

XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2015.

El derecho a la educación de niñas y niños indígenas migrantes en Rosario, Santa Fe.

Silvina Corbetta.

Cita:

Silvina Corbetta (2015). *El derecho a la educación de niñas y niños indígenas migrantes en Rosario, Santa Fe. XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-061/1043>

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>.

La desigualdad como experiencia cotidiana
El derecho a la educación de niñas y niños indígenas migrantes en Rosario, Santa Fe
Silvina Corbetta (FCS-UBA)^{1, 2}

RESUMEN: La presente ponencia presenta un avance de escritura de mi tesis doctoral referida al modo en que se educan niños y niñas indígenas en las escuelas primarias que pertenecen a la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en la ciudad de Rosario, Santa Fe. Se focalizará en la vivencia de la desigualdad educativa que expresan los docentes indígenas (qom/tobas), los docentes criollos³ y las familias que envían a sus hijos a las escuelas ubicadas en el Barrio Empalme Graneros y en el Barrio Toba Municipal de esa ciudad. Ambas instituciones reciben preponderantemente alumnos qom, hijos de familias migradas desde el Chaco. Aun siendo resultado de las luchas indígenas, en la actualidad las escuelas de EIB no satisfacen a las familias, ni en los contenidos básicos de la enseñanza universal, ni en los contenidos de la lengua, la cultura y las artesanías indígenas. Son pobres, viven en escenarios de mucha violencia y asisten a las peores escuelas. Pese a un rico corpus normativo, el derecho a la educación de los niños indígenas está lejos de efectivizarse en dichas condiciones. Sobre la base de entrevistas en profundidad, la investigación recoge percepciones de actores escolares criollos e indígenas sobre la EIB.

PALABRAS CLAVES: Educación Intercultural Bilingüe - Desigualdad educativa- Migración interna - Comunidades qom - Derecho a la educación

Introducción

Los distintos asentamientos qom (tobas) en Rosario se configuraron a partir de varios flujos migratorios que se iniciaron a fines de los ´60 con picos de mayor significatividad en los años: 1968, 1987, 1992 y 1994 (Azcona, 2010:16) y se continúan hasta la actualidad. La modalidad de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en la Provincia de Santa Fe se establece a través del Decreto 1719/05, un año antes que se reconociera la Modalidad al interior del Sistema Educativo Nacional, a través de la Ley Nro. 26.206/06. Ambas normativas se inscriben dentro de la perspectiva del derecho con el objeto de proteger el idioma y la cultura de los niños y niñas pertenecientes a pueblos indígenas. Entre los objetivos del Decreto provincial se considera como eje de la Modalidad en su Artículo 3: “el derecho a la educación de los pueblos indígenas bajo las pautas culturales de cada uno de ellos y a los efectos de revertir su exclusión del sistema educativo (inc. 1). “Desarrollar una metodología educativa

¹ Polítoóloga UBA. Posgrado en Educación Ambiental para el Desarrollo Sustentable (UNComa). Doctoranda en Ciencias Sociales. Directora del *Proyecto Pensamiento Ambiental Latinoamericano (PAL). Sistematización del Corpus Teórico - Metodológico. Reconstrucción histórica y Perspectivas.* (UNPSJB). Docente de posgrados y postítulos. silvina_corbetta@yahoo.com.ar

²Esta ponencia recoge parcialmente el contenido de uno de los capítulos de mi tesis doctoral. La misma está en el proceso de su redacción final, y se lleva adelante en el marco del PICT 2010 1179 (ANPCyT FONCYT).

³ “Criollo” es el rótulo con que los qom denominan a los blancos.

que, mediante la elaboración de adaptaciones curriculares pertinentes, contemple la Lengua y Cultura de las comunidades como contenido de enseñanza y reflexión a fin de fortalecer y respetar la identidad de los alumnos (inc.3). “Favorecer el desarrollo integral de la personalidad del niño sin desvirtuarla ni violentarla para que se realice equilibradamente en sí mismo y actúe críticamente en el ambiente escolar, familiar, social, nacional y mundial” (inc.5). La ley Nacional por otra parte establece que: “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 Art. 75, inc. 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.” (Art. 52)

La provincia de Santa Fe posee varios establecimientos educativos que reciben niñas y niños indígenas, a los que alcanza el *Reglamento para la organización y funcionamiento de las escuelas de Educación Intercultural Bilingüe (EIB)* aprobado por la norma provincial (Decreto 1719/05). No obstante, solo tres escuelas fueron reconocidas estrictamente bajo esa modalidad⁴. Dos ubicadas en la ciudad de Rosario, destinada a comunidades mayoritariamente qom y una más, en la localidad de Recreo, destinada a la comunidad mocoví que allí habita. Los establecimientos de EIB en Rosario que conforman el universo de estudio de este trabajo son: (i) Escuela 1333 “Nueva Esperanza” (creada por Decreto 3346/90) en la actualidad ubicada en el Barrio Toba Municipal y (ii) Escuela 1344 “Cacique Taigoyé” (creada por Decreto 2200/98) localizada en el Barrio Empalme Graneros.

En términos generales pretendo lograr una foto del orden de lo cotidiano de los territorios urbanos que habitan (espacios signados por la pobreza) y de las escuelas de EIB a las que asisten los niños y las niñas de las familias qom. La información con la que se construyó este trabajo es parte de uno de los capítulos de mi tesis y surge con base a las percepciones registradas en las entrevistas a los distintos actores (indígenas y criollos del ámbito escolar), de las observaciones de la escuela en el contexto territorial y del apoyo de fuentes documentales existentes. La ponencia cubre una doble dimensión: i) el aspecto descripto donde escuetamente hago una aproximación a las escuelas y a los territorios qom en Rosario,

⁴ Las demás son reconocidas como “escuelas comunes con población aborígen”. Decreto 1719/05. Pcia. De Santa Fe.

ii) la significatividad para los actores (criollos y pertenecientes a la comunidad qom) de las escuelas a las que asisten.

