintura y cualquier cosa, cosa de una locura. Pero bueno, no sé de dónde, o sea, sé que viene de afuera, no sé qué sentido tiene. Pero se empieza a instalar de poco, antes era como más loco y ahora ya como que es más normal.

E: Bien, unas últimas cositas. ¿Qué saberes ves vos que la escuela recupera de las comunidades y cuáles no?

Yo creo que tiene mucho que ver con el tema de las... de las costumbres, las tradiciones. Es lo que por ahí y bueno... como que estoy medio descolgada en ese, en ese sentido, pero el rescate de, por ejemplo, de las costumbres del San Vicente de todas esas cosas son, o sea, son, no sé si son saberes, pero son, son ritos, cosas de nuestra, de nuestros ancestros, que bueno, que en realidad se le llama San Vicente, pero eso es un rito Huarpe que después, con la evangelización, se, se instala un Santo de por medio como para poder camuflar esa esa costumbre ¿No? Y bueno, y el valor y el cuidado de la naturaleza, el valor a nuestra madre empieza sus saberes, que yo creo que se tratan de rescatar y que, bueno, que obviamente cada día habría que ponerlo más en valor todavía.

E: ¿En las escuelas se hace este rito de, de San Vicente?

No, no, pero sí se trabaja, se habla de.

E: ¿Y cómo se trabaja en ese sentido?

Cuando se habla de, de las costumbres y de las tradiciones en las comunidades, ahí sí, se trabaja... que se, que a veces se hacen en la escuela, ahí sí, se hace.

E: Bueno, ahí también, como quedan en general las preguntas. No sé si quedan algunas cosas en el tintero... ¿Algo que quieras agregar con respecto a la escuela? ¿O tal vez de otras problemáticas?

Quizás me voy a olvidar de algo seguramente y voy a decir por qué no lo dije o porque no pensé en esto. Seguramente, después...

E: Me podés escribir también, o mandar un audio o algo que te haya quedado resonando en, en la entrevista que quieras continuar, aclarar.

Me parece que no, me parece que no.

A algo de esto, medio aparte. Charlando, hay algo que salió un poco en las entrevistas con los docentes o las personas de las autoridades pedagógicas de la escuela, que me llamó mucho la atención y fue que: por un lado, algunos docentes ven que la, la cultura huarpe es muy difícil que lo tomen les adolescentes de, de la escuela o los estudiantes, como que hay algunos que lo toman, otros no tanto. No sé qué perspectiva tenés con respecto a eso. O sea, hay algunos, algunas personas que se identifican como huarpes y otras no. Entonces, desde las comunidades, cómo están viendo esta situación, serían como tratando de formular una pregunta más específica.

Sí, o a qué se debe...

E: O a que se debe, sí. Yo cuando hice las observaciones en su momento, pensé que la escuela también podría llegar a participar de alguna manera en esta forma de, desidentificar, pero bueno es, es un supuesto. Quizás, va por otro lado. ¿Cómo lo ven desde las comunidades? ¿Cómo lo ves vos desde el Consejo? ¿Si, si ves que se nota mucho? ¿Si eso es, lo enfrenta algunas personas? No más

Yo creo que deben ser algunos casos puntuales. Calculo yo, no sé la verdad, como te digo, estoy un poco desconectada de la escuela. En general no, pero no.... yo quiero pensar que no son todos, que son algunos casos... quiero pensar, y si, ahora, si la mayoría de... es preocupante, sería muy preocupante porque, bueno, ahí en algo estamos fallando y bastante. Si es así ¿Entendés? Y de ser así, yo creo que se tendrá que hacer... algo tenemos que hacer porque no, no, no se puede. Es como que vamos para atrás. Sería eso y sería muy triste esto, de que, de que por el día de mañana ningún chico se quiere identificar con eso, con el Pueblo Huarpe. Entonces, yo creo que ahí es porque algo hicimos mal o venimos haciendo mal. Así como te digo, la verdad que no, no, no tengo esa... en realidad, si vamos al caso, en la escuela venían, no sé si seguirán yendo chicos de afuera. Y por ahí sí, hay chicos que tienen otra mirada y a lo mejor no se identifican como tal. No sé si es la misma Comunidad, también que habrá alguno. Pero yo creo que son... yo quiero pensar, como te digo, que no, que es la minoría o que son casos puntuales. Pero yo, yo, a poco, yo... que se iba sacando... parece la... yo me acuerdo que hace como un poco ¿En qué año fue? Donde se hablaba esto de... de decir, por ejemplo, yo me acuerdo de un trabajo que había hecho un chico, que había puesto... el trabajo que había hecho rondaba en decir, por ejemplo, que se trataban entre ellos, de decir “Uh sos re huarpe”, pero no era como que re huarpe era... era porque era re huarpe, era como que era re bruto, una cosa así.

