

Educación, diversidad y desigualdad. Reflexiones sobre los maestros de las escuelas indígenas del Chaco

Soledad Aliata*

1) INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas ha ido cobrando fuerza a nivel nacional un modelo educativo que se postula abierto a la diversidad étnica y lingüística denominado Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Son muchas las interpelaciones que estos nuevos diseños educativos imponen al tradicional modelo escolar que se desarrolló en nuestro país. Alguno de los grandes desafíos de la EIB refiere a la labor docente, que en algunos casos involucra a dos figuras: el maestro indígena y el maestro no indígena. Existe un permanente debate sobre cuál es el perfil docente deseado tanto para el maestro indígena como para el maestro no indígena, así como cuáles son los contenidos que cada uno desarrollará y cuál es el tipo de relación que debiera existir entre ambos.

En este trabajo nos proponemos desentrañar algunos aspectos de esta compleja relación tomando como caso de análisis a la EIB de la provincia del Chaco. Específicamente, los objetivos de este artículo son abordar sentidos en torno a las relaciones socio-educativas en escuelas rurales destinadas a población que se auto-reconoce como indígena toba (*qom*) en el Chaco. En especial, buscamos indagar los sentidos acerca de los maestros, construidos

* Estudiante avanzada de Ciencias Antropológicas. Investigadora estudiante del Programa de Antropología y Educación, Instituto de Ciencias Antropológicas (FFyL, UBA).

tanto desde el interior de la comunidad indígena como desde otros actores sociales relevantes de la localidad: docentes “criollos” y “bilingües”, familias, empleados municipales, directivos, funcionarios públicos. Asimismo, pretendemos dar cuenta de algunos procesos de apropiación, estigmatización y negociación de sentidos en torno a la EIB que atraviesan a las relaciones sociales y educativas cotidianas, en escuelas localizadas en el Departamento Veinticinco de Mayo (Chaco). Allí se mantiene un vínculo social con la escuela desde el año 2005 (aunque de manera discontinua) y ya se han realizado varias entrevistas y observaciones que podrán ser útiles para este artículo y una investigación más amplia con el fin de desarrollar la Tesis de Licenciatura en Ciencias Antropológicas.

El departamento Veinticinco de Mayo comprende tres localidades: Machagai, Napalpí y Colonia Aborigin. La población, según el censo de 2001, es de **28.070 habitantes** en todo el Departamento, 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 mayoría de la población indígena de la provincia (toba, wichí y mocoví).

La ciudad de Machagai 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 algodonero 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 zona urbana de Machagai comprende diez cuadras por diez, con una plaza central.

Por su parte, “Colonia Aborigin Chaco”¹ se encuentra en un área compartida con los departamentos Veinticinco de Mayo y Quitilipi de la provincia de Chaco. Es una de los mayores asentamientos indígenas de la Argentina, albergando en 2001 unas 1.000 personas sólo en área reconocida como urbana, y está dividido en tres lotes 38, 39 y 40. El lote donde se encuentra la

escuela es el número 39, caracterizado por extensas zonas de campo y viviendas de adobe.

Respecto de la metodología de investigación, este trabajo 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 directivos escolares, maestros, padres, niños, docentes de otros establecimientos, pobladores y funcionarios estatales.

2) CONSIDERACIONES TEÓRICO CONCEPTUALES

Para poder abordar las discusiones acerca de la noción de interculturalidad, partimos de la necesidad de problematizar el concepto funcionalista y culturalista de cultura que se ha producido en las últimas décadas. Siguiendo a Novaro (2006) se ha escrito acerca de la cultura desde posiciones generalistas que implicaban considerar “todo lo que los hombres hacen”, hasta posiciones más limitadas que refieren a la dimensión simbólica de la vida humana. Otras visiones que menciona la autora están relacionadas con entender a la cultura como en un nivel autónomo que define la realidad, o abordarla como un reflejo de lo que los hombres hacen en el nivel de la producción y reproducción de sus condiciones de existencia. (Novaro, 2006) Aunque estas posturas hayan sido cuestionadas, en la actualidad se evidencian discursos que aun están atravesados por dichas miradas. En ese sentido, recuperamos la idea de Rockwell (1980) de problematizar esta categoría para lograr reflexionar sobre los dispositivos de socialización como procesos contradictorios, que involucran sujetos heterogéneos que pueden reflexionar sobre los condicionamientos culturales en su propia práctica. Abogamos por una concepción de cultura más compleja, ligada a las contingencias sociales y los momentos históricos que viven determinados sujetos. En ese sentido, retomamos “(...) una concepción

1 Según la Asociación Comunitaria Colonia Chaco hay 10 escuelas con jardines de infantes repartida en los tres lotes. Hay un colegio secundario que está en el lote 38, donde se encuentra la asociación.

emergente de la cultura como una construcción humana histórica, sujeta a condiciones y a usos sociales y políticos, múltiple y dialógica" (Rockwell, 1997: 12). Retomando a Novaro, entendemos que esta categoría hace referencia a los procesos de producción simbólica que caracterizan con relativa continuidad las formas de representación y acción de los distintos agrupamientos sociales. Los referentes empíricos involucrados en dichos procesos deben considerarse en su carácter dinámico, contradictorio y problemático. En ese sentido, no sería posible delimitar claramente las supuestas caracterizaciones respecto a un grupo en un momento determinado.

