

Universidad de Buenos Aires
Facultad de Filosofía y Letras
Departamento de Ciencias Antropológicas

***Educación, diversidad y desigualdad.
Procesos de estigmatización en contextos de
Educación Intercultural en Chaco***

Tesis de Licenciatura en Ciencias Antropológicas
(Orientación Sociocultural)

Tesista: Soledad Aliata

Directora: Dra. Ana Carolina Hecht

Abril de 2013

ÍNDICE

- INTRODUCCIÓN.....	5
- CAPÍTULO 1: Discusiones teórico-conceptuales y metodológicas	
1.1. Contextualizando la problemática en torno a la situación socioeducativa en Chaco.....	23
1.2. Reflexiones teóricas para abordar problemáticas sobre interculturalidad y la escuela.....	26
1.3. Acerca de la metodología de investigación.....	34
-CAPÍTULO 2: Antecedentes histórico-educativos, marco legal y caracterización actual de la región chaqueña	
2.1. Encuadre histórico hasta mediados del siglo XX.....	39
2.2. Debates educativos y derechos indígenas en contextos democráticos....	44
2.3. Políticas neoliberales.....	46
2.4. Marco legal actual.....	48
2.5. Características socioeducativas actuales de la región.....	50
-CAPÍTULO 3: Diversidad y desigualdad sociocultural y lingüística	
3.1. La lengua, la enseñanza y la identidad indígena.....	56
3.2. Cómo se piensan y son pensados los docentes.....	69
3.3. Experiencias y discursos en contextos de desigualdad socio-educativa...	83
- CAPÍTULO 4: Conclusiones.....	93
- BIBLIOGRAFÍA CITADA.....	96

AGRADECIMIENTOS

Quisiera comenzar agradeciéndole a mi directora Carolina Hecht quien desde un primer momento escuchó mis intenciones, confió en la propuesta y me brindó todo el conocimiento y apoyo indispensable para que pudiera emprender el camino hacia esta dirección. Si bien ya se tenía el contacto con el lugar, no era un trabajo sencillo considerando que se trata de un referente empírico en otra provincia. Pero aún así, sus palabras contenedoras, sus consejos y principalmente su experiencia, compromiso y dedicación como Antropóloga me incentivaron a concretar este trabajo, que significa mucho más que una instancia académica para mi, ya que parten de un interés personal e involucramiento con el lugar de hace varios años. Asimismo, fue muy importante el aporte tanto desde lo académico como desde la calidad humana de quienes integran el equipo de trabajo UBACYT, en el cual se enmarca esta investigación.

Otro pilar importante para la realización de la tesis fueron Olgui, Edgardo y sus familias de Machagai que hicieron posible mis estadías prolongadas en el lugar, y con quienes generamos un buen vínculo de confianza y amistad.

Por último, el acompañamiento de mis amigos y familia que cada uno a su modo aportó un granito de arena para hacer posible este trabajo, y aún lo continúan haciendo. Multiplicidad de gestos que agradeceré infinitamente.

ACLARACIONES SOBRE LAS ABREVIATURAS

Con el fin de resguardar el anonimato de los sujetos que aparecen en la investigación, se utilizarán las siguientes abreviaturas:

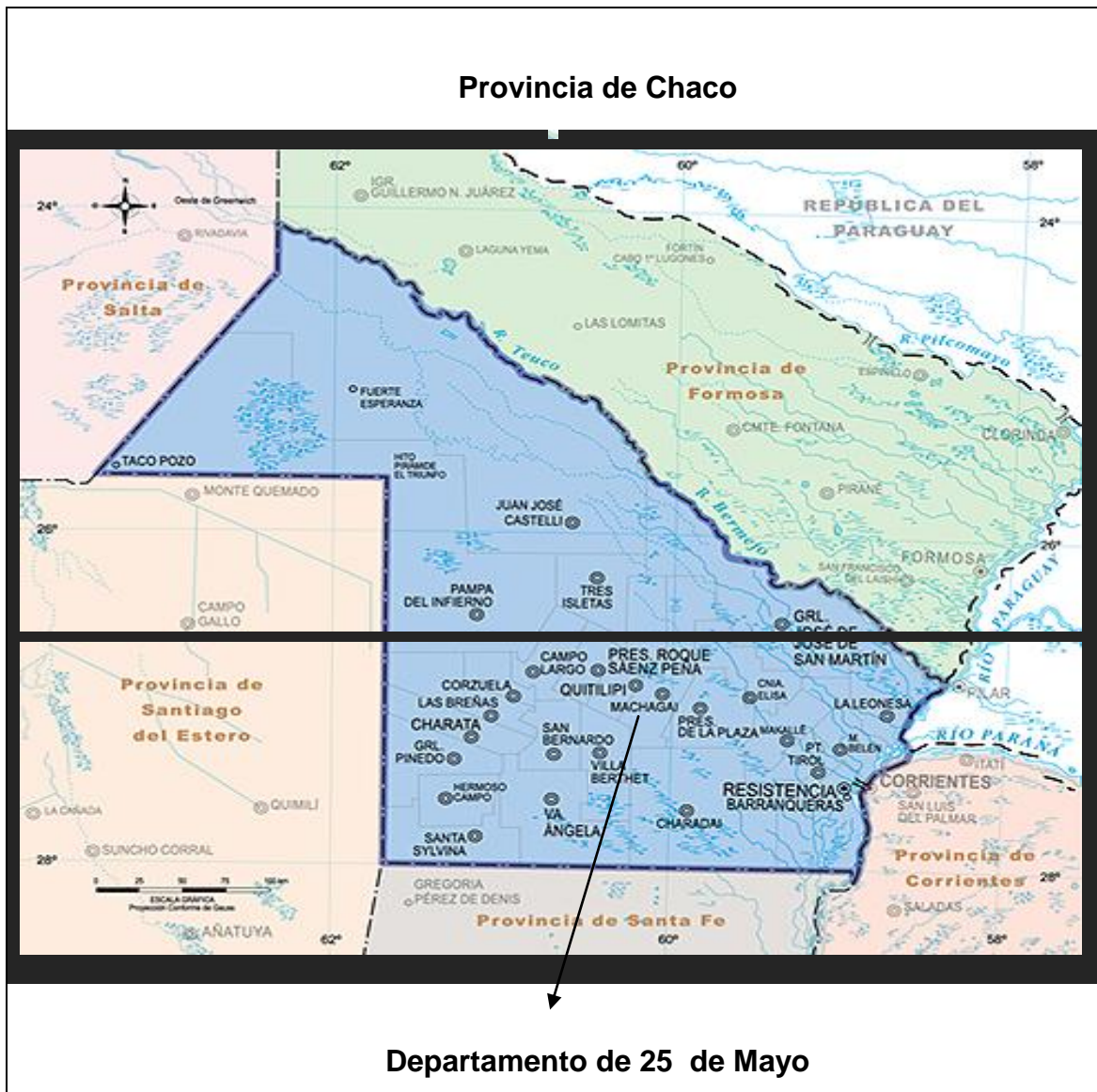
- Autoridades Regionales no-Indígenas (AR): Esta denominación se utilizará para referirse a Directores de escuelas, Supervisor escolar, Cargos de gestión política.
- Autoridades Regionales Indígenas (ARI): Líderes de comunidad indígena.
- Miembros de Organizaciones Sociales (MOS)
- Maestros Indígenas (MI)
- Maestros no-indígenas (MNI)
- Padre Indígena (PI)
- Madre Indígena (MI)
- Niños Indígenas (NI)
- Niños No-Indígenas (NNI)
- Jóvenes No-Indígenas (JNI)

INTRODUCCIÓN

Esta investigación se enmarca en las problemáticas acerca de la diversidad y la desigualdad en contextos de Educación Intercultural Bilingüe (EIB, en adelante) en comunidades indígenas de la Provincia del Chaco. Específicamente, se abordan algunos sentidos reflejados en la práctica y en los discursos de quienes participan en la cotidianeidad escolar de una comunidad auto-reconocida como indígena toba (*qom*) en el Chaco. Para ello se abordan ejes tales como las formas y los niveles de enseñanza, los sentidos acerca de lo indígena, la lengua y el bilingüismo, las construcciones identitarias en dichos contextos escolares, la formación del docente indígena, cómo se piensan y cómo son pensados los docentes indígenas y no indígenas, las experiencias escolares en contextos de desigualdad socio-educativa, entre otros.

La región geográfica de referencia de esta investigación está centralmente habitada por población toba (*qom*). Cabe señalar de acuerdo con los datos del censo nacional de 2010, se calcula que en Argentina hay 955.032 personas se declaran indígenas o descendientes de pueblos indígenas u originarios. De este total 126.967 se reconocen como tobas (*qom*), siendo el segundo grupo indígena más numeroso de nuestro país. Los tobas son grupos tradicionalmente cazadores-recolectores de la región del Gran Chaco (Miller, 1979). A partir del siglo XIX –luego de la conquista y colonización– y hasta la actualidad, se vieron obligados a llevar un modo de vida cada vez más sedentario al perder el acceso al territorio donde obtenían recursos para la vida (Hecht, 2010). Estos procesos han implicado condiciones de vida bastantes precarias para las comunidades tobas del Chaco.

La zona elegida como referente empírico corresponde al Departamento de Veinticinco de Mayo, el cual comprende tres localidades: Machagai, Napalpí y Colonia Aborigin. De acuerdo al Censo 2010 del INDEC, viven en el departamento 29.315 personas, y se considera que –junto a los departamentos de Comandante Fernández, Quitilipi, General Güemes y 12 de Octubre– es uno de los sitios donde se asienta la mayor parte de la población indígena de la provincia (toba, wichí y mocoví).



Mapa 1: Departamento 25 de Mayo, Chaco.

Específicamente el área en donde se desarrollo el trabajo de campo para esta Tesis abarca la Localidad de Machagai y Colonia Aborigen. La primera está ubicada en el centro de la provincia de Chaco, sobre el eje de la Ruta Nacional N° 16, a una distancia de 126 km de la capital provincial Resistencia, caracterizada por localizarse en el centro algodónero de la región chaqueña, y por desarrollarse en sus cercanías la ganadería y explotación forestal. Fue creada en 1921 sobre la base de un asentamiento preexistente, por el impulso que el ferrocarril dio a la zona. La superficie de Machagai es de 35,16 km², mientras que el total de la superficie del Departamento es de 2.385 km². Cuenta actualmente con una población estimada de 30.000 habitantes. Dentro de la jurisdicción del municipio se halla parte de la Colonia Aborigen Chaco, y la totalidad del núcleo urbano de esta. Su edificación supera tanto en cantidad como calidad a las construcciones de muchas viviendas localizadas en la Colonia Aborigen.



Mapa 2: Departamento de 25 de Mayo

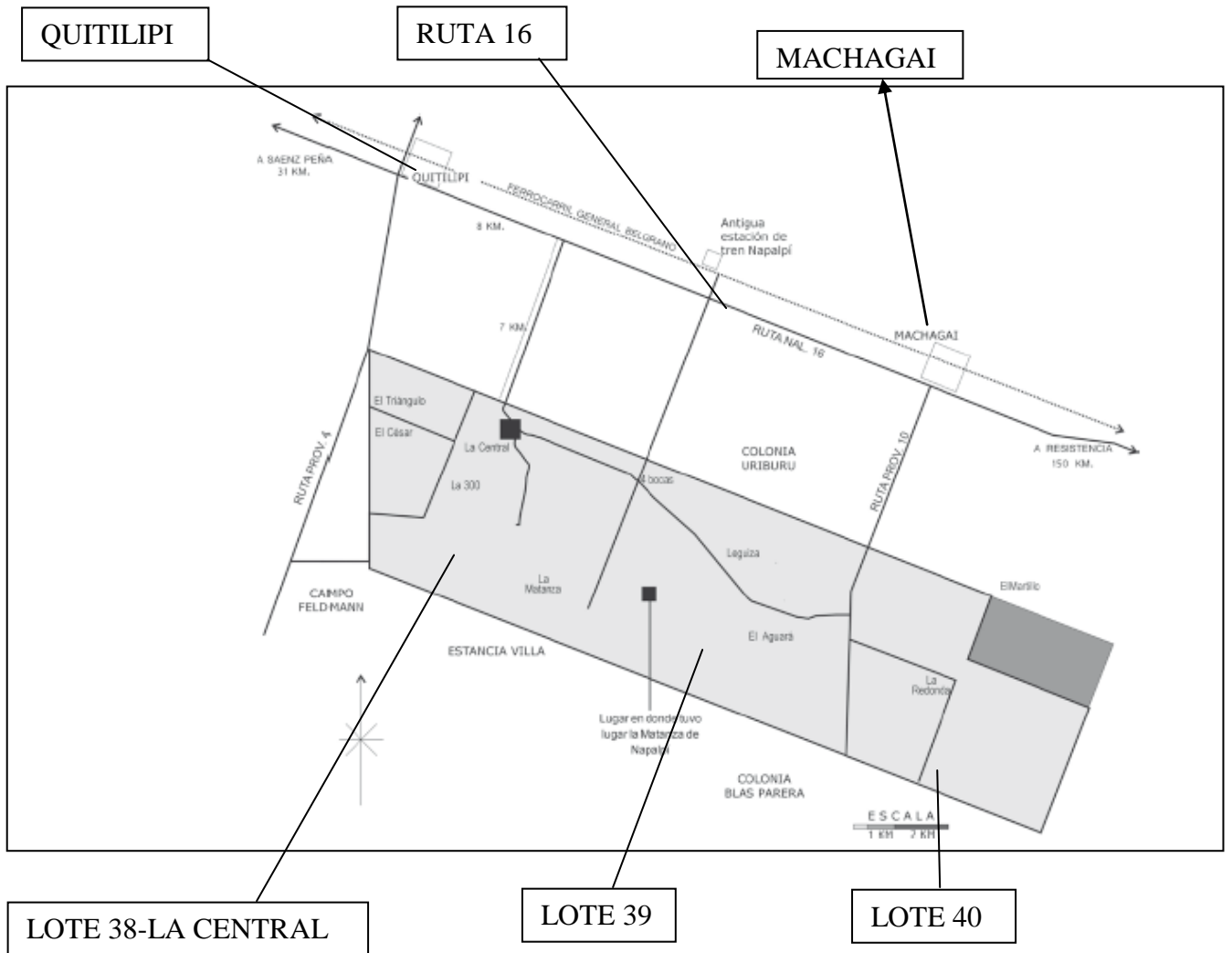
Ciudad de Machagai



Iglesia y plaza principal



Por su parte, el sector rural identificado como Colonia Aborígen está ubicado en la parte central de la Provincia de Chaco, en los Departamentos 25 de Mayo y Quitilipi. Se encuentra a 7 km. al sur de las ciudades de Quitilipi (Cabecera del Departamento Quitilipi) y Machagai (Cabecera del Departamento 25 de Mayo). Tiene una superficie de 20000 hectáreas, en estas hectáreas están asentadas las familias indígenas distribuidas en tres lotes 38, 39 y 40. Es uno de los mayores asentamientos indígenas de la Argentina y se encuentra dividido en lotes. Al norte, la colonia limita con la ruta Nacional N° 16 que une la ciudad de Resistencia con Presidencia Roque Sáenz Peña. La longitud de la Colonia en dirección Este – Oeste es de alrededor de 30 km en tanto la del lado menor, en dirección Norte – Sur, es de, aproximadamente, 7,5 km. Desde la ruta N° 16 se ingresa a la Colonia por un camino de tierra enripiado de 7 km. de extensión que termina en una parte urbana conocida como “La Central” (el número 38), en la que habitan 1500 personas aproximadamente. A diferencia de los otros lotes, aquí las condiciones son favorables ya que cuentan con luz eléctrica, red de agua potable, Escuela Primaria de jornada completa y Secundaria por la tarde. También en este centro se encuentra una Iglesia Católica y otra Evangélica, una delegación del Instituto del Aborígen Chaqueño (IDACH), un destacamento policial y las oficinas del Registro Civil. Además, funciona una radio de Frecuencia Modulada y disponen de un teléfono semipúblico.



Plano 1: Colonia Aborigin Chaco: Reducción en 3 lotes, 38,39 y 40

Lote 38 “La Central”, Colonia Aborigen



En el caso de los lotes número 39 y 40, éstos se caracterizan por extensas zonas de campo y viviendas de adobe. Muy pocos sectores del área rural tienen acceso a servicios de agua potable, gas, electricidad, entre otros. Si bien las separan algunos kilómetros de la ciudad de Machagai, la región rural es mayormente desconocida por los habitantes de la ciudad. A diferencia de los que viven en el campo, que van a comprar mercadería, a trabajar, o simplemente a pasear al pueblo, los pueblerinos sólo en ocasiones deben ir al campo en el caso de poseer tierras y animales. Quienes viajan diariamente son aquellos que trabajan en las escuelas rurales, o en el hospital de la colonia central. Si bien en varias entrevistas a personas que no trabajan en la zona urbana se muestra un desconocimiento importante del campo, circulan fuertes convicciones y prejuicios acerca de cómo se vive y quienes viven en la colonia.

Lote 39, Colonia Aborigen



Lote 39, Colonia Aborigen



Escuela primaria en Lote 39, Colonia Aborigen.



Esta Tesis está estructurada en distintos capítulos donde se pretende la reflexión y el cuestionamiento de prácticas y discursos relacionados con determinados supuestos acerca de la educación indígena como la necesidad o no de fortalecer la lengua toba (*qom*), el reconocimiento o la ineficiencia del trabajo de algunos docentes, el nivel adecuado o la deficiencia en la formación de maestros indígenas bilingües, las condiciones económicas y socioeducativas desfavorables o el oportunismo de punteros políticos en estas comunidades, entre otros. En ese sentido, algunos de los procesos de estigmatización que circulan en estos ámbitos educativos, como aquellos que tienden a naturalizar visiones sobre las comunidades indígenas como entidades culturales aisladas, “atrasadas” y atemporales, tienden a profundizar prácticas desvalorizantes e impulsar, en determinados casos, legislaciones educativas de tipo asistencialistas que refuerzan las condiciones de desigualdad social y educativa. Es decir, no generan propuestas que permitan a estas familias adquirir una mejor calidad de vida, según sus propios intereses, costumbres y necesidades, sino más bien terminan estableciendo vínculos de dependencia y relaciones de clientelismo con distintos tipos de sujetos u organismos estatales o privados, que en algunos casos amplían la brecha entre los que menos tienen y un sector económicamente más poderoso.

No obstante, es posible identificar procesos de apropiación y negociación de sentidos en torno a la identidad indígena que discuten los estereotipos mencionados, fundamentalmente asociados a demandas por la revitalización lingüística, a los modos de enseñanza y al aporte que los establecimientos de formación docente pueden realizar en este sentido. Por otro lado, si bien ha existido cierta uniformidad en los lineamientos generales de la Educación Intercultural, el complejo escenario que dejan los vacíos legislativos en cuanto a la formación docente ha generado una diversidad de sentidos y una fragmentación en la implementación de dichas prácticas. En relación con esto, esta investigación pretende contribuir a esclarecer estas situaciones, cuestionando algunas nociones y prácticas cotidianas, y tratando

de encontrar algunas respuestas a las distintas necesidades socioeducativas que presenta la región.

En muchos casos, la heterogeneidad en los discursos y el desarrollo de la práctica educativa cotidiana reflejan distintas perspectivas con las que se piensa la diversidad cultural, y dan cuenta de los distintos sentidos que adquiere la educación intercultural. Estos modos de acción y de expresión que circulan en torno a lo indígena, lo educativo, lo político, entre otras cuestiones, están íntimamente relacionados con la configuración de identidades de quienes conviven diariamente en este contexto. En ciertos casos, estos sentidos influyen de manera cotidiana en la escolaridad de los niños (maestros, directivos, padres, etc.) y en otros más a largo plazo, a partir de la planificación de políticas educativas, proyectos, etc. (como funcionarios y agentes que participan de la gestión educativa del Chaco). Asimismo, en los últimos años se ha venido desarrollando un proceso de reconocimiento de los derechos indígenas por parte del Estado. Este período enmarca los procesos de identificación de las comunidades indígenas, siendo interpretada de distintas maneras según los sujetos con los que se dialogue.

Las siguientes reflexiones pretenden poner en cuestión algunas afirmaciones contradictorias que parecen plausibles de perjudicar la direccionalidad de la EIB en los próximos años, y acrecientan ciertas desigualdades sociales que se vienen desarrollando históricamente. Esta investigación no deja de lado aspectos específicamente políticos, económicos y jurídicos que actúan de manera articulada con la problemática educativa. Sin embargo, hace hincapié en la educación, teniendo en cuenta las dificultades con las que se ha venido enfrentando dicha propuesta en la práctica cotidiana. Ante estas situaciones, creemos necesario un análisis y una reflexión que pueda alcanzar las distintas complejidades que se presentan dada la diversidad de los contextos en los que se desarrolla y pretende desarrollar. En ese sentido, este trabajo aborda un caso en la provincia de Chaco que puede servir para reflexionar acerca de otros casos que planteen obstáculos e interrogantes similares y comparables.

Los antecedentes teóricos de esta investigación están enmarcados dentro uno de los Proyectos de Antropología y Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA que integro desde el año 2011. El equipo, coordinado por Gabriela Novaro, trabaja desde el año 2004 en la caracterización de situaciones educativas en contextos interculturales, poniendo énfasis en la relación entre cultura y educación (UBACyT F141 2004-2008), en la vinculación entre procesos de identificación y experiencias formativas (UBACyT F458 2008-2010) y en la relación entre saberes e identidades (UBACyT 0288, 2010-2012). En la actualidad, el eje del proyecto está puesto en los procesos de transmisión intergeneracional vinculados a una variedad de experiencias formativas, buscando poner en relación las situaciones familiares y comunitarias con los contextos escolares donde estas mismas cuestiones se hacen presentes.

