

IX Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2011.

Desafíos para la construcción de un currículo para la educación intercultural bilingüe en el nivel secundario. Una experiencia de educación secundaria para jóvenes y adultos qom en el Chaco.

Lila Ferro.

Cita:

Lila Ferro (2011). *Desafíos para la construcción de un currículo para la educación intercultural bilingüe en el nivel secundario. Una experiencia de educación secundaria para jóvenes y adultos qom en el Chaco. IX Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-034/347>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

**IX Jornadas de Sociología: Capitalismo del siglo XXI, crisis y reconfiguraciones
Luces y sombras en América Latina.**

8 al 12 de agosto de 2011

Mesa 31: “Educación, instituciones y reproducción social”

Título de la ponencia: **Desafíos para la construcción de un currículo para la educación intercultural bilingüe en el nivel secundario. Una experiencia de educación secundaria para jóvenes y adultos gom en el Chaco.**

Nombre de las autoras: Lila Ana Ferro, María de los Dolores Abal Medina

Referencia Institucional: Universidad Nacional de Lujan, Instituto de Investigaciones Pedagógicas de la CTERA.

e-mail: lilaanaferro@gmail.com

mdabalm@gmail.com

La escuela secundaria, a diferencia de la primaria, surge con el mandato de seleccionar a aquellos alfabetizados que serían formados como cuadros técnicos para la administración del sistema, para ejercer funciones dirigentes o ingresar a los estudios superiores. En este sentido la secundaria no fue pensada en su origen como una propuesta formativa para toda la población ni como obligatoria, a diferencia de la primaria que en tanto “agencia civilizadora” si lo fue y tuvo como objetivo formar ciudadanos “gubernables” y “trabajadores disciplinados”. De todas maneras es necesario aclarar que este “para todos” de la escuela primaria tampoco contemplaba a los integrantes de los pueblos originarios que fueron históricamente invisibilizados, segregados o expulsados del sistema educativo. Por lo cual, se vuelve necesario pensar en formas particulares para garantizar el derecho a la educación secundaria de los pueblos originarios, partiendo del reconocimiento de su historia y de la existencia de una gran cantidad de población adulta que no ha podido acceder a la educación secundaria o a su certificación.

En este sentido nos proponemos realizar una reflexión que nos permita pensar en los desafíos que presenta la construcción de un currículo para la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en el nivel secundario y los obstáculos que al respecto han encontrado los protagonistas de la experiencia del Bachillerato Libre de Adultos Bilingüe Intercultural (BLA) desarrollado del 2007 al 2008 en Pampa del Indio, Departamento Libertador General San Martín de la Provincia del Chaco.

Palabras claves: educación secundaria, educación intercultural bilingüe, currículo, segregación, educación de adultos.

IX Jornadas de Sociología: Capitalismo del siglo XXI, crisis y reconfiguraciones Luces y sombras en América Latina.

8 al 12 de agosto de 2011

Mesa 31: “Educación, instituciones y reproducción social”

Título de la ponencia: **Desafíos para la construcción de un currículo para la educación intercultural bilingüe en el nivel secundario. Una experiencia de educación secundaria para jóvenes y adultos qom en el Chaco.**

Nombre de las autoras: Lila Ana Ferro, María de los Dolores Abal Medina

Referencia Institucional: Universidad Nacional de Luján, Instituto de Investigaciones Pedagógicas de la CTERA.

e-mail: lilaanaferro@gmail.com

mdabalm@gmail.com

1. Introducción

Esta presentación se inscribe en la investigación “Experiencias pedagógicas populares en la escuela secundaria” que venimos realizando un equipo de investigadores de la Universidad Nacional de Luján (en adelante, UNLu) y la Confederación de Trabajadores de la república Argentina (en adelante, CTERA).

En esta investigación proponemos estudiar la posibilidad de procesos educativos alternativos en la educación secundaria, considerando que este nivel educativo se encuentra aun signado por su origen selectivo, por rasgos autoritarios y por la existencia de dinámicas (que van desde la segmentación a la fragmentación) que consolidan circuitos educativos diferenciados. Por lo cual reconocemos como los pilares de las “tendencias hegemónicas en la educación secundaria” a la selectividad, el autoritarismo y la fragmentación.

En esta clave planteamos que históricamente el nivel secundario del sistema educativo nacional cumplió un importante papel selectivo para el conjunto de la población, formando a algunos para que ocuparan el lugar de técnicos o para que continuaran los estudios superiores. Pero, es necesario destacar que esta tendencia se agudiza y presenta particularidades en relación a grupos que han sido históricamente segregados, como los pueblos originarios (en adelante, PO). Por esta razón nos resulta significativo profundizar el análisis de esta temática para nutrir el debate sobre las transformaciones necesarias para universalizar la educación secundaria argentina y brindar las condiciones para que se haga efectiva su obligatoriedad.

Sin desconocer que los PO han sido históricamente excluidos de la educación en general debemos reconocer que esta exclusión se agudiza en la educación secundaria. Consideramos que a partir del análisis de los obstáculos y las posibilidades educativas que el sistema brinda a los PO para ejercer su derecho social a la educación se pueden

proporcionar elementos que aporten a desnaturalizar y encontrar pautas de cómo comenzar a desarmar los núcleos duros que aun continúan generando exclusión en el nivel secundario. En esta oportunidad, presentamos algunas reflexiones acerca de una experiencia que intenta dar respuesta a esta problemática: el Bachillerato Libre de Adultos Bilingüe Intercultural (en adelante, BLA) desarrollado del 2007 al 2008 en Pampa del Indio, Departamento Libertador General San Martín de la Provincia del Chaco, Argentina. Esta experiencia pretende desarrollar una propuesta de educación secundaria que convoque, incluya, respete, brinde experiencias de aprendizaje y permita el egreso a jóvenes y adultos pertenecientes al pueblo qom (denominado comúnmente toba), centrándose en una clave de orden cultural y lingüística enfrenta la tendencia a la selectividad inscripta en la educación secundaria. En este sentido, busca interpelar la forma en que se inscribe la tradición discriminatoria y racista en las historias, vivencias y autopercepciones de los estudiantes y docentes, intentando reconocer los diferentes saberes buscando la forma de la construir un diálogo entre ellos, para que con la fundamental participación de la comunidad se pueda avanzar en la construcción de una propuesta intercultural en este contexto aún profundamente signado por la desigualdad y la discriminación.

2. Una experiencia de educación intercultural bilingüe para el nivel secundario.

Breve descripción

La experiencia del BLA se desarrolló del 2007 al 2008 en un Salón Comunitario en un paraje que queda a 8 kilómetros de Pampa del Indio (que es la localidad más cercana), en la Provincia del Chaco. Formalmente funcionó como un anexo con dependencia administrativa de un Colegio de Educación Polimodal (CEP, en adelante) que se encuentra en el pueblo.

Como el BLA fue creado como una experiencia a término con dos años de duración sólo se pudo inscribir una cohorte. Como parte de la historia fundacional cabe destacar que anteriormente entre el 2001 y el 2003 había funcionado en la zona otro Bachillerato también como experiencia a término. El BLA adoptó el mismo Plan de estudios que el Bachillerato anterior con dos niveles (A y B), pero no fue aprobada la solicitud de incorporar un tercer año de orientaciones con salida laboral. Para su funcionamiento se destinaron 96 horas cátedra de Nivel Secundario para el proyecto Especial del 21 de febrero de 2007 al 31 de diciembre de 2008, a través de dos resoluciones del Ministerio de Educación Ciencia, Cultura y Tecnología de la Provincia del Chaco (en adelante, MECCyTCh).

Se implementó para la cursada la modalidad libre con exámenes pero se abrió la posibilidad de optar también por sostener una cursada regular o contar con la asistencia a tutorías. De esta manera la mayoría de las y los estudiantes que vivían cerca optaron por asistir regularmente de lunes a viernes por lo cual se organizaron dos cursos y ambos funcionaron en el turno mañana (desde las 7,20 hasta las 12,20 horas y hasta las 13,10 hs. dos días por semana). Los estudiantes que vivían lejos (en Bermejito o San Martín) optaron por asistir a tutorías y luego se presentarse a rendir examen como libres. Cabe destacar que pocos estudiantes cursaron directamente como libres sin solicitar las tutorías.