E: con una carga peyorativa.

Algo así, no era un halago, sino como...

E: Eso salió en las entrevistas que hice, por ejemplo. Algunos docentes dijeron “he escuchado muchas veces adolescentes decirles a otro”, por esto mismo, como “che, sos re huarpe por hacer esto”.

Claro, sí, sí, sí. Y eso, por ahí, es como que yo no sé si sale de la Comunidad, del chico de la Comunidad o es que se dice de afuera y se toma. La verdad que eso no lo sé. Pero es como que hasta despectivo, no es que despectivo decirte que sos re huarpe sino de la forma que se trata de ver, es como cuando...

C: Es el trabajo del que hizo el, el Camone.

Claro, que es como por ejemplo, la otra vez reté a mi hijo, y... no lo volví a escuchar decirlo, gracias a Dios, de que sea “pucha, el boliviano este”. Decime pero por qué si ser bolivianos es una nacionalidad ¿Entendés? Y así como cuando una cosa que escuchaba en la escuela, muchas otras, y así es como que después se, se toma como normal y no tiene que ser así. Así, yo creo que, por suerte, esas cosas se van un poco sacando. Igual que calificar a alguien de negro; una cosa es el color de la piel y otra cosa es a qué te refieres con negro ¿Entendés? O sea, yo creo que por ahí hay que poner en valor eso de, de profundizar y trabajar más en el de dónde venís, en tus valores y tus costumbres, tu... la historia de por qué estás acá ¿No? Por qué llegaste hasta donde llegaste y todo eso. Yo creo que, quizás, es poner más en foco en la, en la historia, la cultura de, de la Comunidad donde, donde saliste, y que eso, también, puede ayudar a que se pueda cambiar la, la mirada o que no se tome lo que se escucha o lo que se dice. Pues, entender que por ahí puede ser eso y, a lo mejor, tiene

mucho que ver esto, que, que te decía al principio que el chico está mucho más en la escuela. Porque no nos olvidemos que en la primaria el chico está desde los 5 años hasta los 12 primaria, está más en la escuela que en la casa.

C: Desde los 4 ahora

Y de las cuatro. Y están, están de los 4 años, hasta los 18, más en la escuela que en la casa.

Así que es un punto a tener en cuestión.

E: Y esto, estas charlas o estas difusiones sobre la la identidad huarpe ¿No, no las han estado haciendo desde las comunidades hacia dentro, hacia...?

No se ha trabajado mucho, no. Se trata, lamentablemente, el sistema de trabajo de un, de un Consejo de una, de una comunidad no es tan sencillo como pareciera. Vos decís, hay un Consejo con el presidente con cinco o seis personas más que lo acompañan. Para llegar a resolver un tema o algo, un taller o algo así te demanda mucho tiempo, mucho trabajo y, después, a eso no lo terminás de consensuar en ese equipo de trabajo, eso tiene que ser consensuado por el resto, la mayoría de la comunidad. Y ahí es donde más cuesta, que tiene que ver si yo armo una reunión, porque surge este tema, surge lo otro y se te van pasando los días, se te van pasando los meses y no terminás nunca de hacer lo que te gustaría hacer ¿No? Tenemos, por ejemplo, que, dentro de la Comunidad hoy en día, trabajar sobre el Estatuto, la reformulación del Estatuto, porque hay puntos que hay que... hay que mejorarlo, hay que agregarles cosas, otros hay que modificarlos. Eso no lo puedo hacer yo, sentarme acá y hacerlo yo sola. Es en el Consejo y, después, volcado la Comunidad y hasta, hasta se estuvo pensando hace un año y pico en hacer hasta normas de convivencia comunitaria a raíz de un hecho de violencia que se generó dentro de la Comunidad, entre