Breve aproximación descriptiva sobre las escuelas que asisten y los territorios urbanos que habitan

La Escuela EIB Nro. 1333 “Nueva Esperanza” está ubicada en el Barrio Toba Municipal, al Oeste de la ciudad de Rosario. Cuenta en la actualidad con unos 600 alumnos aproximadamente, repartidos en dos turnos y el equipo docente se conforma de unos 27 docentes de grado, más 10 docentes especiales (todos criollos), sumados a ellos tres docentes qom, dos de lengua y uno de artesanías. Producto de varios incidentes, la escuela lleva años intervenida por el Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe y el plantel docente criollo posee una alta rotación (ambos temas se describen más adelante). La escuela cuenta con un comedor adonde asiste casi la totalidad del alumnado. Cuenta además con un programa especial dirigido a niños con sobreedad. Funcionan en el mismo establecimiento, el nivel inicial.

El Barrio Toba Municipal fue construido para relocalizar las familias que se habían asentado primeramente en la zona de Empalme Graneros. La nueva infraestructura habitacional data del año 1991 y la llevó a cabo la Municipalidad de Rosario, por medio del Servicio Público de la Vivienda. La relocalización se da en un contexto de importantes episodios de inundaciones a raíz del arroyo Ludueña, que afectaron al Barrio de Empalme Graneros (Arias, 2010; Fernández y Stival, 2009) y explícitas manifestaciones de rechazo por parte de los criollos asentados en la zona.

El Barrio Toba Municipal (conocido también como Ruillón, nombre de una de las avenidas que lo circunda) fue creciendo con los años, a expensas de precarias viviendas que iban ocupando los lugares aledaños al mismo, y que fueron tomando diferentes nombres: La Cava (lugar desde donde sacaron los materiales para la construcción del Barrio Toba) es el que quedó más pegado a la escuela de EIB. Luego le siguen Tacuarita, Cariñito, La Boca y Luz y Esperanza. De los barrios mencionados, la escuela está en la actualidad recibiendo a niños y niñas mayoritariamente de La Cava.

Por otra parte, la Escuela EIB Nro. 1344 “Cacique Taigoyé” está ubicada en el Barrio de Empalme Graneros al Noroeste de la ciudad, cuenta con un total de 360 alumnos, distribuidos en dos turnos. La cantidad total de docentes criollos del plantel es de 14, entre los que se encuentran dos docentes idóneos de lengua qom y un docente de artesanía qom. En su

mayoría los docentes están titularizados y con un plantel de mayor antigüedad respecto a la escuela anterior. El establecimiento cuenta con comedor, y con personal de la comunidad en cocina y en portería. Lo que se conoce como Empalme Graneros, es una zona que aloja a varias familias indígenas que pertenecen a la comunidad qom mayoritariamente de Barrio Industrial, Los Andes, Paso y Travesía, El Piso, los Pumitas. A excepción del Paso y Travesía que se está urbanizando el resto son espacios de viviendas muy precarias.

La institución escolar recibe fundamentalmente a niños y niñas del Barrio Industrial y de los Pumitas, en menor medida de las familias de Paso y Travesía y de El Piso (otro sector del mismo asentamiento que se encuentra sobre la calle Almafuerte dónde aún permanecen casas de chapa y otros materiales precarios). En el predio recientemente reurbanizado de Paso y Travesía, se cuenta con una escuela privada-confesional que se comenzó a construir a través de Programa Sueños Compartidos, y que luego los gobiernos Municipal y Provincial continuaron la obra (del barrio y de la escuela).

Las familias que habitan los barrios proceden de zonas urbanas y zonas rurales, en su inmensa mayoría de la Pcia. Del Chaco. De las zonas urbanas provienen quienes migraron desde Resistencia (Dpto. San Fernando), Quintilipi (Dpto de Quintilipi), Pampa del Indio y General San Martín (Dpto. Gral. San Martín), Presidencia Roque Sáenz Peña (Dpto. Comandante Fernández), Machagai (Dpto. Veinticinco de Mayo), Florencia (Pcia. De Santa Fe). Formosa capital. De las zonas rurales provienen fundamentalmente de Juan José Castelli y Miraflores (Dpto. Gral. Güemes), de El Impenetrable (Región de Bosque nativo del Noroeste de la Pcia. De Chaco) y Colonia Aborigen o Napalpí⁵ (Dpto. Quintilipi y Dpto. Veinticinco de Mayo). Cabe notar que independientemente de las nuevas urbanizaciones de las que es protagonista la zona de Paso y Travesía, el hábitat urbano en el que están las familias cuyos hijos e hijas

⁵ En la actualidad "Colonia Aborigen Chaco", lugar de la Masacre de Napalpí, producida el 19 de Junio de 1924. La colonia se fundó en 1921 y era una "reducción" indígena. Allí históricamente habitaban qom y mocovíes, que se dedicaban al cultivo del algodón. "En julio de 1924, los indígenas qom y mocoví se declararon en huelga. Denunciaban los maltratos y la explotación de los terratenientes. Y planeaban marchar a los ingenios azucareros de Salta y Jujuy. Pero el gobernador Fernando Centeno les prohibió abandonar Chaco y, ante la persistencia indígena, ordenó la represión. El argumento oficial fue una supuesta "sublevación" indígena. El 19 de julio a la mañana, 130 policías y civiles (enviados por grandes estancieros) rodearon a los grupos en huelga y dispararon con rifles durante 45 minutos. "Fue una de las mayores masacres argentinas del siglo XX. Al menos 700 víctimas, incluidas mujeres, ancianos y niños. Quienes no murieron por las balas policiales, fueron degollados con machetes y hachas. Recuperado el 20 de junio de 2015, desde <http://www.pagina12.com.ar/diario/sociedad/3-251066-2014-07-19.html> Se considera que Napalpí, no fue una matanza aislada, pero fue una de las más escandalosas del siglo XXI: «Los aborígenes de la zona chaqueña vivían sin la necesidad de pertenecer al mercado capitalista. La violencia ejercida hacia ellos, por la vía política con la represión y por la vía económica tuvo como objetivo eliminar sus formas de producción y convertirlos en sujetos sometidos al mercado. [...] Se comenzó a privar a los indígenas de sus condiciones materiales de existencia. Se inició así un proceso que los convertía en obreros obligados a vender su fuerza de trabajo para poder subsistir, premisa necesaria para la existencia de capital. Un modo de vivir había sido destruido». Nicolás Iñigo Carrera, "La violencia como potencia económica: Chaco 1870-1940". Centro Editor de América Latina, 1988 -