Mi participación dentro de ese equipo me ha permitido empaparme en las discusiones del campo de la educación/escolarización en contextos de diversidad. Particularmente, la noción de interculturalidad con la que suelen caracterizarse estos contextos ha sido ampliamente problematizada en las últimas décadas (Segato 2007, Sousa Santos 1998, Walsh 2009) y en el marco del proyecto de investigación. En el mencionado equipo, el interés está centrado en los múltiples usos de la interculturalidad, y en su sentido asociado tanto a manipulaciones y modos de legitimación de nuevas formas de desigualdad, como a la reivindicación y disputa de sujetos históricamente segregados, silenciados e invisibilizados, como es el caso de la población indígena y migrante limítrofe en nuestro país (UBACyT 2013-2016).

Ahora bien, antes de concluir la Introducción, quisiera mencionar brevemente los dos aspectos que despertaron mi interés por esta problemática de investigación. El primero responde a un viaje en el año 2005 a Machagai, a partir de una iniciativa personal de colaborar con una escuela de la comunidad, actividad que actualmente sigo realizando como madrina de la escuela 297¹,

¹ A pesar de tener cierta dificultad en el trabajo de campo debido al vínculo estrecho con algunos sujetos y mi rol como “madrina” de una escuela del lugar, en varias ocasiones ese

trabajando para mejorar las precarias condiciones edilicias, escasez de alimentos, vestimenta y materiales/útiles escolares, entre otros. A fines del 2004 me acerqué por medio de una amiga a una organización en la cual se inscriben aquellas escuelas rurales del país que necesiten algún apoyo para hacer frente a las complejas condiciones económicas y educativas en la que se encuentran. Cada una de las escuelas está registrada en carpetas, que a su vez están separadas por provincia. En el momento que tuve que elegir una de ellas, noté que para la provincia de Chaco había un número bastante mayor de carpetas, en relación con las otras provincias. Así me puse a leer unos pocos formularios de escuelas del Chaco y rápidamente me interesó colaborar con una en la que asistían niños tobas. Luego de ponerme en contacto con la directora planificamos ir a conocer la escuela con una amiga para comprender mejor de qué manera podíamos colaborar desde Buenos Aires. Sobre mi primer contacto con la zona, cabe decir que fue un impacto emocional muy importante el haberme encontrado con familias viviendo en condiciones de extrema pobreza. Desde mi perspectiva, no se trataba del encuentro con “otra cultura” como muchas veces se sostiene en distintos ámbitos sociales o académicos, sino que se trataba de familias preocupadas por tratar de sobrellevar la situación crítica que se les presentaba cada día en la Colonia, depositando gran responsabilidad en la escuela por ser la encargada de formar y, en muchos casos, brindar el único alimento diario que reciben los niños. Recuerdo que en ese primer viaje tuve una conversación con una médica que vivía en la ciudad y cada quince días recorría la Colonia atendiendo a las familias. Muy preocupada me dijo un comentario que sigo recordando: *“de las personas que allí viven, siete de cada diez son portadores de Chagas, de Sida o mueren por el Cólera. Por eso no vas a encontrar muchos ancianos... La mayoría de las personas muere al llegar a los 40 años...”*. Debido a esas estadísticas, ella realizaba capacitaciones a jefes de hogar en cuestiones básicas de higiene y anticoncepción. Según esta médica, la falta de educación

mismo rol generó relaciones de confianza que me permitieron la accesibilidad al campo. Desde ahí surge este trabajo: como complemento de la colaboración que vengo realizando en la comunidad, e involucrándome desde mi formación como antropóloga a través de la investigación y gestión que favorezcan dichos contextos sociales.

y desconocimiento de pautas mínimas de salud eran la causa de la mayoría de las enfermedades de la comunidad.

En ese entonces, ya hacía dos años que estaba estudiando Antropología en la Universidad de Buenos Aires y Filosofía en la Fundación Nueva Acrópolis². El estudio de ambas disciplinas me permitió, por un lado, desnaturalizar y comprender otras realidades sociales. Por otro lado, particularmente la Filosofía, profundizó mis interrogantes acerca de esas realidades y de la raíz de las problemáticas que allí encontraba. Así nació el segundo aspecto que me llevo a la educación como principal campo de interés entendiéndola como una manera de educir, sacar, es decir, ayudar a que cada individuo pueda crecer y desarrollarse a partir de sus propias características, tratando de desarrollar capacidades que respondan a las propias necesidades y las del entorno. Si bien a nivel discursivo la EIB parte de la idea de educación mencionada, en la práctica se evidencian conflictos relacionados con este punto. Es curioso que en esta zona reconocida como de Educación Intercultural, los destinatarios están interpelados por un sistema educativo que no considera la diversidad sociocultural y lingüística, y además están atravesados por condiciones de extrema desigualdad y pobreza (Hecht, 2011). De esta manera, mi intención de colaborar como madrina a partir de recursos materiales o acceso a determinados servicios, se amplió y complejizó a través de mi formación como antropóloga. Si bien continuamente desde hace ocho años me relaciono con la escuela como nexo para acceder a recursos concretos como alimentos y útiles escolares, mi posicionamiento como antropóloga me permite un aporte en lo relativo a los conflictos en el planeamiento e implementación de la educación indígena en esta zona.

Por último, esta Tesis analiza los sentidos acerca de la educación y la interculturalidad que profundizan las condiciones de desigualdad socioeducativa en la que se encuentra la región. Para ello, la organización de este escrito se divide en cuatro capítulos. En el primer capítulo se presentan las

² Nueva Acrópolis es Fundación de Filosofía Internacional sin fines de lucro, que promueve el desarrollo de los valores humanos y el voluntariado Social y Humanitario.

discusiones teórico-conceptuales y metodológicas, a partir de la contextualizando la problemática, la exposición de algunas reflexiones teóricas para abordar temáticas de interculturalidad y la metodología de investigación desarrollada.

El segundo capítulo busca ahondar en los antecedentes históricos considerando aspectos sociopolíticos, legislativos y económicos. Este encuadre histórico abarca brevemente el proceso de Constitución del Estado Nacional Argentino, la década de los 80, las políticas neoliberales y el surgimiento de los diseños de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), hasta arribar a ciertas características socioeconómicas relevantes de la región en la actualidad.

Luego, el tercer capítulo presenta un análisis de las distintas perspectivas socioeducativas, especialmente aquellas referidas a la diversidad sociocultural y lingüística, recuperando los sentidos acerca de lo indígena, la enseñanza, la lengua y la identidad, entre otras. Por otro lado, intenta evidenciar las representaciones que circulan en torno a la tarea docente y su formación. Este capítulo que es el eje fundamental de la Tesis ya que se desarrollan los nodos significativos de la investigación. Finalmente, termina con un apartado que se centra específicamente en un análisis de los procesos de apropiación y negociación de sentidos estigmatizantes, considerando detenidamente la situación de desigualdad social y educativa en la que se desarrollan estos procesos para las comunidades tobas (*qom*) del Chaco.

Por último, el cuarto capítulo se exponen algunas conclusiones que refieren a fortalecer la idea de una educación que contemple desde la acción cotidiana la diversidad étnica evitando la formulación de enunciados vacíos y alejados de los contextos educativos concretos. Es decir, identificar las necesidades y problemáticas de las distintas regiones, para establecer una direccionalidad de las legislaciones y una aplicabilidad que sea coherente a las mismas. En algún punto, las conclusiones presentadas tienden a proponer un cambio paulatino en ciertos aspectos de la educación indígena que van desde nuevas adaptaciones en los establecimientos de formación educativos, hasta la reelaboración del quehacer cotidiano de algunos docentes y directivos, que actúan como referentes fundamentales en esa transformación. Dicho proceso

implica tanto la reflexión de las problemáticas de EIB, como la configuración de nuevas líneas de pensar y trabajar que superen obstáculos como la estigmatización, la desigualdad social, el clientelismo político, la falta de compromiso por parte de la comunidad educativa en general, entre otros.

CAPÍTULO 1: Discusiones teórico-conceptuales y metodológicas

1.1. Contextualizando la problemática en torno a la situación socioeducativa en Chaco

Esta Tesis avanza sobre las problemáticas educativas de una comunidad toba situada en el Departamento de Veinticinco de Mayo en la provincia de Chaco. Para ello, se parte de trabajos para abordar el contexto socio-histórico y educativo, y así se analizan las relaciones entre la conformación del Estado Nacional y la configuración de las diversidades al interior de los mismos, como es el caso de Segato (1999). En ese sentido, coincidimos con la autora en la importancia de considerar que las políticas unificadoras producidas durante el siglo XIX y mediados del XX, han adquirido múltiples significados y generado distintas reacciones en los grupos sociales según los contextos. En particular, las políticas educativas de nuestro país que tendieron a la homogeneización, se direccionaron hacia la formación de futuros ciudadanos. De esta manera, se estableció la educación básica universal mediante una escuela única, igual para todos, pretendiendo así una integración de la población por entonces considerada heterogénea (Puiggrós y Gagliano, 2003).

En lo que respecta a la provincia de Chaco, la escolarización de los indígenas en escuelas públicas comienza a desarrollarse a fines del siglo XIX con la creación de colonias y reducciones indígenas. En este período algunos autores explican la emergencia de las escuelas públicas en Chaco para los hijos de los indígenas que trabajaban en los ingenios azucareros (Giordano, 2004). Los sentidos construidos en torno a la educación indígena se centran en

ese momento en el disciplinamiento de los niños para incorporarlos posteriormente en el sistema de trabajo.

También, son interesantes también los trabajos acerca de otras regiones del país que refieren al rol de la escuela en el proceso de desestructuración étnica. Dicho proceso se ve reflejado en el desplazamiento de la lengua indígena y negación identitaria producida como consecuencia del proceso de incorporación y homogeneización de las comunidades indígenas a los intereses político-económicos de la Nación (Díaz, 2001).

Asimismo, para el caso del Chaco Artieda y Rosso (2005) analizan dimensiones de las prácticas educativas que evidencian relaciones de desigualdad social respecto a la identidad cultural de estos pueblos. En particular, analizan las formas de relación entre la cultura indígena y criolla que predominaron en el sistema educativo primario del Chaco entre 1951 y 1994. Las citadas autoras señalan que tales relaciones fueron tomando diferentes formas: desde posturas extremas de negación del indígena como sujeto, a su reconocimiento como tal y la aceptación o la negación de la diferencia cultural como legítima. Es interesante la participación del sistema educativo en ese proceso de construcción y afianzamiento de esas formas de relación.

En ese sentido, se destaca el rol de la escuela y el currículum en la producción y reproducción de valores y actitudes necesarios para el mantenimiento de la sociedad dominante (Giroux; 1990). En el caso de esta región auto-reconocida como toba, varios testimonios mencionan que durante dos generaciones aproximadamente, la escuela se ocupó de transmitir valores y prácticas desde la perspectiva propia de la población blanca, que estaba exclusivamente al frente de las aulas. De esta manera, distintos aspectos de la vida cotidiana de estos niños y sus familias, se fueron resignificando, revalorizando lo indígena en algunos períodos, en otros casos desvalorizándolo o prohibiéndolo. Es el caso del uso de la lengua toba que en ciertos espacios estaba mal visto hablarla, hecho que generaba cierto sentimiento de vergüenza para quienes sólo utilizaban dicha lengua. Siguiendo esta idea, Artieda y Rosso (2005) sostienen que la historia de las prácticas educativas relacionadas con lo indígena, no se explica exclusivamente por la hegemonía de la función

homogeneizadora del sistema formal a lo largo del período en estudio. Más precisamente, debería explicarse dentro de un campo de relaciones conflictivas entre dos culturas, relaciones que han ido tomando distintas formas: de dominación, resistencia, asimilación, negación, integración y, en reducidas situaciones, aceptación de la cultura del otro. De esta manera, el análisis de los proyectos educativos en las comunidades indígenas del Chaco, evidenciaría distintos estados de relación que coexisten, en los cuales la interculturalidad y el reconocimiento “del otro” como diferente e igual es considerado como un largo, complejo y conflictivo proceso en construcción (Artieda y Rosso, 2005).

A nivel nacional, la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) surge en los últimos treinta años en el marco de programas compensatorios más relacionados con la elaboración de políticas focalizadas y modelos escolares bilingües (Bordegaray y Novaro, 2004). Estos diseños aparecen con la propuesta de atender y respetar la diversidad lingüístico-cultural, reconociendo legalmente el estatus de las culturas y lenguas indígenas. Sin embargo, estas políticas que se legitimaron afirmando la diversidad para lograr la igualdad de oportunidades, en ocasiones tendieron a la folklorización y la reducción de la problemática indígena al plano de la asistencia social y al ámbito rural (Hecht, 2007 y 2011).

Si bien se ha generalizado la EIB como iniciativa y política del Estado, los propios técnicos, especialistas y activistas indígenas aún cuestionan el sentido que adquiere la EIB en el país en términos de reconocimiento de identidades, así como las posibilidades de inclusión educativa que ha generado desde su surgimiento. De esta manera, se pueden advertir los riesgos de la introducción acrítica de los discursos del multiculturalismo (Novaro *et al.*, 2011). Estos incorporan la diferencia y la neutralizan en un contexto atravesado por la implementación de políticas de corte neoliberal que han profundizado procesos de precarización en las condiciones de vida material y simbólica. En estos procesos históricos recientes, la diversidad es reiteradamente usada para justificar y reforzar la desigualdad, para legitimar la

existencia y reforzamiento de circuitos escolares de desigual prestigio social (Neufeld y Thisted, 1999).

Todas las discusiones presentadas envuelven esta investigación de una u otra manera, ya que el interés de esta obra es principalmente atender los sentidos acerca de la diversidad socioeducativa y lingüística que atraviesan a la localidad elegida. En especial, aquellas nociones acerca de lo toba que involucran conceptos de identidad, interculturalidad y desigualdad socioeducativa, que aparecen de manera continúa en los interrogantes de este trabajo.

1.2. Reflexiones teóricas para abordar problemáticas sobre interculturalidad y la escuela

En este punto se pretenden señalar algunos lineamientos teóricos que contribuyen a las reflexiones que se presentan en los siguientes apartados, relacionados con los procesos de construcción y manipulación de sentidos en torno a la interculturalidad y la diversidad socioeducativa, según las posibles perspectivas de quienes participan.

En primer lugar, es importante reconocer el esfuerzo que desde los años 90 existe en América Latina de atender a asuntos interculturales, promoviendo relaciones positivas entre distintos grupos culturales que superen problemáticas de discriminación y exclusión socio-cultural. Pero se hace indispensable reflexionar acerca de este término que se ha puesto de moda usado en una variedad de contextos y con intereses sociopolíticos a veces muy opuestos, quedando su comprensión muchas veces amplia y difusa. Si bien una de las categorías más frecuentes que aparecen en las entrevistas es la de interculturalidad, los sentidos registrados han sido muy diversos y contradictorios.

Para esclarecer algunos aspectos, recuperamos la idea de Walsh de explicar el uso y sentido contemporáneo y coyuntural de la interculturalidad

desde tres perspectivas: la relacional, funcional y crítica (Walsh, 2009). La primera perspectiva hace referencia al contacto e intercambio entre personas, prácticas, saberes, valores y tradiciones culturales distintas, los que podrían darse en condiciones de igualdad o desigualdad indistintamente. En la zona que realicé el trabajo de campo, varios sujetos del ámbito educativo expresan a priori la dificultad de trabajar en contextos interculturales, naturalizando dichos contextos como escuelas rurales de difícil acceso, con escasos recursos y a la que asisten niños pobres que vienen de comunidades indígenas de la zona. El problema con esta perspectiva es que estaría minimizando la conflictividad y los contextos de poder y dominación que se dan en estas relaciones.

Por otro lado, la perspectiva funcional de interculturalidad se enmarca en el reconocimiento de la diversidad y diferencia cultural con metas hacia la inclusión de la misma al interior de la estructura social establecida. Así, se busca promover el diálogo, la convivencia y la tolerancia de manera funcional a sistema existente, siguiendo la lógica del modelo neo-liberal existente. Como señala Walsh (2009), es necesario tener en cuenta que las reformas educativas y constitucionales de los 90, que reconocen el carácter multiétnico y plurilingüístico de los países e introducen políticas específicas para los indígenas y afrodescendientes, son parte de esta lógica multiculturalista y funcional. A lo largo del análisis se evidencian posturas que defienden la interculturalidad en la educación desde este lugar, es decir, como programas de formación que responden a intereses políticos e ideológicos de un grupo reducido de personas que actualmente están a cargo de organismos educativos. Sin embargo, estos usos de la interculturalidad no contemplan la diversidad de intereses involucrados. Retomando a la autora, *“En este sentido, el reconocimiento y respeto a la diversidad cultural se convierten en una nueva estrategia de dominación,(...) la que apunta no a la creación de sociedades más equitativas e igualitarias, sino al control del conflicto étnico y la conservación de la estabilidad social con el fin de impulsar los imperativos económicos del modelo de acumulación capitalista, ahora haciendo “incluir” los grupos históricamente excluidos a su interior.”* (Walsh, 2009: 4).

Por último, para poder comprender los procesos de exclusión, desigualdad y discriminación que se desarrollan en determinados contextos escolares, es indispensable posicionarse desde una perspectiva crítica que cuestione las estructuras económicas, políticas y sociales que atraviesan dichos contextos. En el caso de la provincia de Chaco, no es posible un abordaje de las problemáticas educativas sin historizar y desnaturalizar los fenómenos de diferenciación y desigualdad sociocultural sobre los cuales se ha conformado la Educación Intercultural Bilingüe. De esta manera, nos distanciamos de la interculturalidad funcional que asume la diversidad cultural como eje central, y tiende a la inclusión dentro de la sociedad y el Estado Nacional, invisibilizando dispositivos estructurales que mantienen la desigualdad (Walsh, 2009). Para abordar un análisis desde este lugar, creemos necesario complejizar ciertos términos que aparecen de manera recurrente en los registros e imposibilitan el diálogo intercultural, como el de identidad, diversidad y lengua.

Una de las principales trabas está relacionada con las posturas simplistas y estáticas de muchos sujetos acerca de los comportamientos y características socioculturales atribuidas a los otros grupos sociales. Es decir, como explica Benhabib (2006), gran parte de las discusiones sobre reivindicaciones culturales tienen a simplificar algunas ideas acerca de las culturas como totalidades estáticas que se corresponden a determinados grupos sociales, descuidando la diversidad cultural dentro de un mismo grupo. En el caso de la comunidad con la que se está trabajando, muchos testimonios reflejan esta cristalización, sosteniendo que determinadas familias de una zona geográfica se comporta de una manera completa y acabada, sin posibilidad de diversidad al interior de estos grupos, ni dinamismo en sus ideas y comportamientos. En muchos casos, este esencialismo cultural termina generando fenómenos estigmatizantes y situaciones de discriminación social que se naturalizan en la cotidianeidad escolar. Frente a esto, la autora propone una visión que distinga entre el observador social y el agente social. *«Cualquier visión de las culturas como totalidades claramente definibles es una visión desde fuera que genera coherencia con el propósito de comprender y controlar»*

(Benhabib, 2006: 29). Por el contrario, la autora sostiene que las vivencias y sentidos narrados por quienes participan, pueden ser controvertidos y factibles de ser rebatidos. Asimismo, coincidimos con la autora en considerar los fenómenos socioculturales como constantes creaciones, recreaciones y negociaciones de fronteras imaginarias entre “nosotros y los otros” (Benhabib, 2006: 33)

En relación con algunos términos interesantes para reflexionar, tomamos en primer lugar la noción de interculturalidad. Específicamente en lo relativo al ámbito educativo, recuperamos la idea que ha sido trabajada como indicativa de situaciones donde la población que asiste a la escuela se aleja de los parámetros y estándares tradicionalmente considerados como patrón de medida. Es decir, generalmente desde las políticas educativas se está pensando en escuelas con población indígena o con población migrante “pobre” (Novaro, 2006). Al reflexionar acerca los sentidos que adquiere la interculturalidad en esta comunidad, es posible ahondar en la multiplicidad de formas en que son pensados ciertos grupos tobas y quienes no se autorreconocen como tales. Asimismo, consideramos que los análisis vinculados a contextos interculturales no deberían quedarse en un plano escolarizado que interrogue simplemente las formas y las modalidades de aplicación de la política, sino avanzar en el para qué y desde dónde se piensan (Alonso y Díaz; 2004).

Varias discusiones acerca de la EIB que se pudieron relevar, reflejan la tendencia que existe en analizar dichos programas de manera general, pretendiendo aplicarlos en grupos que parten de inquietudes y expectativas diversas. Es decir, en muchos casos no se hace un diagnóstico profundo de la situación socioeducativa de cada región para determinar impedimentos y complicaciones referidas a las necesidades de los niños, sus trayectorias escolares y la de los docentes, los recursos disponibles, las demandas de las familias, las características sociolingüísticas, entre otras particulares. En su lugar, se realizan caracterizaciones de la comunidad educativa de manera general, intentando “encajar” los problemas detectados y las posibles soluciones, en contextos muy disímiles.

Durante el trabajo de campo por ejemplo, se pidieron ver ciertos efectos en las complicaciones que se le presentan a los institutos de formación docente, respecto a cuál es el perfil del maestro adecuado para llevar adelante una educación intercultural bilingüe. Para un análisis de esos obstáculos es importante tener en cuenta los vínculos estrechos que existen en esta región entre estos establecimientos, ciertos líderes de la comunidad y funcionarios públicos. En ese sentido, coincidimos con Alonso y Díaz (2004) en que la educación intercultural es un problema social y político, que debe abordarse a partir de un discurso intercultural politizado (Alonso y Díaz, 2004).