dos puesteros ¿No? Qué bueno, yo voy a preguntarnos, bueno, tenemos que ver qué hacemos ¿Cómo abordamos esto, lo dejamos pasar o no nos hacemos cargo y tratamos de trabajarlo para que no vuelva a pasar? ¿No? En cierta forma vivimos en comunidad y por ende tenemos que, que respetarnos tienen, que, yo creo, que esto de cuando la Mariana me decía que las comunidades estaban de tiempos inmemoriales, formadas legalmente no estábamos, pero había una organización, había un modo de vida donde nos respetábamos. A lo mejor, yo para irme a vivir a un determinado lugar porque no me gusta por motivos de campo, qué sé yo, me llevó a otro lado, pero me iba a ver porque así pasó por delante el vecino y me instalo en otro lado ¿No? Antes tenía que hacer la consulta en la que le avisaba, preguntaba y, qué sé yo, eso siempre en la organización, la comunidad siempre han vivido ordenadas, se han respetado. Sí, después, se le dio una forma más legal, jurídica y todo cuando otras herramientas legales que, que nos han ayudado a defendernos del de afuera, pero la forma de vida se ha sostenido. Y ahora quizás para poder darle una formalidad y un registro, estas decisiones o estas permisos o avisos de yo me quiero hacer la casa en tal lado, me voy a ir a tal lado. Eso se vuelca una Asamblea en la Comunidad, lo avala y queda un registro de eso. Porque, también, está el que viene de afuera, que dice es el dueño de tal espacio, qué sé yo y, bueno, y ahí es donde la Comunidad tiene que estar para defender eso. Y bueno, es necesario para vivir bien. Es necesario estar ordenados también. Y, a veces, las mismas situaciones en la vida o en algunos casos, también, te van diciendo esto también lo tienes que tomar en cuenta, esto también lo tenés que ganar, esto también lo tenés que saber hacer. Porque si no, después, a futuro son problemas para nosotros mismos o para después nuestros hijos el día de mañana. En eso, en eso, tenés que pensar a la hora de ordenarte ¿No? para bien, dentro de una comunidad. Esto de vender un lugar, se viene a trabajando. Yo casi estoy acá, bueno, yo mañana o pasado me quiero ir,

pero yo sé que no lo puedo vender porque esto no es mío, es lo material, la casa es mía, pero el espacio, el territorio no es mío, es de la comunidad. Entonces, yo, si quiero puedo vender lo material, pero ¿Se lo voy a vender a quién? ¿A alguien de afuera? No, se lo vendo a alguien de la comunidad, pero previo aviso a la Asamblea. Y ver si la Asamblea avala que yo se la venda a ese miembro de la Comunidad o no ¿Entendés? Esas son cosas, aquí, que se vienen trabajando, que se vienen ordenando para precisamente no tener problemas a futuro. Si no después hay que salir a resolver problemas que, a veces, nosotros mismos nos generamos, que no tuvimos en cuenta.

C: En, en ese sentido, yo creo, respecto a la pregunta primera, de, yo creo, que esa transmisión de esta forma de vida, la de la niñez hasta las adolescencias las tienen. O sea, yo, qué recorro todas las escuelas, las primarias y la secundaria, o esa, la forma de vida huarpe sería, esa de la cosmovisión que vos le preguntás, la tienen, la gente que vive en la Comunidad, como bien vos decís. Sí, es cierto que a las escuelas, todas, incluso primaria y secundaria, vienen gente de afuera. Durante muchos años se usó incluso como, como un lugar de no sé, feo, no, pero yo lo he leído. O sea, la jueza mandaba niños judicializados con alguna medida judicial para que aprendiera de los niños del campo para que se hicieran buenos con los niños del campo. Que no hacía hasta hace mucho eso. Y aún hoy hay, hay gente de afuera, o sea, de afuera, digo de, de Costa, de Gustavo Andrés, de San Juan, en algunas escuelas de para aquel lado.

E: Esta gente de afuera ¿Es gente que no es de las comunidades?

C: No, hay gente que ha sido de las comunidades, incluso, no, no, no hay gente que ha sido que, en algún momento, o sea por su familia, han sido, pero hay gente que no. O

sea, yo tengo veinte mil, si me pongo con Nancy, o sea, veinte mil situaciones en la escuela hay en la Raíces Huarpes.

Sí, de hecho, en la, en la primaria y, eso, se transmitía a la secundaria.

C: Claro, cuando no había secundarias, claro, lo usaban como el mal llamado orfanato en primaria y, después, ya egresaban e iban a la secundaria o incluso llegaban a la secundaria con una medida judicial y la jueza decía que le dieras banco y le tenías que dar banco.

Claro, por ejemplo, y un chico de la Comunidad no tenía.

C: Claro, después te dicen, no hay. Claro, y ahora, hablando de tu tesis, o sea de San José, tiene un montón de chicos de afuera. No, ninguno, creo que en estas condiciones sigue que no, sino que su familia ha sido en algún momento del... las, las niñas Curado.

Claro, ya siempre.

E: Sí, fueron de las comunidades. Pero han migrado.