En el marco de estas discusiones, cobra importancia también el concepto de etnicidad. Siguiendo a Dietz, (1999) la etnicidad está relacionada con un aspecto colectivo en el cual se forman e interactúan los grupos, y con un aspecto individual. Este último, se encontraría en un nivel semántica-simbólico ya que implica una "conciencia ética" distintiva a través de la creación de una identidad. (Dietz, 1999) En ese sentido, las denominaciones categóricas de un grupo étnico, aunque estén profundamente institucionalizadas y cuenten con una significativa historicidad, no pueden ser entendidas como grupos "reales", es decir, con independencia de los procesos individuales y colectivos que los constituyen. (Novaro y otros 2010).

En relación a la escuela, la interculturalidad refiere a situaciones donde la población que asiste se aleja de los parámetros y estándares tradicionalmente considerados como patrón de medida. Es decir, generalmente se está pensando en escuelas con población indígena o con población migrante "pobre" (Novaro, 2006). Además del nivel descriptivo del término recién mencionado, la autora señala un segundo nivel de la interculturalidad: el propositivo. Siguiendo esta idea, ésta se proyecta suponiendo la posibilidad de un encuentro igualitario entre grupos diversos, la construcción conjunta de prioridades y estrategias. Esto supondría reconocer a la diversidad como un atributo positivo de la sociedad y no como un problema, en tanto permitiría interpretar códigos diversos, relativizar los logros de la propia cultura. En el marco de esta perspectiva, el concepto de interculturalidad es recuperado en su sentido crítico y transformador, y entendido también

como posibilidad de proyecto político, social y epistémico (Diez, 2010).

Según investigaciones previas (Novaro, 2006; Bordegaray y Novaro, 2004; Alonso y Díaz, 2004; Petz, 2006; Hecht, 2007 y 2011), se han evidenciado históricamente algunas planificaciones educativas para las minorías étnicas de Argentina que tienden a la implementación de ciertas políticas homogeneizadoras, relacionadas con modelos escolares monolingües. Por otro lado, también se han desarrollado planificaciones en el marco de programas compensatorios, mas relacionadas con la elaboración de políticas focalizadas y modelos escolares bilingües. Ambas tendencias, no se dan de manera aislada sino atravesadas de contextos socio-políticos determinados, en los cuales ciertos elementos de las distintas planificaciones entran en diálogo, se cuestionan ciertos aspectos, mientras que otros son recuperados y resignificados.

En relación a las tendencias homogeneizadoras, durante el siglo XIX y mediados del XX se proponían políticas educativas en las que indígenas y migrantes debían integrarse a un sistema educativo nacional, fundamentalmente a partir del aprendizaje del español en la escuela. Esto dio lugar al desplazamiento de las lenguas vernáculas y de inmigración (Gerzenstein et al., 1998); es decir, se universalizó la alfabetización en español, lengua oficial del Estado y en consecuencia de la escuela.

En relación con las políticas más focalizadas, en los últimos veinte años surgieron diseños pedagógicos de EIB con la explícita propuesta de atender y respetar la diversidad lingüístico-cultural, reconociendo legalmente el estatus de las culturas y lenguas indígenas. Sin embargo, estas políticas que propusieron reconocer 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). En ese contexto, el sistema educativo continuó manteniendo algunas políticas de unificación cultural y lingüística, privilegiando a través de distintas estrategias, la legitimidad de unos repertorios particulares por sobre otros. Por lo tanto, las propuestas de educación intercultural se desarrollaron en los límites que esta demarcación produce e inscribe (Diez y Novaro, 2011).

En el marco de estos procesos, a pesar de generalizarse la EIB como iniciativa 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 que ha generado desde su surgimiento.

En la investigación en que se inscribe este trabajo se da cuenta como, en el marco de estas discusiones, se pueden advertir los riesgos de la introducción acrítica de los discursos del multiculturalismo (Novaro y otros, 2011). Estos incorporan la diferencia y la neutralizan en un contexto atravesado por la implementación de políticas de corte neoliberal que han producido nuevos efectos (y profundizado otros) sobre las divisiones sociales y el acceso a bienes: procesos de precarización de las condiciones de vida y expropiación urbana, junto con fragmentación territorial 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).

Asimismo se explicita que numerosas producciones actuales de la antropología avanzan en la investigación sobre los procesos educativos considerando problemáticas que atraviesan a los niños con distintas referencias étnicas. Específicamente, respecto de la educación entre las poblaciones tobas (*qom*) se encuentran varias líneas de investigación en diversas universidades nacionales que trabajan con poblaciones localizadas en Chaco, Santa Fe y Buenos Aires. Por un lado, en la Provincia del Chaco trabajan varios investigadores de la Universidad de Buenos Aires, en Santa Fe se cuenta con prolíferas producciones de la Universidad Nacional de Rosario y en Buenos Aires pueden destacarse los trabajos de investigadores de la Universidad Nacional de La Plata y Buenos Aires.

3) ANÁLISIS: ACERCA DE LOS/AS DOCENTES

En el Chaco, las experiencias sistemáticas de EIB comenzaron después de la sanción de la Ley Provincial N° 3258 “*De las Comunidades Indígenas*” en el año 1987. Anteriormente, el sistema educativo para las comunidades indígenas del Chaco presentaba un modelo tendiente a una

educación homogeneizadora para la población escolar en general, más allá de las diversidades étnicas y lingüísticas que caracterizan al Chaco. Recién a partir de la mencionada Ley empiezan a concretarse propuestas educativas de “modalidad aborígen” que responden a las demandas de las comunidades indígenas.