asisten a ambas escuelas, está caracterizado por una pobreza histórica y extrema de sus habitantes, donde la casi totalidad de esas familias tienen a los miembros adultos desocupados y son asistidas por programas nacionales, provinciales y municipales, entre los que se destacan la Asignación Universal por Hijo, la Tarjeta de alimentos y las Becas del INAI para los estudiantes secundarios (todos Programas del Estado Nacional). Existen por cierto otros programas ocasionales que apoyan casos específicos. Además posee emprendimientos cooperativos reconocidos por el Instituto Nacional del Asociativismo y la Economía Social (INAES)⁶ de los cuales varios no han podido continuar⁷. Los apoyos de los programas sociales que reciben son complementados con changas, cartoneo, venta de artesanías y solicitud de dinero en las calles. Los niños y niñas participan solos o acompañando a sus familias pidiendo en la calle, en el cartoneo y la venta de artesanías. Algunas de las mujeres están incorporadas (no sin dificultad) al servicio doméstico.

Los significados de ir a las escuelas de EIB y de vivir en los barrios qom

Me detendré en las representaciones de los *qom* sobre la escuela y el barrio, enfatizando sobre la experiencia de la “desigualdad” desde el territorio escolar. La desigualdad es aquí entendida –como la distribución asimétrica de las ventajas-desventajas en una sociedad determinada, resultado de las relaciones de poder mediadas culturalmente (Reigadas, 2008). Sienten que la peor educación es para ellos y que el peor barrio es en el que viven, pese a que como que en la actualidad, por ejemplo, el Barrio de Paso y Travesía (Empalme Graneros) está siendo urbanizado. Aún así perciben abandono por parte del Estado, un fuerte nivel de violencia por parte de la policía hacia los jóvenes, violencia entre los jóvenes y entre los adultos, enfrentamientos entre bandas y escasa contención familiar en un contexto donde la droga viene haciendo estragos fundamentalmente entre los adolescentes.

Las escuelas EIB y la percepción de la desigualdad

El texto que sigue fue escrito en el año 1998, desde el Ministerio de Educación y Cultura, tal el nombre que tomaba en ese momento, en el marco del Plan Social Educativo (PSE)⁸. Es

⁶ Para mayor información se puede consultar la página Web institucional: <http://www.inaes.gov.ar/>

⁷ En varias ocasiones se me ha pedido ayuda para que consulte en el INAES la situación de las cooperativas, que no han podido elaborar sus balances y por ende, se vieron interrumpidos los fondos que recibían. En general, requieren además asistencia técnica para labrar actas, complementar comprobantes que les faltan, realizar consultas, etc.. El costo de los balances y el cargo que deben pagar para certificarlos es sumamente oneroso para ellos. La falta de asistencia técnica por parte del Estado para acompañarlos en el proceso administrativo de las cooperativas, asistencia en la construcción si ese era su rubro, o para ubicar los bienes que producían, entre otras cosas, tracciona hacia el abandono de los emprendimientos. En general, por la información disponible, las cooperativas que continúan son las de limpieza y mantenimiento.

⁸ El PSE se implementó desde el Ministerio de Educación y cultura en el marco de las políticas compensatorias de educación.

decir, la primera etapa en que el Estado Nacional se dispone a atender las necesidades educativas de los niños pertenecientes a comunidades de pueblos indígenas:

(...) para la mayoría de los miembros de la población indígena, su paso por el sistema escolar es una experiencia penosa, no emancipatoria y/o precaria en el mejor de los casos (...) la mayor parte de los niños indígenas no han estado integrados a la escuela por largo tiempo y, en los casos en que han sido objeto de una acción educativa, han sufrido las consecuencias de una concepción pedagógica asistencialista o paternalista (...) Salvo excepciones concretas por la voluntad política de grupos aislados, las acciones educativas dirigidas a la población indígena se sustentan en una especie de pedagogía para pobres, que lejos de plantear lineamientos teóricos dirigidos a la afirmación individual y social de sus destinatarios, tiene por objetivo transformarlos en otros, según la imagen y las necesidades de un proyecto social que les es ajeno (Ministerio de Educación y Cultura, 1998: 10-11, en Gómez Otero, s.f. p.255-256).

Han pasado casi veinte años y la imagen sobre la desigualdad educativa, no dista de aquella de 1998. Según la literatura, la ausencia de una educación que se adecue a las necesidades y expectativas de los niños qom, en un contexto de contacto e interacción socioétnica es la principal causa del altísimo porcentaje de repitencia y deserción escolar (Vázquez, 2000). En otro artículo, Bigot y Vázquez (1987) lo explican de este modo: “La variable escolaridad afecta la percepción de un modo decisivo. Tal tendencia se refuerza por el altísimo grado de analfabetismo. En los aborígenes tobas el aprendizaje del español implica una contrastación de los referentes [psicoculturales o estructuras sociocognitivas] condicionados por la lengua materna, con el sistema referencial condicionado por el español que supone, en este caso, un cambio tipológico de lengua: el español es analítico; el toba, sintético”⁹ (Vázquez, 2000:164). Las trayectorias escolares inconclusas de muchos alumnos qom dan cuenta del fracaso de la EIB. En muchos padres, maestros idóneos y referentes de la comunidad se escucha la demanda de “más educación para sus niños”, es que las escuelas de EIB no los satisfacen ni en los contenidos básicos de la enseñanza universal, ni en los contenidos de la lengua, la cultura y las artesanías qom.

Rodolfo Hachén, en un artículo publicado en junio de 2009¹⁰, no lo podía haber descripto mejor: “lo cierto es que, pese a la existencia de leyes que contemplan el derecho de los pueblos aborígenes a ser educados en su propia lengua, los alumnos indígenas no sólo no gozan de una adecuada EIB, sino que no acceden a la alfabetización en castellano,

⁹ Fernández Guizzetti (1981) sostiene que los referentes psicosociales se apoyan en la percepción culturalmente condicionada de la realidad (En Vázquez, 2000: 161).