C: Claro, han migrado. Y ese, sí ha sido un debate que la, la... se lo han dado mucho a ellos, de que... porque ellos no tienen opción. Eso, eso es lo he aprendido de la Nancy. De hecho, ella lo ha dicho, ellos no, no tienen opción a dónde mandar a su hijo. Esa otra gente sí, le... pero ellos no. Entonces, la escuela debería tener en cuenta eso en un principio.

Que cuando hace rato me preguntabas que si el Consejo se ha involucrado, la comunidad se ha involucrado a veces en esta escuela. Por ejemplo, a nosotros nos tocó que, después, hace

poco, también, salió en una reunión de, de la primaria. Nos tocó hasta inclusive hacer notas. Porque pasar un caso, pasaron casos dentro de la comunidad de San José, o sea, dentro de la escuela primaria, donde, estos chicos que dice la Mariana, judicializados que iban. No todos, hay chicos que, bonitos, iban porque los mandaban. Sí, no todos eran malos y no, y... en realidad ninguno es malo. Sí, ninguno es malo, sino que van con otra, con otra cultura, tienen otra forma de vida, esa forma en otro lugar y que no tiene nada que ver con la comunidad ¿No? Y ahí es donde se chocaba y unos chicos... es decir, que, la Mariana me va a corregir o me... hasta quizás son más vivos. Que... vivos en el sentido de que tienen más... no sé, si más calle o más, no sé, pero... a nosotros, por ejemplo, en la primaria nos pasó, que había un chico, creo que eran uno o dos, no me acuerdo, te estoy hablando de hace 10 o 12 años o más para atrás. Violento, que, de hecho, llevó hasta una navaja en una oportunidad. Y ahí tenés que salir a decir por qué. Esos chicos por ahí le darán ataques de nervios o un montón de reacciones violentas y qué sé yo. Y, ahí, vos decís “¿Por qué nuestros hijos tienen que convivir con un chico así, que necesitas de otras, otra asistencia? ¿Y que los maestros que van a trabajar allá no tienen esa preparación para, para contener chicos con problemas psicológicos de maltrato? No sé si abuso, no tengo ni idea”, pero bueno, o que venían de un entorno donde el papá estaba preso, la mamá estaba no sé qué y... ¿Entendés? Y la, la escuela, se tenía que hacer cargo de ese chico. Pero a su vez, esos chicos, lamentablemente y su forma impactaba en el resto de los chicos, alteraba la, la convivencia normal de los chicos. Teníamos que salir, me acuerdo que nosotros se nos tildó de, de racista de como que discriminábamos a esos chicos, porque por tener esta situación y todo. Y no era una cuestión de discriminación, sino también era una cuestión de cuidado tanto para los chicos de la comunidad como para esos propios chicos que necesitaban otro

tipo de contención ¿Me entendés? Y era como que los descartaban, mandemoslo para allá y nosotros nos sacamos el problema. Sí, es como...

C: Es como muy de la lógica del patronato. Es, también, estás vulnerando el derecho de ese niño porque el derecho es fundamental de crecer en tu entorno de vida.

Entonces, era una forma como de sacarse el problema en la ciudad. Digamos lo a él lo ponen en el campo, con esa lógica de, bueno, se va a mejorar mágicamente porque esté en el campo. Eso se ve mucho y yo volviendo al, a tu pregunta inicial. Yo creo que, que todo eso esto, que toda esta gente que viene de fuera, que no, que es todo el personal docente, todo lo que es todo el personal docente. Hay muy pocas excepciones en las distintas escuelas, más estas otras cosmovisiones del mundo. Sigue siendo colonialismo, digamos, ¿No? Siguen, siguen haciendo que los chicos se avergüencen de, de, de la vida en el campo. Porque se burlan, o sea, esto es que huarpe, de hecho, yo me acuerdo cómo surgió ese ese escrito que fue el que cuando, cuando con la Fernanda fuimos a Buenos Aires. Era un escrito para niños. Entonces era toda una reflexión que había hecho un huarpe... pero y, de hecho, había en, en ese momento en la escuela gente de la colectividad boliviana, por eso, o sea, vos decís de otra y que...

Claro, que era cuando estaban los chicos Aldana ¿Puede ser?