La Ley Provincial N° 3258 establece la creación del Instituto del Aborígen Chaqueño (IDACH) con la finalidad de atender a la promoción integral de los distintos grupos étnicos que habitan en el Chaco (toba, wichí y mocoví) y dar cumplimiento a dicha ley. En el Capítulo “*De la Educación y Cultura*” se establecen las siguientes consideraciones: se reconoce el derecho que estos pueblos tienen para “*estudiar su propia lengua en las instituciones de enseñanza primaria y secundaria de las áreas aborígenas*” (Capítulo III, Artículo 14) y que a su vez; “*la educación impartida en los establecimientos escolares que atiende el universo indígena se realizará en forma bicultural y bilingüe*” (Capítulo III, Artículo 15). Por su parte, el Artículo 16 propone una serie de acciones tendientes a promover el acceso de los pueblos indígenas a la educación. Entre ellas destacamos: “*la adaptación de los contenidos curriculares conforme a la cosmovisión e historia de los pueblos aborígenas; instrumentación de la estructura pedagógica incorporando las habilidades y conocimientos de los pedagogos indígenas para la enseñanza de las prácticas tradicionales, dar prioridad a la formación de docentes indígenas a través de planes adecuados para tal cometido; a efectos del período de transición se formarán e incorporarán auxiliares docentes aborígenas*”.

Posteriormente, la Constitución de la Provincia de Chaco -luego de su reforma en el año 1994- reconoce en su Artículo 37 lo previamente afirmado en la Constitución Nacional, es decir: “*la preexistencia de los pueblos indígenas*” que habitan en el Chaco, al igual que en cuanto a la educación se enfatiza que debe ser “*bilingüe e intercultural*”.

Así, las propuestas de acceso a la docencia en las escuelas de miembros de comunidades indígenas comenzaron a mediados de los 80 acompañados de reclamos que enmarcaron la nueva legislación indígena a partir de la reapertura democrática del

país en 1983. En primer lugar, se crea en 1985² 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 Aborigen, CIFMA, en la ciudad de Roque Sáenz Peña, cuya finalidad era la formación de Auxiliares Docentes Aborígenes, ADA. Posteriormente, en 1994 se inicia la formación de Maestros Bilingües Interculturales para la educación inicial. Esta disposición tuvo algunas dificultades que tenían que ver con la acreditación, ya que para su inscripción, los aspirantes debían presentar el título secundario que muchos no habían concluido. Para regular esta situación, se establecen disposiciones que en varias oportunidades generaron incertidumbres y reclamos por parte de los docentes (Zidarich, 2010).

En la actualidad, la diversidad de experiencias transitadas por los docentes permean las concepciones que ellos mismos tienen sobre sus prácticas y las de sus colegas, así también como las percepciones sobre el trabajo docente, construidas por otros sujetos vinculados a la educación (funcionarios públicos, líderes de la comunidad, miembros de la supervisión escolar, docentes, directivos, familias, niños). Es importante tener en cuenta que la actividad educativa se desarrolla en múltiples espacios, y que en la escuela se producen un tipo de prácticas y relaciones interesantes para reflexionar acerca de algunos sentidos.

Como se mencionó anteriormente, la interculturalidad puede ser entendida desde un nivel propositivo y refiere a una situación educativa que aun no se ha producido, pero que se persigue y se intenta construir desde la reivindicación de políticas de educación intercultural. Por otra parte, cuando se habla de un nivel descriptivo sobre la interculturalidad, este representa las situaciones en los espacios educativos donde coexisten grupos distintos, y la escuela sería uno

de los lugares donde cotidianamente se produciría ese encuentro. Estos contextos están atravesados por problemáticas socioeducativas vinculadas a las condiciones de desigualdad social en la cual se encuentra la provincia. Asimismo, la práctica escolar cotidiana, y principalmente docente, afronta situaciones de “estigmatización” en las que circulan prejuicios, donde no solo 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: “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 “ .

A lo largo de este trabajo revisaremos los procesos de estigmatización que atraviesan las relaciones educativas cotidianas, especialmente aquellos vinculados al trabajo del docente en escuelas de educación bilingüe. Estos procesos tienden a naturalizar ciertas visiones, en este caso sobre los docentes, que en muchas oportunidades refuerza las condiciones de desigualdad social y educativa en la cual se encuentran. Distintos comentarios respecto al trabajo de docentes indígenas o no indígenas parecieran visibilizar ciertas tendencias a atribuir determinadas características a priori (Novaro, 2006). En ese sentido, las formas sutiles de prejuicio y discriminación tienen que ver con la construcción de miradas descalificadoras en referencia a distintas cuestiones, tales como la supuesta escasez de formación profesional o la incapacidad que el docente indígena tendría para enseñar su lengua; así también como la falta de dedicación en la tarea educativa y el distanciamiento que generaría el docente no indígena para con los niños y familias indígenas.

