

Congreso Iberoamericano de Educación

METAS 2021

Un congreso para que pensemos entre todos la educación que queremos
Buenos Aires, República Argentina. 13, 14 y 15 de septiembre de 2010

EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

**Desafíos para enfrentar la selectividad en el nivel
secundario.**

**Reflexiones a partir de una experiencia de educación
secundaria intercultural bilingüe para adultos en la
provincia del Chaco.**

María de los Dolores Abal Medina¹

¹ Instituto de Investigaciones Pedagógicas "Marina Vilte", Sec. de Educación y Estadísticas de la CTERA
Chile 654, C1089, CABA, Argentina identidades@ctera.org.ar / mdabalm@gmail.com

1. Introducción

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

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

En esta clave planteamos que históricamente el nivel secundario del sistema educativo nacional cumplió un importante papel selectivo para el conjunto de la población, formando para ocupar el lugar de técnicos o para continuar los estudios superiores. Pero, es necesario destacar que esta tendencia cobra un grado una más significativo en el caso de los grupos que han sido históricamente segregados, como los pueblos originarios (en adelante, PO). Por esta razón nos parece significativo abordar esta temática en este momento en el que se pretende universalizar la educación secundaria argentina y que se establecido su obligatoriedad.

Por lo cual consideramos que desde el análisis sobre las posibilidades educativas que el sistema brinda a los PO para ejercer el derecho social a la educación nos puede generar aportes para desnaturalizar y superar la selectividad tan arraigada en el nivel secundario. No podemos desconocer que los PO han sido históricamente excluidos de la educación en general, pero mayormente de la educación secundaria en particular. Frente a esta situación consideramos pertinente avanzar en la reflexión de una experiencia que intentan dar respuesta a esta problemática: el Bachillerato Libre de Adultos Bilingüe Intercultural (en adelante, BLA) desarrollado del 2007 al 2008 en Pampa del Indio, Departamento Libertador General San Martín de la Provincia del Chaco, Argentina.

Como hemos dicho, esta experiencia pretende superar la tendencia a la selectividad inscripta en la educación secundaria, centrándose en una clave de orden cultural y lingüística. En este sentido, busca interpelar la forma en que se inscribe la tradición discriminatoria y racista en las historias, vivencias y autopercepciones de los estudiantes y docentes, intentando construir un diálogo entre los diferentes saberes y consolidar una propuesta intercultural con una importante participación de la comunidad en un contexto aún signado por la desigualdad y la discriminación. También nos proponemos plantear algunos interrogantes y desafíos pendientes, como la formación de los docentes y la organización escolar necesarias para desarrollar una propuesta intercultural, así como las instancias, los criterios y las formas para seleccionar los docentes, la conducción, los contenidos y los materiales, para lograr poner en diálogo los distintos saberes.

2. Una experiencia de educación secundaria intercultural bilingüe.

El BLA desarrolló su actividad del 2007 al 2008 en un Salón Comunitario en un paraje que queda a 8 kilómetros de la localidad más cercana, en la Provincia del Chaco. Funcionó como un anexo con dependencia administrativa de un Colegio de Educación Polimodal (CEP, en adelante) que funciona en el pueblo.

La experiencia duró dos años y tuvo sólo una cohorte, ya que fue aprobada a término. Además cabe destacar que se había solicitado la incorporación de un tercer año para implementar dos orientaciones con salida laboral que no fue aprobado. Por lo cual el BLA adoptó el mismo Plan de estudios que el Bachillerato que había funcionado del 2001 al 2003 con dos niveles (A y B). A través de dos resoluciones del Ministerio de Educación Ciencia, Cultura y Tecnología de la Provincia del Chaco (en adelante, MECCyTCh) se tramitó la afectación de 96 horas cátedra de Nivel Secundario para el proyecto Especial del 21 de febrero de 2007 al 31 de diciembre de 2008.

La modalidad de cursada implementada fue libre con exámenes, con la posibilidad de optar entre una asistencia a tutorías o una cursada regular. La mayoría de los estudiantes que vivían cerca de Cuarta legua asistieron regularmente de lunes a viernes, a alguno de los dos cursos que funcionaron en el turno mañana, desde las 7,20 hasta las 12,20 hs. 3 días de la semana y hasta las 13,10 hs. dos días que incorporaban una 7ma hora. Los estudiantes que vivían lejos (en Bermejito o San Martín) asistieron a tutorías en su localidad y luego se presentaron a dar examen como libres. Solo algunos estudiantes cursaron directamente como libres sin contar con tutorías.