C: Y no me acuerdo de la primera... no me acuerdo el apellido. Entonces, era un, una... la de huarpe un insulto y el, el boliviano como insulto Y dice, bueno ¿Pero qué? La escuela lo tiene que trabajar. Que eso es lo que no pasa ahora. Entonces, ante, ante el no trabajo de... o sea, y, de hecho, su escrito lo tengo, si querés, después, te lo comparto. Era muy bonito porque él terminaba como dio vuelta todo eso. Entonces, como si soy re huarpe, no como viste. Las teorías, las negras, las negras feministas que

reivindican sí, soy negra. Él, también, está como reivindicando que era re huarpe. Y, para mí, se da como una separación entre los que venimos de afuera, que es así, y ellos. Porque, lo que digo, por ejemplo, esto que ella decía que puedes parece muy simple, pero no, no lo es, o sea, ellos lo saben desde muy chiquitito, que vos no podés ir a hacerte la casa donde querés. Esa es una cuestión de respeto a la tierra, de respeto a los otros, a tu comunidad, a tus mayores, que la escuela no se lo enseña porque en la escuela, en la escuela, se enseña la propiedad privada, o sea, la escuela le enseña que tiene que ser alguien, le dice, como si ya no fueran alguien y salir, ir a estudiar y más, pero ellos sí, lo, lo tienen en su casa. Por eso para mí no, no, no, el... las comunidades tendrían que tener muchísima mayor presencia por esto que vos a decís, porque pasa una gran parte de su vida en ahí. Entonces, para mí hay una gran disociación de los chicos en la escuela. Yo, yo que voy a la escuela y que voy a los puestos, digamos, a las casas. Es una... son otros chicos. Me parece que además la adolescencia sobretodo tiene un montón de esto, ¿No? De, de, de tu grupo de pertenencia y demás. Entonces, vos como que tenés una identidad ahí es el re loco con lo que estoy diciendo, pero es así, o sea, tienen una disociación tremenda, o sea porque la vía que tienen acá, o sea, digamos acá en esto, mirá, o sea, el otro día decía a un, a un maestro, pero digo “es que mirá, mirá lo que es esto, vos lo querés tener al niño encerrado acá y él en su casa, mirá, o sea, no tiene... no tiene fin y bueno, vos no lo podés tener así”, y en la en la escuela lo mismo, o sea, imagináte ¿Por qué le va a decir al profesor que sea, o sea, “sí, soy huarpe”? ¿Qué se le va a poner a explicar cuando no hay una, no hay una escucha? No hay una, no hay ni, ni hasta corporal de ese, de ese, el el... el profe más copado, lo tiene como algo, como un sujeto... quieren, quieren un sujeto ¿Cómo se dice? El sujeto del libro, Oíste el, el libro de la identidad, o sea, de manual, claro,

étnico, el sujeto étnico, ahí para verlo, etcétera. Después, se encuentra un pibe que se... no lo dicen, no lo dicen. Yo creo que o sea que sí hay, no, no voy a que sí, las comunidades tienen que trabajarlo más. Por eso te preguntaba yo, si participan de las asambleas, porque también así se transmite la cultura y se transmite la, la identidad ¿No? Taller y demás, pero, pero, después, yo he, he tenido momentos y, bueno, que no hay... que los conozco desde que nacen, entonces, mi, mi, mi rol es como más... soy, sé que no soy de adentro, pero tampoco soy del todo afuera como la Mariana que... entonces, yo lo, lo, lo hablo mucho con los adolescentes y con los chiquititos, el tema de los del de la vida en la casa y ellos te lo cuentan, o sea, y de, de los huarpes. Y eso, hasta los más chiquititos. Sí, terminan sí, o sea como que terminan hablando. Mirá una, pero en El Retamo, o sea, con un, uno que estábamos hablando y tenían miedo a no sé qué, entonces... dice que habían... que eran indios, los que... un cementerio indio. Esas son historias que siempre aparecen. Entonces, se terminan ellos concluyendo que eran, que eran sus ancestros, que eran sus ancestros huarpes. Entonces, “Ah, claro, porque nosotros somos huarpes” dicen como... entonces, “no, no te van a hacer nada y no porque nos están cuidando, claro, nos están cuidando”... en esa, pero imagínate, o sea, en una, pero a ese niño, obviamente, que al maestro, a la maestra, o sea ¿Qué le va a decir? Si eso es como tomado como la, bueno... la identidad, además, es algo tan íntimo, tan íntimo y a la vez colectivo que vos lo compartís con tu, con tus pares, o sea, con y con quien está dispuesto a alojar eso que vos estás por decir, o sea, no sé, por ejemplo... mirá, yo estuve en, en el más cerca tuyo... me acuerdo, me acordé de la Jurado porque, claro, en el DNI, cuando hacés... casi en el DNI, te preguntan si, si tenéis alguna.... si pertenecés a algún pueblo indígena. Y cada una de ellas dijeron, o sea, yo estaba al lado haciendo unas

entrevistas y escuché, y ellas dijeron que no, todas. Entonces, la, la, la mujer le dice la, la esposa del Juan, “¿Vos sos huarpe? No” pero claro, o sea, en ese contexto había un montón de gente afuera, esa mujer era de afuera. La mayoría de los chicos dijo que, que no era huarpes. En, la y las... muchas personas lo dicen, me pongo cerca de ellas, o sea, me pongo... no es que me pongo de manera intencional, sino que estoy cerca de ellas y muchas personas dicen, “No, no soy” pero creo que eso, bueno, si es algo que tiene que trabajar las comunidades.