Creemos que la relevancia de esta investigación se basa en contribuir a desnaturalizar determinados procesos de estigmatización que tienden a naturalizar ciertas visiones de lo indígena y no indígena en la escuela. Sin embargo, es posible identificar también procesos de apropiación y

2 Surge en el marco de la legislación de la Ley nacional 23.302 (1985) Ley de política indígena y Apoyo a las Comunidades Aborígenes: Ley de interés nacional que consiste en la atención y apoyo a las comunidades indígenas existentes en el país, cuyo objetivo es la implementación de planes que permitan su acceso a la propiedad de la tierra y el fomento de su producción agropecuaria, forestal, minera, industrial o artesanal en cualquiera de sus especializaciones, la preservación de sus pautas culturales en los planes de enseñanza y la protección de la salud de sus integrantes.

negociación de sentidos en torno a los docentes que discuten estos estereotipos. A continuación, desarrollaremos algunas reflexiones al respecto.

a) La “falta de vocación del docente”/“esfuerzo del trabajo docente”

En Argentina, la escuela de Educación Intercultural Bilingüe tiene 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.). Como ya señalamos en trabajos previos (Hecht 2011) se encuentra en 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. En Argentina, hay experiencias de EIB en donde estos docentes trabajan como “pareja pedagógica”, en otras los maestros indígenas funcionan como “auxiliares del docente” y en otras como simples “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.

Distintas visiones sobre el rol que juega el “docente criollo” en las escuelas con población indígena son identificadas en la voz de distintos sujetos vinculados con la tarea educativa. Por un lado, aparece la idea de “no compromiso” por parte del docente con la comunidad en la que está trabajando. El “desinterés” que recae en la postura del maestro es identificado como un obstáculo para enseñar y aprender en contextos de educación intercultural. Algunos testimonios manifiestan lo siguiente:

“Los maestros no tienen vocación, no se comprometen. Muchos no quieren ir a trabajar a la colonia.” (Entrevista a autoridad provincial 20/03/2011)

“Ahora los maestros hacen paro, antes eran más sacrificados. Las escuelas de acá [lote 38] tienen todo, están bien. Tendrán sus derechos los maestros, pero...” (Pastor evangelista “criollo” del lote 38, 25/03/2011)

“El problema educativo es el ausentismo de los docentes. Hoy tienen mejores sueldos, deberían comprometerse más.” (Entrevista a autoridad provincial 20/03/2011)

Por otro lado, la “falta de vocación” aparece también como falta de conocimiento de los docentes sobre la población que asiste a la escuela. Por ejemplo, son frecuentes las situaciones de ausentismo de los niños, comienzo tardío del ciclo lectivo y de escasez de útiles escolares. Algunos testimonios de figuras relevantes en el ámbito educativo de la localidad, señalan que ciertos docentes no dedicarían el tiempo suficiente para indagar sobre las causas de dichas problemáticas escolares cotidianas, vinculadas con las condiciones socioeconómicas en las que se encuentran muchas de las familias que llevan los niños a esas escuelas. Este distanciamiento del docente para con la comunidad, también es visto como perjudicial para la enseñanza de los niños.

“El cambio está en los chicos de la zona urbana comienzan en marzo, el primer día... En el campo, no. También en su mayoría traen todos sus elementos, cuaderno, transportador, sus lápices... vienen con todo dispuestos a la tarea. En el campo, no. En el campo [están siempre] con falta de algo, les falta el lápiz, el cuadernito... y después la asistencia, que es irregular. [Antes] Había otra exigencia posiblemente. Estábamos acostumbrados a saber los problemas de la casa... El maestro comenzaba preguntando cómo se constituía la familia... sabía algo, por lo menos decimos que en el chico fue, puede afectar o influir algo. El maestro conocía esto, sabía acerca del chico... o bien tenía diálogo con la mamá. Había me parece que mayor conocimiento de los chicos. Ahora no, ahora el docente está más en la escuela... ese contacto con la comunidad, no. Y lo noto en que toda las escuelas” (Entrevista supervisora escolar 23/03/2011).

Este “distanciamiento del docente” respecto de la comunidad con la cual trabaja, también aparece vinculado con una supuesta actitud de trato diferencial entre los alumnos indígenas, considerados con menores capacidades para aprender que los niños no indígenas. El trabajo de estos docentes, en varias oportunidades, se vería obligado a bajar el nivel de enseñanza por el hecho de trabajar con niños indígenas. Esta visión estigmatizante, que se fundamentaría en una visión estática y atemporal de la cultura, identificaría a los niños indígenas como “lentos” o “atrasados” por el hecho de pertenecer a determinado grupo étnico. Sin considerar que los problemas a los que se enfrentan los niños indígenas pueden deberse a la inadecuación del sistema educativo para acoger y trabajar con la diversidad étnica y lingüística. De esta manera, en varias oportunidades el trabajo del

docente “criollo” aparece atravesado de actitudes de discriminación para con los niños y las familias.