Para comenzar la cursada en el año 2007 se inscribieron 78 estudiantes para cursar Nivel y 75 continuaron cursando el Nivel B al año siguiente. Las y los estudiantes fueron

jóvenes y adultos entre 18 y 50 años, la mayoría de ellos se trasladaba desde zonas cercanas recorriendo entre dos y cinco kilómetros en bicicleta, y hasta 30 kilómetros en el caso de los que viajaban desde Bermejito.

El entorno social, económico y cultural de la experiencia

Esta experiencia fue creada específicamente para las y los jóvenes y adultos pertenecientes al pueblo *qom*, que no han podido asistir o completar sus estudios secundarios. Para situar esta experiencia citamos algunas referencias sobre la población de este pueblo, que actualmente se encuentra situada mayoritariamente en las provincias de Chaco y Formosa, y en menor cantidad en el este de la provincia de Salta, en la provincia de Santa Fe y en varias localidades del Gran Buenos Aires. Según la información relevada por el INDEC¹ la población que se reconoce y/o descende en primera generación del pueblo toba para el total del país es de 69.452 habitantes (representa el 13,8% de la población que se reconoce y/o descende en primera generación de algún pueblo indígena y el 0,2% de los 36.260.130 habitantes del país). De la cual 47.591 se encuentran en Chaco, Formosa y Santa Fe, y 14.466 se encuentran entre los 24 partidos del Gran Buenos Aires y la Ciudad de Buenos Aires. El 52% de esta población son varones y el 48% mujeres, el 46% tiene de 0 a 14 años; el 50% de 15 a 64 y el 3% son mayores de 65 años. El porcentaje de hogares con Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI) en el país es de 14,3%, en el Chaco este porcentaje asciende al 27,6 y en aquellos hogares en los que al menos una persona se reconoció perteneciente y/o descendiente de un pueblo indígena el NBI asciende al 66,5%. De la población *qom* el 89,9% no posee cobertura social (este porcentaje es del 48% en la población total), entre los mayores de 60 años el 60,7% no recibe jubilación, ni pensión alguna.

Con respecto a la educación, de la población *qom* que asisten a la EGB 1y 2 (nivel primario) sólo el 21,6 cuenta con clases en su lengua y sólo el 4,4% recibe alguna beca para estudiar. Entre la población de 10 años o más el 13,5% es analfabeta, cuando entre el total de la población este porcentaje es de 2,6%. Del total de la población *qom* de 15 o más años el 35,2% no completó la primaria, el 21,4% logro completar el nivel primario, el 16,6% no completó el secundario y sólo el 7,6% logro completar sus estudios secundarios.².

Para la población *qom* que habita en la región compuesta por Chaco, Formosa y Santa Fe estos indicadores empeoran, para el grupo de 15 años o más el 19,6% no posee instrucción, el 46,5% no finalizó el primario, sólo el 17,8% logro finalizar

¹ INDEC, Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (2004-2005) del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2001. Tomamos los datos del INDEC pero consideramos necesario aclarar que estos pueden estar subdimensionados por la decisión de incluir esta temática en la realización del censo sin garantizar la resolución de varias cuestiones planteadas por las organizaciones indígenas, como la necesidad de realizar una sensibilización previa para que mas descendientes de los pueblos originarios accedieran a esta información y que se permitiera la participación de los mismos indígenas en la elaboración de las preguntas se realizarían.

² INDEC, Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (2004-2005).

el primario; el 10,6% no finalizó el secundario, solamente el 2,4% completó este nivel, y finalizó estudios de nivel superior el 0,4%³.

En el Chaco hay 8.672 hogares en los cuales al menos una persona se reconoce perteneciente a algún pueblo indígena, en Pampa del Indio esto representa el 27% (665) de los hogares. En la localidad donde funcionó el BLA, según un relevamiento realizado por el grupo promotor de la experiencia, hay 17 asentamientos *qom* distribuidos en el área rural en un radio de 35 km. Hasta el 2007 en sólo dos de las veintidós escuelas de la zona asistía población que se reconocía como indígena, estas escuelas sólo contaban con Auxiliares Docentes Aborígenes (en adelante, ADA) y ninguna con Maestro de Educación Bilingüe Intercultural. Cabe destacar que en este relevamiento se registró que en el 2001, entre los miembros de las comunidades indígenas de la zona, sólo había unos 20 egresados de educación secundaria. Entre estos, 10 habían obtenido el título de nivel secundario junto con el de ADA, en una localidad cercana a través del Programa Educación Bilingüe Intercultural (PROEBI) consolidado como Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborígen (CIFMA). Este resulta significativo en tanto revela las escasas posibilidades que tienen los integrantes de estas comunidades para acceder a la educación del nivel secundario.

La larga historia de exclusión social y educativa que acompaña a esta población incluye también una cantidad repeticiones y llega a estar casi naturalizado que la gran mayoría de estos niños sólo permanecen en la escuela hasta segundo o tercer año de la primaria. Si bien son muchos menos las y los jóvenes que logran acceder al nivel secundario, son aun menos los que logran completarlo ya que se vuelve a registrar una importante exclusión, que se concentra principalmente entre el segundo y el tercer año de este nivel. A pesar de que se han realizado acciones con la intención de revertir esta situación (como por ejemplo el otorgar becas de estudio y dar formación a las y los docentes para que tengan más herramientas para trabajar esta temática) en general estas acciones no logran alterar sustancialmente el problema. En esta línea se plantea la necesidad de contar con instancias sistemáticas y específicas de formación que permitan que el conjunto de las y los docentes reflexionen y debatan sobre su propia condición sociolingüística y sociocultural y la de los estudiantes, así como la influencia de estos aspectos en la construcción de los aprendizajes.

Otro aspecto que consideramos importante mencionar se refiere al hecho de que los servicios sanitarios estatales disponibles, hasta el momento del relevamiento, no llegaban a cubrir eficazmente ni el 5% de las necesidades de la población indígena⁴. Esta situación se agudiza por los índices de mortalidad materno infantil que son altísimos en la zona, y al dato de que un porcentaje importante de este índice se refiere a la población de estas comunidades. Con respecto a la tasa de desnutrición se registra una situación similar afectando mayormente a las madres embarazadas, a los niños en la primera infancia, y a los ancianos de estas comunidades.

³ Informe del Área de Educación Aborígen Bilingüe Intercultural del Ministerio de Educación de la Provincia de Chaco (2008) en base a información de la ECPI 2004-2005.

⁴ Según un relevamiento realizado por las organizaciones que acompañan la experiencia.

En relación a este diagnóstico nos parece pertinente destacar que uno de los reclamos recurrentes de estas comunidades es la necesidad de contar con opciones de formación secundaria y terciaria relacionadas a la educación y la salud. Esto ha sido expresado tanto en el reclamo por una orientación de la formación secundaria en atención primaria de la salud indígena, como de formación terciaria para enfermería y docencia. En este sentido creemos que se está expresando una voluntad por asumir mayor protagonismo en los temas relacionados a la salud y a la educación de la comunidad, así como intentando encontrar espacios para incluir los conocimientos ancestrales en pos de mejorar sus condiciones de vida.