E: ¿Pero vos cómo lo ves? ¿Es porque lo sienten o es porque hay como una intimidación de estar rodeada de tanta gente afuera?

C: Yo lo veo más como eso, como una una intimidación, claro...

E: una estrategia... una estrategia para empezar, cómo se... sí, ocultamiento frente a lo que pueda llegar a suceder desde afuera.

C: Y sí. No es como que... como que tiene un peso muy, sigue teniendo el peso de la colonia. Como que a está mal ser huarpe. Es más la escuela lo transmite con algo malo, seamos sinceros, o sea, yo... no grabés más. Sí, sí lo transmite como algo malo, lo transmite como atraso, lo transmite... o sea, de hecho, habla de los huarpes como en el pasado. Hay un profesor, el, el, el Javier de San José. Una pelea, me acuerdo, él es... ¿Qué opina él? si él, o sea, cuando entró en el 2014, cuando siempre o sea y justo había abierto la escuela de Lagunas del Rosario. Y bueno, yo voy a otra actividad a las Lagunas y los niños me cuentan, dicen “Mariana, el profesor tanto nos dijo que no éramos huarpes”, o sea, y vos, imagínate que cómo van a decir que son huarpes si el profesor, o sea, estaban en las mismísimas Lagunas del Rosario, en el Museo de las

Lagunas del Rosario, con el Santo Guayama con, con la canoa, no sé qué. Y el tipo les dice “los huarpes...”. Entonces, una niña lo corrige y le dice “No. Somos”. Dice “no, no, no, ya no, no”. “No existen más” o sea te está diciendo que no existís, o seas es eso, eso hacen en la escuela, eso es. Más vale, más vale, o sea, es sobrevivencia. Somos, vale, va a decir, y no, no soy huarpe, o sea, no, no ¿Vos qué sabés con qué intención te está preguntando? Este, lo re agredió... cuando él llega a San José le digo y le saco una... peleamos con... me, me dejaron sola. Trataba, también, eso ¿Entendés? todo, todo lo que va a decir, me agarraron y me dejaron sola, yo... no ves...

Entonces, le digo a él “¿Quién sos vos?”. Algo ¿No? Bueno, porque su forma... “¿Qué o sea, qué qué?” Y ahora, o sea, yo me llamo, en realidad... ahora me llevo bien, después de esa discusión, siempre que llego “Ah, Mariana”. Ahora se hace el que... pero más vale, o sea, ya está eso, eso, o sea, ¿Entendés? esa persona... yo creo que todos podemos cambiar y demás, pero ya, ya está. O sea, él realmente cree que no son huarpes porque no tienen... o sea, él me lo dijo. Osea, no se visten como no se visten con la, la, la camiseta. La casa no la construyen... o sea, estás hablando cualquier cosa. ¿Entendés? No, “las canoas no las usan”, porque no hay agua, o sea, pero...

E: La forma idealizada de indio que tiene que estar...

C: De huarpe, claro, el indio que tiene, que tiene... entonces, sí, o sea, de eso es la mayoría. Entonces los chicos no lo dicen. La gente tampoco, o sea, excepto cuando en una conversación muy larga, quizás yo, que soy muy afortunada en eso, o sea el último puesto allá y me pongo a hablar con los viejitos empiezan a contar cosas y también, pero incluso estoy segura que hasta si yo, ahora en los más cerca de ti, que vamos a

todos lados, estoy yo haciendo lo del DNI. Suponete y yo les pregunto, seguro que mucha gente me va a decir que no. O sea, si vos le preguntas si sos huarpe.

E: No, pues viene la pregunta impuesta desde un blanco también.