¹⁰ Rodolfo Hachén. Revitalización lingüístico-cultural en el ámbito escolar: Alfabetización intercultural bilingüe qom l'aqtaqa/castellano Cuadernos Interculturales – Universidad de Valparaíso [en línea]. Recuperado el 16 de Noviembre de 2014, desde la Web: http://cuadernosinterculturales.uv.cl/index.php?option=com_content&view=article&id=93&Itemid=1

herramienta indispensable para su desenvolvimiento social. Así, la escuela como institución, amparada en el déficit que para ella presupone la pertenencia de los alumnos a una cultura otra, no sólo no les brinda el respeto indispensable, sino que no cumple con su rol alfabetizador indeclinable” (Hachén, 2009: 9). ¿Qué es lo que dicen los entrevistados?:

(...) la verdad que este lugar no fue tan barato de conseguirlo, fue con esfuerzo de todos nosotros que estamos aquí (...) **Un esfuerzo tan, tan fuerte porque a veces te formas a la fuerza para tomar, para conseguir algo, porque a veces se hacen los que no entienden, o que entienden mínimamente y para eso tenés que buscar algo, alguna protección, que te ayude. Porque allí entonces, en colaboración de la Universidad aquí se hizo esto, en colaboración, pero llega un tiempo de que aquellas personas que tuvieron responsabilidad, pasaron al frente, y ya cuando pasaron al frente nos miraron desde el otro lado, desde el otro lado, o sea que esa función en unidad se esparció, se perdió, se fue debilitando, y de esta manera nosotros hoy estamos casi preocupados, te tenemos esta preocupación de que, estamos otra vez en el abandono de nuevo.** Por razones de que nuestros chicos no, no reúnen la condición y cuando no reúnen la condición [respecto] del demás alumnado [de las escuelas comunes] y es como que *déjalo no más. Déjalo, total que se pierda en el tiempo.* (Integrante del CIC, en entrevista grupal, Escuela 1344 “Cacique Taigoyé”, Barrio Empalme Graneros y Escuela 1333 “Nueva Esperanza”, Barrio Toba Municipal).

Aquí estamos. No hay enseñanza directamente, vamos a decir así, [eso es lo correcto]. No hay enseñanza buena. **Los que entran, los maestros; para mí no le[s] importa porque son [somos] indios.** Vamos a decir así, clarito. Le enseñan una letra, y se van. [A] ellos no le[s] importa. Por eso lo que dijo acá el compañero,[es cierto]. Que este, no [aprendió] bien, claro ¿por qué? [Porque] no le enseñaron bien, porque no [sabe] leer. Así que esto es, todo lo que falta esta escuela. Acá estamos. (...) Todo se necesita. ¡Esa escuela es de nosotros! ¡De nosotros! Toda la enseñanza que está adentro de eso tiene que venir [de] ahí, de la escuela. No vamos a ir a otro sector [a buscar mejor educación]. (Referente qom perteneciente a una de las iglesias evangélicas del Barrio Toba Municipal, en entrevista grupal).

Un referente del Consejo Educativo Autónomo de Pueblos Indígenas (CEAPI) perteneciente a la comunidad qom de Rosario, comienza relatando la dificultad que tienen los jóvenes de su cultura para continuar estudiando, y se detiene en el caso de las dos chicas qom que intentaron entrar a la policía y las rechazaron: “les dijeron que no eran aptas, y a mí me parece que solamente [a] los qom [les dicen eso]”. Su testimonio fluctúa entre dos pilares argumentativos: (i) la discriminación de las que son víctimas la comunidad en general, y los niños y jóvenes qom, en particular y (ii) la educación como única salida para ellos, porque como uno de los entrevistados sostiene “es la educación nuestra única esperanza (...) es la esperanza que uno tiene. Es la esperanza que ellos tienen”. Sin embargo, esa esperanza se ve tendencialmente frustrada al intentar ingresar a la secundaria, o al aspirar ingresar a otros espacios (educativos, laborales) o incluso, cuando ya son más grandes, aspirar a cargos en las propias escuelas de la misma comunidad.

El primer año va todo bien, todo hasta la secundaria, pero cuando llega [el alumno qom] a la secundaria, (...) entonces como que queda ahí, como que le cuesta para que puedan terminar la escuela (...) En la primaria, los maestros que están frente a los chicos... medio que algunos maestros que tienen (...) les da [lo mismo] si está bien [o no] todo el aprendizaje. [Referente provincial del CEAPI]

Hachen (2013: s/p) explica que subyace en los maestros criollos la noción del déficit social, cultural y lingüístico de los niños y niñas qom, algo que quizás no se proclama abiertamente, pero sigue presente, con el fin de “justificar lo poco que se hace en muchas instituciones educativas, muchas veces suele repetirse que los chicos no aprenden porque son pobres, porque los padres no están alfabetizados. Es como si el sistema educativo buscara condiciones ideales para el aprendizaje, y contra esto, el desafío de la educación es donde sabemos que no se va a desarrollar”¹¹.

Por cierto, este perfil de escuela que se fue esculpiendo, excede a la EIB. Pese a la heterogeneidad de la población que desde hace años recibe la escuela común, se continúa buscando a los alumnos ideales, que provienen de familias bien constituidas, que son a su vez blancos, de clase media y urbanos (López, 2004, Feijoo y Corbetta, 2004, Corbetta, López, Steinberg y Tenti Fanfani, 2005). Cuando esos alumnos que espera no llegan se desarrolla un perfil de “escuela contenedor” donde nadie queda satisfecho: los docentes no enseñan, los alumnos no aprenden y las familias piden mayor exigencia (Feijoo y Corbetta, 2004).