En relación a la lengua, según los datos oficiales⁵, se puede decir que del total de la población que se reconoce y/o descende en primera generación del pueblo toba, el 50 % habla y entiende alguna lengua indígena, el 8 % no habla pero entiende y el 41% no habla ni entiende ninguna lengua indígena. A este respecto es necesario tener en cuenta que la “vitalidad” de una lengua depende del hábitat y del grado de escolaridad de sus hablantes, así como de las distintas situaciones de uso, del tipo de la interacción comunicativa y de los participantes involucrados en dichas interacciones. En relación a la “vitalidad” de la lengua *qom*, según plantea Messineo (2003), en la actualidad se presentan dos procesos. Uno de cambio y aparente retracción de la lengua y otro de creciente interés por incorporarla en la escuela y por la elaboración de materiales orales y escritos en *qom*. Esto puede tener relación con la dificultad de no contar con ADA o MEMA para aquellos que llegan a la escuela hablando el *qom* como primera lengua, pero también y especialmente para aquellos que habitan en zonas urbanas a un quiebre de la transmisión intergeneracional que genera que sean pocos los *qom* que llegan a la escuela manejando con fluidez la lengua y menos los que se atreven a reconocerlo (Censabella, 1999).

Historia de la creación del BLA

La historia se remonta a 1992 cuando un grupo de profesoras y profesores que trabajaban temáticas indigenistas en esta zona comenzaron a reunirse a pensar preocupados por transformar la educación para poder superar la exclusión educativa que afectaba históricamente a los integrantes de las comunidades indígenas de la zona. Algunos venían trabajando en el marco de INCUPO (Instituto de Cultura Popular) y ENDEPA (Equipo de Pastoral Aborigen), y si bien por esta época la mayoría se distanció de estas instituciones siguieron buscando la forma de construir propuestas educativas valorando y respetando a estas poblaciones y sus conocimientos. Para esto decidieron realizar reuniones en las comunidades de la zona para relevar sus principales demandas y determinar prioridades en las líneas de acción.

A partir de estos encuentros se definió armar una propuesta de educación secundaria para las comunidades y para presentarla surgió la necesidad de asumir un formato legal. Por lo cual un grupo constituyó una asociación civil sin fines de lucro que asumió el compromiso de acompañar a las comunidades en sus demandas. Entre las primeras acciones se realizaron pedidos para la creación de un Bachillerato Intercultural Bilingüe con orientación en educación y salud, a este reclamo también se sumó una congregación de religiosas católicas. Desde 1994 a 1997 con algunos períodos de inactividad se realizaron diversas acciones de demanda ante el MECCyTCh.

⁵ INDEC, Op. Cit.

En 1997 este grupo retomó la propuesta del Bachillerato y se incorporó la Comisión Zonal de Tierras que la llevó adelante reiniciando las discusiones y las acciones para solicitar la apertura de la escuela. A partir de esta experiencia se decidió conformar una organización que representara a todas las comunidades de la zona y pudiera conducir el proyecto educativo para los jóvenes indígenas de las mismas. Así en 1998 se creó un Consejo en defensa de los derechos de la Educación Bilingüe e Intercultural que se conformó como una organización indígena integrada por representantes de los 17 asentamientos de la zona. Este grupo, en conjunto con otros miembros de las comunidades, sostuvieron los pedidos y las acciones de reclamo desde 1999. En el año 2000 este consejo acompañado por la Asociación Civil organizaron "talleres de consulta a las comunidades" y elaboraron un Proyecto Educativo con tres propuestas: Escuela de modalidad bilingüe e intercultural en alternancia, de gestión mixta, para el tercer ciclo de E.G.B.; Bachillerato de Adultos con Salida Laboral, y Escuela Parasistemática de Oficios.

En el 2001 lograron que el MECCyTCh creara "a término" y bajo su órbita un Bachillerato Acelerado para Adultos como anexo de una E.N.S. (hoy CEP). Para el cual se elaboraron en forma conjunta entre el Ministerio, la Asociación civil y Consejo Qom los programas y el diseño del plan de estudio. Pero para que coincidiera con los planes de estudio vigentes y se pudiera llegar a un acuerdo la Asociación civil y Consejo Qom aceptaron resignar materias, contenidos y carga horaria de varios espacios formativos. Luego, en el momento de autorizar los programas, el Ministerio también recortó contenidos culturales y rechazó la propuesta de incluir una salida laboral.

De esta manera el plan de estudio que se implementó fue similar al de cualquier Bachillerato Libre para Adultos, excepto por la incorporación de algunos contenidos culturales de las comunidades indígenas en las mismas materias y el agregado de una materia específica para trabajar la "Lengua toba" con la misma carga horaria que Español. La otra particularidad sustancial de este proyecto fue la incorporación de un tercer nivel, que se implementó en el 2003 y los estudiantes pudieron optar por la orientación Pedagógica o de Atención Primaria a la Salud. Los responsables de la experiencia plantean que la orientación pedagógica pretendió preparar a los estudiantes para el posterior desempeño de sus funciones como ADA, brindando herramientas para trabajar en conjunto con otro docente no indígena en el nivel inicial y primario, y en alfabetización en lengua y cultura *qom*, y que la orientación en atención primaria de la salud indígena se propuso prepararlos para ejercer protagonismo en el cuidado de la salud comunitaria y continuar sus estudios en salud.

El Bachillerato Acelerado para Adultos se inauguró en julio de 2001⁶ y la experiencia se desarrolló hasta diciembre de 2003, en un Salón Comunitario a 8 km del Pueblo, sorteando dificultades como el inicio tardío del primer nivel, el acortamiento del ciclo lectivo⁷, problemas con la entrega de títulos⁸, etc.

⁶ La experiencia fue seleccionada en el concurso "Escuelas que hacen escuelas" organizado por la Organización de Estados Iberoamericanos. En este concurso de la Argentina se seleccionaron dos experiencias, una fue la del bachillerato, que presentó una narración que realizada por una profesora y miembros de la Asociación Civil (BLA, 2006: 6).

⁷ El inicio del Nivel A fue a mitad del mes de julio y el ciclo lectivo fue acortado para que culminara igualmente en diciembre, por decisión del Ministerio. Según los protagonistas de la experiencia en el documento citado

En el primer año se inscribieron 107 jóvenes y adultos *qom* de entre 18 años y 40 años de edad para cursar regularmente. Logrando egresar 75 estudiantes que cursaron diariamente en una sola división durante los casi tres años de estudio. Entre los egresados, 30 quedaron esperando para poder cursar una “Formación terciaria en Salud” que el Ministerio de Educación se había comprometió a abrir, 26 cursaron la Formación de ADA y 2 continuaron estudiando para Profesores Bilingües Interculturales; otros consiguieron empleos en distintos lugares como en el municipio y el hospital. Varios de ellos se integraron al Consejo Qom y se sumaron a la lucha para lograr la continuidad del bachillerato y la creación de otros espacios educativos para las comunidades de la zona.

Cabe destacar que esta primera experiencia de Bachillerato se desarrolló con una gestión mixta a través de un Consejo integrado por dos representantes del Ministerio, dos de la Municipalidad (aunque no participaron de las reuniones), la Directora del CEP, dos representantes del Consejo Qom, y dos de las instituciones que acompañaban la experiencia (la Asociación Civil y las Hermanas). Aunque el funcionamiento del Consejo Consultivo Asesor resultó muy dificultoso.

En el 2006 se realizaron reuniones entre delegados del Consejo Qom, representantes de la Asociación civil, referentes del sindicato docente de la provincia, y el Gobierno del Chaco, a través del área de Educación Bilingüe Intercultural del Ministerio de Educación para delinear y acordar las acciones necesarias para avanzar en la creación de un nuevo Bachillerato Intercultural Bilingüe para estas comunidades.

3. El Nivel secundario tendencias históricas, vigentes y emergentes

Como hemos dicho anteriormente, si bien consideramos que la selectividad y el autoritarismo continúan vigentes como tendencias hegemónicas en toda la educación secundaria, estas se agudizan en relación con la población indígena en tanto se inscriben en el registro de la larga lista de segregaciones, exclusiones, negaciones y discriminaciones que como pueblo arrastran a lo largo de la historia. El siguiente fragmento de la entrevista a una referente de la asociación que acompaña la experiencia expresa claramente este punto:

“En una reunión, yo hago un aporte y digo que las comunidades aborígenes tenían que tener su escuela aparte, ahí se para una compañera mía (que no es mala para nada) y dice que cómo yo decía eso, y pone de ejemplo a un estudiante y me dice que él había hecho la secundaria y que él era como un chico cualquiera, igual a todos los otros, por qué quería yo que fuese indio. Entonces yo me paro y les

previamente, esta reducción del ciclo lectivo fue perjudicial para los estudiantes adultos que necesitan tiempo para recuperar los hábitos del estudio y apoyo extra para introducirse en las materias (Ibidem: 5).