Asimismo, Esterman (2009) explica que el discurso político y educativo debe estar atravesado por la problemática de la descolonización para lograr una reflexión profunda. En ese sentido, advierte la necesidad de repensar ciertas relaciones que enmarcan las problemáticas estudiadas. En este caso, el colonialismo imperante establece vínculos asimétricos que en lo discursivo pueden ser invisibilizados en pos del respeto a la diversidad y tolerancia. Estas formas, que van acompañadas de estrategias de negación, asimilación e incorporación de la alteridad, deben ser abordadas más allá de las categorías sociales, si se pretende apuntar a un análisis de la interculturalidad como herramienta crítica y emancipadora (Esterman, 2009).

En ese sentido, es interesante reconocer que la interculturalidad no tiene sus raíces en las discusiones académicas, sino en las acciones y discursos sociales. A partir de determinadas formas de expresión, comportamientos e intenciones que se dan en la cotidianeidad escolar, pueden identificarse huellas de estos procesos de asimilación de la alteridad que se desarrollaron a lo largo de la historia. Al recuperar estas prácticas y discursos para un análisis desde la perspectiva intercultural, se busca llevar a cabo un proyecto que provoque cuestionar las ausencias de saberes, tiempos, diferencias, entre otras cuestiones (Sousa Santos, 2005). Al mismo tiempo, sostenemos que estos proyectos son disputas que se entretienen conceptual y pedagógicamente, gestando iniciativas ético- morales que transformen y construyan nuevas prácticas (Walsh, 2009).

Otra de las nociones relevantes para esta investigación es la de identidad. Siguiendo a Dietz (1999), la identidad surge a partir de la interacción de un grupo con otro, pero no se trata de una categoría estática e inmutable, sino que se va construyendo y modificando con mayor o menor frecuencia según cada caso. En ese sentido, fenómenos culturales como nación y etnicidad constituyen “comunidades imaginadas” (Anderson, 1988) cuyos miembros no se agrupan en base a una interacción cotidiana real y observable, sino por una identificación en el fondo ficticia (Dietz, 1999: 84). A pesar de que la zona de Colonia Aborígen se caracteriza por tener una población mayoritariamente autorreconocida como toba, es necesario abordar la complejidad de sentidos considerando tanto los intereses del grupo como las trayectorias individuales de los sujetos. Las denominaciones categóricas de un grupo, no pueden ser entendidas como correspondiendo con grupos “reales”, es decir, con independencia de los procesos individuales y colectivos que los constituyen (Novaro *et al.* 2010).

Desde este punto de vista, la categoría de identidad nos permiten pensar acerca de las problemáticas que surgen en el seno de la escuela, que aluden por ejemplo, la responsabilidad del bajo nivel de aprendizaje a las dificultades de entendimiento de los niños por “ser tobas”, o a las deficiencias en el modo de enseñar de algunos maestros por ser indígenas. Así, se los identifica con determinadas características que serían las que limitan y dificultan el proceso de enseñanza en la escuela. Estas miradas acerca de la “identidad toba” del niño o el maestros, dejan por fuera el proceso dinámico de construcción constante de las identidades que se dan en situaciones socioeducativas afectadas por graves condiciones de discriminación y desigualdad social.

Por otro lado, no se considera que en ese proceso de identificación participen activamente otros sujetos, es decir, se trata de un proceso en construcción y a la vez producto de lo que se viene construyendo por múltiples agentes. Esta construcción identitaria dinámica permite pensar en la pluralidad de intereses y relaciones de poder que intervienen. En ese sentido, otra contribución interesante en cuanto a la necesidad de elaborar perspectivas que

cuestionen las tendencias dominantes actuales que unifican el mundo bajo los valores del capitalismo avanzado de Occidente, es la propuesta por Segato (2007). La autora explica que estas identidades globales preformateadas no emergen del seno de otros modos de ser característicos de cada cultura y de cada elección comunitaria, y aclara que *“afirmar la diferencia de las culturas en un sentido denso es afirmar la posibilidad de que otros valores y otros fines orienten la convivencia humana”* (Segato, 2007:18). En este caso, considerando que los procesos de identificación dejan solapados ciertas características e intereses de grupos históricamente silenciados, es necesario un análisis profundo que recupere estas voces y permita la emergencia de políticas educativas interculturales que respondan a las demandas concretas de cada grupo. Atender a las diferencias culturales de manera minuciosa evidencia una multiplicidad de formas socioculturales y educativas dentro de una misma región, como es el caso de la provincia de Chaco, y favorece a una mayor comprensión de dichos contextos para habilitar nuevas propuestas.

Asimismo, recuperamos también una noción de identidad pensada desde la articulación de múltiples circuitos y elementos culturales, que generan una relativa coherencia cultural en distintos grupos sociales a lo largo de su historia. Así como algunos esquemas y prácticas culturales se utilizan para mantener la cohesión, otros generan conflictos; algunos son hegemónicos y otros expresan resistencia (Rockwell, 1997). En el caso estudiado, una de las formas de reconocimiento de la identidad toba está relacionada con la defensa de una educación intercultural que recupere los saberes de sus antepasados y favorezca la conformación étnico-lingüística de la comunidad. Estas prácticas y discursos están asociados con la reivindicación de los derechos que favorecen la consolidación del grupo étnico. Pero, al mismo tiempo, algunas familias de la comunidad denuncian que dichas prácticas de reconocimiento y atención de la identidad toba funcionan como formas de clientelismo y conveniencia política para un grupo de líderes indígenas y funcionarios públicos. En otros términos, estos sentidos se desenvuelven en una localidad con marcadas condiciones de desigualdad social que se ven reflejadas en los distintos contextos.

En los párrafos anteriores evidenciamos la necesidad de una reflexión de las problemáticas educativas que contemple el dinamismo de estos fenómenos, así también como la amplitud. Es decir, en estos contextos el análisis de las condiciones sociolingüísticas de la región es fundamental para intentar rastrear los obstáculos tanto al interior de las escuelas, como en las instancias de formación docente. En ese sentido, es indispensable un abordaje interdisciplinario que articule la Antropología y la Lingüística. A partir la década del 60, son interesantes algunos aportes a considerar que estudian el lenguaje como un recurso humano, inmerso en un proceso y producto histórico (Duranti, 2000). Como explican algunos autores dentro de esta corriente, en el mismo proceso en que los sujetos aprenden a hablar una lengua devienen miembros de una sociedad (Ochs y Schieffelin, 1984).

En lo que respecta a nuestra investigación, son reiteradas las discusiones y las demandas de distintos agentes y grupos sociales acerca de la enseñanza de la lengua toba más allá de que los niños hablen o no la lengua en sus hogares. La importancia de ésta reside en que, en algunos casos, representa un sentido de pertenencia a la comunidad tanto para quienes la hablan, como para aquellos que no lo hacen (Hecht, 2008 y 2009). Coincidimos con la autora citada en que tanto la lengua toba como el español son parte del repertorio lingüístico de quienes asisten a estas escuelas bilingües, con mayor o menor presencia de una u otra lengua según distintos casos. Y es justamente en este contexto de negociación de sentidos sobre las distintas lenguas donde se van configurando y tensionando identidades al interior de la comunidad (Hecht, 2011).

Es interesante tener en cuenta que hasta el momento, en muchas zonas del país el aspecto que menos ha sido trabajado desde el planeamiento de la EIB, fue el bilingüismo (Acuña, 2010). Acordamos con la autora en que las áreas en las cuales conviven distintas lenguas suelen existir tensiones lingüísticas, estrechamente vinculadas con las tensiones sociopolíticas y económicas que atraviesan a la comunidad (Acuña, 2010). En relación con la complejidad de la enseñanza de la lengua y la formación del docente bilingüe, es importante reconocer la diversidad lingüística entre los estudiantes de

educación terciaria. Siguiendo un análisis acerca las características de la formación del docente de EIB, Unamuno (2010) sostiene que dichas características son interesantes porque no sólo están presentes tres lenguas (el wichí, el *qom* y el mocoví), sino también porque se puede observar una gran heterogeneidad respecto de las competencias que se despliegan en las distintas situaciones de habla (Unamuno, 2010).

Asimismo, se identifica en la provincia de Chaco “*una jerarquización de lenguas en la que el español ocupa el primer lugar, seguida del quichua y del guaraní, que son lenguas habladas por criollos, y finalmente están las lenguas indígenas utilizadas por indígenas: el wichí, el toba, el mocoví*” (Acuña, 2010: 338). Debido a esta situación, creemos que un enfoque interdisciplinario da la posibilidad de complejizar el uso y enseñanza de la lengua indígena y evita la construcción de conclusiones simplistas como aquella que generalizan a estas lenguas como indispensables para la identificación étnica de los grupos que se autoreconocen como indígenas, o aquellas que desechan su uso por considerarlas lenguas atrasadas y sin sentido en la actualidad.

1.3 Acerca de la metodología de investigación

Como ya se mencionó anteriormente, el presente trabajo refiere a una población de la Localidad de Veinticinco de Mayo en la provincia de Chaco. A partir del año 2005 se tiene contacto con el lugar, y desde entonces se mantiene un vínculo social/afectivo con algunas familias que viven en la zona conocida como Colonia Aborígen y otras que viven en el área urbana. Por ese motivo, se tiene un fluido contacto con las escuelas de la zona y la comunidad, conformada por grupos diversos con distinta inserción en el mercado de trabajo y consumo, y variadas relaciones con el Estado. Gracias a lo cual se cuenta con bastante información de notas realizadas a partir del primer viaje en el año 2005, hasta un importante registro de material etnográfico que se viene elaborando desde el 2011 que comencé mis viajes de campo en el marco de

esta Tesis. Asimismo, las tareas de gabinete se llevaron a cabo con la colaboración de mi directora, así como también en el marco del proyecto de investigación titulado “Saberes e identidades en tensión: niños indígenas y migrantes en contextos educativos interculturales” dentro del Programa de Antropología y Educación (Instituto de Ciencias Antropológicas, FFyL, UBA) dirigido por la Dras. Novaro y Padawer.

Siguiendo la metodología del equipo de investigación al cual pertenezco, esta investigación se basó en un abordaje antropológico desde un enfoque etnográfico, con el fin de “documentar lo no documentado de la realidad social” (Rockwell, 1996). El proceso etnográfico permite aprehender los contextos cotidianos y locales en los que los sujetos llevan a cabo su vida cotidiana, reconstruyendo prácticas y sentidos atribuidos por los sujetos a las mismas (Rockwell, 1987). El diseño de la investigación combinó trabajo de recopilación de materiales escritos y sistematización bibliográfica con técnicas etnográficas de relevamiento de información a través de la observación participante y entrevistas abiertas con actores sociales significativos para la investigación. Además de la obtención y construcción de los datos, esta metodología abarcó el procesamiento analítico, implicando la estadía del investigador/a en el campo, en este caso a través de visitas con permanencia en el lugar durante varios días al menos una vez al año. A partir de los registros, se busca reconstruir el sentido de la acción por parte de los sujetos como constitutivo del mundo social (Giddens 1982, Batallán y Garcia 1992; Lahire 2006; Rockwell 2009). Para el trabajo con niños, se les solicitaron producciones que realizaron en actividades grupales e individuales, contando con materiales tales como relatos y dibujos que permiten la explicitación de las perspectivas de los niños a partir de prácticas habituales de aprendizaje, juego y expresión, las que no son necesarias (y a veces tampoco adecuadas) cuando se trata de interlocutores adultos (Corsaro 2005; Luttrell 2006; Cowan 2006).

Si bien desde el año 2005 realicé viajes esporádicos a la comunidad a modo de visita, en varias oportunidades tomé notas de aspectos que me llamaron la atención, como las condiciones de vivienda precarias, testimonios acerca de los índices de enfermedad, natalidad, alfabetización, experiencias de

algunas familias, entre otros. Al cursar el seminario de grado de Educación Intercultural en la UBA, e involucrarme con investigaciones y bibliografía sobre diversidad socio-educativa y procesos de desigualdad social en distintas comunidades, me pareció interesante abordar mi investigación desde el Área de Antropología y Educación.

A partir de entonces, durante los últimos dos años (2011 y 2012) viajé específicamente para hacer trabajo de campo durante estadías semanales. La hospitalidad de quienes allí residen y el vínculo generado previamente me posibilitaron un albergue en la ciudad, con frecuentes recorridos por la zona rural. Esta situación facilitó mi contacto con personas que residen en diversidad de contextos, logrando entre varias charlas informales y entrevistas un mayor acercamiento con aproximadamente diez figuras relevantes que viven en la ciudad, como directores de escuelas rurales y urbanas, directores y profesores del instituto de formación docente indígena, supervisores regionales, personas con cargos importantes de gestión política, profesores de formación docente no indígena, profesionales involucrados en asuntos indígenas a través de conocidas ONGs, entre otros.

A su vez en el área rural, el trato producido previo a mi trabajo de campo me dio acceso a varias charlas informales y cerca de diez entrevistas más (entre autoridades regionales indígenas, maestros indígenas y familias de comunidad). Asimismo, se me permitió efectuar observación participante en establecimientos educativos y realizar actividades con los niños para recuperar los sentidos que allí circulan en torno a lo escolar.

Esta apertura para el desarrollo de mi trabajo de campo estuvo relacionada con el reconocimiento que algunos interlocutores aún me expresaban de mi rol como madrina de la escuela rural. Si bien en un primer momento se dificultó el hecho de centralizar el registro de las conversaciones en mi investigación, el trabajo continuo de explicitar mis intereses desde la antropología afianzó mi auto-reconocimiento y la identificación de los demás como tesista. Este proceso fue necesario principalmente con las familias de la comunidad para ampliar nuestras conversaciones y profundizar en los sentidos

que atraviesan reclamos, necesidades específicamente materiales, entre otras inquietudes.

Una vez realizado el trabajo de campo, se produjo la transcripción y sistematización de los materiales de audio y videos registrados, así también como el análisis de los materiales a partir de la sistematización bibliográfica. Posteriormente se realizaron varios informes y difusión de los resultados en reuniones científicas y de divulgación, así como en publicaciones de la especialidad que fueron supervisados y evaluados periódicamente por mi directora de tesis, Carolina Hecht.

A lo largo del proceso de elaboración de Tesis, me surgieron varias inquietudes sobre las intenciones como investigadores dedicados a analizar aspectos sociales que consideremos relevantes. Al mismo tiempo esas inquietudes me habían llevado previamente a querer conocer otras realidades del país e intentar colaborar de alguna manera. Aquellas acciones, primero como madrina de una escuela rural y luego como tesista, tienen un eje en común: el compromiso como seres humanos de respetar y ser respetados. En relación con esta idea, me pareció interesante compartir este fragmente de una entrevista realizada a Dietz Gunther en la que nos habla acerca de las intenciones como investigadores y como seres humanos comprometidos en mejorarnos y mejorar las sociedades:

“La diversidad cultural siempre ha sido importante desde los inicios de la humanidad y va muy en paralelo con la diversidad natural, entonces de la misma forma que hoy en día estamos reconociendo la importancia para la especie humana de esa diversidad biológica, lo mismo ocurre con la diversidad cultural, son respuestas específicas, lingüísticas, religiosas, culturales en general a los retos medio ambientales, a los retos que tenemos como sociedad humana. Reducir esa diversidad cultural, ningunearla, no percibirla y no promoverla, es un lujo que no nos podemos dar, ni como humanidad, ni como cualquier sociedad nacional, ni como mexicanos, ni como

latinoamericanos, entonces en este sentido, no se trata de una cuestión de ayudar a los pobres o ayudar a las minorías, sino que es una cuestión esencial de cualquier sociedad, si menospreciamos la diversidad estamos desaprovechando grandes recursos culturales, competencias culturales, conocimientos, saberes, etc., que nosotros como sociedad deberíamos aprovechar, no solo para las minorías, si no para el conjunto de la sociedad” (Dietz, 2009:8)

El autor concluye expresando su postura frente a las Universidades, las cuales deben estimular la pluralidad de saberes que existen más allá de las disciplinas establecidas, y recupera la idea de Sousa Santos acerca de una perspectiva encabezada por la “pluriversidad” de las facultades (Dietz, 2009).

Como vemos, las discusiones teórico-conceptuales y los aspectos metodológicos que presentamos están en íntima relación con problemáticas en torno a la construcción de sentidos estigmatizantes que se evidencian tanto en regiones de EIB, como en ámbitos académicos, situaciones domésticas, laborales, entre otros. Si bien sólo aparecen algunas explicitaciones en el trabajo al respecto, creemos que atraviesan todo el análisis. Como explica Hirsch, “*la reproducción de estereotipos culturales, étnicos y el estigma asociado a los pueblos indígenas –como inferiores, de menor capacidad educativa, sin motivación de progreso– constituyen un obstáculo difícil de superar en un contexto hostil a la diversidad cultural*” (Hirsch, 2010: 127). En ese sentido, coincidimos con la autora (Hirsch, 2010) en que para alcanzar un mejoramiento en el campo educativo de estas regiones, es necesario promover un ámbito escolar libre de prejuicios. Espacio que debemos empezar a construir desde nuestro propio trabajo como investigadores y/o educadores.

CAPÍTULO 2: Antecedentes histórico- educativos, marco legal y caracterización actual de la región chaqueña.

2.1. Encuadre histórico hasta mediados del siglo XX

Durante finales del siglo XVI, se produjeron las primeras fundaciones europeas en el actual territorio chaqueño, poblado previamente por tres grupos étnicos o familias lingüísticas: Guaycurú, Mataco-mataguayo y Lule-vilela. La lengua toba pertenece a la familia lingüística guaycurú junto con el pilagá y el mocoví (Messineo, 2011).

A mediados del siglo XIX la región pampeano-patagónica y la del Gran Chaco estaban ocupadas mayoritariamente por estos pueblos cazadores-recolectores. A fines de ese siglo, las políticas militares del Estado Nacional lleva adelante la usurpación de esos territorios. En este período se sanciona la Constitución de la República Argentina (1853) y se forja el sistema educativo nacional, estableciéndose que era atribución del Congreso conservar el trato pacífico con los indígenas y promover su conversión al catolicismo. Específicamente en el Chaco, los tobas (*qom*), wichí y mocoví (*moqoit*) que habitaban estos territorios fueron utilizados de manera intensiva como mano de obra para trabajar estas tierras.

Así, las políticas asimilacionistas emprendidas por criollos e inmigrantes de un sector económico relevante, implicaron tanto la expropiación de las tierras a las comunidades como la integración forzada de sus pobladores en el sistema de trabajo de las “reducciones” dedicadas a los obrajes madereros, la ganadería y la agricultura. En ese contexto, se produce un profundo cambio en

los modos de vida y percepciones de estas comunidades que pasan a ser consideradas como peones, a diferencia de las condiciones previas de subsistencia autónoma en la que se desarrollaban como cazadores-recolectores. En un principio, la actividad principal fue la explotación forestal, aunque no se puede desconocer que la utilización del trabajo indígena en el área es anterior a la realización de las campañas militares. Por un lado, wichí y guaraníes se ocupaban en un número significativo en el Ingenio Ledesma, en la región occidental del área, hacia 1882; y por otro lado, tobas y mocovíes se empleaban, al menos desde 1870, en los obrajes ubicados sobre la costa del río Paraná en la parte oriental del Chaco.

A principios del siglo XX se produce la creación de las reducciones oficiales de Napalpí en el Territorio del Chaco y Bartolomé de Las Casas en el Territorio de Formosa, ambas son parte de una política estatal para transformar las poblaciones indígenas en ciudadanos trabajadores. Particularmente, la Reducción de Napalpí estaba integrada por grupos tobas y mocovíes. Al crearse estas Reducciones queda establecido en el Artículo 3° de la Ley de 1911 que no se podía vender o arrendar el campo fiscal destinado a las mismas. Sin embargo, sectores donde los indígenas solían mariscar y permanecer en campamentos temporarios, fueron ocupados por pobladores blancos quienes a cambio de mercaderías usufructuaban la tierra. La ocupación de tierras por los no pertenecían a esas comunidades ha sido uno de los núcleos de conflictos interétnicos más importante en la Colonia (Wright s.f).

Hacia el año 1923, desde el Ministerio de Agricultura se impulsó el cultivo del algodón que pasó a ser una de las actividades económicas más importantes del Chaco, generando en la Reducción el paso del trabajo en los obrajes al cultivo en la chacra. En este año se otorgarán chacras e implementos agrícolas a los indígenas que habitan las Reducciones de Napalpí en Chaco y Bartolomé de las Casas en Formosa. En tanto los indígenas se capacitaban como agricultores y se familiarizaban con el cultivo algodonero podían convertirse, más fácilmente, en reserva de mano de obra. En ese año llega un contingente de 4.000 inmigrantes de Europa Media y Oriental quienes

se van a dedicar básicamente a la agricultura. Algunos indígenas, permanecieron en la periferia viviendo de la marisca y de changas ocasionales. Otros, se establecieron en la Reducción como colonos, y sus actividades laborales oscilaban entre ésta y los ingenios azucareros de Salta y Jujuy o para dedicarse a la marisca. Estas condiciones eran entendidas frecuentemente como ausencias de los colonos para el trabajo en la Reducción, y eran valoradas negativamente como actitudes de “vagancia” e “ignorancia” (Wright, 2003).

Las condiciones de nomadismo estacional en los ingenios y la marisca se desarrollaban bajo situaciones conflictivas vinculadas al trato y las condiciones de explotación en las que se administraba la Reducción. Estos conflictos entre los Administradores e indígenas alcanzaron su punto máximo en 1924 cuando los indígenas se levantaron contra el trabajo forzado impuesto por el Gobernador, la explotación y arbitrariedad de la administración (Iñigo Carrera, 1995). El resultado de este enfrentamiento fue la masacre de un gran número de los participantes de la protesta, hecho conocido como la masacre de Napalpí.