El Nivel A, dictado durante 2007, contó con 78 inscriptos de los cuales en 2008 continuaron 75 en el Nivel B. Los estudiantes son jóvenes y adultos de 18 a 50 años, la mayoría de ellos se trasladaba desde zonas cercanas recorriendo entre dos y cinco kilómetros en bicicleta, y hasta 30 kilómetros en el caso de los que viajaban desde Bermejito.

2. 1. El entorno social, económico y cultural de la experiencia

Esta experiencia se crea específicamente para posibilita la educación de integrantes del pueblo *qom*, denominado comúnmente toba. En la actualidad los *qom* se encuentran mayoritariamente en las provincias de Chaco y Formosa, y en menor cantidad al este de la provincia de Salta, en la provincia de Santa Fe y en varias localidades del Gran Buenos Aires. Según la información relevada por el INDEC² la población que se reconoce y/o descende en primera generación del pueblo toba para el total del país es de 69.452 habitantes (representa el 13,8% de la población que se reconoce y/o descende en primera generación de algún pueblo indígena y el 0,2% de los 36.260.130 habitantes del

² INDEC, Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (2004-2005) del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2001. Tomamos los datos del INDEC pero necesitamos aclarar que consideramos que pueden estar subdimensionados por las razones planteadas por las organizaciones indígenas frente a la decisión de incluir esta temática en la realización del censo. Como la falta de una sensibilización previa para que muchos descendientes de los pueblos originarios accedieran a esta información, y que las preguntas se realizaran con la participación de los propios indígenas.

país). De la cual 47.591 se encuentran en Chaco, Formosa y Santa Fe, y 14.466 se encuentran entre los 24 partidos del Gran Buenos Aires y la Ciudad de Buenos Aires. El 52% de esta población son varones y el 48% mujeres, el 46% tiene de 0 a 14 años; el 50% de 15 a 64 y el 3% son mayores de 65 años. El porcentaje de hogares con Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI) en el país es de 14,3%, en el Chaco este porcentaje asciende al 27,6 y en aquellos hogares en los que al menos una persona se reconoció perteneciente y/o descendiente de un pueblo indígena en el Censo 2001 asciende al 66,5%. De la población *qom* el 89,9% no posee cobertura social (cuando este porcentaje es del 48% en la población total), entre los mayores de 60 años el 60,7% no recibe jubilación, ni pensión alguna.

El 80,5% de la población *qom* de 10 años y más es analfabeta (frente al 2,6% de la población total). Entre el total de la población *qom* el 35,2% tiene el primario incompleto, el 21,4% el primario completo, el 16,6% el secundario completo y sólo el 7,6% completó sus estudios secundarios. Entre los que asisten a la EGB1y2 (nivel primario) el 78,4 % no recibe clases en su lengua nativa y el 95,6% no recibe beca para estudiar³.

Según un relevamiento realizado por el grupo promotor de la experiencia en la localidad donde se desarrolla el BLA hay 17 asentamientos *qom* distribuidos en el área rural en un radio de 35 km. Hasta el 2007 en sólo dos de las veintidós escuelas de la zona asistía con población que se reconocía como indígena, estas escuelas sólo contaban con Auxiliares Docentes Aborígenes (en adelante, ADA) y ninguna con Maestro de Educación Bilingüe Intercultural. Cabe destacar que en éste relevamiento se registró que en el 2001, entre los miembros de las comunidades indígenas de la zona, sólo había unos 20 egresados del nivel secundario. Entre estos 10 habían obtenido el título de nivel secundario junto con el de ADA, en una localidad cercana a través del Programa Educación Bilingüe Intercultural (PROEBI) consolidado como Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen (CIFMA). Este dato nos resulta significativo en tanto muestra las escasas posibilidades que tienen los integrantes de estas comunidades para acceder a la educación del nivel secundario.