⁸ “A la hora de entregar los títulos vino el nuevo Ministro fue a la localidad a informar que no se iban a realizar los títulos porque el plan de estudio no coincidía con los planes vigentes. Frente a este hecho las organizaciones de apoyo, docentes y estudiantes le recordaron la continuidad jurídica de los actos de gobierno (aunque cambie el Ministro, el ministerio es el mismo) y el derecho adquirido de los 74 estudiantes que habían cursado los casi tres años y egresado del bachillerato creado por el propio Ministerio chaqueño. Se lograron los títulos [aunque lo fueron haciendo con bastantes demoras] (Ibidem: 5)”

respondo; perfecto, pero lo que vos no sabes es que él es un chico indígena que habla en su idioma, que es dirigente en su comunidad, que está en la Comisión Zonal de Tierras, que él está orgulloso de ser indígena, pero acá ni lo dice porque se le echan todos arriba, vos estás viendo algo tan superficial que en realidad no estás viendo nada. Mi director -que cada vez que hablaba de los indígenas me señalaba a mí porque yo soy la india- había dicho un rato antes adelante del equipo del Ministerio de Educación de la Nación:” yo voy a decir la verdad, no soporto el olor a indio en el aula”. La gente de Nación estaba horrorizada. Ahí me paro y digo que realmente se tenían que dar cuenta de que ellos necesitaban un ambiente donde pudiesen estar felices, tener la autoestima alta, vestirse como quisieran, hablar su idioma, pensar a su forma y acá eso era algo imposible, remarqué que ellos necesitaban su espacio propio”.

Referente de la Asociación civil.

El contenido profundamente discriminatorio de las afirmaciones comentadas y la creación de una escuela exclusiva para estudiantes *qom* muestran dos posicionamientos extremos, pero entendemos el segundo como un momento necesario en un proceso que continúa. No podemos dejar de mencionar que es el rechazo contenido en el primer posicionamiento el que conduce al segundo como alternativa casi excluyente, al menos mientras persistan las consideraciones que actualmente se tiene de los estudiantes *qom*. En ese contexto de segregación, esta “marca” es utilizada por la comunidad como respuesta a las ubicaciones que se les fija imperativamente. Si lo que construye la identidad es la posición relacional, en vinculación con la correlación de fuerzas de cada momento histórico, las posiciones pueden hacer un uso estratégico de las marcas o rasgos esencializados. En términos de Stuart Hall:

“No hay ninguna “cultura popular” autónoma, auténtica y completa que esté por fuera del campo de fuerza de las relaciones de poder cultural y dominación. (...) Esta lucha (cultural) se libra continuamente, en las complejas líneas de resistencia y aceptación, rechazo y capitulación, que hacen de la cultura una especie de campo de batalla (...) donde no se obtienen victorias definitivas pero donde siempre hay posiciones estratégicas que se conquistan y se pierden” (Stuart Hall, 1984: 4)

Además, esta posición “extrema” resulta estratégica porque intenta evitar el sufrimiento de los sujetos. En las voces de estudiantes y profesores se observa que reconocen la larga historia de segregación y discriminación vivida por los integrantes de estos pueblos en el pasado y en la actualidad, por lo cuál valoran y se proponen construir un espacio educativo diferente que avance en superar las prácticas discriminatorias, que valore esta cultura y aporte herramientas para facilitar que los estudiantes asuman protagonismo en la resolución de las problemáticas que los afectan.

“Se ve que los chicos abandonan porque sienten esa... -no se cuál es la palabra- pero diría que discriminación. En la primaria también lo ves, un chico agrede a otro y como son chicos dentro de un rato van a estar jugando juntos, pero en la escuela secundaria es más difícil porque viven en un ambiente en el que ya son adolescentes y si hay un roce, te marca. Sobre esa base tendrían que trabajar mucho los docentes de los secundarios, sobre el respeto hacia el otro.”

Coordinadora Pedagógica, Chaco.

“El BLA es muy importante para nosotros porque a través del estudio se van dando cuenta, van valorando sus valores, y el objetivo es que alguna vez los chicos indígenas lleguen a tener sus estudios, y que ellos mismos puedan defenderse y defender a su comunidad, que ellos sean los protagonistas. Que llegue a ser personas y que tengan su capacidad de estudio y que estén al frente ellos mismos, y no que estén necesitando de un abogado u otro profesional sino que ellos mismos tengan su profesión.”

Estudiante, Chaco.

En lo expresado por la referente de la asociación destacamos otro elemento que se inscribe en esta compleja trama: el mecanismo de ocultamiento⁹ que los estudiantes deben poner en práctica para intentar transitar con la menor cantidad de costos su escolaridad. La asesora declara que en la escuela se desconoce que el estudiante habla *qom* como lengua materna, que es dirigente en su comunidad, etc. y al ignorar estos aspectos así como cualquier otro de la identidad de una persona se está violentando su subjetividad (Rosbaco, 2002: 100). De tal modo, estos sujetos son puestos en una actitud paradójica donde deben ocultar parte de lo que son para sobrevivir en la escuela.

Sin embargo es necesario considerar que este mecanismo de ocultamiento puede no resultar efectivo en tanto fuerza al silencio, conformando una imagen de estos estudiantes definida desde el déficit y la carencia (Gandulfo, 2007: 72), como muestra el siguiente fragmento de entrevista:

“Yo trabajo hace muchos años en secundaria y cuando la idea surgió, llevaba ya años en el trabajo en secundaria y veía con algún otro profesor cómo los chicos aborígenes intentaban año a año cursar su secundaria y nunca tenían éxito, pero seguían insistiendo. Y por otro lado también veía las apreciaciones que hacían mis compañeros sobre cómo eran; que eran tontos, que no te hablaban, que no te respondían si les hacías preguntas, eran como un caso sin solución. Yo sabía, al conocer a las comunidades, que esos mismos chicos en su ámbito eran terribles, eran divertidos, participativos, otras personas directamente. Notaba como se comportaban en el colegio, en un ambiente muy inhóspito y cómo se comportaban en sus comunidades.”

Referente de la Asociación civil.

En esta clave, la experiencia analizada intenta romper con la selectividad del sistema educativo, en particular con la de la escuela secundaria, enfrentando una cuestión central: cómo se inscribe esa tendencia en las historias, vivencias y autopercepciones de los estudiantes. El fragmento muestra la imagen desvalorizada de ellos mismos que la escuela devolvía a estos estudiantes. Sabido es que estas imágenes “generan profecías autocumplidas [y...] configuran escenarios de aprendizajes diferentes, y más específicamente desiguales, para unos y otros” (Kaplan, 2002: 47). Para los protagonistas de la experiencia, era necesaria la construcción de otro escenario para contrarrestar aquellas imágenes, de ese modo podía empezar a cambiarse la historia del fracaso escolar. Según sus propias palabras:

⁹ Hay abundante bibliografía describiendo este mecanismo en la escuela, a modo de ejemplo podemos citar Gandulfo (2007) y Maimone y Edelstein (2004).

“El rasgo de “escuela nuestra”, escuela de la comunidad que desea cambiar la realidad actual de desventaja social y cultural, es el responsable de esta retención educativa [que alcanzó el 70%]” (BLA, 2006: 6)

A partir de la consideración de los elementos particulares que se dan en este contexto, el reclamo de la comunidad de “una escuela para ellos” se presenta como una propuesta posible y específica para enfrentar condiciones tan adversas. La misma brinda un formato que permite que integrantes de la comunidad puedan asistir, sentirse cómodos, completar sus estudios secundarios y continuar su formación, principalmente como especialistas en salud y educación.