En década de 1930 se instauraron medidas para reducir las salidas a la marisca quedando establecido el asentamiento sedentario de grupos agrícolas. Estos acontecimientos, que han profundizado las condiciones de desigualdad en la que se encuentran los pueblos indígenas, han sido abordados por algunos autores como prácticas genocidas estatales para con los pueblos originarios desarrolladas desde la conquista de sus territorios hasta la actualidad (Aranda, 2004; Musante y otros, 2007; Trincherro, 2000). En ese sentido, se plantea que no debe pensarse sólo en términos de genocidio como un hecho acabado, sino como un proceso histórico cuyas prácticas sociales genocidas se siguen reproduciendo en el presente a través de un sistema hegemónico de negación, invisibilización y explotación (Musante y otros, 2007).

Numerosos trabajos han vinculado este período en el que se conforma el Estado Nacional, con la cuestión indígena. Uno de ellos, abarca el periodo de 1870-1920, enfocándose en los discursos que se construyen respecto de los indígenas en el espacio chaqueño (Lagos, 2000). Es interesante ver cómo se

fue transformando el discurso del indígena “salvaje” que respaldaba el exterminio durante la “Campaña al Desierto”, hacia el discurso de empresarios pioneros que posteriormente buscaban “civilizarlo” para incorporarlo a la explotación forestal y azucarera. Estos análisis nos permiten historizar discursos que aparecen actualmente en la provincia de Chaco, que atribuyen a priori valoraciones negativas respecto a las capacidades para aprender o desarrollarse en el ámbito laboral que tendrían estos grupos indígenas, justificando, por ejemplo, las condiciones de marginación y pobreza en las que se encuentran.

En estos contextos, el rol de la Antropología ha sido relevante tanto en el análisis como en los mecanismos de silenciamiento que en muchos casos ha generado. Ciertos mecanismos se reflejan en las investigaciones acerca de las múltiples contradicciones que caracterizaron la integración indígena a la economía de mercado y al capitalismo. A modo de ilustración, distintos trabajos desde la antropología llevaron a definir por ejemplo, el movimiento Indígena de Napalí como “mesiánico” o “milenarista” (Cordeu y Siffredi, 1971; Gordillo, 2006). Otros, en cambio, cuestionan la validez de las categorías “mesiánico” y “milenarista” argumentando que se trataba de una movilización que carecía de Mesías y sostienen que estos acontecimientos deben ser abordados desde la experiencia histórica de los *qom* y no limitarse ni a sus interacciones con el Estado o la Nación ni al absolutismo de un mundo “shamanico” (Salamanca, 2010). Distintas perspectivas elaboradas desde la antropología muestran la complejidad y variabilidad de sentidos que circulan en torno a estos temas, y en muchos casos terminan utilizando ciertos términos acerca de las características de estos pueblos que ocultan situaciones de injusticia social, por ejemplo. Así, nociones universales como la de progreso y civilización han operado como justificaciones perfectas para los procesos de conquista y colonización.

En relación con lo educativo, en este período se redefine la intervención del Estado dándose en el caso argentino, el pasaje que va a llevar del Estado Liberal al Estado Social con su máxima expresión durante el peronismo. Algunos autores lo consideran como un momento en el cual la escuela comienza a pensarse como lugar de formación para acceder al mercado laboral

y alcanzar un ascenso en la movilidad social que efectivamente llega a amplias franjas de la población (Montesinos, 2004).

Ya a partir del año 1951 es provincializado el Territorio Nacional del norte y posteriormente se traspasa la reducción a jurisdicción provincial con el nombre de “Colonia Aborígen Chaco”. Con la provincialización del Chaco el gobierno federal delega parte de la cuestión indígena a las autoridades de la provincia. En 1955, la Dirección fue transferida al Ministerio del Interior. La organización de la Colonia se establecía bajo la administración de un grupo que se encontraba en lo que se denominaba La Central, y las tolderías indígenas estaban dirigidas por líderes político-religiosos. Así en 1957 se creó la Dirección Provincial del Aborígen del Chaco que tuvo a su cargo la administración de las colonias indígenas, y entre ellas, la Colonia Aborígen Chaco, último nombre con el que se conoce la Reducción de Napalpí. Paralelamente, en ese mismo año, se realiza el Convenio sobre poblaciones indígenas y tribunales adoptado por la OIT con el objetivo de integrar a pueblos indígenas a las sociedades nacionales.

Si bien muchos de estos dispositivos desenvuelven obligaciones del Estado a desarrollar programas coordinados y sistemáticos con miras a la protección de las poblaciones en cuestión, evidencian cierta continuidad con las históricas formas de asimilación de estos grupos a los intereses dominantes (Bronstein, 1999). Estos procesos de integración progresiva de los pueblos indígenas en la vida de sus respectivos países generan grandes contradicciones y serán cuestionados a finales del siglo XX por distintas organizaciones y grupos sociales que, lejos de promover un “control” sobre estas comunidades, van a defender el reconocimiento y respeto de la diversidad en los distintos ámbitos de la vida social, educativa, política, económica, etc.

2.2 Debates educativos y derechos indígenas en contextos democráticos

En la década de los 80 surgen los debates en torno a la defensa de derechos indígenas y redefinición étnica de estos colectivos sociales. En el contexto de la restauración de la democracia, comienza a discutirse en asambleas provinciales de las tres etnias chaqueñas (tobas, wichí y mocoví) un proyecto de ley integral del aborigen chaqueño. Una de las asambleas se dedicó a tratar los problemas de la educación indígena debido a las problemáticas que atravesaban las comunidades relacionadas fundamentalmente con el ineficiente servicio educativo en el nivel primario. Una baja cantidad de niños indígenas egresaban de ese nivel, pero sin la comprensión básica que se pretendía debido a la falta de comunicación con los maestros, producto de que muchos de los niños no hablan castellano y la mayoría de los maestros no comprendía la lengua de los niños.

A nivel nacional, en el año 1985 se sanciona en nuestro país la Ley 23302 sobre Política Indígena y Apoyo a las Comunidades Indígenas. Esta ley establece la atención prioritaria y la necesidad de intensificar los servicios de educación y cultura en las áreas de las comunidades indígenas. Además, indica que los planes de educación indígena deben asegurar su integración igualitaria en la sociedad nacional. Por otro lado, establece que el nivel primario se divide en dos ciclos, así en los primeros tres años, la enseñanza debe impartirse en la lengua indígena materna correspondiente y el idioma nacional tiene que desarrollarse como materia especial. Además, los planes educativos deben implementar campañas alfabetización, creación de establecimientos de doble escolaridad y elaborar otros servicios educativos y culturales que concreten una auténtica educación permanente). En cuanto a la formación de los maestros, esta Ley establece la capacitación sólo a los docentes primarios bilingües, poniendo énfasis en los aspectos antropológicos, lingüísticos y didácticos, y en la preparación de textos y otros materiales. Estas reglamentaciones serán reguladas por el Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (INAI).

A nivel provincial, en el año 1987 en Chaco surge la Ley Aborígen N° 3258 que establece la creación del Instituto del Aborígen Chaqueño (IDACH) con el objetivo de brindar atención a las demandas de los distintos grupos étnicos que habitan en el Chaco (toba, wichí y mocoví) y regular dicha ley. En relación con lo educativo, la ley reconoce el derecho que estos pueblos tienen para aprender su propia lengua en las instituciones de enseñanza primaria y secundaria, en los cuales se realizará una educación “bicultural y bilingüe” que posteriormente se reemplazará por la denominada “intercultural bilingüe”. Por otro lado, se promueve el acceso de los pueblos indígenas a la educación, garantizando la infraestructura educacional básica, la adaptación de los contenidos curriculares según la perspectiva de estos pueblos y dando la formación necesaria a los docentes indígenas.

En el marco de estas legislaciones, a mediados de los 80 comienzan las propuestas de acceso a la docencia de miembros de comunidades indígenas y se crea el Centro Educativo Rural El Colchón (CEREC) para la alfabetización de adultos. En 1987 inicia sus actividades el Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborígen (CIFMA) en la ciudad de Roque Sáenz Peña, cuya finalidad era la formación de Auxiliares Docentes Aborígenes, ADA. Posteriormente, se inicia la formación de Maestros Bilingües Interculturales para la educación inicial y comienzan a funcionar como Instituto de Nivel Terciario, de “maestro bilingüe intercultural para el nivel inicial” y “maestro bilingüe intercultural para la educación general básica”.

Se debe reconocer el gran avance logrado por estas políticas que dieron respuesta a varias demandas que históricamente los pueblos indígenas venían reclamando. Sin embargo, implantaron a la vez un escenario de resignificación y transformación de determinados sentidos relativos a la identidad, la lengua indígena, entre otros. La diversidad de sentidos e intereses opuestos surgidos de la misma comunidad en la cotidianidad escolar en este caso, nos obliga a repensar ciertas prácticas y reglamentaciones para no desviar el objetivo inicial de las demandas: alcanzar un desarrollo integral de estas comunidades, que posibilite condiciones dignas de salud, educación, vivienda, entre otros.

2.3. Políticas neoliberales

En el año 1992, el Convenio N° 169 de la OIT es incorporado a la legislación nacional mediante la ley N° 24.071. El país en ese momento venía de atravesar un período de profundas transformaciones socioeconómicas surgidas a partir de la última dictadura militar. En el período que va desde 1976 hasta 1983, surgen políticas neoliberales que se extienden en otros países latinoamericanos y se profundizan en los años subsiguientes. Estas políticas caracterizadas por la reducción en la intervención del estado y el avance de las privatizaciones, se ven reflejadas en los años 90' en la reestructuración del sistema educativo argentino.

En este complejo escenario, en el que se profundiza la desigualdad e injusticia social surgen ciertas propuestas vinculadas a las comunidades indígenas, como el Convenio 169. En dicho acuerdo se reconoce a los pueblos indígenas como sujetos colectivos portadores de derechos específicos. Así se reemplaza la idea de “poblaciones”, que se utilizaba en el Convenio 107 por el de “pueblos”, dándole un reconocimiento a la existencia de sociedades organizadas con identidad propia en lugar de agregados de individuos con ciertas características comunes.

Específicamente en el campo educativo, en el año 1993 se sancionó la Ley Federal de Educación (LFE) 24195, actualmente derogada por la Ley de Educación Nacional 26206 del año 2006. La Ley 24195 incluyó el derecho de las comunidades indígenas a preservar sus pautas culturales, el derecho al aprendizaje y enseñanza en su lengua con la participación de los miembros mayores de cada comunidad (artículo 5 q) y estableció también que desde el Estado nacional se debían promover programas de rescate y fortalecimiento de las lenguas y culturas indígenas en coordinación con las jurisdicciones provinciales (artículos 2 y 34).

El ente de aplicación de esta Ley era el Ministerio de Educación de la Nación y su implementación llevó a la creación del Programa de Educación

Intercultural Bilingüe dependiente del área de políticas compensatorias. Algunas posturas en torno a estos programas cuestionan fuertemente la tendencia de estas políticas asistencialistas, que en muchos casos terminan profundizando las desigualdades sociales ya existentes. En estas discusiones es interesante la reflexión acerca de los efectos de la focalización, considerando la posibilidad de que generen tipificaciones de posibles “destinatarios” que se basan en ciertas características definidas a priori. En ese sentido, algunas investigaciones concluyen que quienes defienden estas políticas afirman que viene a cubrir los “baches” dejados por el modelo anterior y, a su vez, las consideran democratizadoras por poner en evidencia las supuestas carencias de ciertos grupos sociales incorporando la “diferencia” opacada por el anterior sistema homogeneizador (Montesinos, 2004; Bordegaray y Novaro, 2004 y Hecht, 2007).

Sin embargo, en algunos casos se ha evidenciado que estas políticas aplicadas en un contexto de profunda fragmentación social, refuerzan y profundizan los procesos de estigmatización y las condiciones de desigualdad social en la que se encuentran los destinatarios (Montesinos, 2004). Por otra parte, en este período se produce la transferencia de las escuelas de la órbita nacional a las provinciales, provocando crisis generalizadas en el sistema educativo en cuanto a objetivos, efectividad y calidad. Así como paralelamente se “naturaliza” la presencia de instituciones privadas en la oferta educativa. En ese sentido, coincidimos con Hecht (2011: 32) en que *“los Estados han transformado su papel de garantes y promotores de los derechos sociales, como el derecho a la educación, y han perdido muchas veces de vista que la defensa de la educación es un derecho y no una mercancía que se compra y se vende la mejor postor del mercado”*.

Además, respecto del lugar que ocupan las legislaciones de EIB en el contexto actual coincidimos con Acuña (2005) cuando afirma que más bien “da la impresión de que la legislación pretende más bien ser una declaración reparatoria de los daños pasados y presentes a las comunidades indígenas y que no responde a una política hacia el futuro. En síntesis no parece haber metas”.

2.4. Marco legal actual

Como ya se adelantó, en el año 2006 es sancionada la actual Ley 26206 de Educación Nacional que establece al Estado Nacional como último garante del derecho a la educación, promoviendo la unidad nacional y respetando las particularidades provinciales y locales. Asimismo, declara que el Estado garantiza el financiamiento del sistema educativo nacional asegurando de este modo una educación con igualdad de oportunidades y posibilidades. Por otro lado, hay un avance en cuanto a los sentidos asignados a la diversidad cultural ya que se comienza a hablar de una educación integral que contemple las particularidades de cada región. Esta idea de responder a las demandas locales está relacionada con la responsabilidad del Estado de brindar el acceso a la educación a la gran diversidad de grupos sociales que conforman actualmente el país. En el caso de las comunidades indígenas, se establece como un fin de la política educativa el asegurar el respeto a su lengua y a su identidad cultural, promoviendo la valoración de la multiculturalidad en la formación de todos los educandos (artículo 17, inciso ñ). Esta propuesta, que se concretiza en la denominada Educación Intercultural Bilingüe (EIB) (artículos 52 a 54), ha de impartirse en los niveles de educación inicial, primaria y secundaria, garantizada por el derecho constitucional a los pueblos indígenas de una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica, entre otros aspectos. En relación con el surgimiento de la EIB, es curioso lo que explica Acuña (2010) de su aparición como una de las ocho modalidades del sistema educativo junto con el técnico-profesional, artística, permanente de jóvenes y adultos, rural, en contexto de privación de libertad y domiciliaria y hospitalaria. Lo interesante según la autora tiene que ver con la idea de reconocer la EIB como otra modalidad, quedando difusa el “ser” con el “estar. Es decir,” *trata la identidad de los pueblos aborígenes (y de nuestro país multicultural y multilingüe) como si fuera un estado transitorio determinado por cuestiones coyunturales*” (Acuña, 2011: 348)

Por otro lado, en el año 2010 se sanciona en la Provincia de Chaco la Ley 6604 que declara como lenguas oficiales de la Provincia, además del castellano/español, a las habladas por los pueblos preexistentes: *qom*, *mocoví* y *wichí*. (B.O. 9119). Ese mismo año se presenta el proyecto de Ley "*Escuelas públicas de gestión comunitaria indígena bilingüe e intercultural*", pero aún no han tenido respuesta por parte de la cámara de diputados de la provincia. Actualmente, la aprobación ministerial a nivel provincial está vigente y está en reclamo que el poder legislativo vaya en la misma dirección. Se debe tener en cuenta que para desarrollar la modalidad de EIB, son necesarios distintos mecanismos de participación permanente para que los representantes de los pueblos indígenas puedan involucrarse en la definición de las estrategias de EIB. La implementación de estos mecanismos, en algunos casos como la región que aborda esta investigación, se ve obstaculizada por la desigualdad social y la fuerte discriminación y estigmatización. Asimismo, se presentan falencias a nivel educativo y legislativo que se concretizan en las dificultades para la formación de los maestros bilingües y la articulación del trabajo cotidiano en contextos de EIB, de la comunidad educativa en su conjunto,

Si bien debemos reconocer los avances a nivel nacional y provincial que se han alcanzado en Argentina en materia de educación para niños, niñas y jóvenes indígenas, las normas no siempre responden según las problemáticas y características de cada comunidad. En este caso, a pesar de que en los últimos años se ha producido un incremento en la matrícula de las escuelas rurales en Chaco, se abren nuevos debates acerca de la calidad y la eficiencia de dichos programas interculturales. En algunas entrevistas a padres y madres de la comunidad se manifiesta la preocupación por el bajo nivel de enseñanza que reciben sus hijos, en relación con otras escuelas de EIB o sin modelos de EIB.

Asimismo, pese al reconocimiento de los espacios que han conquistado, muchos maestros indígenas y no indígenas involucrados en proyectos de EIB reclaman no poseer los recursos suficientes para desarrollar esta modalidad en las escuelas ni en los organismos de formación de docentes bilingües. En algunos sectores de la provincia ya se vienen dando estas discusiones en

cuanto a la calidad de la educación indígena, reflexionando acerca de políticas públicas más integrales que conduzcan a un cambio sustantivo en el panorama actual de los pueblos indígenas.

A modo de síntesis, es interesante señalar que si bien un hito importante respecto de la EIB ocurre en 1985 cuando se sanciona la Ley 23302 sobre Política Indígena y Apoyo a las Comunidades Indígenas, posterior a la sanción de esta ley y de la Ley Federal de Educación, los pueblos indígenas exigieron que el derecho a la educación intercultural y bilingüe tuviera rango Constitucional, lo que lograron con el apoyo de las convenciones constituyentes. Así, con la reforma constitucional de 1994 se reconoce por primera vez la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas, asumiendo con ello la pluriculturalidad y pluriétnicidad de la sociedad argentina, su respeto y valorización. Dicha reforma trae aparejada el derecho de los pueblos indígenas a un reconocimiento de su identidad y a una educación bilingüe e intercultural. De esta manera, puede hacerse una lectura positiva en cuanto a las normativas nacionales y provinciales que garantizan el derecho a la educación de los habitantes de nuestro país, distando de las primeras legislaciones reflejadas en la Constitución de la República Argentina (1953) que establecían la conservación del trato pacífico con los indios y su conversión al catolicismo. El desafío de este trabajo está más bien vinculado a reflexionar acerca de cómo esos alcances a nivel legislativo se han venido implementando, evidenciar la perspectiva de quienes participan, e intentar dar algunos aportes para afrontar complejas problemáticas inmersas en determinados contextos de desigualdad socioeducativa.

2.5. Características socioeducativas actuales de la región

Según un estudio realizado por UNICEF durante el año 2011 y el Censo Nacional realizado en el 2010, la población autorreconocida como originaria es de 955.032 personas en todo el país, lo que representa un 2,4% del total de la

población nacional. El 70% se concentra en siete pueblos: mapuche, toba y guaraní, diaguita, kolla, quechua y wichi. Si bien los datos reflejan durante los últimos años un mejoramiento en la calidad de vida de algunas comunidades, ciertos grupos aún atraviesan contextos sociales desfavorables viviendo en condiciones de salud, higiene y residencia precarias, sin acceso a gas natural ni agua potable.

En relación con el índice de analfabetismo entre quienes se autorreconocen como originarios o descendientes de pueblos originarios se calcula que el 3,7% es analfabeto. A pesar de que a medida que aumenta la edad de la población el porcentaje de analfabetos es mayor, lo que daría cuenta de un supuesto proceso de inclusión dentro del sistema educativo en décadas más recientes, existen áreas del país como las que aborda esta investigación, en las cuales la inclusión de las jóvenes generaciones al sistema educativo aún son insuficientes (INDEC, 2010). Según este estudio, la población en edad escolar del pueblo toba que asiste a la escuela es significativamente menor en relación con la mayoría de la población indígena del país. Cuando se analiza lo que ocurre en la franja de adolescentes entre quince y diecinueve años, se observa que la tasa de asistencia escolar es significativamente más baja. Sólo dos de cada cinco adolescentes toba asisten a la escuela. Para la población toba de más de quince años de edad revelan que casi uno de cada cinco miembros del pueblo no ha recibido instrucción formal alguna a lo largo de su vida. Con respecto a los alcances educativos entre quienes alguna vez han asistido a la escuela, el 46,5% de la población toba no ha logrado completar la escolaridad primaria. Esto implica que solamente el 32% la completó. (UNICEF, 2011).

Pueblo indígena	Población de 15 años o más	Sin instrucción	Primario completo	Primario incompleto	Secundario incompleto	Secundario completo	Superior
Toba	39.435	13,1	35,2	21,4	16,6	7,6	4,6
Total de los pueblos indígenas	387.465	6,3	20,9	24,5	22,1	13,8	11,2

Fuente: INDEC. Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (ECPI)
2004-2005.

Deserción escolar en la población de 5 a 29 años		
Pueblo y región	Población que asistió y no completó el nivel	Falta de dinero o para trabajar
Toba	8.001	52,30%
Total población indígena	45.082	51,60%

Fuente: INDEC. Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (ECPI)
2004-2005.

En relación con la enseñanza en lengua toba, si bien la encuesta muestra que la proporción de quienes reciben clases en su lengua nativa ha aumentado, se reconoce que esos datos deben tomarse con precaución ya que el uso instrumental de la lengua nativa en los contextos escolares no necesariamente implica que se esté impartiendo una clase en dicha lengua.

Niños y niñas de 5 a 14 años que no reciben clases en lengua de origen	
Pueblo toba	78,4 %
Total población indígena	89 %

Fuente: INDEC. Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (ECPI) 2004-2005.

Los datos presentados manifiestan la severidad de la situación socioeducativa de la región, poniendo en tensión varios aspectos que establecería la Ley de Educación Nacional (UNICEF, 2011).

En el caso de la región que abarca esta Tesis se registran que gran parte del sustento de las familias que viven en la colonia indígena proviene de los planes sociales como la Asignación Universal por Hijo. Estos planes tienen como objetivo atender a las familias que no cuenten con cobertura social y se encuentren en situación de vulnerabilidad para asegurar que niños y adolescentes asistan a la escuela, efectúen controles médicos periódicos y cumplan con el calendario de vacunación obligatorio. A pesar del aporte económico recibido a través de los planes sociales que permite a muchas familias indígenas acceder a la educación, resultan insuficientes para garantizar la posibilidad de una educación intercultural bilingüe que involucre a la mayoría de la comunidad.