Sin embargo, en las escuelas de EIB, a menudo los relatos devuelven una realidad más compleja aún que las de las escuelas comunes. En estudios anteriores, habíamos señalado a las escuelas de EIB, en particular, y a las escuelas rurales, en general, como sitios donde todos llegan para irse: los niños para salir prontamente de su comunidad cuando finalicen los estudios y los docentes para escalar posiciones de cara a futuros cargos. Escuelas y comunidades no logran construir proyectos de futuro alentadores, y se convierten en trampolín para llegar a un lugar promisorio, que de seguro estos escenarios no les otorgarán (Corbetta, López, Steinberg y Tenti Fanfani, 2005). En el territorio de estudio, la escuela de EIB es una escuela que se desdobra en por lo menos dos situaciones expulsivas: (i) en los casos más afortunados se deja porque “no se aprende” y se va en busca de una escuela criolla,

¹¹ Rodolfo Hachen (2013) Estigmas y desafíos en la Educación Intercultural Bilingüe. Recuperado el 8 de Octubre de 2013. Desde la Web: <http://www.unr.edu.ar/noticia/7145/estigmas-y-desafios-en-la-educacion-intercultural-bilingue>.

y (ii) en los casos menos afortunados, es la escuela que se deja y desde la que se experimenta el abandono del sistema educativo.

La trama resultante es perversa, pero también lo es en “el mientras tanto”; en el cotidiano escolar. Los maestros criollos no se arraigan al lugar escolar asignado y responden con inasistencias frente a un escenario que no pueden procesar y sobre el que no tienen herramientas para intervenir:

Y después tenés otro factor muy importante, que es la inasistencia de los docentes. ¿Por qué? Porque en esta trayectoria escolar vos tenés el niño que falta, pero [también] el docente que falta. (...) Si, el criollo... el criollo tiene... ¡A veces no tenemos reemplazante nosotros! [lo señala enfática] Porque encima digamos (...) trabajar en este ámbito crea (...) como una especie de malestar y de inseguridad. De los propios maestros. ¿Entonces qué hace el maestro? –“Tuve un problema, qué sé yo, me rayaron el auto, se me subieron cuatro chicos al auto”, lo que sea, se toma licencia. Y no aborda el tema ¿Me entendés? Es muy difícil porque no están las herramienta, no tienen la herramienta como para abordar algunas cuestiones. Yo creo [interrumpe lo que venía diciendo] O de violencia, o lo que hablábamos de las adicciones, o lo... o sea, hay cosas que no... no sé si todos los maestros tienen digamos, una herramienta como para poner. Y eso es un trabajo que bueno, desde la gestión nosotros tratamos de hacer continuamente. (Directora, Escuela 1333 “Nueva Esperanza”, Barrio Toba Municipal)

(...) Los chicos están ahí, salen y se le[s] roba las zapatillas, se le roba el celular, todos los días diferentes problemas. (...) Sí. Ahora nomás, estos días no había reemplazante [criollo], no se conseguía... no quieren venir los maestros blancos porque tienen miedo, y hay días que no hay reemplazante, no se puede conseguir (...) Y a veces nosotros decimos: -¿Por qué no nos da[n] a nosotros que estamos acá, de la Comunidad?, pero la Directora dice: - No, no podemos darle los reemplazos [de criollos], y ¿cuál será el motivo? No sé. (...) Sí, nosotros muchas veces peleamos [se refiere a los maestros idóneos] (...) nosotros sí! para que las directoras nos den esos reemplazos ya que no hay, que no quieren venir los criollos, los maestros criollos, entonces que nos dé a nosotros que somos [qom] (...) Porque antes venían muchos maestros pero se consiga, se conseguía como que... o sea, cuando se hacían titular ya se iban, se iban, abandonaban la escuela; venían otros nuevos que otra vez vienen sin titularización, después se titularizan y ya se van otra vez, y así sucesivamente, eso pasa en esta escuela. Y nosotros que estamos acá permaneciendo [en] el lugar, que vivimos, que estamos... ¡A nosotros no nos dan cargo! No sé cuál será el problema, o es la Directora, o los gobernantes, o el Ministerio... (Maestra idónea, Escuela 1333 “Nueva Esperanza”, Barrio Toba Municipal)

Estos fragmentos nos llevan a identificar dos núcleos argumentativos que conviven en varias de las entrevistas. El primero de los núcleos argumentativos tiene que ver con la tensión presente y constante entre los cargos criollos y los cargos de idóneos. El segundo, con la ausencia de los docentes criollos en un contexto donde escuela y comunidad sufren “todos los días diferentes problemas”.

Respecto al primer caso, en el último fragmento en particular, se muestra la desazón del docente idóneo al no entender la lógica del sistema educativo para asignar docentes criollos y, no así, más docentes idóneos y más horas cátedra para el dictado de las asignaturas, que

fortalecen la identidad qom. Esto señala una batalla no reconocida por el Sistema Educativo provincial respecto a la necesidad de otorgar más horas para idioma y cultura qom y para artesanías. Los docentes idóneos insisten que es absolutamente insuficiente lograr que el chico aprenda en el tiempo previsto por la hora cátedra. Aun cuando la ausencia del criollo sea evaluada críticamente por la maestra idónea, es por otra parte concebida como una oportunidad, para fortalecer las asignaturas relacionadas a la cultura qom. Respecto al segundo caso, según los datos relevados en campo, en la actualidad los maestros criollos, no quieren ir al barrio por la inseguridad que sienten. No obstante, siempre hubo en esta escuela una rotación muy alta de docentes. Esto es; a la rotación histórica se le suma ahora -bajo el argumento de la inseguridad- las ausencias diarias de los docentes criollos.

Por otro lado, ambos fragmentos de entrevista dan cuenta de la soledad del docente, y de la soledad de la institución escolar para concebir las estrategias adecuadas al contexto en que se educa. Los argumentos que desgana la directora, resultan muy similares a los que hace más de diez años daban docentes y directivos en los trabajos de campo realizados en el conurbano bonaerense (Feijoó y Corbetta, 2004) cuando la situación de crisis en el país llevaba diariamente a las aulas, a niños y jóvenes de familias desocupadas, en algunos casos pobres históricos que habían profundizado su pobreza y, en otros casos, nuevos pobres. El escenario emergente mostraba a docentes que no sabían cómo implementar propuestas pedagógicas en un contexto donde a menudo se sostenía: “hay que contener, más que educar”. La figura del comedor se convertía en el epicentro de lo que la escuela debía brindar y frente a esa imagen se resignaba el acto pedagógico. Coincidentemente, en ese momento, se demandaba por parte de padres, madres y alumnos, lo mismo que en la Escuela de EIB hoy: “más y mejor educación”.