“El problema es la discriminación. Somos un país que discrimina. Por el color de la piel, por el lugar donde viven... (...) Muchos piensan que a ellos [indígenas] no les da la cabeza, que no van a poder aprender. No todos los maestros, pero muchos piensan eso.” (Entrevista a autoridad provincial 20/03/2011)

Anteriormente, mencionamos distintas problemáticas como el ausentismo, la penitencia, la deserción y la discriminación que tienen lugar en las escuelas con población indígena. Parte de la responsabilidad de estas problemáticas estarían relacionadas con el desenvolvimiento del trabajo docente. De esta manera, “la falta de vocación” aparecía como relevante para pensar esos problemas. Sin embargo, otros testimonios reconocen un “esfuerzo” que debe realizar el docente en la actualidad para poder llevar adelante el trabajo en las escuelas rurales. En la práctica cotidiana, los docentes deben afrontar situaciones complejas como la falta de insumos, el tiempo dedicado al servicio de refrigerio y comedor de la escuela, el trabajo de mantenimiento y limpieza de la escuela, etc. Así, los obstáculos para el aprendizaje en estas escuelas aparecen vinculados con problemas estructurales que atraviesan a las escuelas en contextos de pobreza, como el de comunidades indígenas. De este modo, el trabajo docente pasa a valorizarse de manera positiva, relacionándolo con tareas que implican un mayor esfuerzo y dedicación para hacer frente a las condiciones de “escasez de recursos” y “sobrecarga de tareas extra educativas” que atraviesan escuelas rurales³.

“Mucho es el esfuerzo del docente, ya no es más educador. Es cocinero, psicólogo (...) hay muchos casos de abuso, tenes que hacer de abogado, de doctor. Tenes que hacer cursos que no sirven...perdes el tiempo y es un gasto económico. (...) Es buena la teoría que traen... es excelente! Pero tenes que venir a la práctica ... (...) No nos enseñan el estatuto docente...(...) qué hacer en caso de accidente” (Entrevista docente no indígena 21-03-2011)

En este sentido, nos gustaría retomar la categoría de “trabajo extraenseñanza” acuñada por Aguilar (1997) para diferenciar el tipo de trabajo que realizan los docentes dentro de la escuela. Según esta autora, por un lado, están

todas las actividades relacionadas con la enseñanza y, por otro, tenemos un “(...) conjunto de múltiples actividades que constituyen el sostén y funcionamiento de la escuela (...) son todas las actividades que no implican la transmisión de contenido curricular” (Aguilar, 1997: 121). La lista de actividades “extra-enseñanza” varía según la experiencia concreta, y además de las mencionadas por la docente en la cita precedente podríamos aludir a una infinidad de actividades (tales como: abrir y cerrar el colegio, tocar la campana de entrada y salida, servir la comida del comedor a los niños, organizar los actos escolares, cuidar a los niños durante los recreos, entre muchas otras) que si bien no son constitutivas de la docencia lo son del funcionamiento escolar.

b) “Maestro criollo/maestro bilingüe”:

Otro de los sentidos que circulan en relación con la práctica docente en contextos de EIB está relacionado con la distinción entre el maestro criollo y el indígena. Muchos de los testimonios de quienes se auto-reconocen como criollos, sostienen que éstos están más preparados para la tarea educativa ya que han estudiado y “hecho carrera”, si bien los profesorados –salvo contadas excepciones– no cuentan con materias en la que se reflexione 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 “(maestra no indígena que trabaja con comunidades indígenas 21-03-2011)

Por otro lado, quienes se auto-reconocen como indígenas, manifiestan que los maestros bilingües están más capacitados que los no indígenas para comunicarse con las familias de los niños. A través de los maestros indígenas subyacería un vínculo entre la escuela y la comunidad ya que funcionarían como mediadores interculturales. En el caso de los “maestros bilingües”⁴ circula la idea de que los “maestros criollos”⁵ solo 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

3 Esta postura se evidencia mayormente en entrevistas y charlas informales con directivos de escuela rurales, empleados municipales y docentes no indígenas que trabajan con comunidades indígenas.

4 Personas que se auto-reconocen como indígenas y han asistido al CIFMA para la formación de Maestros Bilingües

5 Personas que han nacido en la ciudad de Machagai, Quitilipi y han hecho estudios para ser maestros y actualmente están trabajando en escuelas rurales.

de las creencias. Los maestros criollos, blancos vienen a cumplir su horario nomás, no se sienten comprometidos con la población” (maestro indígena lote 38 de “La Nueva Población 25-03-2011”)

Por otra parte, 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 a la educación bilingüe. Desde este punto de vista, se sostiene que muchos maestros no tienen dominio de su lengua materna, y sin embargo actualmente se encuentran ejerciendo como maestros bilingües:

“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 se es un problema para nosotros, porque querer recuperar la lengua, y nuestros docentes no saben, lamentablemente es una dificultad para la comunidad.” (Miembro de asociación comunitaria aborígen lote 38, 25/03/2011)

Como mencionamos anteriormente, algunos testimonios reflejan esta idea de que muchos maestros bilingües solo enseñan lo que aprendieron interactuando en la comunidad, sin una formación profesional. Esta característica, obstaculizaría la objetivación que debiera implicar la enseñanza de la lengua y la cultura indígena. En relación al lugar que debería ocupar, la lengua indígena es comparada con la enseñanza de otras lenguas que se aprende en la escuela como el inglés o el francés, reivindicando la misma dedicación y espacio que históricamente se les ha dado a estas últimas.