A partir de lo desarrollado en este capítulo, vemos que actualmente los procesos integracionistas ponen en evidencia una de las grandes paradojas de la Educación Intercultural Bilingüe. Por un lado, estas políticas buscan posicionarse como encargadas de revalorizar y recuperar las cuestiones étnicas vinculadas a los derechos indígenas. Pero al mismo tiempo, en muchos casos es la misma escuela la que tiende a profundizar las problemáticas que se vienen desarrollando a lo largo de la historia, apoyados en prejuicios y posturas estigmatizantes a través de las cuales se explica las condiciones de desigualdad social que atraviesan las comunidades indígenas de nuestro país.

CAPÍTULO 3: Diversidad y desigualdad sociocultural y lingüística

En este capítulo se buscan indagar los sentidos acerca de la diversidad sociocultural, lingüística y las identificaciones de los distintos sujetos y organismos involucrados en la tarea educativa (auto-reconocidos como indígenas o no indígenas), abordando algunos efectos que los modelos de EIB han tenido en contextos socioeducativos de esta localidad. Para ello, retomamos algunos testimonios y actividades que surgen del trabajo de campo.

En un primer punto, recuperamos sentidos en torno a la enseñanza, la lengua y la identidad indígena. El análisis de dichos sentidos refleja la multiplicidad de voces que intervienen en los distintos ámbitos, reflejando así una situación compleja que trasciende la dicotomía indígena-no indígena. Es decir, no se trata de polarizar las miradas, sino abrir el debate acerca de estos temas según distintos actores, intereses y necesidades, considerando el contexto que presenta la región: falta de empleo, deficiencia de servicios públicos, precarias condiciones de vivienda, educación, salud, entre otras.

En un segundo punto, se aborda uno de los temas que parece tener gran preponderancia a la hora de pensar los problemas actuales de la EIB en el Chaco, vinculado a las deficiencias en la formación del docente intercultural bilingüe. Si bien desde la década de los 80 comienzan a surgir políticas para hacer frente a la educación bilingüe, desde entonces no se ha elaborado un plan de formación sólida para docentes y directivos indígenas que habilite las mismas posibilidades laborales que los docentes no indígenas.

En un tercer punto, se articulan las irregularidades presentadas en torno a la implementación de la EIB con los procesos de desigualdad socioeducativa que históricamente afectan a gran parte de las comunidades indígenas del

país. A partir de del trabajo de campo se pone en evidencia el estrecho vínculo entre los programas en la formación para maestros indígenas y la distribución desigual de recursos y posibilidades. Estas tensiones se manifiestan en distintos aspectos: a nivel provincial (siendo Chaco una de las provincias más pobres), a nivel regional (desigualdad socioeconómica entre la zona rural y la urbana), y al interior de la comunidad (entre el lote central y lotes más alejados).

3.1. La lengua, la enseñanza y la identidad indígena

Una de las características de la región es que la mayoría de quienes viven en “Colonia Aborigin” no hablan la lengua toba. A diferencia de otras zonas de la provincia de Chaco, esta comunidad indígena ha atravesado históricamente situaciones que han afectado y perjudicado la continuidad del idioma toba. Como bien señalan Acuña y Lapalma (2011) muchos jóvenes estudiantes para maestros indígenas de la zona de Colonia Aborigin (provincia del Chaco) sólo conocen algo de vocabulario de la lengua *qom*, producto de que esa zona fue escenario de una de las últimas grandes masacres perpetradas contra las poblaciones originarias en 1924. Además, estos chicos son altamente competentes en español, pero no les alcanza con aprender la escritura de la lengua *qom* y mocoví para desempeñarse como maestros en las zonas con este tipo de población, si no que necesitan aprender a hablar y a comunicarse efectivamente para poder trabajar en contextos urbanos y rurales en los que sus futuros alumnos son bilingües (Acuña y Lapalma, 2011).

Durante las dos últimas generaciones aproximadamente, la lengua ha dejado de transmitirse al interior de la familia. En este contexto, la lengua toba vuelve a ser utilizada en algunos casos en el ámbito escolar, en el marco de la modalidad de EIB, que busca entre otros aspectos, generar espacios educativos bilingües. Es interesante señalar que en Argentina existe gran diversidad sociolingüística, producto de la convivencia de distintas

circunstancias como ser: las lenguas que cotidianamente se hablan, aquellas que incorporan términos de otras lenguas, lenguas que involucran bilingüismos y multilingüismos, aquellas van siendo reemplazadas por otras lenguas, entre otras (Hecht, 2010) En ese sentido, coincidimos con la autora que determinadas zonas, como la que abarca esta investigación, se reconocen como zonas de lenguas en contacto por tratarse de regiones en las que interactúan gran cantidad de personas indígenas y no indígenas. Siguiendo esta mirada, es importante aclarar que entendemos la lengua como una entidad que no es homogénea y estática sino que se encuentra en variación constante. (Hecht, 2011)

En una de las visitas a la Colonia, uno de los maestros bilingües se ofreció para llevarme a conocer la zona en donde él reside (Lote 38, “La Central”). En ese recorrido, tuve la oportunidad de conversar a solas con uno de los colaboradores de la Asociación Comunitaria quien explica que este organismo nuclea todas las familias que viven en la Colonia y lleva adelante las gestiones relacionadas a temas sociales, educativos, de salud, legales y jurídicos de los tres lotes. En relación con la situación lingüística señala que Colonia Aborígen Chaco se caracteriza por ser una comunidad no hablante de la lengua materna y así lo expresa:

“Colonia aborígen habla más español que la lengua materna... el toba (...) esto se genera a raíz de muchas cosas... Acá es como que la cultura occidental ha avasallado, no solamente colonia aborígen sino el territorio de los pueblos originarios en el mundo... y no escapa lo que es nuestro, nosotros... hasta colonia aborígen surgió de una masacre. En 1924... Y eso impone muchas cosas, no? hablando de una masacre, que han puesto muchas de nuestras culturas, muchas de nuestras raíces que nos han inculcado de otra manera... la formación nuestra sería... (...) Perder la cultura, nos hicieron perder la cultura... eso trajo todo este tipo de inconvenientes, que

lamentablemente hoy por hoy, el docente intercultural bilingüe no hablan la lengua materna.” (ARI, 25-03-2011)

En el próximo punto uno de los aspectos en los cuales detendremos nuestro análisis está relacionado con lo que adelanta la cita de Acuña y Lapalma (2011) y además menciona el testimonio citado acerca de los docentes indígenas que no hablan la lengua toba, ya que es una de las preocupaciones que actualmente aparecen en los contextos de EIB.

La utilización de la lengua indígena se ha desarrollado de manera desigual al interior de la comunidad. Así, existe un mayor número de hablantes de toba en la Colonia Central (Lote 38) mientras que a medida que nos alejamos de este lugar, el dominio de la lengua se va reduciendo hasta ser nulo en varias familias, que sólo hablan y comprenden el castellano (como el lote 39 y 40). Siguiendo con la opinión del citado dirigente, se refiere a uno de los lotes aledaños al lote central:

“La pérdida esta de la lengua materna existe ahí, o sea, algunos ancestros, algunos mayores nomás que todavía preservan...pero el resto, los hijos serian de los mayores...ya no (...). Hace poco se constituyo un consejo de educación bilingüe intercultural, que muchos maestros docentes bilingües desconocen ese tema porque pareciera que...o sea...a raíz de ese tema se produce toda una cosa eterna...las dificultades cada vez que no se pueden juntar nuestros maestros, nuestros docentes bilingües, del cual Colonia Aborigin Chaco se caracteriza de una comunidad no hablante de la lengua materna, y hay muchos docentes bilingües que no hablan la lengua materna, y lamentablemente ese es un problema para nosotros, porque querer recuperar la lengua , y nuestros docentes no saben, lamentablemente es una dificultad para la comunidad (ARI, 25-03-2011)

Por su parte, una mujer que vive en los lotes más alejados de la colonia central presenta su mirada:

“Algunos padres no hablan nada (...) más los padres jóvenes. Antes mis abuelos hablaban, después mis abuelos hablaban con mis padres, viste cuando se juntan así los mayores. Pero ahora ya casi no se ve eso. Por ahí...no es casi en todos lados que se ve...Pero acá en esta zona...Pero allá [en la región central de la comunidad] cuando vos te vas, todos los más chicos hablan el idioma” (MI, 5-4-2012)

Como señalamos en otro apartado, una serie de medidas legales se han ido implementando con el fin de establecer derechos a las poblaciones indígenas, en este caso el derecho de las comunidades a conservar la lengua nativa. Junto con otras legislaciones, estas disposiciones son vistas desde la propia comunidad como logros adquiridos a partir de la lucha por los derechos indígenas. Así lo expresa el citado líder indígena:

“Se crea en la provincia de Chaco este tipo de obligatoriedad de la lengua materna originaria...Y bueno, eso es una lucha...o sea, parte de nuestra lucha, de nosotros mismos luchamos entre nosotros mismos y después la lucha de hace años, de la provincia, del Estado, la lucha contra muchos monopolios.” (...) Lo mas importante como lo decía hoy es sentirnos identificados y tener la identidad de los pueblos originarios ¿no? Hacia la imposición de la cultura occidental...Muchas de las veces, cuando fuimos a la escuela...que San Martín, que Belgrano, que Rosas, que...hasta el propio Sarmiento ¿no? Un gran maestro pero un gran genocida de los pueblos originarios. Así es que esta es una de las grandes cuestiones que uno... a

veces llega a entender de que nos vendieron cualquier cosa, es una lucha que permanentemente tenemos como pueblos originarios y bueno, estas son...bueno, el reconocimiento de del Estado con relación a esto..Yo creo que es un avance...
(ARI, 25-03-2011)

Y continúa explicando cómo según su perspectiva debiera ser la educación indígena:

“La problemática, el tema importante, yo creo que es que se aplique realmente en las escuela nuestras lo que es la cultura, pero la cultura avanzada, no la cultura de enseñar nada mas el saludo y listo...No, no. La transmisión, pero la transmisión general de la cultura (...) la identidad, la idiosincrasia, la relación de ser indígena, indígena de piel, de sangre, de corazón...todo eso ¿no?” (ARI, 25-03-2011)

En estos argumentos se evidencia un cuestionamiento a la EIB por no realizar una formación intercultural bilingüe integral. Es decir, que contemple los distintos aspectos de la comunidad, permitiendo acceder a prácticas y saberes de sus antepasados que fueron intencionalmente coartados. Especialmente, se mencionan la importancia del bilingüismo y no simplemente la enseñanza superficial de algunas palabras en toba, como ocurre en varios lugares en los cuales se implementa la EIB. Esta comprensión y uso del idioma toba permitiría a los grupos recurrir al mismo según sus intereses y necesidades, de la misma forma que recurren al castellano. Si bien cabe tener reparos al respecto, y por ello, consideramos interesante retomar una cita de Acuña (2005) sobre el uso del español en contextos de EIB, ya que pareciera que se considera que el español no es una de las lenguas de las poblaciones aborígenes (que quizás también hablan otra lengua). Incluso da la impresión de que esta idea se ve reforzada por una legislación que en todo momento sólo

atiende la lengua indígena y sólo para los pueblos indígenas. Descuidando el hecho de que el bilingüismo para las comunidades indígenas no debería querer decir que una de las lenguas no es la propia (Acuña, 2005).

Otro de los desafíos de la EIB en contextos de desigualdad social tiene que ver con el nivel educativo que se busca alcanzar, es decir, qué contenidos se pretenden trabajar en contextos en los cuales la contención sería un aspecto importante de la cotidianidad escolar. En muchas circunstancias, la dicotomía contenido/contención genera contradicciones al interior de la práctica educativa y lleva a fuertes cuestionamientos. En este punto, no pretendemos hacer un análisis de los contenidos curriculares, pero sí reflexionar acerca de algunos aspectos que aparecen reiteradamente en los comentarios de quienes participan de la cotidianeidad escolar de esta comunidad. Principalmente, los niños y sus familias mencionan que el nivel de enseñanza sería inferior en comparación con otras regiones, como en la zona más urbanizada donde no sólo reciben más contenidos en las asignaturas, sino que el grado de exigencia es mayor (motivo por el cual muchos niños se ven en desventaja en el caso de que deban pasarse a otra escuela con esas características en la intensidad de la enseñanza). Y es reiterativo también el descontento que muchos expresan en relación con el escaso grado de enseñanza de la lengua toba.

Asimismo, es curioso encontrar en los registros de trabajos realizados con chicos dentro y fuera del aula, un continuo interés de querer aprender más de lo que están aprendiendo. Esto se enfrenta con opiniones de algunos docentes que intencionalmente estarían aplicando un escaso nivel de enseñanza. En ese sentido, se menciona que las causas del bajo nivel de enseñanza estarían relacionadas con el temor de algunos maestros de recibir quejas por parte de los padres, por ser demasiados exigentes y no permitir la comprensión del alumno y que éste pase de grado. Esto queda evidenciado en una charla con una familia alejada del lote central, donde la madre y las hijas expresan lo siguiente:

“El nivel de enseñanza de la escuela es más o menos, los maestros no exigen a propósito porque tienen miedo. Muchos

padres se han ido a quejar y a violentar contra los maestros que exigían a sus hijos entonces los maestros le dicen a los chicos que si tienen ganas que hagan la tarea y si no, no. Para no tener problemas con algunos padres. Entonces muchos chicos no hacen nada, y muchos no aprenden...y es porque los maestros tienen miedo que los padres se quejen. Algunas familias colaboran con la escuela, otras no...son muy críticas”
(MI, 7-4-2012)

Es decir, en algunos casos se sostiene la idea de que los niños no comprenden a los maestros y no pueden pasar de grado porque los maestros exigen más de lo que deberían, según el grado de comprensión del grupo. Debido a esta queja de los padres, y a varios episodios de violencia que dicen haber sufrido los maestros por parte de los padres, muchos de estos docentes optan por un nivel de exigencia bajo en sus enseñanzas (argumentando que es la forma en que los niños pueden comprender bien y avanzar en la escolaridad).

En algunas salidas al campo tuve la posibilidad de realizar actividades con los niños y niñas indígenas y no indígenas que van a escuelas rurales. Se trata de dos escuelas diferentes en las que me permitieron conversar a solas con los chicos, y hacer actividades en las que describieran cosas que les gustan de la escuela y otras que no les agradan. A continuación señalo algunos comentarios significativos que nos permiten delinear las miradas que los niños mismos construyen acerca de su cotidianeidad escolar:

“El maestro bilingüe, no me gusta porque no enseña nada, a mí me gusta el otro maestro [maestro bilingüe que entró este año] porque enseña más. A mí me gusta aprender en lengua toba porque es importante saber, a veces te hablan y vos no lo sabes lo que te dicen, a mí me habla mi abuela pero no entiendo nada” (NI de 16 años 3-4-2012)

“Me gusta la escuela porque es grande además es linda tiene cuatro salones grandes. En la ciudad yo me imagino que es lindo además van muchos chicos a la escuela. Los maestros además son muy buenos, atienden muy bien. Estoy aprendiendo poquito el idioma toba para hablar a otro desconocido porque en otro lado utilizan. Me gustaría ser policía cuando salgo de la escuela y estudiar.” (NI de 15 años 3-4-2012)

“Me gustaría aprender toba, sólo a veces aprendo” (NI de 11 años 3-4-2012)

“Me gustaría que la seño enseñe mucho” (NI de 11 años 3-4-2012)

“No enseñan nada. Todo somos burros, me cuesta leer” (NI de 11 años 3-4-2012)

“El maestro bilingüe en vez de enseñar duerme” (NI de 12 años 3-4-2012)

“Me gusta estudiar y jugar con mis amigos. El que no me gusta es que los maestros no hacen tanta tarea. Me gusta el maestro (...) porque hace mucha tarea y es buenito. No me gusta que la escuela este sucia llena de pasto.” (NNO 12 años 4-4-2012)

“Me gusta la maestra (...) porque enseña mucho. No me gusta el recreo de la escuela porque es muy aburrido” (NNI de 11 años 4-4-2012)

De esta manera vemos que el reclamo por el nivel de enseñanza aparece de forma muy reiterativa entre las familias de los distintos lotes de la colonia, e incluso ese reclamo tiene mucha presencia en las voces de los niños y niñas. Vinculado al escaso nivel de enseñanza aparece el tema de la lengua que, si bien muchos de la comunidad no hablan la lengua toba, les gustaría que sus hijos sepan hablarla para “mantener la cultura”. Una de las familias que reside en uno de los lotes comenta que *“el nivel de enseñanza es bajo, porque cuando van al secundario, los chicos no saben nada”*. Muchos padres indígenas cuentan que las generaciones que los precedieron hablaban toba y que sus propios padres aprendieron hablar la lengua en el entorno familiar. Pero en las últimas generaciones, debido a la discriminación y consecuente vergüenza de quienes hablaban en toba, se irá hablando sólo en algunos ámbitos domésticos, hasta reducirse esa transmisión a tal punto de generar una pérdida en el habla y consecuentemente una disminución en la transmisión intergeneracional de la lengua. Debido a esto, actualmente muchos niños y jóvenes no hablan la lengua y por eso los padres reclaman la enseñanza de ésta en la escuela.

También algunos testimonios de maestros que han trabajado en la colonia reconocen que el nivel de enseñanza es más bajo, que se trabaja a otro ritmo, pero que antes se exigía más en la enseñanza. Esto coincide con el reclamo de algunos papás que explican el nivel escaso de enseñanza que reciben sus hijos debido a la falta de tiempo en el aula (por ejemplo en la preparación y consumo del refrigerio), el ausentismo docente, los escasos materiales, entre otras actividades propias de las escuelas rurales. De esta manera se ponen en tensión dos posturas: aquellas que critican el modo exigente y ritmo de trabajo de algunos docentes no indígenas, por considerarlo alejado y desvinculado de las dinámicas en las cuales se desenvuelven estos grupos en la comunidad, como la velocidad al dialogar, la frecuencia en la participación hablada en el aula, las respuestas ante interrogantes planteados por el docente, entre otras. Y aquellas que exigen mayor exigencia, dedicación e involucramiento de los docentes indígenas y no indígenas en los trabajos

escolares y en la profundidad con la que se presentan las distintas asignaturas. Siguiendo esta última mirada, una maestra no indígena que trabajó hace unos años con comunidades indígenas, afirma que los docentes y directivos antes “*no perdían tanto tiempo*”, y afirma que cuando ella trabajaba en la colonia los maestros le dedicaba más tiempo a enseñar, “*porque los chicos quieren ir a la escuela para aprender*” (MNI, 5-04-2012). Asimismo, hay quienes afirman que en realidad el bajo nivel educativo sería un problema que hace varios años involucra tanto a la zona rural como a la urbana de esta localidad y se debe a la falta de presupuesto destinado al ámbito educativo de ciertas localidades provinciales, así también como a las irregularidades en la gestiones político-educativas que trasciende el tema indígena y abarcan varias regiones del país.

Otro de los aspectos interesantes es la vinculación que aparece entre el idioma, la identidad y el sentimiento de vergüenza. Como señalamos antes, en determinados períodos históricos los grupos indígenas eran asimilados a una educación que buscaba limitar el desarrollo de la lengua y las características que los identificaban como indígenas, estimulando entre otros aspectos, el aprendizaje del castellano. En este proceso, el hablar toba era considerado un obstáculo, es decir era visto de manera negativa. En consecuencia, muchas veces era ocultado por la vergüenza y discriminación que sufrían los hablantes. En la actualidad, se revierte el sentido de esa vergüenza ya que, pasa a ser ahora el avergonzado quien no domine el idioma en los espacios donde comúnmente se usa, tales como en reuniones sociales o festividades que se realizan en la Colonia Central. Estas distintas maneras de percibir los idiomas están relacionadas con los procesos de estigmatización que se van modificando según los intereses de quienes están involucrados, sean políticos, personales, étnicos, etc. En este caso, el contexto político-jurídico desarrollado en las últimas décadas ha ejercido gran influencia en las representaciones sociales construidas en torno a los asuntos indígenas.

Una de las mujeres más ancianas de la zona rural durante un encuentro me cuenta su experiencia acerca de la vergüenza y el idioma toba:

“A veces mis hijas van a la central [lote 38] y allí algunos hablan toba y ellas no entienden, por eso muchas veces no van para allá porque les da vergüenza no entender.” (MI 7-04-2012)

Estas posturas que reivindican el uso de la lengua toba, coinciden con el interés de muchos niños y jóvenes indígenas de esta región de recibir una educación intercultural bilingüe más sólida de la que actualmente están recibiendo en sus escuelas. Así se pone al descubierto otro de los puntos a repensar de la EIB, como el dar respuesta a las demandas concretas que cada comunidad presente de acuerdo a sus condiciones socioeducativas y lingüísticas.

Con respecto a la relación identidad - lengua, existen algunas posturas que consideran que la diversidad cultural depende de la diversidad lingüística (Salas, 1987; Krauss, 1992). A diferencia de esta perspectiva, esta tesis aborda el estudio de la lengua desde la tradición etnográfica del habla y la antropología lingüística que no estudia a la lengua sólo como un código, sino que entiende el lenguaje como un recurso cultural y el habla como una práctica cultural (Hecht, 2011) En ese sentido, siguiendo lo que señala la autora, sostenemos que no existe una dependencia concreta ni una relación necesaria entre lengua e identidad. (Hecht, 2011). Si bien en muchas comunidades indígenas ha sido utilizada la lengua como base sobre la cual se construye cierta identidad étnica, en muchos casos, el desarrollo de una identidad fuerte, en paralelo a un elevado uso de la lengua, no se da de forma causal (Hecht, 2011).