“Se hizo un seminario taller al que también se invitó a la comunidad para ver la posibilidad de hacer escuelas EFA, ahí la comunidad saltó con todas sus ganas y dijeron que ellos hacía rato que se daban cuenta de que el nivel secundario era una barrera que no podían superar los qom y que por culpa de eso, nunca iban a poder tener sus médicos, sus enfermeros, sus contadores, sus abogados; y que todo el atraso que tenían, por la discriminación que hay, nunca lo iban a poder superar de esa manera, necesitaban que los ayudásemos a formar una secundaria distinta para que ellos pudieran transitarla con éxito, salir bien y que esa secundaria sirviera”.

Referente de la Asociación civil.

[...]La vergüenza, la timidez [las] están tirando para afuera, ahora se está logrando que puedan tener una formación muy completa en las nuevas experiencias que ellos tienen. Más allá de lo teórico o lo conceptual que las materias tienen, están avanzando en un montón de cosas. Nosotros no queremos salir con esa formación que tienen los demás docentes o los profesores que tienen incorporado que todos los días hablan de la historia de Colón y de los europeos, a nosotros eso no nos sirve; nosotros queremos tener algo propio y poder salir con algo básico pero que nos ayude a insertarnos en la sociedad y a poder crecer de esa forma.

[...]Los profesores quieren que ellos no tengan vergüenza de exponer adelante de todo el grupo, están trabajando para que venzan esa timidez para poder estar después insertados en la sociedad sin ningún problema. [...] Nosotros valoramos que hoy en día se puedan plantar frente a otro y decirle que ese concepto lo tienen que discutir. Algunos de los profesores también tienen esa sensibilidad de poder sentarse y charlar acerca del tema que sea.

Asesor pedagógico

Se desprende de los testimonios que un objetivo de la experiencia es revestir de confianza a los sujetos, incrementar su participación en la comunidad y en otros ámbitos. Esto nos conduce a pensar también que las propuestas de escuela que los distintos PO van planteando están relacionadas con la historia de su organización política, con el desarrollo de discusiones al interior de las mismas y con otras organizaciones, lo cual genera un campo donde se define lo posible para ese momento. En el caso de la experiencia que presentamos, tal organización es bastante reciente como detallamos en punto 2.

Sin embargo si bien esta experiencia se plantea como una etapa necesaria, no puede pasarse por alto la paradoja de que aparezca como necesario para construir una propuesta de inclusión educativa que se requiera concretarla a través de una propuesta exclusiva para un solo pueblo originario y paralela a la escuela común. Este aspecto tiene múltiples implicancias políticas e ideológicas, entre las que podemos señalar que se logra valorar y afianzar la identidad de los *qom*, pero separadamente de quienes tienen otras identidades, otros orígenes culturales; además por ahora no parece lograrse articular “lo étnico” con otras condiciones (sociales, de género, etc.) por lo cual se genera una visión recortada de las condiciones de vida de esta población.

Queda presentado, entonces, el desafío de problematizar estas concepciones para que no se convierten en obstáculos para lograr la interculturalidad, columna vertebral del proyecto. La interculturalidad sólo es posible en un contexto de diversidades donde puedan encontrarse los aspectos a vincular.

3. En la búsqueda del diálogo entre saberes y la construcción de la interculturalidad

Para realizar este análisis nos parece necesario recuperar las formas en que los distintos protagonistas de esta experiencia hacen referencia a la interculturalidad.

El documento del BLA que venimos comentando plantea la necesidad de una “*Escuela de Modalidad Intercultural Bilingüe: que valore a la lengua autóctona como la lengua de comunicación en el aula y fuera de ella. Que desarrolle un bilingüismo coordinado o aditivo, que crea que los saberes y el conocimiento son propios de todas las culturas y eduque de una manera intercultural, abierta y participativa*”. BLA, 2006: 2)

Asimismo el mencionado documento agrega que:

“La educación Intercultural, es fundamental a la hora de tener en cuenta la diversidad. En este sentido, lo intercultural fue un eje transversal de todas las disciplinas, desde el cual, el rescate de la sabiduría de estos Pueblos, en distintas materias, enriqueció los contenidos escolares habituales en cualquier otra escuela, permitió el análisis de las diferencias culturales y le dio un rol fundamental al aporte de las comunidades en los contenidos curriculares.” (BLA, 2006: 3)

En el documento aparecen algunos rasgos de la direccionalidad y el sentido ético-político que se le otorga a la interculturalidad en esta experiencia: se concibe que todas las culturas producen conocimientos, que se puede hacer un análisis de las mismas comparándolas (aunque no se avanza especificando cómo o a partir de qué categorías se haría este análisis), y se visualiza que la forma de abordar la vinculación entre las culturas es con mecanismos de participación y con un importante aporte de las comunidades.

También se resalta la importancia de la recuperación de la cultura y lengua *qom*: “*A través de trabajos generados en el aula, en diferentes materias, se trajeron a la escuela innumerables relatos, cuentos, historias, maneras de curar y de proceder, la sabiduría y la cosmovisión, aportadas por los ancianos de las comunidades, quienes abrieron las puertas a estos estudiantes y a la escuela, favoreciendo el rescate y la revalorización*

cultural por parte de los más jóvenes que lo transmitirán en el futuro a todos los niños.”
(BLA, 2006: 6)

En las voces de los distintos participantes este rescate aparece como una necesidad urgente para mantener la cultura y evitar que se pierda pero también intuyen que si la cultura no se usa y actualiza corre el riesgo de desaparecer “*Se nos estaba perdiendo la cultura, y cada vez mas se empobrecía la cultura porque a los chicos les da vergüenza y no quieren hablar, toda esa son cosas que pasan y de a poco vamos abriendo camino para ir rescatando de qué forma vamos a trabajar para poder hacer que los chicos se valoricen, ellos sepan donde están parados”.* (Estudiante del BLA).

Otro elemento que destacamos dentro de estos testimonios es la necesidad de que los propios integrantes de la comunidad valoricen su cultura y se animen a hacerla visible en los distintos ámbitos donde se manejan, ayudándolos a posicionarse para reclamar por sus derechos.

“Ellos se organizan para defender la cultura, no se si todavía pueden pensar la interculturalidad. Ellos ahora vieron la necesidad de defenderse (...), se dan cuenta de que pueden ser iguales, antes no se podían juntar, no dejaban que se junten a los criollos y los gringos y ahora están todos entreverados.”

Integrante del sindicato docente.

Defender la cultura, plantear la recuperación y la valorización cultural son temas centrales en este momento. Pero aún está pendiente confrontar los racismos y las desigualdades que siguen presentes en los intercambios culturales. Por lo cual, si bien reconocemos la existencia de procesos de intercambio, que implican más que un simple contacto o relación en el ámbito personal, coincidimos con el planteo de Walsh (2009) en relación a que la interculturalidad aun no existe ni en la sociedad ni en sus instituciones. Por lo tanto que “se trata de un proceso por alcanzar por medio de nuevas políticas, prácticas, valores y acciones sociales concretos y conscientes que se pueden construir no en “abstracto” sino en medio de procesos formativos colectivos, en los que se relacionan miembros de culturas diversas así como sus maneras de ser y estar en el mundo.” (Walsh, 2009: 45)

Un elemento más que destacamos dentro de estos testimonios es la necesidad de que los propios integrantes de la comunidad valoricen su cultura y se animen a hacerla visible en los distintos ámbitos donde se manejan, ayudándolos a posicionarse para reclamar por sus derechos.

En este sentido consideramos que la experiencia del BLA camina hacia la interculturalidad, en tanto intenta romper con la historia de una cultura hegemónica y otra subordinada, y busca construir una escuela publica popular que “respete la forma de estar siendo de sus alumnos y alumnas, sus patrones culturales de clase, sus valores, su sabiduría, su lenguaje” (Freire, 1996: 49)

Para construir la interculturalidad deseada, la experiencia implementa algunas estrategias que describiremos y analizaremos a continuación, mostrando los avances logrados y a su vez señalando los límites que enfrenta la concreción del objetivo. Hasta el momento, hemos podido visualizar dos estrategias curriculares que apuntan a tal logro. Por un lado, la selección de contenidos procedentes de la cultura *qom*, lo que marca una diferencia respecto de las tradicionales fuentes de referencia curricular (el ámbito científico y las

culturas hegemónicas). Y por otro lado, la inclusión de la lengua *qom* con igual status que el castellano.