Hace años que la “diversidad” habita las escuelas, pero aún se siguen reclamando herramientas para procesar esa diversidad. Ya no es el hecho inesperado, sino más bien un cotidiano, el fenómeno que llegó para quedarse. Sin embargo, los más optimistas nos seguimos preguntando, como transformar el obstáculo en un desafío educativo: ¿Qué cosas se han cambiado a nivel de la formación básica docente para trabajar esa diversidad? ¿Qué modelos pedagógicos se pusieron en marcha para intervenir en estos escenarios? ¿Qué esfuerzos específicos en formación básica, continua y en postítulos se vienen llevando adelante en los Institutos de Formación Docente? ¿En qué medida los Institutos de Formación

Docente en las distintas provincias articulan con las escuelas de EIB o las escuelas que reciben niños indígenas? No son estas preguntas sobre la que mi tesis se detendrá, pero sin lugar a dudas forman parte de los interrogantes urgentes para buscar mejoras en los sistemas educativos de las distintas jurisdicciones involucradas.

En el caso de las escuelas bilingüe concretamente¹², Hachén señala que los docentes sienten que su labor se asocia más a la subsistencia que a la dinámica de enseñanza-aprendizaje. Tal situación genera un círculo vicioso que refuerza lo que él llama el “estigma social”, reservando a estas escuelas “un lugar de marginación físico y pedagógico”: “el estigma sobre la pobreza persiste, y nosotros ya hicimos muchas investigaciones para tirar abajo esos mitos, y vimos que [en] chicos cuyos padres no estaban alfabetizados, que en su casa no había libros y demás, si existía algún problema de aprendizaje no era por eso, [sino] (...) que tenía que ver con la forma en que ese conocimiento había sido instaurado” (Hachen, 2013:s/p).

El argumento de Hachén se refuerza con lo que sostiene una de las egresadas de las escuelas de EIB, madre de un niño que está en el nivel primario de una escuela privada. La entrevistada sostiene, que en la medida en que las familias qom pueden mandar a sus hijos a otras escuelas, incluso algunas confesionales, lo hacen. En general, las familias de Paso y Travesía tratan que sus chicos acudan a la “San Juan Diego”: “Es que la EIB, por su enseñanza, la verdad es que mucho no avanza, la demora en saber leer y escribir [es preocupante]...”. Lo curioso es que a la escuela confesional “San Juan Diego” se le ha construido el edificio propio¹³ en el predio de la comunidad qom (recuérdese que fue hecho como parte del Plan de Urbanización del barrio de J. J. Paso y Travesía). Para quienes transitan por la Calle Paso, y desconocen la situación, les queda la representación de que esa “nueva escuela” (privada) es la escuela de la comunidad qom. Y esto, en principio sería cierto. Entre los datos recabados entre las familias qom del barrio, la escuela San Juan Diego está en la actualidad recibiendo la mayoría de los niños de la comunidad qom de Juan José Paso y Travesía, y del sector denominado “El Piso” (sobre la calle Almafuerte) de la Zona Empalme Graneros. Estrictamente, pese a estar la EIB 1344 “Cacique Taigoyé” implantada en esa zona, recibe

¹² Hachen emite esta lectura teniendo como unidad de estudio las mismas escuelas con las que trabajo en mi tesis.

¹³ La construcción del edificio de la escuela San Juan Diego es tema de fuerte polémica al interior de la comunidad qom. El Plan de Urbanización que está haciéndole las viviendas a las familias de la comunidad, le construyó un nuevo edificio a la citada escuela privada en el mismo predio de la comunidad, no habiéndose hecho una consulta previa a los habitantes del barrio, según me expresaron varios entrevistados.

mayoritariamente a los niños qom, pero de las familias ubicadas en los Barrio Los Pumitas y Barrio Industrial.

Los padres y madres entonces no los mandan a la EIB, porque en la EIB se *demoran en saber leer y escribir*. Una explicación de Hachen a lo que la entrevistada dice surge de la pregunta que él se hace desde su trabajo: “¿Por qué se deja de lado una oportunidad pedagógica cuyo resultado no es otro que una experiencia educativa sumamente enriquecedora? ¿Por qué el bilingüismo en determinadas lenguas es considerado positivo, y cuando se trata de una lengua originaria es una cuestión negativa?” lo negativo según Hachen está en el contexto de vergüenza cultural que se genera, y no en la capacidad cognitiva. “Lo que venimos demostrando con nuestra investigación es que erradicado el contexto de la mirada marginante y el estigma social y cultural, el desarrollo de procesos cognitivos en los chicos bilingües es mucho mayor que el de chicos que no lo son”. (Hachen, 2013: s/p).

En campo, los testimonios no hacen otra cosa que dar cuenta de los obstáculos con que los estudiantes qom transitan la escolaridad primaria, “no aprenden porque no les enseñan con la dedicación que merecen”, “no aprenden porque no entienden lo que el maestro criollos explica”. Independientes de los roles (padres, madres, docentes idóneos o criollos, directivos y referentes qom) todos asumen que son necesarias estrategias diferentes para que docentes y niños puedan hacerle frente a un proceso de enseñanza aprendizaje que requiere de esfuerzos de ambas partes. Sin embargo, nadie sabe cómo y no existen lineamientos ni capacitación para ello. En muchos casos, padres, madres e incluso el propio miembro del Consejo de Idioma y Cultura (CIC)¹⁴ citado, describen la situación de tensión que les provoca sentir que sus hijos no aprenden en las escuelas de la propia comunidad y que si la meta es que aprendan, entonces deben cambiarlos a una escuela criolla:

Le pasa esto. Entonces, ¿qué quiere el papá?: que el chico tenga un nivel pedagógico como corresponde. Entonces, si ellos ven una escuela cercana que funciona mejor, lo quieren llevar a esa escuela y no es nada en contra de nadie sino... (...) que ni siquiera... **yo creo que lo único que se ha hecho para la Comunidad es, fue poner un artículo más en la Constitución, es mi punto de vista. Y la situación, la mirada social hacia eso, la discriminación que sigue habiendo, es terrible: viene una mamá y me dice: ‘-Mirá, yo quiero... me mudé al barrio hace una semana, vivo enfrente, lo quiero entrar’, vos decís ‘-No, no tengo más lugar’, te dice ‘-Bueno, ¿por qué no sacás los tobas de miércoles que te ocupan lugar?’** Lo dice una vecina que vive en el barrio. Entonces, toda esa cuestión, es, una cuestión ideológica... Mentira, las comunidades las vemos como... tenemos la discriminación muy arraigada, de tal manera que se trasluce todo el tiempo (...) No por el

¹⁴ El CIC se componen de docentes de la comunidad y referentes. El Consejo es reconocido por el Decreto 1719/05.

chico, ¡es el adulto! Entonces, bueno, eso es lo que pasa con la escuela, por eso viene gente de la Comunidad a querer ingresar. Ellos quieren calidad educativa para sus hijos, nada más. [Directora escuela criolla, Barrio Toba Municipal]

No obstante, cuando se decide hacer ese cambio de escuela (para muchos doloroso por todo lo que implica) se suceden indefectiblemente situaciones también muy difíciles de transitar para las familias. Llegan a la escuela criolla y sí les aceptan los niños, se los bajan de grado¹⁵. Otras de las posibilidades es que no los acepten. La no aceptación de los niños y niñas indígenas sigue siendo moneda corriente en las escuelas criollas, pero en todos los casos los entrevistados se refirieron a que los discursos de los directivos para argumentar el rechazo, ha sido siempre “por falta de cupo”. Sin embargo, ellos perciben que en “el no ingreso” a su hijo/hija está operando la discriminación, como un dispositivo de exclusión, del que ya están acostumbrados.

En los casos en que las escuelas criollas los reciben, pero los bajan de grado, los padres deciden en general aceptar esa situación. De acuerdo a los testimonios, las familias prefieren eso a que tengan una “mala educación”. Sin embargo, también son numerosos los casos en que “se vuelve a la escuela de la comunidad” porque no se le puede seguir el ritmo a la escuela criolla. Los relatos de maltrato, falta de paciencia por parte de los docentes, chicos que no entienden y se sienten poco comprendidos por los maestros, se suceden en la escuela EIB y en la escuela criolla:

Claro, por la demanda de la comunidad, a parte porque había mucha discriminación, hasta hoy en día, no se ve mucho pero igual, tenemos discriminación en nuestra propia escuela, en cuanto a lo que es la enseñanza, en cuanto a lo que es el trato con la comunidad, el trato hacia los chicos, no entender la manera que son ellos, por ejemplo, porque uno trata en el comedor, por ejemplo, las comidas, hay comidas que los chicos no comen, en nuestra comunidad no comen esto o lo otro, o hay cosas que por ahí no entienden eso, y entonces hace que los chicos no puedan comer y también esa parte reciben el mal trato de los que están en ese tema, digamos de comedor (...) y después también el tema de los maestros ahora que hubo una gran... en nuestra escuela por ejemplo, se retiraron mucho por cuanto lo que pidieron el traslado y se trasladaron muchos maestros, y ahora tenemos gente nueva en la escuela. (...) Los que fueron no sé si fue para bien o para mal, pero cuando se fueron ahora por ejemplo tenemos maestros que están con ganas de trabajar con la comunidad, de trabajar, ayudar a los chicos para poder aprender sobre el tema de educación. Nosotros lo que siempre estamos hablando de que, el chico que tenga una misma educación, siempre que se rescate la parte cultural nuestra, por ejemplo, si un chico se traslada de esta escuela [a una escuela criolla] que sea en la misma escala, no que esta escuela [EIB] tenga una enseñanza minoritaria o de menor nivel, de menor calidad, y vas a la otra escuela y allá le digan: -

¹⁵ Este tema fue recurrentemente citado por padres y maestros criollos e idóneos. La directora de la escuela secundaria del Barrio Toba Municipal que recibe a los adolescentes qom que salen de la EIB lo cita como un tema preocupante y como un desafío. En tono de autointerpelación pregunta: “¿qué nos está diciendo esta situación que se da frecuentemente?”. ¿Cuáles son las estrategias frente a este tema?”(Entrevista a Directora Escuela Secundaria, Barrio Toba Municipal).

no si vos estabas en quinto, tenemos que bajarte a cuarto- (Entrevista a docente idóneo, Escuela 1333 “Nueva Esperanza”, Barrio Toba Municipal)

Entonces, el maltrato es, es muy triste y a veces en estos lugares... Yo he conocido a docentes que, que dicen: ‘-Estos negros de mierda de acá no van a salir, así que les enseñe esto y ya está’. Eso también me duele mucho, por eso creo que los espacios que nadie quiere venir, hay que ocuparlos. (Directora escuela criolla, Barrio Toba Municipal).

La noción de **maltrato** y de docentes que **“no saben hablarle a un niño qom”** conviven a menudo en los discursos y resulta dificultoso escindirlos. En todo caso, de lo que se trata es de la vivencia de la desigualdad que se observa incluso en los espacios creados para la comunidad, la situación es explicada por una de las docentes idóneas como “maniobras racista por parte de los profesores criollos”.

(...) porque también hay maniobras racistas con los profesores y por eso mi hijo no terminó porque no le entendió al profesor, y el profesor lo bochó y no le importó que se quede en el camino, nadie le importa la educación indígena por parte de la secundaria” [Maestra idónea, en entrevista grupal al CIC, Escuela 1344 “Taigoyé”, Barrio Empalme Graneros]

El testimonio anterior se asemeja con el de un maestro idóneo que relata sus fracasos al intentar transitar por la escuela secundaria:

Cuando yo estaba estudiando, estábamos sentados, y había un chico que era criollo, y viene la profesora se sentó ahí, yo estaba allá, cuando yo me di cuenta el chico llegaba justo a la materia y le ayudó y a mí no me ayudó para nada. A mí la profesora no me ayudó para nada. (...) Yo estoy [estaba] en el 3 año, en esta escuela. (...) No podía [no pude] recibirme. Porque falta uno que me ayude y voy recorriendo... por ahí los maestros no me ayudan y nadie me ayudó, por eso hasta el día que [quise] tomar el trabajo no podía, estoy en 3 año del EEMPA¹⁶. (...) Mirá, yo te voy a decir cuando vine acá en el año para levantar, otra vez en las materias, a fin de año me mandaron mi documentación al Ministerio y no podía actuar más, ellos dijeron – *podes ser como asistente*-Y ahí lo deje. (Maestro idóneo, en entrevista grupal al CIC, Escuela 1344 “Taigoyé”, Barrio Empalme Graneros).