En particular, en la Colonia circulan varios comentarios acerca del ser indígena que no se asocia directamente con hablar la lengua nativa, ya que en esta región la mayoría de la población habla castellano y sin embargo se auto reconocen como tobas. En ese sentido, en muchos testimonios se expresa el deseo de que los más jóvenes aprendan la lengua toba como consecuencia de un autorreconocimiento y afirmación del ser indígena. Es decir, si bien consideran que el idioma permite afianzarse como comunidad y recuperar saberes que se han ido perdiendo, el hecho de no hablarlo no les quita la auto

identificación como indígenas. En una charla con una mujer de la comunidad ella contaba:

“Lengua no le enseñan, la lengua toba [en el secundario]. La lengua ellos tiene que estudiar parece cuando salen de acá...Se van allá en Sáenz Peña, en el CIFMA y ahí parece que le enseñan la lengua toba, o cada uno su lengua...no sé...Pero yo le enseño, lo que yo sé le enseño (...) Yo le digo que no se avergüencen porque ellos son tobas...no tienen que negar ser de su lengua de (...) su sangre (...). Y yo soy toba, mi madre. Mi padre son aborígenes...sí, de chiquita...Ellos hablaban entre ellos y yo escuchaba y aprendía y siempre me decían que no tiene que avergonzarse si son aborígenes, para qué se van a andar escondiendo, y así yo le enseño a ellos siempre que aprendan, que se entusiasmen. Viste que algunos se esconden, tiene vergüenza, pero yo no.” (MI 5-4-2012)

Otros comentarios interesantes acerca de la identidad provienen de quienes están fuera de la comunidad pero mantienen un contacto diario con la Colonia y afirman que identifican áreas de la Colonia con población indígena, atribuyendo eso a las características físicas de las personas que allí habitan. Una de las autoridades regionales no indígena expresaba en una entrevista en su oficina lo siguiente:

“Acá tenemos indios, (...) acá está la quinta 47, no nos faltan indios...Vos los miras y dejaron de ser indios. (...) Vos no te das cuenta si es un aborígen. Te das cuenta por las facciones que tiene pero no te das cuenta en nada. Tienen su sangre aborígen por la madre, algunos por el padre, pero otros ya están todos mezcladitos con criollos, hay una mezcla. El nativo, nativo hay muy poco. Y, te das cuenta en las facciones de ellos

[si son aborígenes] *Y porque ya son chicos criollos. Porque ya el papá era aborígen, descendiente aborígen pero ya la otra parte no... O sea, ya no tiene la sangre cien por cien diría... ya hay una mezcla de criollos* (AR 3-4-2012)

Este testimonio, además, nos presenta una mirada en cierto punto descalificadora de los indígenas ya que señala las “mezclas” y una “pérdida de cierta pureza indígena idealizada.

Por su parte, en varias conversaciones informales con vecinos y comerciantes de la ciudad se expresa el desinterés acerca de la EIB y la vida en la colonia en general:

“No sé que es [la EIB]. Está bien que aprendan, pero no es necesaria la lengua toba. ¿Para qué les sirve?” (JNI, 1-04-2012)

Retomando el tema de la lengua, muchos habitantes que no residen en la colonia sostienen que recuperar o mantener la lengua toba sería un retroceso en la educación o simplemente cuestionan que les sirva para algo a quienes la están aprendiendo o la hablan.

El testimonio que sigue a continuación representa uno sentidos en torno a la educación indígena que sostienen varios de los sujetos entrevistados que actualmente participan de esta actividad. No sólo refleja un desconocimiento de los objetivos de la EIB, sino además una fuerte tendencia homogeneizante de la educación y una mirada estigmatizante:

“Los maestros bilingües tienen alumnos a cargo pero no se presenta la dificultad de la lengua, ellos trabajan tranquilamente hablando en castellano. Acá lo que se busca es mantener la lengua, no sé para qué, yo, personalmente digo no sé para qué. Porque ya, en un momento eso fue, ya ahora hay que ir

para adelante. No se puede estar manteniendo y el gobierno un montón de plata para algo que ¿Cuál es la ventaja? ¿De que estén hablando? Que ya no hablan...si vos los ves a ellos y ellos son, ya...personas que están civilizadas, total...” (AR 3-4-2012)

Como se analizó anteriormente, los sentidos en torno a la lengua e identidad de los pueblos indígenas se han ido transformando según los contextos sociopolíticos y económicos del país. Los fenómenos de estigmatización y desigualdad social han dejado sus improntas en las situaciones sociolingüísticas de las comunidades del Chaco. Algunas investigaciones que nos permiten reflexionar acerca de estos temas señalan que si bien la lengua es un rasgo que denota características culturales específicas, éstas se van modificando a lo largo del tiempo (Hecht, 2011). Desde estas perspectivas, el análisis debe abordar los procesos de identificación étnica como fenómenos que se transforman continuamente. Este marco teórico rompe con las miradas esencialistas que llevan a una cristalización de ciertos elementos de una cultura y la ubican de manera lineal en un proceso evolutivo, que juzga su validez e importancia.

Si bien este trabajo aborda incipientemente la problemática sociolingüística de la región, creemos que esta temática es fundamental para seguir profundizando en una próxima instancia de investigación sobre EIB.

3.2. Cómo se piensan y son pensados los docentes

Si bien la escuela es el lugar donde cotidianamente se realiza el trabajo docente, ésta se encuentra atravesada por problemáticas socioeducativas vinculadas a las condiciones de desigualdad social en la cual se encuentra la provincia. En este contexto, la práctica escolar cotidiana de los docentes, afronta situaciones de “estigmatización” en las que circulan prejuicios, donde

no sólo hay diversidades, sino diferencias valoradas de acuerdo a esquemas donde algunos se consideran superiores y otros son puestos en lugares inferiores (Novaro, 2006). Estos procesos de estigmatización generalizan dos tipos de docentes: “criollos” e “indígenas”, atribuyendo distintos sentidos a cada uno de ellos, específicamente vinculados a distintos aspectos que han sido relevados también en otras investigaciones sobre la educación intercultural bilingüe en Argentina (Hecht, 2006). Particularmente en este caso se registraron expresiones tales como: “falta de vocación del docente criollo”, “la sobrecarga de tareas extra educativas del docente criollo”, “mayor capacidad del docente indígena para comunicarse con los niños y familias indígenas”, “carencia de formación de los maestros indígenas para estar frente al aula”, “la falta de conocimiento del maestro bilingüe sobre su lengua materna”.

En Argentina, las escuelas enmarcadas dentro de la Educación Intercultural Bilingüe tienen un modelo de trabajo con dos docentes: por un lado el maestro indígena, y por otro el maestro no indígena. El primero está a cargo de la enseñanza de la lengua indígena y de los denominados “contenidos culturales”, mientras que el segundo se encarga de la enseñanza del español y del resto de las asignaturas (matemática, ciencias sociales, ciencias naturales, literatura, etc.). Respecto de estas dos figuras se encuentra un constante debate: cuál es el perfil docente deseado tanto para el maestro indígena como para el maestro no indígena, cuál es el tipo de relación que debiera existir entre ambos (Hecht 2011). Existen experiencias de EIB en donde estos docentes trabajan como “pareja pedagógica”, en otros casos los maestros indígenas funcionan como “auxiliares del docente” o como “traductores”. En el Chaco, depende de las escuelas si estos maestros trabajan juntos o de forma alternada en el aula, así como también varían entre las escuelas los grados de los que suele ocuparse el maestro indígena, aunque en su mayoría atienden los grados inferiores de la educación inicial y primaria (Hecht, 2011).

Ahora bien, en este apartado presentamos determinados sentidos acerca de lo indígena en la escuela poniendo mayor atención al trabajo que cotidianamente realizan los docentes. Algunos ejes para tener en cuenta están vinculados con el grado de capacitación que reciben actualmente, el

desenvolvimiento en el aula, la aplicabilidad y asesoramiento de la EIB, el trato con las familias, el compromiso, entre otros. Por último, presentaremos los sentidos en torno a la figura del director, el rol del Estado y de otros organismos educativos relevantes.

Por un lado, quienes se auto-reconocen como indígenas, manifiestan estar más capacitados que los no indígenas para comunicarse con las familias de los niños. Así pareciera que a través de los maestros indígenas subyace un vínculo entre la escuela y la comunidad ya que, en cierto modo, funcionan como mediadores interculturales. En el caso de los “maestros bilingües” circula la idea de que los “maestros criollos” sólo van a la escuela a “cumplir horario”, y que los problemas que tenga la comunidad no les preocupan:

“Con el maestro bilingüe cambio la mentalidad. [La función del maestro es] Recuperar la cultura, concientizar los derechos, las leyes, mantener la historia de las creencias. Los maestros criollos, blancos vienen a cumplir su horario nomás, no se sienten comprometidos con la población” (MNI que trabaja en el lote Centra 25-03-2011)

Por otro lado, reiteradas veces aparece como uno de los temas más conflictivos, la falta de formación del docente indígena, considerando que se trata de una provincia que lleva varios años desarrollando la modalidad de EIB. Si bien se trataría de una paradoja el hecho de promover una educación bilingüe intercultural desde agentes educativos que no posean la capacitación necesaria, la multiplicidad de voces que presentamos a continuación permiten reflexionar acerca de algunos obstáculos que creemos propician estos escenarios. Lejos de buscar una causa unilineal que explique esta paradoja, intentamos desnaturalizar ciertas miradas para generar el diálogo entre los distintos sectores involucrados, que posibilite mejores condiciones educativas para la comunidad en la región.

Un número importante de docentes que se auto-reconocen como criollos con los cuales se ha entablado una conversación, sostienen que están más preparados para la tarea educativa que los docentes indígenas ya que han estudiado y “hecho carrera”. Aunque es interesante aclarar que los profesorado –salvo contadas excepciones– no cuentan con materias en la que se reflexione en profundidad sobre la interculturalidad en la escuela:

“Ellos [los maestros indígenas] tienen que tener los mismos derechos y obligaciones que nosotros. Nosotros tuvimos que hacer carrera, a ellos se les da todo servido “(MNI que trabaja en el lote central 21-03-2011)

Con relación al dominio de la lengua toba por parte de los maestros indígenas, algunos argumentos reflejan la idea de que muchos maestros bilingües sólo enseñan algunos conocimientos y palabras en toba aislados que aprendieron interactuando en la comunidad, pero que no han tenido una formación sólida para trabajar contenidos dentro del aula. Esta característica se percibe como un obstáculo para la objetivación que debiera implicar la enseñanza de la lengua indígena, que se oficializa en el 2010. En ese sentido, la siguiente cita reflexiona al respecto:

“A partir del año pasado es obligatorio la lengua materna en la provincia del Chaco, hay una ley vigente. Es obligatoria la lengua materna, las tres lenguas maternas de la provincia de Chaco, de los pueblos originarios. Es como que lo que venimos conociendo cuando fuimos al colegio, es tener los espacios como ingles, francés. Entonces se crea en la provincia de Chaco este tipo de obligatoriedad de la lengua materna originaria...Y bueno, eso es una lucha...” (AR, 25-03-2011)

Valoraciones sobre el trabajo del “maestro indígena” también son puestas en tensión por varios miembros de la comunidad indígena: líderes políticos, familias, niños. En uno de los testimonios se puede identificar esta postura como una “autocrítica” en relación con la educación bilingüe. Desde este punto de vista, se sostiene que muchos maestros no tienen dominio de la lengua nativa, y, sin embargo, actualmente se encuentran ejerciendo como maestros bilingües. Se trata de jóvenes que se auto-reconocen como indígenas y han asistido al instituto para formarse como Maestros Bilingües, muchos han nacido en la ciudad de Machagai, Quitilipi y han hecho estudios para ser maestros y actualmente están trabajando en escuelas rurales.

“Hace poco se constituyó un consejo de educación bilingüe intercultural, que muchos maestros docentes bilingües desconocen...Colonia Aborígen Chaco se caracteriza de una comunidad no hablante de la lengua materna, y hay muchos docentes bilingües que no hablan la lengua materna, y lamentablemente ese es un problema para nosotros, porque querer recuperar la lengua, y nuestros docentes no saben, lamentablemente es una dificultad para la comunidad.” (AR, 25-03-2011)

Al respecto, cabe citar unas reflexiones de Acuña y Lapalma (2011) sobre cómo en el mundo escolar se produce una constante desvalorización del maestro aborígen, o bien porque se considera que “no hablan ni escriben bien español”; o bien porque “no pueden enseñar *su* lengua”. En pocas palabras, y en coincidencia con las autoras citadas, “su bilingüismo es descrito siempre como incompleto o deficiente, y no se considera que no existen suficientes materiales para que puedan enseñar *su* lengua, ni enseñanza de español como lengua segunda en todos los niveles educativos que han transitado” (Acuña y Lapalma, 2011: 165).

Según algunos miembros de la comunidad, para llevar adelante una propuesta de este tipo es necesario una reflexión y autocrítica que permita

superar las dificultades que surgen desde el seno de la comunidad, para luego afrontar los desafíos que se van presentando en la interacción cotidiana con los docentes no indígenas, vecinos, funcionarios, y otros sujetos que mantienen intereses ajenos a la misma. Luego de una charla extensa a solas con uno de los referentes regionales indígena, éste explica lo siguiente:

“Yo creería que [los cambios se tienen que dar] en la comunicación, la comunicación entre indígenas, no? Directivos indígenas y comunidad indígena. Esa es la real importancia que pueda tener (...) Por supuesto que nosotros también tenemos que auto criticarnos que también como directivos el día de mañana tener ese tipo de responsabilidad, también asumir a la responsabilidad como indígena, no cumplir los horarios e irme a mi casa, y la comunidad sigue esperando como espero todo el tiempo...son cuestiones que también... Habría que superar” (ARI, 25-03-2011)

Esta cita evidencia que si bien hay que mejorar las planificaciones educativas interculturales, se debe partir de una base sólida de compromiso en el trabajo y comportamientos positivos entre quienes llevan a cabo dichos programas. Muchas dificultades de la escolaridad cotidiana tienen que ver con actos irresponsables de quienes participan, como el alto grado ausentismo injustificado, el desgano o desinterés, la falta de diálogo, entre otros.

Siguiendo con el tema del compromiso, durante una entrevista con uno de los agentes que trabaja en el instituto de formación docente indígena, se menciona que más allá de las trayectorias complejas de muchos de los que asisten al instituto, y de los logros alcanzados a partir de las disposiciones legales, lo fundamental es el trabajo cotidiano de todos los que participan del proceso de formación terciaria:

“Muchos maestros bilingües vienen de una comunidad estigmatizada, marcada, sesgada y con un montón de historia... que no saben sus lenguas, pobre no es culpa de ellos que no lo sepan. Pero por los menos el instituto les tiene que ofrecer una formación integral y coherente, porque si son maestros bilingües tienen que ser bilingües ¿no? Entonces, yo siempre les digo a los chicos también: depende de ustedes también, la actitud que uno le ponga, las pilas que uno le ponga y la energía...Y también el profesor”. (AR del instituto, 04-04-2012)

Es importante remarcar que desde esta perspectiva, se destaca el lugar central del maestro bilingüe para un desarrollo adecuado de la educación Intercultural, sin perder de vista el trabajo continuo que los formadores de docentes de esta modalidad debe ejercer cotidianamente, según la diversidad de contextos en los que se pretende trabajar posteriormente. En ese sentido, es importante para el trabajo del docente indígena y no indígena conocer y dar respuesta a las situaciones sociolingüísticas de la población con la que se va a trabajar en el aula. A diferencia de la zona que abarca esta investigación, existen otras zonas en la provincia que hablan mayoritariamente la lengua indígena. Así lo señala un docente del instituto:

“Entonces de alguna manera nosotros fuimos construyendo nuestro marco común, cómo actuar, cómo movernos en función de lo que la práctica nos va demandando... Por ejemplo también nuestros alumnos wichí se van a practicar a la comunidad wichí. Los alumnos mocoví yo los llevo a practicar a las comunidades mocoví, acá hay comunidades mocoví a escasos 90, menos 90 km. Los niños de ahí hablan mocoví, totalmente el 100%...vos no entendes nada de lo que te dicen. (...) yo he visitado escuelas de Sauzalito por ejemplo, no hay un chico en el jardín de infantes que hable la lengua española,

todos hablan wichí. O sea que es clavísimo la figura del auxiliar docente, del maestro bilingüe en esos lugares". (AR del instituto, 04-04-2012)

En relación con la diversidad de contextos escolares, en una visita a una escuela rural a la que asisten sólo niños no indígenas, uno de los maestros no indígenas me comenta su visión acerca del rol de los maestros. Es interesante la idea de prestar atención sobre cuál modalidad es la más conveniente enseñar, de acuerdo a la población que asiste a la escuela. Porque más allá de ser reconocidos como indígenas, muchos grupos no tienen interés en recibir una educación intercultural ni hablar esa lengua. Esto responde a la idea de no aplicar de manera homogénea la EIB en toda zona reconocida como indígena porque de ese modo no estaríamos respondiendo a la diversidad. Según este maestro, en algunos casos, sería importante la labor del maestro indígena como mediador entre los niños indígenas y los maestros no indígenas. Pero, en otros casos, no se vería como fundamental este trabajo porque muchas comunidades en las que trabajan ya no hablan el toba y no tienen interés de aprender.

"Trabajar allá [en el Impenetrable chaqueño] es más difícil, los chicos son mas introvertidos, son todos aborígenes, hablan la lengua Ahí sí es importante la EIB y el maestro bilingüe". (MNI, 5-04-2012)

Siguiendo con esa idea, otros comentarios de docentes no indígenas que han trabajado en contextos interculturales expresan la dificultad de la figura del maestro bilingüe en determinados contextos:

"Tampoco estamos preparados para trabajar solos con chicos que hablen el toba. Ellos no tienen problemas porque manejan las dos lenguas, el problema lo tenemos los docentes. Además

faltan docentes más responsables. Para trabajar allá tenes que renunciar a las comodidades. La EIB es muy costosa, se necesitan dos sueldos: maestro indígena y no indígena para un solo grado” (MNI, 5-04-2012)

“El tema es que no sabes si están entendiendo o no...Yo durante 4 meses les preguntaba en clase si “comprendían” y ellos asentían con la cabeza, hasta que un día un alumno me preguntó: “señor, que significa comprender?”. Yo me quería morir... Durante 4 meses los chicos no relacionaba la pregunta con la intención de saber si estaban entendiendo lo que explicaba. Ellos simplemente asentían con la cabeza....” (MNI, 5-04-2012)

”Antes me preguntaba porque no podíamos estudiar en el instituto de formación docente indígena, y después entendí que hay distintas formas de entender la tierra, la cultura, que algunas palabras que para nosotros son normales, para los indígenas son despectivas... que no llegamos a entender bien su cultura. Es necesario en determinadas zonas los maestros indígenas bilingües. La EIB es necesaria allá [en el impenetrable]” (MNI, 5-04-2012)

Como se señaló recientemente, si bien la formación de los docentes ha tendido a mejorar, según los agentes que participan del proceso educativo existen contextos y formas en que se desenvuelven los sujetos que favorecen en mayor o menor medida la educación intercultural. Asimismo, junto con el instituto, se menciona la importancia del trabajo en conjunto entre la escuela y la comunidad.

“Por eso, la educación bilingüe es una cuestión, digamos tiene muchas aristas para analizar ¿no? Es un calidoscopio digamos... Hay instituciones donde la EB solo es cuestión de unos pocos ¿sí? Voluntad de unos pocos, sean docentes indígenas y no indígenas. Y hay en otros lados donde el tema educación indígena es folklórico. Va aparecer solo para los actos del 19 de abril, el 12 de octubre. Hay una exposición de algo, una presentación”. (AR del instituto, 04-04-2012)

Como se explicaba anteriormente, esta postura reclama en alguna medida el acompañamiento de distintos agentes educativos para que puedan aplicarse de manera cotidiana, estos proyectos interculturales. De no haber un trabajo en conjunto y una direccionalidad, la EIB estaría funcionando adecuadamente sólo en algunos sectores.

En cuanto a la región que estamos estudiando, se visibilizan algunas tensiones producto de la falta de gestión y desconocimiento acerca de la EIB por parte de la población educativa en general, como expresa esta cita:

“Hay también como una negación, un desconocimiento, una falta de gestión. Hay un montón de cosas que no están hechas y se debieran hacer. La inclusión también por parte del Estado, en la Supervisión educativa que vos estuviste, por ejemplo... Que puedan animar a sus directores, a sus supervisores a comprometerse con un proyecto educativo mucho más pertinente en función de la comunidad a la que atienden” (AR del instituto, 04-04-2012)

Si bien la formación docente parece ser uno de los focos conflictivos más destacados de la EIB, es preciso reconocer que se trata de un involucramiento de distintas instituciones y diferentes sujetos. Desde esta mirada más abarcadora, cobra un rol fundamental la figura del director en las escuelas

como responsable de llevar a delante una educación que responda a las demandas del contexto en el que se encuentra la escuela, en articulación con referentes escolares de la comunidad, y el asesoramiento y disposición de recursos por parte del Estado que habilite el trabajo cotidiano.