C: Claro, yo sé que, que, que... sí, no, no digo que no hay que seguir trabajando luego desde la comunidad el tema de, de la identificación. De todos modos, porque lo trabajan a su forma, yo o sea, sé que lo, o sea, porque la transmisión de la cultura y de una forma de vida, históricamente ha sido con la oralidad y con ser, con estar siendo. Eso no se lo puede sacar la escuela, ni nadie, o sea, tu vida cotidiana, cuando estás en tu casa. Y por eso ellos aprenden, o sea por eso, digo, si no fueran huarpes, suponete, como ese... como el que “ay que les preocupa” y si les preocupa, que hagan algo. Pues, si les preocupa que sean interculturales de verdad. Qué vienen, qué les preocupa, qué les preocupa y que actúen en consecuencia. Pero si los niños y los adolescentes no, no fueran huarpes, digamos, como quieren ellos se diga. De repente eso te iba, saldrían de la secundaria, que la mayoría de... lo que hacen y harían y se harían una casa en cualquier lugar y no, no lo hacen. O sea, porque saben, porque saben, hay una, una... que, que hay un Consejo. Yo cuando hago taller y todo empezamos a hablar, “sí, no sé qué” y les, les digo, bueno, “esto es parecido” cuando o los foros y demás le digo “es como las asambleas”, les pregunto si participan, muchos sí y saben entender. No es que viven en una la, la escuela cree que viven en esa burbuja. La escuela se... la escuela es una burbuja. Claro, saben sí. O sea, la, la escuela es una burbuja y se creen que los niños están, o sea, que los son esos, esos... días que están con ellos o esos 5 días, y no son eso, eso es una parte de su vida. Que es mucha, no voy a decir que no y que es la de primer año, pero, después, no es su vida. Si no ya hubiesen desaparecido las

comunidades. Sí, con los años, o sea, no, no habría gente en el campo. Les, les sale, les está saliendo bastante bien. Eso ya lo tengo que decir, o sea, les está saliendo bastante bien el discurso de que se tienen que ir, se tienen que ir. Pero fijate vos...

Sí, sí, nada.

C: Que en su gran mayoría vuelven o en su, en su gran mayoría vuelven o no se van y o no se van nunca.

E: Esa... hay otra idea también instalada en... dentro los discursos que fui viendo que es de, de que acá en el campo no hay nada y que lo mejor que hay para hacer es terminar el secundario e irse. O sea, ¿Qué, qué perspectiva tenés respecto a eso?

Que es un poco lo que te decía. En realidad, no es que no haya nada. Lo que sí, es como más... tenés otras herramientas. Pero, a su vez, esto que te decía, la mayoría de las familias de las comunidades se dedican a la ganadería caprina, en nuestro caso. Algunos tienen otra, otra forma de vida que son artesanos o quizás son empleados, qué sé yo. Pero si vamos a lo que es la ganadería, hoy en día, debido a todo esto que, que viene pasando con la sequía, es como para medio para sobrevivir ¿Entendés? Y, también, se, se ve esto de que, que por ahí no querés simplemente sobrevivir. También, querés obtener algunas otras cosas que se... y ahí es donde está el gran dilema, es decir, ¿Me quedo? ¿Me voy para yo tener esto? No me queda otra que irme porque con lo que me genera el puesto no es para lo que yo quiero. Entonces, y ahí es donde por ahí se genera esto de decir me tengo que ir. O si yo quiero hacer estudiar a mi hijo, a lo mejor, me voy a tener que ir a trabajar a una finca, qué sé yo, pero no...

E: ¿Han percibido desde la comunidad de que los jóvenes están teniendo una tendencia a irse, en general? Algo me has comentado, pero no sé si con la pregunta si no...

Sí, muchos chicos sí, se terminan yendo, sí, lamentablemente sí. Después, a lo mejor, vuelven, pero en lo inmediato, los que salen de la secundaria y si bien terminan, si no siguen estudiando, se terminan yendo a trabajar. A buscar trabajo...

E: Pero fuera del campo... de las comunidades.

Fuera de las comunidades. A la periferia, digamos al, al de finca o muchos trabajan de albañil, qué se yo, cosas así de trabajo. Pero porque como te digo, no tienen otra, que como otra opción. Algunos se quedan con los padres, qué sé yo, pero bueno, tampoco es, es la gran mayoría. O a lo mejor el que forma una pareja vuelve y inicio desde cero con algún... O directamente, el que, de otra forma, con la pareja que anda trabajando, también, con la pareja. Es, es triste, pero es, es así, digamos, porque como que no hay muchas otras alternativas.

E: Bueno, tengo más preguntas, pero no sé si si extenderlas más. Ya es la una, me parece que... bueno ¿Dejamos acá?

C: Como quieras.

E: O hay algo más que quieran comentar por ahí.

C: Como quiera, pero si tenéis preguntas preguntas me parece, aprovechad.