Una organización curricular con presencia de la cultura y la lengua *qom*

Algunos testimonios plantean la necesidad de que la cultura *qom* sea incorporada dentro de las distintas materias del BLA *“Faltaría lo intercultural, se habla pero nunca se cumple. Intercultural es enseñar las dos culturas en todas las materias; biología, matemáticas, historia, en todas. Lo que se ha logrado hasta ahora es juntar las dos lenguas, el bilingüismo, bien o mal pero se ha intentado. Pero en otras materias, como geografía, se enseña lo que sea geografía occidental, así que falta eso, lo intercultural. Uno entra y ve los carteles de bachillerato intercultural pero en realidad falta analizar a fondo y tratar de que esas palabras se cumplan, que además fueron aprobadas.”* (Prof. de Lengua Toba)

El profesor plantea que se ha logrado el bilingüismo pero que eso no alcanza para hablar de interculturalidad. Nos preguntamos si es posible incluir los contenidos de la cultura originaria en **todas** las materias, y a la vez, si **toda** la cultura originaria puede formarse en tales materias, como si sucede con las lenguas. Si es necesario incluir otras materias o espacios de formación.

Cabe considerar que estamos hablando de dos sistemas de conocimientos con orígenes, características y ámbitos de socialización diferentes. Las materias del curriculum se basan en una forma occidental de clasificar los conocimientos que responde al desarrollo de las ciencias mientras que los saberes ancestrales no se constituyen a partir de esas clasificaciones ni en ámbitos separados de las actividades de subsistencia de los pueblos. Por lo tanto no parece posible establecer una correspondencia término a término entre los dos sistemas, sino que siempre entre ambos habrá una tensión que se puede resolver de manera diferente en cada momento; se inclina para un lado cuando se realiza una práctica de laboratorio y para otro, cuando se recolectan plantas medicinales que usa la comunidad e inmediatamente se intenta deconstruir esa forma, indagando por qué se la resolvió así (DIAZ y ALONSO: 2004, 221).

Un aporte que destacamos de esta experiencia es el hecho de haber instalado la lengua *qom* como lengua de comunicación en el aula y en la escuela, aportando a la valorización de la lengua y el bilingüismo. Con este sentido se realizaron diferentes trabajos que incluyeron la elaboración de láminas, carteles, presentaciones orales y talleres en *qom*.

La propuesta del BLA otorgó a la lengua originaria la misma jerarquía curricular que a la lengua castellana, incluyendo desde este espacio relatos y contenidos que permitieron incluir otros rasgos identitarios del pueblo. Se incluyó en los dos años de estudios como materia a Lengua Toba. Además se trabajó en conjunto entre Lengua Toba y Lengua Castellana poniendo en juego las formas de construcción gramatical de ambas lenguas.

¿Y cuál es el “lugar” de los otros conocimientos originarios además de la lengua si la escuela opta por el formato de las materias (que como ya dijimos reconoce una inspiración científica disciplinar)? Pareciera que ese es el lugar de los talleres temáticos, que se realizaron fuera del horario escolar, con diferentes integrantes de la comunidad. En los cuales se propuso avanzar en el trabajo de sistematización de algunos

conocimientos para ampliar los contenidos curriculares actuales, integrando los de la cultura *qom*, para intentar trabajar posteriormente en las diferencias culturales.

“Se nos estaba perdiendo la cultura, y cada vez más se empobrecía la cultura porque a los chicos les da vergüenza y no quieren hablar, toda esa son cosas que pasan y de a poco vamos abriendo camino para ir rescatando de qué forma vamos a trabajar para poder hacer que los chicos se valoricen, ellos sepan donde están parados”. (Estudiante del BLA).

“Yo trato de rescatar lo que es educación indígena, la manera de expresarse, más pausado. Hay un taller que es el de ancianos y desde mi área con ese taller se trabaja mucho, se observa los gestos, la mirada, la expresión de los ancianos porque eso demuestra todo. En lo oral está más que nada la dificultad, estamos en una identidad de transición donde el hablante toba de hoy tiene una mezcla grande con el castellano.

Profesor de Legua Toba, Chaco

Los testimonios dan cuenta que el objetivo fundamental de estos talleres está en volver a tener espacios para la educación indígena. Para poder evaluar con justeza el funcionamiento de esta estrategia, vamos a valernos de la distinción entre “educación autónoma” y “escolaridad” planteada en documentos del pueblo mapuche.

“La educación autónoma mapuche se sostiene en una cultura originaria que hoy está debilitada y es preciso buscar medios y estrategias para recuperarla, a partir de recuperar y difundir los conocimientos originarios del pueblo mapuche, que por supuesto aún están vivos. La recuperación del idioma juega un papel preponderante [...]

La educación autónoma mapuche no se aprende en la escuela, sin embargo la escuela es importante para el mapuche en un sentido instrumental, como para construir un diálogo con los otros. La escuela es un espacio de apropiación política más” (DÍAZ y ALONSO, 2004: 96 y 97).

Teniendo en cuenta lo anterior, podemos afirmar que el trabajo con los talleres fue un espacio importante que generó la comunidad para la recuperación de su cultura. En este sentido, creemos que se realizó un importante avance recopilando diversos aportes de la sabiduría de este pueblo y buscando formas para construir propuestas que puedan abordarlos desde las distintas asignaturas.

Asimismo, cabe destacar que no se lograron avances significativos en cuanto a la integración al interior de las distintas materias, donde las experiencias quedaron acotadas a comparar aspectos descriptivos de los conocimientos. Las dificultades en este punto parecen vinculadas a cuestiones de índole epistemológica y política; por un lado, como ya señalamos nos parece un obstáculo querer establecer una comparación punto por punto entre ambos tipos de conocimientos. Por otro, es preciso develar y cuestionar las múltiples creencias naturalizadas, que aún siguen vigentes y obturan la posibilidad de ampliar los parámetros para abrirse a otros conocimientos y prácticas, así como avanzar en la reflexión sobre el desarrollo de esos distintos conocimientos y atreverse a interactuar, visualizando las concepciones estereotipadas en cada uno, resultados de las condiciones objetivas de producción de los mismos.

Otro desafío que enfrentó el BLA fue poner en cuestión las formas que se utilizan para seleccionar y organizar los contenidos del currículum y buscar otros mecanismos para realizarlo. En este sentido consideramos que disputa la legitimación y distribución cultural, intentando generar desde el currículum un espacio de lucha por los significados culturales.

La experiencia plantea una forma particular para definir quiénes participan de la selección de los contenidos a enseñar, esta consiste en proponer desde el Consejo Asesor la realización de talleres temáticos con integrantes significativos de la comunidad para trabajar en los distintos temas y las posibles formas de incorporarlos en los diferentes espacios curriculares. Estas experiencias dejan abiertos interrogantes sobre los valores culturales y científicos que deberían estar presentes así como de las interrelaciones que podrían realizarse entre los contenidos y las experiencias personales y culturales de los estudiantes.

“Una de las cosas que hago es con los profesores, trabajamos juntos para incluirle a los programas que nos bajan del ministerio cuestiones que estén más relacionadas a la cultura y a la historia de las comunidades, a cosas nuestras. Nosotros buscamos la interculturalidad...”

Coordinadora Pedagógica, Chaco.