“También tiene que haber una voluntad y una animación. Es clave, también en la concreción de un proyecto educativo intercultural que la gestión, el que tiene la gestión de la institución educativa, que es la cabeza visible de la escuela, que es el director, allí mismo, autorice un proyecto educativo que tenga que ver con la EIB. Sin la gestión educativa, la cara visible no genera los espacios para la concreción de ese modelo, es muy difícil... Por eso tiene que haber un compromiso de ese tipo” (AR del instituto, 04-04-2012)

Otra de las preocupaciones que aparecen son las referidas a las falencias del Estado Nacional en cuanto a la carencia de recursos destinados para estas propuestas educativas. Desde la dirección del Instituto de Formación Docente, se afirma que si bien este organismo tiene como principal objetivo: “dedicarse a la formación de docentes indígenas especializados en la enseñanza e investigación de cuestiones asociadas a su origen, realidad étnica y socio-cultural”. En varios casos la capacitación suele ser insuficiente por la inexistencia de otras instancias formativas que completen el proceso de preparación de los docentes, una vez que finalizan las materias que se dictan en el instituto. Esto tiene vinculación con las trayectorias de vida de los alumnos que asisten al instituto, ya que muchos provienen de zonas en las que prácticamente el uso de la lengua indígena es nulo mientras que otros casos es frecuente el uso desde el ámbito familiar. Estas discrepancias, generan ciertos inconvenientes en el proceso formativo de los alumnos, lo cual requeriría de recursos complementarios para facilitar la capacitación necesaria para todos los aspirantes a maestros bilingües.

En relación con esto, en el instituto existen cursos de nivelación establecidos a partir de un diagnóstico de la situación sociolingüística del alumno identificando así su nivel de competencia en las lenguas indígenas, en español y en las otras áreas. En base a eso, se conforma los grupos de estudio. Sin embargo, desde el propio instituto aseguran que a pesar de que en muchos casos sería necesario seguir perfeccionándose, esta necesidad en la actualidad no es contemplada por el Estado. Y aclaran que desde este organismo se prepara para una formación inicial, luego cada egresado debería seguir capacitándose a través de otras instancias de formación que complementen la propuesta de EIB. Es ese sentido, desde el instituto sostienen que:

“Nosotros en el instituto no hacemos milagros, porque en 4 años nosotros buscamos un alumnos que tenga más o menos un nivel de competencia, que se pueda manejar y demás... básico... Como cualquier alumnos que ha iniciado una carrera de francés, de inglés y demás...pero después ese profesor de inglés, al otro año hace curso de capacitación, se perfecciona, va a una academia, va a otra... Un alumno del instituto que egresa, no tiene a donde ir a perfeccionar su toba... Y después en la comunidad en donde se inserta no exige, porque no habla”. (AR del instituto, 04-04-2012)

Por otro lado, es interesante presentar otras miradas al respecto. Si bien gran parte de la responsabilidad sería del Estado en poder garantizar todos los recursos necesarios para llevar adelante la formación especializada de docentes indígenas, algunos comentarios señalan ciertas falencias del propio instituto de formación docente indígena. Una de las críticas está dirigida al enfoque que actualmente se le está dando al docente indígena, que estaría más orientado en la formación en derechos indígenas que en el aprendizaje de contenidos curriculares y capacitación sólida en lo relativo a la lengua indígena. Asimismo, otra de las críticas sería la capacidad y preparación de los

profesores que trabajan en el instituto. En una charla informal con un abogado que trata asuntos indígenas en una organización social, explica que hay una diferencia en cómo se trabajaba en los inicios del instituto:

“Muchos maestros tobas que egresan no manejan la lengua, a diferencia del wichí. Inconveniente porque ya casi la lengua no se habla (...) El instituto ahora es un desastre, antes quienes eran formados allí eran líderes indígenas elegidos por la comunidad, que sabían acerca de la cultura y el idioma. Además, los que daban clase eran profesores indígenas también. Ahora está en manos de gente blanca, los profesores fueron reubicados en otros cargos y quedo vacío de profes y alumnos. Por eso dejan entrar a cualquiera, y si no sabe la lengua no se la enseñan, entonces terminan recibiendo de maestros bilingües sin saber la lengua... Se reciben chicos que no saben nada” (MOS 7-04-2012)

En respuesta a estas posturas, desde el instituto de formación docente indígena se sostiene que el problema sobre la formación en la lengua indígena sólo estaría en algunas regiones en las cuales prácticamente no se habla la lengua toba, como por ejemplo en la zona en la que hago el trabajo de campo:

“No saben la lengua esos docentes que vienen de esas comunidades, como por ejemplo la colonia aborígen, como por ejemplo ese lugar donde vos estas ¿sí? Entonces, el problema está con algunas comunidades. Es interesante ver qué pasa con la lengua en esos contextos. Nosotros tenemos muchos alumnos que provienen de la colonia aborígen, y esos son los alumnos que no hablan la lengua, los que hablan la lengua son algunos de Sáenz Peña, la gran mayoría de Sáenz Peña habla, los que están en el centro, los que están en el norte, o

sea Castelli, Pompeya, Sauzalito, Espinillo, Pampa del Indio. Entonces depende del lugar... En Pampa del Indio todo el mundo habla” (AR del instituto, 04-04-2012)

Otro de los establecimientos de formación docente es el Magisterio que se encuentra en la ciudad de Machagai, reabierto después de varios años. Este establecimiento actualmente también se ve atravesado por la problemática de la formación docente indígena ya que, a pesar de asistir mayoritariamente alumnos no indígenas, en la práctica estos estudiantes ejercen su trabajo de manera cotidiana con maestros indígenas (considerando la gran cantidad de población toba y escuelas bilingües que habría en la región). Al reabrirse, este magisterio ha implementado nuevas materias relacionadas con la educación intercultural, pero que sin embargo son muy cuestionadas. Unas de las mayores críticas es acerca del contenido y la perspectiva de esas asignaturas ya que se estaría dando información desvinculada de las características del grupo que habita la región, las problemáticas interculturales que los atraviesan, entre otras cuestiones. Asimismo, son consideradas como materias teóricas y superficiales, vacías de un contenido que posibilite la reflexión acerca de la EIB y herramientas para su aplicabilidad. Entre varios comentarios, uno significativo es el de uno de los profesores que dicta clases en un profesorado de la zona:

“Los magisterios son un desastre ¡Ahora están viendo en una materia de interculturalidad a los Aztecas! En vez de estar aprendiendo sobre los indígenas con los que van a trabajar, los toba. Antes el magisterio ni tenía estas materias, ahora hace aproximadamente dos años, las tiene. Pero están dictadas por profesores blancos, y es diferente la concepción de territorio, ambiente, cultura, lengua... etc. Desde la visión del blanco no sirve.” (MNI 7-04-2012)

En este punto, se evidencian los quiebres respecto a los educadores y al contexto de de formación docente actual. Los criterios y modos de acción son heterogéneos y hay cierta desarticulación en diferentes instancias de la educación indígena que a menudo se reflejan en las prácticas y discursos. En medio de estos desencuentros, se percibe cierta dilución del propósito fundamental de estas propuestas educativas de favorecer las condiciones socioeducativas en las que se encuentran estas comunidades.

A pesar de las discrepancias, muchos coinciden con fortalecer los roles y dar herramientas a los sujetos que llevan adelante la EIB, sea maestros indígenas, no indígenas, directivos, etc. Es decir, se trata de un desafío que involucra tanto a las instituciones que deben ir perfeccionándose en la formación de sus maestros según las condiciones socioeducativas de la comunidad, acompañados del apoyo de otros establecimientos como universidades, organizaciones sociales, entre otros. Así también, se trata de una concientización de la comunidad educativa en su totalidad de exigir y desarrollar una formación continua de conocimientos curriculares y saberes culturales e involucrarse con la comunidad en la cual se trabaja. Asimismo, aparece una doble responsabilidad de la EIB en estos contextos de profunda desigualdad socioeducativa: por un lado, lograr un alcance mayor de aplicabilidad y de recursos en la mayor cantidad de escuelas con comunidades indígenas posible. Por otro, desarrollar un compromiso por parte de los sujetos involucrados que posibilite una formación y capacitación adecuada para enseñar en dichos contextos.

3.3. Experiencias y discursos en contextos de desigualdad socio-educativa

Los ejes sobre los que ahondaremos en este punto intentan articular las diferentes perspectivas desde las cuales se aborda la EIB, haciendo hincapié en una trama particular de desigualdad socioeducativa que atraviesa la región.

En los apartados anteriores relevamos aquellos sentidos significativos que circulan en torno a lo educativo y lo indígena, evidenciando diferentes modos de identificación. En éste, nos interesa poner en diálogo las distintas perspectivas, analizando los procesos de negociación y resignificación de sentidos que aparecen en estos contextos. Es decir, tratar de abordar las necesidades y las intenciones que intervienen en el proceso de construcción de sentidos de los sujetos, haciendo foco en aquellos sentidos que circulan en organismos de formación docente, como los destinados a la capacitación de maestros indígenas. Creemos que este es un ámbito muy importante en el desarrollo de la EIB, y que se hace necesario analizar el entramado de significados considerando las características de la región. Así también, consideramos las voces de otros agentes que participan de campo escolar, como empleados municipales, vecinos, funcionarios públicos, entre otros. Poner en tensión ciertas prácticas y nociones nos permite generar un aporte para reflexionar acerca de cómo se está pensando y aplicando la educación en esta región, considerando las históricas condiciones de desigualdad socioeducativa que se propagan en el tiempo y se siguen profundizando en la actualidad.

Si bien ha existido cierta uniformidad en los lineamientos generales de la Educación Intercultural, el complejo escenario que dejan los vacíos legislativos en cuanto a la formación docente ha generado una fragmentación en los modos de pensar e implementar dichas prácticas. Creemos que esta fragmentación dificulta el trabajo escolar cotidiano y la direccionalidad de la EIB, acrecentando situaciones de discriminación y desigualdad social.

Aunque este trabajo no apunta a un análisis de las legislaciones, ni a corroborar su aplicabilidad, es importante tener en cuenta que muchas de las leyes son pensadas por asesores legislativos que responden a la agenda de los medios masivos de comunicación o intereses políticos particulares. En la mayoría de los casos, la sanción de leyes aparece como un objetivo en sí mismo, vacías de contenido y no como producto de una toma de conciencia y una instancia de discusión (Raiter, 2002). En ese sentido, es interesante relevar los sentidos que los sujetos van configurando en la práctica en torno a

la educación intercultural, más allá de las reglamentaciones. Coincidimos con Hecht en que *“La EIB no garantiza por sí misma la construcción de relaciones más simétricas dentro de la escuela, y la aceptación y aplicación acrítica de la EIB puede derivar paradójicamente en un esfuerzo de la desigualdad en nombre del respeto a la diversidad”* (Hecht, 2011:35). Creemos que al trabajar en un análisis que problematice los sentidos contradictorios, se puede aportar algunas herramientas que posibiliten un cambio a favor de una mejor calidad de vida de quienes viven en la región.

Como se describió en los párrafos anteriores, en la provincia de Chaco existen regiones con un alto grado de bilingüismo, mientras que otros sectores, como la localidad que se está estudiando, habla mayoritariamente castellano. Otra de las características de la zona es que está atravesada por condiciones de distribución desigual de recursos, dato que también se evidencia a nivel provincial (Chaco es una de las provincias con más alto índice de pobreza), a nivel regional (desigualdad socioeconómica entre Colonia Aborigen y la ciudad de la localidad) y al interior de la comunidad (entre el lote central y los más alejados). Estas características no pueden obviarse, sino que enmarcan las particularidades en donde emerge la EIB.

A continuación recuperamos algunas ideas de las observaciones y entrevistas realizadas, y a partir de análisis intentamos evidenciar formas de interpretar, resignificar y aplicar la EIB. Nos interesa específicamente tomar conciencia de esta heterogeneidad que da cuenta de los distintos intereses que entran en juego, y que en muchos casos irrumpen con el objetivo principal de la EIB: dar respuestas a las necesidades socioeducativas de una población pluriétnica y multilingüe. (Hecht, 2011:29)

La perspectiva crítica desde la cual nos posicionamos, cuestiona las estructuras a partir de las cuales se han construido patrones de diferenciación y miradas estigmatizantes hacia determinados grupos sociales. Para avanzar en esta perspectiva es importante romper con ciertas posturas acerca de la interculturalidad funcional que asume la diversidad cultural como eje central, y tiende a la inclusión dentro de un grupo social dominante, invisibilizando dispositivos estructurales que mantienen la desigualdad (Walsh, 2009).

En relación con la zona en la que se trabaja, si bien no se encuentra en áreas de difícil acceso como el Impenetrable Chaqueño, mantienen condiciones que dificultan la acción cotidiana: condiciones sanitarias y viviendas precarias que no poseen agua potable ni electricidad, y un alto porcentaje de desocupación. Este contexto propició la emergencia de políticas de tipo asistencialistas, tendiendo al desarrollo de planes sociales como principal sustento familiar. Estos planes acompañados de algunos beneficios (como la designación de viviendas a familias que lo requería por padecer determinadas problemáticas, o por reclamar ante el incumplimiento de promesas que habían recibido de gestiones políticas previas) y otras negociaciones de poco conocimiento, han generado relaciones intragrupalas complejas en la comunidad, así como también a nivel intergrupales con líderes y funcionarios políticos. Estas circunstancias actuales están fuertemente vinculadas al proceso de desestructuración étnica y las políticas neoliberales que se han venido desarrollando en nuestro país.

Como ya mencionamos, diversos factores hicieron que históricamente estas comunidades hayan sido reducidas a condiciones de pobreza y marginación. En los últimos años, en el marco de un proceso de reconocimiento y resignificación de la diversidad cultural, esta región comenzó a recibir el apoyo del Estado. Esta ayuda estatal es reconocida por muchos de los funcionarios de la zona como un gran paso a favor de las comunidades indígenas, y vistos por varias familias también como un gran apoyo económico que les permite lograr lo mínimo para vivir. Sin embargo, desde otros agentes entrevistados, estas acciones han sido formas de negociar con las comunidades, evitando protestas sociales y ganándose la aceptación y el voto como partido político de turno. La educación no queda al margen de esta situación. En una conversación con una persona que viene trabajando hace varios años en EIB se rescatan los logros que se obtuvieron, pero hacia el final del comentario se menciona también el tema de las estrategias que actualmente son usadas por parte del Estado, y en varios casos parten de intereses políticos y económicos de un pequeño grupo de personas:

“Lo que pasa es que el indígena por mucho tiempo fue, digamos, como un objeto valioso, deseado por muchos. En un principio no, pero ahora sí. Estamos en un momento en el que ser indígena es beneficioso para ellos mismos. Tienen becas, todas las posibilidades. El año pasado, por ejemplo las universidades se han acercado al instituto de formación de maestros indígenas para ofrecer la posibilidad de ser becado. Hay alumnos que están estudiando abogacía, enfermería y demás, todo pago, con una beca de no sé cuantos pesos por mes. Pagado el alojamiento, la comida. O sea, hay como un proceso de querer reivindicar la cuestión indígena. Pero con algunas estrategia me parece no tan felices me parece, no?”
(AR del instituto, 04-04-2012)

Siguiendo con esta charla, se menciona la idea de que los partidos políticos que gana las elecciones en esa localidad son aquellos que han dado más beneficios a Colonia Aborígen asignando de manera indiscriminada cargos a maestros indígena, por ejemplo, y sin evaluar la capacitación de los educandos, ni las necesidades de las escuelas de recibir esa cantidad de personal o tipo de maestros. La cita siguiente habla al respecto:

“Esto de por ejemplo, darle cargos... Yo tenía alumnos que por ejemplo que me dicen, profe nosotros nos vamos a trabajar a la escuela de gestión indígena. Y bueno, qué van a hacer les pregunto, si ustedes están haciendo segundo año de carrera les digo yo ¿qué van a enseñar? Acuérdense que se van a enseñar a niños de la comunidad indígena que necesitan aprender. Ustedes tienen que todavía seguir formándose, les digo. Y así se han ido...” (AR del instituto, 04-04-2012)

Otros comentarios acerca de los cargos de maestros indígenas otorgados explican que hay escuelas con muy pocos alumnos y sin embargo siguen recibiendo maestros que no tienen una tarea asignada específica:

“Desde ministerio de Educación siguen mandando maestros bilingües y no se necesitan tantos. Pero ellos no saben (los funcionarios), firman y listo...” (MNI 1-4-2012)

“Pero el gobierno sigue porque es la manera de mantenerlos ahí. Ellos ya tienen influencia en todos los aspectos. Imaginate que los maestros no tienen alumnos, no sé porque crearon... dicen que crearon 42 cargos bilingües [en la provincia]...a dónde los van a poner, ya se están chocando.” (AR 3-4-2012)

Con respecto al tema de la gestión escolar indígena, también parecen distintas formas de entenderla. Una mirada sostiene que dar cargos de directivos indígenas sería una oportunidad para la comunidad de mejorar las relaciones entre las familias y la escuela, dándole un rol importante a la figura del directivo para generar cambios que favorezcan a la comunidad. Y la otra, denuncia que determinados puestos estarían otorgados a sujetos de la comunidad no capacitados para hacer frente a esos trabajos, pero se los otorgan porque poseen vínculos estrechos con líderes políticos. Es curioso que ambas posturas suelen constituirse sobre la base de ciertos prejuicios e ideas acerca de la educación indígena que terminan generalizando ciertas ideas desvinculadas en muchos casos de lo que ocurre en esta región en particular. Es decir, se pierde de vista la diversidad de circunstancias que existen: directivos indígenas no capacitados, directivos indígenas más capacitados que otros directivos, directivos no indígenas que mantienen un vínculo favorable con la comunidad y aquellos que no pueden sobrellevar ciertos conflictos cotidianos con las familias, entre otros casos.

“Ahora, ellos tienen un asistencialismo por ser los nativos, donde el gobierno los comercia mucho, da votos, te guste o no. Ellos consiguen. Imaginate que va a haber una escuela ahora que va a ser gestión aborigen (...) No tiene una preparación, él no estudio, no dio un examen para estar ahí”. (AR 3-4-2012)

Estas políticas clientelistas se profundizan en la medida en que aumentan en las condiciones de precariedad en determinadas zonas que vive la comunidad. A pesar de que en el caso del financiamiento, algunos testimonios afirman que actualmente la provincia recibe un presupuesto educativo para las comunidades indígenas que supera el de otras épocas, la redistribución no se haría de manera equitativa sino que responde a intereses de algunos sectores determinados que manejan los planes sociales y subsidios económicos. Estas relaciones de desigualdad intragrupal se evidencian en varias entrevistas, entre ellas cito a continuación lo que mencionaba una mujer anciana preocupada por lo que pasa en el lote que ella reside de Colonia Aborigen:

“(...) Por ejemplo te hacen firmar un bono por \$1000 y después te llega la mitad. Este gobierno si manda, solo que no nos llega. Y para reclamar tenemos que ir a hablar con el mismo que es responsable de distribuir el dinero...” (MI, 7-04-2012)

Por otro lado, algunos sentidos asignados a los planes sociales están vinculados con ventajas u oportunismo por parte de los grupos indígenas. A pesar de que muchos de quienes poseen esta perspectiva desconocen la Colonia, reproducen las ideas que circula en el pueblo y en los medios de comunicación. Entre algunos sentidos vinculados a lo educativo y a otros ámbitos, aparece el “tema aborigen” como un tema de conveniencia política, y que en realidad las comunidades indígenas estarían en buenas condiciones pero aprovecharían las circunstancias para obtener beneficios. A lo largo de las

entrevistas pueden verse expresiones como las que cito abajo, que no comparten un criterio etario ya que refieren a ideas similares, tanto adultos como jóvenes:

“El tema aborígen es “político”, ellos se aprovechan del momento para sacar beneficios, puestos de trabajo, planes, etc”. (JNI, 2-4-2012)

“Los aborígenes se aprovechan, les dan muchas cosas y no lo saben aprovechar. Mucho maestros trabajan en la colonia porque ganan más”. (JNI 2-4-2012)

En sintonía con esta mirada estigmatizante acerca de lo indígena surgen otros comentarios que sostienen que quienes vienen de la Colonia están involucrados con acciones delictivas, drogas, alcohol. Mientras atendía su local un joven comerciante de la ciudad mencionaba lo siguiente acerca de la Colonia:

“El gobierno les dio muchas cosas [para trabajar: palas, etc.] y ellos se robaron todo. Lo que tienen es que si te quieren los aborígenes son re fieles, dan la vida por vos...ojo que si te odian, son traicioneros. Los aborígenes son vivos, sé que tienen agua potable, casitas de material. Vendían lo que el Estado les daba. También hay aborígenes buenos. Ellos tienen muchísimos privilegios. (...) No vayas a decir de matar a un aborígen porque aparecen todos los derechos humanos. En las quintas [barrio humilde en el pueblo] ahí están los aborígenes, mezclados, rosarinos, patotas que vienen de la colonia. Hay drogas, viven de planes del gobierno. Muchos quieren que la colonia sea una ciudad aparte, que tenga sus concejales, funcionarios, gobernantes. Para mí está bien” (JNI, 1-04-2012)

En tensión con estas posturas, aparecen aquellas que cuestionan fuertemente a los sujetos que discriminan o simplemente opinan acerca de Colonia Aborígen sin tener conocimiento sobre el lugar ni sobre las personas que allí residen. Una de estas miradas es la que sostienen algunos miembros de una organización que trata asuntos indígenas, en materia legal, reclamos por sus viviendas, planes, entre otras cuestiones. Esta cita corresponde a uno de los miembros de la organización:

“En este pueblo hay mucha hipocresía. (...) Hay mucha discriminación por todos lados: se ve al indígena como vago, peligroso, es lo que piensa cualquiera que le preguntes en el pueblo. Otro de los mayores problemas es el clientelismo.”
(MOS, 7-04-2012)

Si bien en los últimos párrafos nos referimos a sentidos en torno a lo indígena que trascienden lo educativo, consideramos que todas estas construcciones afectan la comunicación y el quehacer escolar cotidiano de la región. Particularmente en lo educativo, se percibe un doble problema: por un lado en un plano más estructural, vinculado a la mala distribución de recursos que afecta a la comunidad, generando escases de recursos para el funcionamiento de las escuelas, precarias condiciones laborales, entre otros. Por otro lado, en un plano más político y de planificación educativa, se evidencian los sucesos llevados a cabo por ciertos funcionarios encargados de la “venta” de puestos de maestros indígenas y directivos a cambio de votos y reconocimiento. Asimismo, las decisiones oportunistas de muchos sujetos de aceptar dichos puestos, sin la formación y responsabilidad suficiente para ejercerlos.