“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 inglés, francés. Entonces se crea en la provincia de Chaco este tipo de obligatoriedad de la lengua materna originaria...Y bueno, eso es una lucha...” (Miembro de asociación comunitaria aborígen lote 38, 25/03/2011)

La preparación y formación docente indígena sería reconocida en varias ocasiones, como fundamental para la educación en contextos interculturales. Asimismo, aparece una doble responsabilidad de la EIB: por un lado, lograr un alcance mayor de aplicabilidad de las legislaciones de educación intercultural en las escuelas con comunidades indígenas. Por otro, desarrollar un

compromiso por parte de los sujetos involucrados (maestros indígenas, no indígenas, directivos, etc.) que posibilite una formación y capacitación adecuada para enseñar en dichos contextos.

“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. La transmisión, pero la transmisión general de la cultura. La planificación de nuestros docentes tiene que estar vinculados en muchas de las cosas en este aspecto (Miembro de asociación comunitaria aborígen lote 38 25/03/2011)

En relación con esta idea, algunas familias tobas (algunos hablantes y otros no hablantes de la lengua indígena) sostenían que se “esta perdiendo la lengua” porque sus hijos no saben hablar en toba, a pesar de que en la escuela tienen maestros bilingües. Según mencionan, aquellos que sí hablan son los que han recibido la transmisión intergeneracional de sus padres. De este modo, a través de estas disquisiciones, encontramos un debate complejo sobre el rol de la escuela en las (dis)continuidades culturales. Es decir, en muchos casos la misma presencia de la escuela implica una separación del niño de las rutinas familiares cotidianas en donde suele predominar un uso de la lengua indígena, para reinsertar la lengua en un marco “escolar” ajeno a las prácticas lingüísticas contextualizadas (Hecht, 2011).

4) PALABRAS FINALES:

En este somero artículo se presentaron algunos aspectos de una investigación más amplia (Aliata, en curso⁶) sobre los procesos de estigmatización construidos en contextos de educación intercultural bilingüe, en una población que se auto-reconoce como indígena toba (qom) en la provincia del Chaco. Este proyecto surge a partir del interés en comprender las condiciones de desigualdad social y educativa en la que se encuentra esta comunidad. Mis primeras visitas al lugar fueron como colaboradora para afrontar ciertas problemáticas que atraviesa una de las escuelas que se encuentra en esta zona rural (problemas de mantenimiento del edificio, escasez de alimentos para el refrigerio de los alumnos, escasez de recursos escolares, entre otros). En la actualidad, el trabajo busca abordar

6 “Educación, diversidad y desigualdad. Reflexiones sobre los procesos de estigmatización en contextos de Educación Intercultural en Chaco.” Proyecto de Tesis de Licenciatura, 2011.

desde una perspectiva antropológica, los sentidos estigmatizantes que circulan en el ámbito educativo, pero trascienden al plano político, económico, salud, entre otros. Estas construcciones de sentidos acerca de la educación en comunidades indígenas involucra complejas nociones que han sido ampliamente trabajadas por otros investigadores, y aún siguen siendo cuestionadas y resignificadas. Además de las nociones de cultura, etnicidad e interculturalidad señaladas en este texto, es importante reflexionar sobre el concepto de estigma trabajado desde áreas como la sociología y la psicología, en las cuales se describe a este fenómeno como un atributo desacreditador que se da en determinadas situaciones sociales, en la que el individuo que lo porta queda reducido a una valoración negativa (Goffman, 1963). En ese sentido, este concepto permite analizar ciertos procesos de estigmatización que atraviesan las relaciones educativas en escuelas de educación bilingüe. En muchos casos, las formas sutiles de prejuicio y discriminación tienen que ver con la construcción de miradas descalificadoras en referencia a distintas cuestiones como la condición de vivienda o la manera en la que viven algunas familias, la pertenencia a determinado grupo étnico, ciertos comportamientos de los alumnos, la situación económica, entre otras.

Específicamente, en este trabajo me centré en las representaciones y prácticas de dos agentes vitales de la EIB: los docentes. Las tensiones que se registraron entre los maestros indígenas y no indígenas son muchas y muy complejas. Curiosamente, encontramos que son pocas las investigaciones que problematizan el rol de los docentes dentro de la EIB. En ese sentido, este artículo tan solo pretende ser una primera aproximación al respecto. En los primeros acercamientos al campo, se evidencian distintos sentidos en torno a la educación intercultural que trasciende la reivindicación de ciertos derechos, y avanza la idea de un “compromiso” para con la comunidad de parte que quienes participan del proceso educativo. En este trabajo, hicimos hincapié en el “compromiso” que involucra al trabajo de los docentes indígenas y no indígenas. En un primer punto, aparecen temas vinculados a la falta de interés del docente en conocer a la comunidad en la cual está trabajando, así también como el problema del ausentismo reiterando de