Volvemos a destacar la necesidad de seguir revisando cómo y en qué espacios se puede generar el diálogo de saberes e introducimos ahora una tercera cuestión: cuál es el lugar de estos saberes en el diseño curricular. Nos preocupa este punto porque, como ya explicamos, no creemos que estos puedan asimilarse a la clasificación disciplinar pero, al mismo tiempo, un currículum que aspire a ser intercultural debe contener “marcas” en ese sentido (tomamos la idea del Diseño Curricular para la Formación Docente de la Pcia de Bs As, profesorado de Nivel Inicial que incluye un espacio de taller integrador como modo de mostrar a las estudiantes cómo integrar contenidos). Consideramos que es posible pensar ejes pedagógicos en relación con lo intercultural que articulen los dos niveles del BLA y todas las asignaturas (DÍAZ y ALONSO, 2004: 235). En el tratamiento de esos ejes pensamos que se integrarían sin artificialidad, los saberes ancestrales, imaginemos todos los conocimientos que podrían articularse en torno a un eje como: “infancias y crianza”. La idea es que la puesta en marcha de estos ejes problematice la definición misma de educación intercultural, explicitando todas las relaciones entre sujetos políticos y culturales que la misma establece.

Los docentes y el trabajo con el bilingüismo y la multiculturalidad

Recordamos que en esta experiencia participaron docentes indígenas y no indígenas, pero sólo dos tenían formación en bilingüismo e interculturalidad. Uno de ellos tuvo a cargo las materias de Lengua Toba e Historia y la otra docente fue Asesora pedagógica asumiendo el trabajo de apoyo y mediación intercultural con los profesores no indígenas. Pero con escaso tiempo, dado a que la Secretaria y la Directora del CEP realizaron escasas visitas al BLA, también debió asumir el trabajo administrativo (partes, libros, planillas) y atender la biblioteca, recién se consiguió que se nombrara un auxiliar docente en el 2008.

La mayoría de los profesores no indígenas no tenían formación ni experiencia en educación Intercultural, por lo cual si bien algunos intentaron trabajar desde la interculturalidad, la mayoría terminó desarrollando el programa tradicional de su materia incluyendo sólo algunos contenidos de la cultura *qom*, sin lograr un verdadero diálogo entre los contenidos, los estudiantes y los profesores, condición indispensable para construir desde la interculturalidad. También es importante destacar que algunos profesores, aunque en minoría, lograron avanzar en un trabajo intercultural en el desarrollo de sus clases, incorporando y valorando saberes culturales y de la lengua autóctona, o generando actividades con la comunidad. En este sentido fue muy rica la experiencia del trabajo articulado entre Lengua Toba y Española.

*“Creo que los que están al frente de la escuela secundaria **están capacitados para enseñar una sola visión, una sola cultura**, los capacitan y los forman sólo para eso. No los capacitan para también atender a la diversidad a donde sea que les toque trabajar. Hoy estamos nosotros los indígenas pero también pueden estar los brasileros o cualquier otra raza ó cultura y vos como docente tenes que abrirte para poder atender a esa diversidad. Si sos encargado de una dirección, no podes negarle a esos chicos que puedan expresar su identidad, que puedan tener **un espacio donde convivan**. En la escuela secundaria hoy en día no existe ese espacio. (...) Nosotros cuando ingresa un maestro blanco no lo entendemos, en secundaria pasa lo mismo, los chicos que vienen del campo vienen trayendo un castellano que es pobre, hasta a los chicos criollos les pasa que tienen un criollo pobre”.*

Coordinadora Pedagógica, Chaco.

Como hemos mencionado en la mayoría de las asignaturas surgieron importantes dificultades para llevar adelante adecuaciones curriculares y propuestas pedagógicas que pudieran poner en diálogo el aporte del conocimiento del pueblo *qom* con los otros contenidos curriculares. En este punto vuelve a aparecer la necesidad de espacios y de tiempos para la formación específica para que los docentes puedan afrontar la difícil tarea de modificar prácticas y estructuras que se encuentran profundamente arraigadas, y son reforzadas por una formación docente que no los prepara para poder trabajar con otras culturas.

Cabe destacar que en este sentido, se han realizado demandas de capacitación para los docentes al Ministerio de Educación, pero que han sido infructuosas, y que ni siquiera se consiguió que éste autorizara la realización de jornadas de capacitación organizadas por otras instituciones en horas de clases. Por lo cual las instancias de capacitación que se realizaron fueron por fuera del horario de clase, lo que dificultó la posibilidad de que concurriera la mayoría de los docentes. Es necesario contemplar que una formación docente que pretenda fomentar la construcción de relaciones simétricas y la puesta en diálogo de los conocimientos, debería brindar herramientas para que los docentes cuenten con estrategias didácticas para desarrollar los conocimientos de los estudiantes y para articular los conocimientos presentes en el aula. Asimismo, se debería poder contar con instancias de trabajo colectivo que garanticen la presencia en el aula de los conocimientos de ambas tradiciones culturales, tanto los “conocimientos ancestrales” como el conocimiento considerado “ciencia universal”.

Una organización escolar con participación de la comunidad

Desde la gestión comunitaria se proponía favorecer la participación creando espacios de inserción familiar-comunitaria en el ámbito escolar, en este sentido se logró concretar el funcionamiento de un Consejo Consultivo Asesor y pero sólo con algunas de sus atribuciones. En el proyecto educativo de origen se proponía que el Consejo diera a la experiencia un fuerte componente de participación y protagonismo social comunitario, pero en el desarrollo de la experiencia la dinámica fue muy distinta, por ejemplo la Directora concentró la atribución de convocar al Consejo, y sólo convocó a la organización indígena y a las demás instituciones en los momentos en que necesitó que se apoyara algún reclamo. Desde la comunidad se siguió buscando otros espacios para participar, se hicieron presentes cada vez que la experiencia tuvo algún inconveniente, por la falta de pago de sueldos, problemas con los títulos, negativa del Ministerio de crear la carrera de ADA, pedidos de nuevas fechas de examen, aportes de útiles y libros, etc. El Asesor Pedagógico dijo en una entrevista:

“Se logró el año pasado y éste que el Consejo pueda intervenir en la designación de los profesores. Ellos evalúan a la hora de elegir un profesor, junto con la directora y con el personal a cargo del colegio. Tienen elaborados algunos conceptos para definir la aprobación de los profesores. Una de las cuestiones es que puedan estar cerca de la comunidad.”

Asesor Pedagógico, Chaco

Además a la hora de poner en acto la propuesta de gestión comunitaria se presentaron otros inconvenientes, relacionados a la falta de experiencia, de capacitación, de personal, de materiales y de tiempos imprescindibles para su realización. Fue dificultoso sostener la participación de los docentes y de la comunidad. También apareció como dificultad para el funcionamiento de la gestión mixta una tradición estatal lejana a la intervención e interrelación entre la escuela y la comunidad, imprimiendo a la gestión mixta un matiz de desconfianza, aparente indiferencia y autoritarismo al tomar decisiones o al “no tomarlas”, reforzando la centralidad de la figura del directivo bajo el amparo de la tradición de autoridad unipersonal del sistema educativo.

“La comunidad quiere participar pero no sabe cómo, si los invitan a una reunión, van chochos. Si los invitan a presenciar clases, van pero no saben qué hacer, se quedan afuera parados o entran y no saben si hablar o no, termina quedando como una visita medio extraña.”

Referente de la asociación Che'eguera, Chaco

A pesar de estas limitaciones consideramos que esta experiencia realiza aportes valiosos para pensar en las potencialidades y dificultades de la gestión comunitaria, así como los desafíos pendientes y las tensiones entre tradiciones diferentes. Poniendo a circular varios de los temas que hay que pensar y prever, entre estos, una cuestión que aparece con gran importancia dentro de las experiencias que intentan construir con una direccionalidad político pedagógica distinta al mandato hegemónico es la forma de convocar y designar a los docentes que participan, para que sostengan el compromiso de trabajar en el sentido propuesto.

La selección de los docentes aparece como una de las preocupaciones centrales en la gestión de esta experiencia, por lo cual destacamos los avances que se han realizado en cuanto a construir y explicitar criterios respecto de la cobertura de cargos docentes. El Consejo Qom ha definido algunas características de los profesores que se consideran necesarias para que puedan participar de esta experiencia, pensando en la convocatoria como en su continuidad.