A MODO DE CIERRE: Tal lo que sostengo en el marco teórico de mi tesis, la desigualdad se vivencia en lo cotidiano como discriminación, pero en definitiva responde a un patrón de poder basado en la idea de raza, ligado directamente a las jerarquías sistémicas que se asientan y se estructuran en explotación del trabajo y el capitalismo mundial (Walsh, 2009). Se asume que en América, la colonialidad del poder que define Quijano (2000:342) configuró un patrón jerárquico basado en esa idea de raza, como un instrumentos de estructuración social, que logra operar en distintos planos de la vida (Walsh, 2009). Esto en beneficio de no hacer visible las relaciones múltiples de dominación de la vida cotidiana y la escala social que abarca. Las jerarquías sistémicas constituyen un sistema de subalternizaciones. La raza como principio organizador del resto de las relaciones del poder

¹⁶ Escuela Educación Media Para Adultos.

resulta un instrumento analítico poderoso para interpelar el derecho a la educación que las normativas prescriben. Los qom son pobres, viven en los peores barrios, asisten a las peores escuelas, son indígenas y migrantes. Los avances normativos lejos están de traducirse en el derecho de niñas y niños indígenas a educarse con calidad en su lengua y su cultura y poder ser partícipes de la sociedad en paridad de condiciones con los niños criollos. Mientras eso no suceda el derecho no se efectiviza y Estado incumple como garante. El problema por cierto, es que el Decreto 1719/05 parece quedar más bien, en una simple declaración de política gubernamental, dado que *el* conjunto de decisiones y de acciones no logran implementarse de forma “más o menos concretas e individualizadas” (Subirats, Knoepfel, Larrue & Varonne, 2008). Estos autores advierten que “si se trata de un único programa de intervención que no tiene continuación en otras acciones” no se lo debería considerar “como una política pública”.

BIBLIOGRAFIA

- Arias, N. (2010). “EIB en contextos urbanos: los Consejos de Idioma y cultura como “puente” de las escuelas bilingüe toba de Rosario”, En Hirsch, S, Serrudo, A (comps), *La educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Identidades, lenguas y protagonistas*, (pp. 71-100). Buenos Aires: Noveduc
- Azcona, S. (2010) “Procesos Transaccionales y Desarrollo Autogestivo en Salud y Atención Bucal entre los Grupos (Qom) Tobas Asentados en Los Pumitas (Rosario), Argentina”. en *Papeles de Trabajo Nº20 – Diciembre 2010 - ISSN 1852-4508. Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural, Recuperado el 17 de Noviembre de 2014, desde la Web: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S1852-45082010000200002&lng=es&nrm=iso&tlng=es*
- Corbetta, S. López, N. y Steinberg, C (2006). *Los Contextos Sociales de las Escuelas Primarias en México*, IIPE –CONAFE. Secretaría de Educación de México, Bs.As: IIPE UNESCO.
- Corbetta, S. (2009). “Territorio y educación. La escuela desde un enfoque de territorio en políticas públicas”. En N. López. (2009). *De Relaciones, Actores y Territorios*, Bs. As: IIPE-UNESCO.
- Feijoo, M.C y Corbetta, S. (2004). *Escuela y pobreza. Desafíos educativos en dos escenarios del Gran Buenos Aires*. Buenos Aires: IIPE_UNESCO
- Fernández, A y Stival, M (2011) “Políticas, sentidos y vulnerabilidad sociocultural asociados al VIH–Sida en las poblaciones qom de Rosario, Argentina”, *Saberes y razones Desacatos* no.35 México ene./abr. 2011
- Gómez Otero, Julieta. (s.f.). “Educación intercultural y bilingüe en escuelas con población aborigen: una experiencia inicial en la provincia de Chubut” [En línea]: En Colección año VII, no. 11 (enero-abril). [Consulta: 10 noviembre 2003].
- Hachén, R (s/f) Revitalización lingüístico-cultural en el ámbito escolar: Alfabetización intercultural bilingüe qom l’aqtaqa/castellano Cuadernos Interculturales – Universidad de Valparaíso [en línea]. Recuperado el 16 de Noviembre de 2014, desde la Web: http://cuadernosinterculturales.uv.cl/index.php?option=com_content&view=article&id=93&Itemid=1
- Hachen.R. (2013) Estigmas y desafíos en la Educación Intercultural Bilingüe. Recuperado el 8 de Octubre de 2013. Desde la Web: <http://www.unr.edu.ar/noticia/7145/estigmas-y-desafios-en-la-educacion-intercultural-bilingue>.
- Iñigo Carrera, N. (1988) “La violencia como potencia económica: Chaco 1870-1940”. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina,
- López, N, D’Alessandre, V., Corbetta, S. (2011). “La educación de los pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina”. En *SITEAL*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Quijano, A. (2000). “Colonialidad del poder y clasificación social”. *Journal of World-System Research*, Riverside, California, Vol. VI, Nro. 2.
- Reygadas, L. (2008). *La apropiación. Destejiendo las redes de la desigualdad*, México: Anthropos/UAM-Iztapalapa.
- Subirats, j, Knoepfel,P, Larrue, C, y Varonne, F (2008) *Análisis y gestión de políticas públicas*, Barcelona: Editorial Ariel.
- VAZQUEZ, H. P. (2000) *Procesos Identitarios y exclusión sociocultural. La cuestión indígena en la Argentina*. Bs. As. Ed. Biblos.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, estado, sociedad. Luchas (de) coloniales de nuestra época*. Universidad Andina Simón Bolívar. Quito: Ediciones Abya Ayala.