los docentes durante el ciclo lectivo. Otro de los puntos que señalamos es el trato diferencial que realizarían los docentes para con los alumnos indígenas, bajando así el nivel de enseñanza. Por otro lado, también se evidencia una valoración positiva en torno al docente, relacionada con el “sobreesfuerzo” que deben realizar en la cotidianidad escolar debido a las exigencias del contexto rural. En un segundo apartado, la idea de “compromiso” se manifiesta en una identificación que diferencia el trabajo del docente indígena y no indígena. Es decir, se visibiliza por una parte la importancia que tiene la función del docente indígena para mejorar la enseñanza y comunicación con las familias en contextos interculturales. Sin embargo, se cuestiona la capacitación de estos docentes indígenas argumentando que el docente no indígena se encontraría mejor preparado para trabajar en el aula por haber realizado una carrera de formación profesional. Estos sentidos acerca de los maestros, contruidos tanto desde el interior de la comunidad indígena como desde otros actores sociales relevantes de la localidad, ponen en evidencia una de las grandes paradojas de la EIB: posicionarse como las encargadas del rescate de las cuestiones étnicas, mientras que en muchos casos, la escuela ha sido una de las instituciones que han profundizado históricamente la irrupción en la transmisión de ciertos saberes. (Hecht, 2011) Es en este contexto que el trabajo intenta abordar específicamente algunos sentidos que adquieren las experiencias de escolarización en esta localidad, considerando los posibles aportes a la reconstrucción empírica de los procesos de educación intercultural en nuestro país. En ese sentido, en los espacios educativos se presenta el término de interculturalidad como el desafío de traducirse tanto en políticas de reconocimiento de alteridades, como en una reflexión crítica sobre los mandatos impuestos como “comunes” (Novaro y otros, 2010).

La investigación en curso pretende un abordaje más amplio y complejo acerca de las problemáticas interculturales. Como se mencionó antes, algunos puntos de interés a analizar tienen que ver con identificar nociones estigmatizantes que se evidencian en los procesos educativos. Asimismo, abordar las discusiones acerca de la diversidad sociocultural, lingüística y las identificaciones de los distintos sujetos involucrados, como también

profundizar en los procesos vinculados con las políticas socio-educativas de la región. Algunos autores han compilado textos al respecto y señalado que a pesar de la presencia de un área dedicada incipientemente a la EIB en el Ministerio de Educación de la Nación y en algunas provincias, la situación educativa de los pueblos indígenas se encuentra en un profundo estado de desigualdad social y educativo (Hirsch y Serrudo, 2010).

En relación con los futuros interrogantes, algunos están más vinculados con el trabajo de campo y el abordaje de las perspectivas de los niños destinatarios de estas políticas educativas, de cuáles son las demandas de las familias y cuáles las de los agentes educativos. Por otro lado, se espera conocer más en profundidad las problemáticas acerca de la lengua toba, elaborando una lectura crítica a partir de la situación sociolingüística del toba en distintas comunidades de Argentina (Hecht y Mattiauda 2008). Otras inquietudes de la investigación tienen que ver con la contextualización e historicización de las problemáticas mencionadas que involucran un trabajo de recopilación de materiales de bibliotecas locales y fuentes documentales. Por un lado, es interesante el recorrido de la historia de las políticas educativas para las minorías étnicas de Argentina. En 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, señalan la emergencia de las escuelas públicas en Chaco para los hijos de los indígenas que trabajaban en los ingenios azucareros (Giordano, 2004). Según estos trabajos, 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. Por otra parte, son interesantes aquellos trabajos que han vinculado el proceso de formación nacional con la cuestión indígena, como el trabajo de M. Lagos (2000) que abarca el período de 1870-1920. El enfoque se centra en los discursos que se construyen respecto a los indígenas en el espacio chaqueño, que involucra prejuicios y posturas ideológicas de los sectores sociales que intervienen. Otro de los autores que escribe sobre este período es G. Gordillo (2006) quien aborda distintas formas de resistencia de grupos indígenas del Gran Chaco y el rol que ha tenido la antropología en analizar y al mismo tiempo

silenciar estos procesos, evidenciando según el autor una región que condensa las contradicciones creadas por la incorporación de grupos indígenas en el Estado-Nación argentino. Por último, sería importante articular la investigación con uno de los acontecimientos más importantes del siglo XX en la provincia de Chaco: la “masacre de Napalpi”. En este suceso del año 1924, más de 500 tobas y mocovíes fueron asesinados por gendarmería tras protestar contra las condiciones de explotación laboral en las que se encontraban. Algunos investigadores han abordado estas dinámicas como prácticas genocidas estatales para con los pueblos originarios, desde la conquista de sus territorios hasta la actualidad. (Aranda, 2004; Musante y otros, 2007, Trinchero, 2000) Debido a las cercanías en la cual se ha producido, ha dejado una marcada impronta en los discursos de los habitantes de la comunidad en la cual se está desarrollando mi trabajo. Poner en evidencia ciertos sentidos en torno a este hecho, es una herramienta más que permite contextualizar y desnaturalizar fuertes categorías que actualmente subyacen prácticas y políticas educativas.

BIBLIOGRAFÍA:

- ACHILLI, Elena Libia (2003) “Escuela, familia y etnicidades. Investigación socioantropológica en contextos interculturales de pobreza urbana”. Tesis de Doctorado de la Universidad de Buenos Aires, con mención en Antropología Social. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras.
- ACUÑA, Leonor; Gabriela LAPALMA y Lorena MATTIAUDA (2006) “Diagnóstico del español como lengua segunda en competencias académicas entre estudiantes aborígenes del Chaco”. En: 1ª Jornadas de Lectura y Escritura del Litoral. Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral.
- ACUÑA, Leonor (2007) “Tensiones lingüísticas y miradas sesgadas en el Chaco argentino”. En *Psyche Navegante. Revista Virtual de Psicoanálisis*, N° 76, abril.
- AGUILAR, Citlali. 1995. “El trabajo extraenseñanza y la construcción social de la escuela”. En: Rockwell, E. (coord.) *La escuela cotidiana*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- 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
- ARIAS, Nora (2006) "Al final, qué es Interculturalidad...?". En: Actas del XI Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación "Niños y Jóvenes dentro y fuera de la escuela. Debates en la Etnografía y la Educación". Buenos Aires: Edición en CD, SEANSO / ICA, FFyL, UBA.
- BIGOT, Margot (2007) Los aborígenes "qom" en Rosario: Contacto lingüístico-cultural, bilingüismo, diglosia y vitalidad etnolingüística en grupos aborígenes qom (tobas) asentados en Rosario. Rosario: Universidad Nacional de Rosario Editora.
- BIGOT, Margot; Graciela RODRIGUEZ y Héctor VAZQUEZ (2000) "Programa de educación bilingüe e intercultural de orientación pluralista (modelo de mantenimiento) para niños tobas de los asentamientos de Rosario". En: Vázquez, H. Procesos identitarios y exclusión social. La cuestión indígena en la Argentina, pp. 187-201. Buenos Aires: Biblos.
- 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 Nº 19: 101-119
- CENSABELLA, Marisa (2005) "La revitalización de las lenguas y la educación bilingüe intercultural". Ponencia presentada en el V Encuentro de Lenguas Aborígenes y Extranjeras. Departamento de Lenguas Modernas. Universidad Nacional de Salta, Argentina.
- DIEZ, María Laura, NOVARO, Gabriela (2011) ¿Una inclusión silenciosa o las sutiles formas de la discriminación? Reflexiones a propósito de la escolarización de chicos bolivianos. En Prensa. Diagnóstico participativo sobre discriminación. Proyecto contra la discriminación, Asociación por los Derechos Civiles. Editores del Puerto Buenos Aires
- DIETZ, Gunther (1999): "Por una antropología de la interculturalidad". En multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica, Granada, Universidad de Granada.
- Franzé A. (2002) "Donde nunca hemos llegado". Alumnado de origen latinoamericano: entre la escuela y el mundo laboral.
- GERZENSTEIN, Ana; Leonor ACUÑA, Ana GARAY, Lucía GOLLUSCIO y Cristina MESSINEO (1998) "La educación en contextos de diversidad lingüística. Documento fuente sobre lenguas aborígenes". Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación
- HECHT, Ana Carolina (2011) *Encrucijadas entre las familias wichi y las escuelas. Procesos de apropiación, resistencia y negociación en la Educación Intercultural Bilingüe (Formosa, Argentina)*. Editorial Académica Española.
- HECHT, Ana Carolina (2007) "Pueblos indígenas y escuela. Políticas homogeneizadoras y políticas focalizadas en la educación argentina". En: Políticas Educativas 1 (1): 183-194.
- MESSINEO, Cristina (1989) "Lingüística y Educación indígena. Una experiencia en comunidades tobas de la provincia del Chaco". En: Pueblos indígenas y Educación 12: 9- 27. Quito: ABYA YALA.
- MESSINEO, Cristina (1998) "Oralidad y escritura. Hacia un modelo indígena de alfabetización". En: Papeles de Trabajo 6: 67-76
- NOVARO, Gabriela (2006) "Educación intercultural en la Argentina: potencialidades y riesgos". En: Cuadernos Interculturales 4 (7): 49-60.
- NOVARO y otros (2010), "Saberes e identidades en tensión: niños indígenas y migrantes en contextos educativos interculturales". Proyecto UBACYT, FFyL, UBA.
- Neufeld, M.R. y Thisted, J. A. (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.
- PETZ, Ivanna Lys (2006) "Políticas de Educación Bilingüe en una Formación Social de Fronteras (Chaco salteño y oeste formoseño)". Buenos Aires: Edición en CD, CD 1 Colección de Tesis de Licenciatura del Departamento de Cs. Antropológicas de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- ROCKWELL, Elsie. (1997). "La Dinámica cultural en la escuela". En: Alvarez, Amelia (Ed.) Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotski en la educación. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- ROCKWELL, Elsie (1980): Antropología y Educación. Problemas del concepto de cultura. Publicación del Departamento de Investigaciones Educativas, México.

ROCKWELL (1987): "Reflexiones sobre el proceso etnográfico", mimeo. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, 1987, México

ROCKWELL (1995). "La escuela cotidiana". México, Fondo de Cultura Económica.

TAMAGNO, Liliana y María Amalia IBAÑEZ CASELLI (1992) "Lenguas en contacto: el caso toba-castellano en el Gran La Plata". En: Actas de las 1ª Jornadas de lingüística aborígen, pp. 255-260. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

ZIDARICH, Mónica (2010). "La educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Identidades, lenguas y protagonistas", en Hirsch S. ; Serrudo A. (comp) Buenos Aires: Ed. Noveduc.

DOCUMENTOS CONSULTADOS Y CITADOS:

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

-Ley N° 3258 (1987) De las Comunidades Indígenas Cámara de diputados, provincia de Chaco, Dirección de Información Parlamentaria, Departamento de Procesamiento y computación de Datos Legislativos.

-Decreto N° 155 (1989). Se reglamenta la ley Nacional 23.302 sobre política indígena y apoyo a las comunidades aborígenes.

-Ley N° 3.529.(1989). Estatuto Docente. Constitución de la Provincia de Chaco

-Ley Federal de educación 24.195 (1993)

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