E: Sí, un comentario, en realidad un poco con lo que veníamos hablando. Esto es de la identidad. Cuando hice las observaciones hace dos años. Pregunté cómo quiénes se

sentían en huarpes en, en el... en un grupo de primero y después hice la misma pregunta en uno de cuarto. Y el grupo de, de primero contestaron la mayoría, que sí, que, que eran huarpes, pero en el de cuarto no. Al revés, como de diez, nueve me contestaron que no. Y los de primero, sí. Entonces, me había quedado esa inquietud de si la escuela estaba funcionando de una manera de desidentificar...

Ahí apunta, ahí está la respuesta de lo que decía Mariana, recién.

E: Ajá. Sí, De todos modos, hay otras variables que por ahí yo no las tenía en cuenta, que como no me conocían tanto, quizá me, me dijeron que no porque no saben quién era yo, entonces, o qué intencionalidad tenía yo al preguntar eso. Entonces, puede ser que los que eran mayores se hayan, hayan sido más cautos a la hora de, de contestar, quizás. O sea, bueno, esa era una posibilidad de que yo lo haya formulado mal y que se haya, por ejemplo, interpretado ahí. Son... no sé, si fue una estrategia o si realmente era que, que la escuela estaba generando ahí.

C: Y saber cómo la... de hecho, cuando la ya nombraba la Selva, que ahí trabajamos un montón el tema de la interculturalidad, que nos reuníamos todas las comunidades y que presentamos un proyecto en la DGE para que se empezara a aplicarla. Pero, de hecho, no sé si te acordás que, que participamos en la feria de ciencias y ganábamos y cuando eran con primerito, con los primeritos, y que... pero claro, cuando llegaba a los de quinto ya no tenía, o sea, no, no. Después se fue trabajando y, de hecho, el, el que, no es casualidad, de hecho, el Camone es, en primer año, fue la primera vez que presentamos el proyecto de Junquillo en la Feria de Ciencias, y llevamos... cuando él está en... estaba en tercero, cuarto ya, en cuarto, creo, pero eran un montón de años trabajando. O sea, todo era el tema que presentamos el proyecto y ya se llamaba RH

positivo, también lo tengo te lo voy a pasar. RH positivo, entonces hablaba de la identidad. Y esto que te decíamos antes, no la identidad individual colectiva de las tierras. Bueno, por eso iban, iban los referentes a hablar de la lucha de la tierra. Todo esto que hacía el junquillo, la esto, el otro y a ese chico, o sea, que empezó un proceso en primero, cuando llegamos a cuarto, bueno, ganamos el nacional en la modalidad intercultural. Como un re orgullo. Pero no, no, no salió ¿Entendés? Eso fue, fue algo, fue una decisión de la escuela y de la comunidad, y se acompañó , lo acompañaron. O sea, a todo, a toda esa generación que ahora ya no, no queda nadie de, de esa generación en la escuela. De hecho, el, el, el Jesús, el Papa, el hijo más grande de ella. Claro, estaba en quinto, cuando ellos estaban en cuarto y esa promoción, de hecho, su, su campera, que fue, o sea, pero sí tiene, o sea, él estaba que la tengo en esa campera en, en Millcayac, el, la, la, el nombre de la promoción. Había todo otro, o sea, y era, eran... y de hecho, fue el, el mismo año, en la misma época, que se, que se pone el nombre Raíces Huarpes. Y la otra, las otras alternativas eran Meltekiquichán, que estaba en Millcayac, Raíces Huarpes y Raíces Huarpes de Guanacache. Las tres opciones, nombres eran, pero bueno, eso no, no, no sale de la. No sale así, se trabaja. Y si no se trabaja. O sea, como si no hay espacio para que, para que la comunidad participe realmente ¿Entendés? No que te invito porque, o sea, porque eso lo hace cualquier escuela. La escuela que está así siempre, te lo digo, la escuela que está enfrente de la Plaza Independencia o la Escuela Galo ahí en, en Lavalle, o sea, invitar al a la, a la familia o incluso a la comunidad. Lo, lo, lo tiene que hacer, no es que... lo tiene que hacer. Ahora meterte en, en algo y trabajar en forma conjunta intercultural para llegar. Y bueno, con los años se fue perdiendo. Para mí, o sea, tiene que ver seguramente que vendrá alguien de afuera y demás, pero tiene que ver con el proceso

que se... que hacen. No es algo que se hable. No se habla, entonces, sí, también, si no lo hablas, se va, y si cuando lo hablás lo hablas como burla. Eh, quizá eso los padres ¿No? estos que vienen de afuera. Se va metiendo, hablando otra cosa, no sé.

[Cierre de la entrevista]