CAPÍTULO 4: Conclusiones

El objetivo de esta Tesis apuntó a dirigir la atención en las problemáticas acerca de la diversidad sociocultural y lingüística, y de las condiciones de desigualdad socioeducativa en contextos de Educación Intercultural Bilingüe en comunidades indígenas de la Provincia del Chaco. Para dicha reflexión y para la consecuente elaboración de dispositivos que permitan superar ciertos obstáculos identificados, comenzamos este escrito con un capítulo presentando las discusiones teórico-conceptuales y metodológicas, luego avanzamos con el desarrollo de algunos antecedentes histórico-educativos, marco legal y caracterización actual de la región chaqueña. Por último en el capítulo final hemos expuesto que las problemáticas identificadas en torno a la diversidad y desigualdad sociocultural y lingüística terminan convergiendo en planeamientos y prácticas que perjudican y fragmentan los intereses de una educación intercultural bilingüe que beneficie a la mayor parte de la comunidad. Si bien prestamos mayor atención a la configuración de sentidos sobre la enseñanza, la lengua, la identidad, así también como la forma en que se piensan y son pensados los docentes y otros agentes educativos indígenas y no indígenas, desde la investigación no buscamos hacer un juicio de valor de dichos sentidos, sino sacarlos a la luz para que nos permitan repensar desde dónde se está planificando y aplicando la EIB en esta región. Es decir, creemos que identificando ciertos conflictos es posible reflexionar en determinados dispositivos de concientización y capacitación que articule las demandas de los distintos sectores que participan en la educación indígena, contribuyendo a mejorar el funcionamiento de esta modalidad.

Es importante reconocer que muchos de los sentidos asignados a “lo indígena” se basan en complejos discursos estigmatizantes, que esencializan ciertas relaciones sociales, cristalizando así prácticas y discursos que atraviesan al ámbito educativo. Así, ciertos comportamientos se generalizan, encasillando distintos grupos sociales según sus atributos, generando complejas situaciones de discriminación social.

Hasta el momento, se pudieron evidenciar formas disímiles de acción y de resignificación de lo educativo que muestran las contradicciones al interior de un proyecto que aspira al reconocimiento de la diversidad e identidad étnica. Muchos de ellos, no responden a los objetivos principales de la educación intercultural, destinadas a ampliar las posibilidades de todos los sujetos de acceder a la educación, atendiendo a las particularidades de la región. Siguiendo a Bordegaray y Novaro (2004) sostenemos la idea de que “el enfoque intercultural debería atravesar la totalidad del sistema educativo de manera tal que puedan ser evidenciados y quebrantados aquellos estereotipos que asimilan la diversidad cultural con desventajas socioeducativas. Asimismo, consideramos que un buen punto de partida sería reflexionar desde y con los agentes involucrados en la cotidianeidad escolar, posibilitando así una propuesta educativa que logre representar los intereses de las personas menos favorecidas.

En los distintos capítulos se intento recuperar ciertas voces representativas que direccionaron la problemática y el interés a investigar. A partir de estos testimonios que reflejan sólo un caso en la provincia de Chaco, se buscó generar nuevos espacios para que puedan escucharse algunas voces que históricamente han sido calladas. Aunque se trate de una región particular, ciertos interrogantes pueden representar problemáticas que se dan en distintas partes de nuestro país, considerando los procesos históricos y las políticas educativas que se desarrollaron.

Algunas ideas que aparecen a lo largo del trabajo nos llevan a pensar, por un lado, en la importancia de fortalecer la idea de una educación que contemple la diversidad étnica, tratando de que llegue a todos los lugares en donde sea requerida. Es decir, que no quede simplemente en los enunciados,

sino ir recuperando las necesidades y problemáticas de las distintas regiones, para establecer una direccionalidad de las legislaciones y una coherencia en las prácticas. Para ello, creemos necesario un cambio paulatino en el cual ciertos actores educativos, como los docentes y directivos, serían un referente fundamental en esa transformación. Es decir, este proceso de reafirmación de la educación intercultural, y en algunos caso EIB, debería atender con mayor responsabilidad aquellos ámbitos de formación docente, desde los cuales se produce y resignifican ideas y sentidos que posteriormente circularan en los establecimientos educativos.

En ese sentido, quedan abiertos nuevos canales de investigación que pongan atención a determinadas iniciativas de educación indígena que actualmente están surgiendo en la provincia de Chaco. Una de ellas es la reciente propuesta por parte de los docentes indígenas que están formando a futuros docentes. Por un lado, buscan profundizar y mejorar el proceso de formación mencionado, y por otro lado, ampliar la brecha de posibilidades laborales para quienes actualmente ejercen como docentes idóneos. Es decir esta propuesta, que se plantea en convenio con la Universidad de Buenos Aires, implica la elaboración de una instancia de tipo académica que aporte y fortalezca el trabajo de los docentes bilingües interculturales y a la vez, otorgue los títulos pertinentes para que puedan acceder de la misma manera que los docentes no indígenas, a los distintos puestos educativos. De este modo, queda en las próximas investigaciones ahondar en estas discusiones y proyectos que parecen visualizarse como nuevas alternativas favorables para el desarrollo de la EIB.

En relación con los reglamentaciones, estatutos y decretos del ámbito educativo, es necesario revisarlos para evitar legislaciones rígidas que no se adapten a las circunstancias. Al mismo tiempo, creemos que la flexibilidad no debe impedir que se mantengan un eje, un objetivo común que no pueda ser redirigido en función de los intereses personales de quienes oportunamente acceden a puestos del Estado, a determinados cargos educativos, etc. Nos referimos a un cambio auténtico que tenga como intencionalidad mejorar la calidad de vida de las persona, dar posibilidades de mejorar a través de la

educación, la salud, la justicia. Luego, cada región evaluará cuales son los medios apropiados para garantizar esos derechos en los distintos ámbitos.

En complemento con la investigación, creemos es importante generar diálogos hacia la gestión o transferencia, a través de un trabajo de revisión de los programas, de charlas, talleres en conjunto al equipo de trabajo de formación docente, encuentros interdisciplinarios, entre otras alternativas, pueden contribuir al diseño de políticas lingüísticas y educativas así como también a la implementación de programas de educación intercultural bilingües más inclusivos.

Retomamos la idea socrática de educar como educir, es decir acompañar el proceso a través del cual cada persona, cada niño, cada joven vaya descubriendo y desarrollando sus capacidades y habilidades. De esta manera, se hace más viable la direccionalidad de la EIB como educación integral que favorezca el desenvolvimiento de distintos grupos sociales, para desarrollar un mejoramiento en la calidad de vida más justo, es decir, accesible para la mayor cantidad de gente posible. Ahora bien, en esta propuesta es indispensable repensar acerca de nuestras propias representaciones sociales. Frecuentemente, tendemos a etiquetar y catalogar ciertos grupos o personas de acuerdo a determinadas características. A pesar de que sería una discusión superada desde la antropología, en la práctica se siguen reproduciendo y se dificulta desnaturalizarlas más allá de las investigaciones. Nos queda el desafío de encontrar nuevas respuestas que avancen en esta dirección.

Aunque parezca una meta difícil de alcanzar, estoy convencida de que es en la misma búsqueda, desde la intención y la acción, que se va plasmando dicho mejoramiento. Como bien dice Galeano, *“La utopía está en el horizonte. Camino dos pasos, ella se aleja dos pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá. ¿Entonces para qué sirve la utopía? Para eso, sirve para caminar.”* Tal vez, generar un espacio escolar ideal al alcance de todos sea algo utópico, pero nos permite seguir avanzando hacia él.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- ACUÑA, Leonor (2005) “Los chicos mismos te enseñan: bilingüismo en la educación intercultural bilingüe”. En: Tissera de Molina, A. y J. Zigarán (comp.) *Lenguas, educación y culturas*, pp. 21-44. Salta: CEPIHA y Departamento de Lenguas Modernas, Universidad Nacional de Salta.
- ACUÑA, Leonor (2010a) “Lenguas propias y lenguas prestadas en la EIB”. En: Silvia Hirsch y Adriana Serrudo (comps.) *La Educación Intercultural Bilingüe en Argentina*. Identidades, lenguas y protagonistas. Buenos Aires: Noveduc.
- ACUÑA, Leonor y Gabriela LAPALMA (2011) “Sobre la meta del bilingüismo en la Educación Intercultural Bilingüe”. En: Loncon, E. y Hecht, A.C. (comps.) *Educación Intercultural Bilingüe en América Latina y el Caribe: Balances, Desafíos y Perspectivas*. Santiago de Chile: Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación Mención Intercultural de la Universidad de Santiago de Chile y la Fundación Equitas.
- ALIATA, Soledad (2011), “Educación, diversidad y desigualdad. Reflexiones sobre los maestros de las escuelas indígenas del Chaco”, En *Boletín de Antropología y Educación Nº 03*, Comisión Editorial: Sección de Antropología Social, ICA, FFyL, U.B.A. pp. 35-46
- ALONSO, Graciela y Raúl DÍAZ (2004), “¿Es la educación intercultural una modificación del statu quo?”, En: Díaz, R. y G. Alonso (comp.)

Construcción de espacios interculturales. Buenos Aires: Editorial Miño y Dávila.

ARANDA, Darío (2004), "Masacre indígena de Napalpí. Chaco. En *Rebelión. 80 años de impunidad*.

ARTIEDA, Teresa L. y ROSSO, Laura (2005) "Propuestas educativas para aborígenes del norte argentino en las fases del proceso de proletarización. 1884-1922". En ASCOLANI, A. (comp.) *El sistema educativo en Argentina. Nuevas perspectivas históricas*, Laborde editor, Rosario. En prensa.

BATALLAN, Graciela. GARCIA, F. (1992) Antropología y Participación. Contribución al debate metodológico". En: *Publicar en Antropología y Cs. Sociales*. año1, nº 1. Buenos Aires.

BENHABIB, Seyla (2006), "Las reivindicaciones de la cultura". Katz Editora. Buenos Aires

BORDEGARAY, Dora y Gabriela NOVARO (2004) "Diversidad y desigualdad en las políticas de Estado. Reflexiones a propósito del proyecto de Educación Intercultural Bilingüe en el Ministerio de Educación". En: *Cuadernos de Antropología Social* N° 19: 101-119

CORDEU, Edgardo y Alejandra SIFFREDI (1971) "De la algarroba al Algodón. Movimientos Milenaristas del Chaco Argentino" Buenos Aires: Ed. Juárez

CORSARO, William (2005) "Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. *Educacao y Sociedade*", vol. 26, n. 91, Pp. 443-464.

COWAN, Peter (2006), "Latino visual discourse: An ethnographic study of the visual literacy practices of Latino youth in a Northern California city". Presentación al XI Simposio de Investigación Etnográfica en Educación. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

- DIEZ, Raúl. (2001) "Trabajo docente y diferencia cultural. Lenguas antropológicas para una identidad desafiada", Maiño y Davida, Buenos Aires.
- DIEZT, Gunther (1999) "Etnicidad y cultura en movimiento: desafíos teóricos para el estudio de los movimientos étnicos". *Nueva Antropología*, N 56, volumen 27, p. 81-107
- DIEZT, Gunther (2009) "Interculturalidad y diversidad cultural", Revista *Tukari*. Méjico.
- DURANTI, Alessandro. (2000), "Antropología Lingüística" .Cambridge: Cambridge University Press
- ESTERMANN, Josef (2009), "Colonialidad, descolonización e interculturalidad. Apuntes desde la Filosofía intercultural"l. En: Viaña, J.; Claros, L.; Estermann, J.; Fonet-Betamcourt, R.; Garcés, F.; Quintanilla, V.; Ticona, E.: *Interculturalidad crítica y descolonización. Fundamentos para el debate*. Convenio Andrés bello – Instituto Internacional de integración. La Paz, Bolivia.
- GIDDENS, Anthony (1982) "Hermenéutica y teoría social"(traducción de José Fernando García). En: *Profiles and Critiques in Social Theory*, University of California Press.
- GIORDANO, Mariana. (2004) "Discurso e imagen sobre indígena chaqueño". Colección Diagonios, Ediciones Al Margen. La Plata.
- GIROUX, Henry (1990), "Los profesores como intelectuales". Paidós. Barcelona
- GORDILLO, Gastón. (2006), "En el Gran Chaco: antropologías e historias". Buenos Aires. Prometeo Libros
- HECHT, Ana Carolina (2006), "Educación Intercultural Bilingüe en las comunidades wichis de Ramón Lista (Formosa): Procesos de apropiación, resistencia y negociación". Buenos Aires: Edición en CD,

CD1 Colección de Tesis de Licenciatura del Departamento de Cs. Antropológicas de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

- (2007), "Pueblos indígenas y escuela. Políticas homogeneizadoras y políticas focalizadas en la educación argentina". En: *Políticas Educativas* 1 (1): 183-194
- (2010), "Todavía no se hallaron hablar en idioma". *Procesos de socialización lingüística de los niños en el barrio toba de Derqui (Buenos Aires)*. Munich: LINCOM ediciones.
- (2011), "¿Niños monolingües en una comunidad bilingüe? Socialización lingüística de los niños y las niñas de un barrio toba". En: Novaro, G. (comp.) *Niños indígenas y migrantes. Tensiones identitarias, experiencias formativas y procesos de escolarización*. Biblos, Buenos Aires.
- (2011), "Encrucijadas entre las familias wichis y la escuela. Procesos de apropiación, resistencia y negociación en la Educación Intercultural Bilingüe (Formosa, Argentina)" Editorial Académica Española
- HIRSCH Silvia, (2010) "Pensando la educación intercultural bilingüe en contextos pluriétnicos y plurilingüísticos", En: HIRSCH Silvia, SERRUDO Adriana. (comp) *La educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Identidades, lenguas y protagonista*, Buenos Aires, Ed. Noveduc.
- KRAUSS, Michael (1992) "A loss for words" *Earthwatch*, Boston, v. 11, n. 3, p. 10-12.
- LAGOS, Marcelo, (2000). "La cuestión indígena en el Estados y la sociedad nacional. Gran Chaco 1870-1920". Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Jujuy.
- LAHIRE, Bernard (2006), "El espíritu sociológico", Manantial, Buenos Aires.

- LUTTRELL, Wendy (2006) "Children's Cultural Agency and Visual Ethnography". Presentación al XI Simposio de Investigación Etnográfica en Educación. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. 2006.
- MESSINEO, Cristina (2011) "Aproximación tipológica a las lenguas indígenas del Gran Chaco. Rasgos compartidos entre toba (familia guaycurú) y maká (familia mataco-mataguayo)". *Indiana*, núm. 28, 2011, pp. 183-225, Ibero-Amerikanisches Instituto Alemania
- MILLER, Elmer (1979) *Los Tobas argentinos: armonía y disonancia en una sociedad*. México DF: Editorial Siglo XXI.
- MONTESINOS, María Paula (2004) "Construyendo sentidos acerca de los procesos de desigualdad sociocultural en las escuelas. Un estudio acerca de los programas educativos focalizados". VII Congreso Argentino de Antropología Social. Villa Giardino. Córdoba
- MUSANTE, Marcelo; LENTON Diana; DELRIO Walter; NAGY, Mariano; PAPAIZIAN, Alexis y RASCHOVSKY G. (2007) "Reflexiones sobre la dinámica genocida en la relación del Estado argentino con los pueblos originarios", Segundo Encuentro Internacional Análisis de las Prácticas Sociales Genocidas, Universidad Nacional de Tres de Febrero
- NEUFELD, Maria Rosa y THISTED Jens Ariel (1999) , "El 'crisol de razas' hecho trizas: ciudadanía, exclusión sufrimiento", en Neufeld y Thisted (comps.), "De eso no se habla... Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela", Argentina, ed. Eudeba.
- NOVARO, Gabriela (2006), "Educación, escuela e interculturalidad. Reflexiones desde las experiencias formativas de niños indígenas y migrantes", Editorial Biblos.

- y otros (2010), "Saberes e identidades en tensión: niños indígenas y migrantes en contextos educativos interculturales "Proyecto UBACYT 2010-2012,FFyL, UBA.
- y otros (2011), "Niños indígenas y migrantes. Tensiones identitarias, experiencias formativas y procesos de escolarización", En: Novaro, G. (comp.). Biblos, Buenos Aires.
- y otros (2013)" Transmisión intergeneracional de saberes y procesos de identificación en poblaciones indígenas y migrantes de la Argentina". Editorial Biblos. Proyecto UBACYT 2013-2015, FFyL, UBA.
- OCHS, Elinor. y SCHIEFFELIN, Bambi (2010), "Adquisición del lenguaje y socialización: tres historias de desarrollo y sus implicaciones", En: De León, L. (Coord.) *Socialización, Lenguajes y Culturas Infantiles: estudios interdisciplinarios*. México DF: CIESAS.
- PUIGGRÓS, Adriana; GAGLIANO, Rafael y SOUTWELL, Myriam (2003) "Complejidades de una educación a la 'americana': liberalismo, neoliberalismo y modelos socioeducativos", en *Entrepasados. Revista de Historia*. Año XII. N°24/25. Bs. As
- RAITER, Alejandro (2002) "La educación intercultural bilingüe o la creación de lo desconocido", ponencia, IX Congreso de Sociedad Argentina de Lingüística. Córdoba.
- ROCKWELL, Elsie (1987). "Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985)", Documentos DIE, DIE-CINVESTAV-IPN, México.
- ROCKWELL Elsie (1996) "Keys to Appropriation: Rural Schooling in Mexico". En: *The Cultural Production of the Educated Person. Critical Ethnographies*. Levinson, B., D. Foley and D. Holland (eds.). Albany, New York: State University of New York Press.

- ROCKWELL Elsie (1997) "La dinámica cultural en la escuela". En: *Hacia un currículum cultural: La vigencia de Vygotski en la educación*. Amelia Alvarez (coord.). Madrid: Infancia y Aprendizaje.
- ROCKWELL, Elsie (2009) "La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos", Buenos Aires, Paidós.
- SALAMANCA, Carlos (2010) "Revisitando Napalpí: Por una antropología dialógica de la acción social y la violencia" *RUNA XXXI*, (1), pp 67-87, FFyL - UBA - ISSN 0325-1217
- SALAS, Adalberto (1987) "Hablar en mapuche es vivir en mapuche: especificidad de la relación lengua/ cultura". *Revista de lingüística teórica y aplicada*. Concepción, v. 25, p. 27- 35
- SEGATO, Rita (2007), "La Nación y sus otros. Raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de políticas de la identidad", Prometeo. Buenos Aires.
- SOUSA SANTOS, Boaventura (2005), "El milenio huérfano: Ensayos para una nueva cultura política", Madrid, España: Editorial Trotta
- SOUSA SANTOS, Boaventura (1998), "Modernidad, identidad y cultura de frontera". En: *De la mano de Alicia. Lo social y lo político en la posmodernidad*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores. Ediciones Uniandes.
- TRINCHERO, Hugo (2000) "Los dominios del demonio: civilización y barbarie en las fronteras de la Nación". EUDEBA: Buenos Aires.
- WALSH, Catherine (2009) "Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: insurgir, re-existir y re-vivir", En Melgarejo, P.: *Educación Intercultural en América Latina: memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas*. México Universidad Pedagógica Nacional – CONACIT. Plaza y Valdés, México.

UNAMUNO, Virginia (2010) "Plurilingüismo y formación de maestros indígenas en la Argentina", Revista *Bellaterra*, 3: s/d.

WRIGHT, Pablo (2003) "Colonización del espacio, la palabra y el cuerpo en el Chaco argentino", *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, año 9, n. 19, p. 137-152.

Documentos consultados:

-Educación Intercultural Bilingüe Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, UNICEF. (2011), "Los pueblos indígenas en Argentina y el derecho a la educación. Situación socioeducativa de niñas, niños y adolescentes de comunidades toba". Impreso en Argentina. Realización editorial: Miriam Sattolo y Gabriela Tenner. Argentina.

-Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas (2010) Censo del Bicentenario Resultados definitivos, Serie B Nº 2 Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC) Buenos Aires .

-Ley Nº 14.037 (1951) Provincialización de los Territorios de Chaco y La Pampa El Senado y la Cámara de Diputados de la Nación Argentina.

-Constitución de la República Argentina (1953)

-Ley nacional 23.302 (1985) Ley de política indígena y Apoyo a las Comunidades Aborígenes

-Ley Nº 3258 (1987) De las Comunidades Indígenas Cámara de diputados, provincia de Chaco, Dirección de Información Parlamentaria, Departamento de Procesamiento y computación de Datos Legislativos

-Convención sobre los Derechos del Niño (1989)

-Decreto Nº 155 (1989). Ley Nacional 23.302 sobre política indígena y apoyo a las comunidades aborígenes . Cap V, arts. 14-17.

-Ley Nº 3.529.(1989). Estatuto Docente. Constitución de la Provincia de Chaco

-Ley Nacional Nº 24071 (1992) Adopta el convenio 169 de la Conferencia Internacional del Trabajo sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes.

-Ley Federal de educación 24.195 (1993)

-Reforma constitucional (1994) Inciso 17: Reconocer la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos.

-Ley Nº 4449. (1997) Ley General de Educación. Chaco

-Ley Nº 26.206 (2006) Ley de Educación Nacional.

-Declaración sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2007)

-Ley 6604 (2010) oficialización lenguas qom, wichi y mocoví, Provincia de Chaco.(B.O. 9119)

-Proyecto de Ley (2010) Escuelas públicas de gestión comunitaria indígena bilingüe e intercultural.