“...se hizo una reunión muy grande (...) en la que hubo mucha gente, ahí los ancianos dijeron muy claramente que querían una secundaria, cómo tenía que ser, que querían elegir los profesores porque no podía ser que cualquier profesor viniese porque ellos ya sabían que discriminan, que dejan a un lado a los chicos aborígenes y demás; así empezó toda esa idea.”

Referente de la Asociación civil.

Los principales criterios hacían referencia a que no tuvieran prácticas ni concepciones discriminatorias, que manifestaran compromiso con las reivindicaciones indígenas, y que cumplieran con los objetivos del proyecto. Asimismo se valoró que los docentes vivieran cerca de la escuela, buscando que tuvieran algunas afinidades en relación a las experiencias, historias y cotidianidades del lugar; y que los estudiantes pudieran encontrarlos en otros momentos por fuera del espacio escolar para realizar consultas y construir vínculos.

“Una de las necesidades es que sean profesores que estén acá porque sino los chicos los ven una ó dos veces por semana nada más, en cambio si los profesores viven acá ante cualquier duda los alumnos pueden ir hasta su casa y que su casa también esté abierta para recibirlos. Ahora están bien, ven por ejemplo que las profesoras utilizan el castellano de acuerdo al nivel de habla de ellos, porque el año pasado tuvieron un conflicto con una profesora que no la entendían porque usaba términos que no entendían bien.”

Coordinadora.

“Me comentaron por qué me eligieron y es porque ellos no quieren tener profesores de otros pueblos, porque el tema es que ellos crean un vínculo tan cercano al punto de que te ven por ahí y te saludan, paran. Dicen que para qué quieren tener profesores de otros lados que vienen, dan la clase, suben al colectivo y se van y nunca más los ven. A mí me dijeron textualmente eso, que ellos prefieren alguien del pueblo, que ellos lo conozcan, que sepan dónde vive, que si tienen algún problema o que no entiendan, sepan dónde está ese profesor.”

Prof. de Matemáticas.

*“...quieren que los profesores estén más con la comunidad para que puedan aprender la cultura y cómo trabajar mejor, tener esa experiencia nueva e incorporarla. Algunos de los profesores son nuevos y no tienen experiencia con las culturas, más que nada viven en este lugar y conocen pero no tienen experiencia de trabajo. Lo que ellos más enfatizaban o pedían y repetían varias veces, es **que los profesores puedan estar con la comunidad**. Eso es lo que caracteriza más que nada a los profesores que son especiales, porque tienen que incorporar esa forma de trabajar, esa visión que tienen en la comunidad.”*

Asesor Pedagógico.

Según un testimonio recogido los mencionados criterios se flexibilizan al priorizar el vínculo afectivo establecido con los docentes y la disponibilidad de tiempo y decisión de compartir con la comunidad y aprender sobre la cultura *qom*.

*“De la comunidad a los profes, lo que suele suceder es que de última se terminan encariñando. Cuando ven que **un profe no funciona bien pero ya se encariñaron, no lo quieren remover**. La idea original era que si veíamos que un profesor no cumplía con los objetivos del proyecto había que removerlo, pero se dan casos en que ese profesor es bueno y entonces, lo perdonan. Eso lo tienen que ir madurando ellos.”*

Referente de la asociación Civil.

En relación a esta referencia nos preguntamos si no están jugando criterios aun no explicitados más que una falta de “maduración” de estas prácticas. En este sentido, de todas formas cabe destacar que creemos que la experiencia encuentra fuertes limitaciones en tanto no cuenta con tiempos, espacios y recursos para construir y sostener el sentido de la experiencia dentro de un proyecto político pedagógico que recupere la capacidad de los sujetos de incidir en la transformación de la realidad. En este punto nos parece que muchas de las actividades imprescindibles para consolidar este proyecto encuentran dificultades para ser llevadas adelante, debido a las condiciones en las que se desarrolla, más que por falta de madurez o de compromiso.

“Son pocas las horas y es muy dificultoso juntarnos exclusivamente para desarrollar nuestros temas. (...) el profesor (de Lengua castellana) viene a mi casa o yo me voy una escapada hasta la casa de él para consultarnos cosas, pero es muy poco el tiempo. Así de a ratitos lo vamos planificando.”

Prof. de Lengua Toba.

“Nos pasa que los más ancianos ven que ahora ya hay docentes jóvenes formados y dicen “listo”, y estos jóvenes todavía no están preparados para llevar al frente la lucha porque tienen mucha distracción todavía.”

Referente de la asociación Civil.

En este mismo sentido consideramos que varios de los inconvenientes que se presentaron a la hora de poner en acto la propuesta de gestión comunitaria están relacionados con la falta de: capacitación, personal, materiales, espacios y tiempos colectivos imprescindibles para su realización. Creemos que para profundizar la participación de las y los docentes y de la comunidad en la organización y en las definiciones del proyecto político-educativo será necesario revisar no sólo el currículo, sino también la organización escolar y del trabajo docente.

Bibliografía

Gonzalez, H, y otros, *Reconociendo nuestro trabajo docente*; Ediciones CTERA, Buenos Aires, 2009.

Balduzzi, J. y otros, *Desigualdad y exclusión en la educación secundaria de los adolescentes y jóvenes*; Informes y estudios sobre la situación educativa N° 4. IIPMV-CTERA. Buenos Aires. 2006.

Censabella, M., *Las lenguas indígenas de la Argentina. Una mirada actual*, Eudeba. Buenos Aires. 1999.

Censabella, M., *Las lenguas indígenas del Chaco meridional y nordeste argentino - Localización, vitalidad y prioridades de investigación – Sobre la educación intercultural bilingüe*. Trabajo publicado en Folia Histórica del Nordeste n° 15, Resistencia, Instituto de Investigaciones Geohistóricas – Conicet. 2001-2002. pp. 71-85.

Díaz, R; Alonso, G. *Construcción de espacios interculturales*. Miño y Dávila Ed. Buenos Aires. 2004.

Freire, P., *La educación en la ciudad*. Siglo XXI. México.1997.

Freire, P., *Política y educación*. Siglo XXI, México.1997.

Gandulfo, C., *Entiendo pero no hablo*. Antropofagia. Buenos Aires. 2007.

Jacinto, C. y Terigi, F., *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria?*. Aportes de la experiencia latinoamericana. Bs. As. Santillana. 2007.

Martínez Bonafé, J., *Políticas del libro de texto escolar*. Ediciones Morata, Madrid. 2002.

Messineo, C., *Lengua toba (Qom l'aqtaqa) Material del Taller Lengua y la Cultura Toba de la Comunidad toba Daviaxaiqui, Derqui*. Buenos Aires. 2003.

Messineo, C., *Del Gran Chaco al Gran Buenos Aires*. Programa Participativo de Capacitación y Fortalecimiento de la Lengua y la Cultura Toba en una Comunidad Indígena Urbana (Derqui, Buenos Aires, Argentina). Memorias del Congreso de Idiomas Indígenas de Latinoamérica-I (23-25 de octubre de 2003, University of Texas at Austin). En línea, disponible en: http://www.ailla.utexas.org/site/cilla1/Panel_Messineo_Toba.pdf

Rosbaco, I. C., El deseo de aprender: un antídoto al fracaso escolar, en: Carreras, M. y otros, *La escuela: una segunda oportunidad frente a la exclusión*, Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires, 2002.

Stuart Hall, R., “Notas sobre la deconstrucción de lo popular”, en Samuel, R.: *Historia popular y teoría socialista*, Crítica, Barcelona, 1984, pp. 93 -110.

UNLu-CTERA., *Informe de Investigación “Educación y multiculturalidad. Formación de coordinadores, ajuste curricular y diseño de materiales”*. Buenos Aires. Diciembre 2005.

Walsh, C., *Interculturalidad, estado, sociedad. Luchas (de) coloniales de nuestra época*. Abya Yala, Ecuador. 2009.