En este sentido también es pertinente recordar que estamos hablando de una población que arrastra una larga historia de exclusión social y educativa, y que presenta graves situaciones de pobreza. En este sentido también se registra que muy pocos niños *qom* logran completar su educación primaria, y un porcentaje mucho menor los estudios secundarios⁴. Esta situación se complejiza al considerar la gran cantidad de veces que estos estudiantes repiten durante, y que esta casi naturalizado que la gran mayoría de estos niños sólo permanecen en la escuela hasta segundo o tercer año. Aun siendo muchos menos los jóvenes que logran acceder al nivel secundario de todas formas se vuelve a dar una gran exclusión, que se concentra principalmente entre el segundo y el tercer año de este nivel. A pesar de que se han realizado acciones con la intención de revertir esta situación (como por ejemplo el otorgar becas y brindar capacitación a los profesores para que aborden esta temática) en general estas acciones se quedan en un

³ INDEC, Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (2004-2005).

⁴ Según un Informe del Área de Educación Aborigen Bilingüe Intercultural del Ministerio de Educación del Chaco (2008) en base a información de la ECPI 2004-2005, entre la población de 15 años y más que se reconocen o descienden del pueblo TOBA-QOM el 19,6% no posee instrucción, el 46,5% no finalizó el primario, solo el 17,8% finalizó el primario; el 10,6% no finalizó el secundario, el 2,4% completó este nivel; y solamente el 0,4% finalizó estudios de nivel superior.

plano superficial y no logran alterar el fondo del problema. En esta línea se plantea la necesidad de instancias de formación sistemáticas y específicas que permitan que el conjunto de los docentes reflexionen y debatan sobre su propia condición sociolingüística y sociocultural y la de los estudiantes, así como la influencia de estos aspectos en la construcción de los aprendizajes.

Otro aspecto que consideramos importante mencionar se refiere al hecho de que los servicios sanitarios estatales disponibles, hasta el momento del relevamiento, no llegaban a cubrir eficazmente ni el 5% de las necesidades de la población indígena⁵. Esta situación se agudiza por los índices de mortalidad materno infantil que son altísimos en la zona, y al dato de que un porcentaje importante de este índice se refiere a la población de estas comunidades. Con respecto a la tasa de desnutrición se registra una situación similar afectando mayormente a las madres embarazadas, a los niños en la primera infancia, y a los ancianos de estas comunidades.

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

En relación a la lengua, según los datos oficiales⁶, se puede decir que del total de la población que se reconoce y/o descende en primera generación del pueblo toba el 50 % habla y entiende alguna lengua indígena, el 8 % no habla pero entiende y el 41% no habla ni entiende ninguna lengua indígena. A este respecto es necesario tener en cuenta que “vitalidad” de una lengua depende del hábitat y del grado de escolaridad de sus hablantes, así como de las distintas situaciones de uso, del tipo de la interacción comunicativa y de los participantes involucrados en dichas interacciones. En este sentido cabe destacar que en relación a la “vitalidad” de la lengua *qom*, según Messineo (2003), en la actualidad se presentan dos procesos. Uno de cambio y aparente retracción de la lengua y otro de creciente interés por incorporarla en la escuela y por la elaboración de materiales orales y escritos en *qom*. Este hecho puede tener relación a que en general los *qom* instalados en zonas rurales llegan a la escuela hablando el *qom* como primera lengua, pero en otros casos, especialmente en los que habitan en zonas urbanas, se registra un quiebre de la transmisión intergeneracional y son pocos los *qom* que llegan a la escuela manejando con fluidez la lengua (Censabella, 1999).

2.2. Historia de la creación del BLA

⁵ Según un relevamiento realizado por las organizaciones que acompañan la experiencia.

⁶ INDEC, Op. Cit.

Para situar esta experiencia nos resulta significativo retomar parte de la historia en la que se inscribe. A partir de 1992 un grupo de profesores que trabajaban temáticas indigenistas en esta zona comenzaron a reunirse a pensar cómo incidir en la gran exclusión educativa que afecta históricamente a los miembros de las comunidades indígenas de la zona. Varios de estos docentes venían trabajando en el marco de INCUPO (Instituto de Cultura Popular) y ENDEPA (Equipo de Pastoral Aborigen), y aunque por esta época la mayoría se distanció de estas instituciones siguieron buscando la forma de concretar propuestas para que los indígenas pudieran formarse en espacios donde fueran valorados y respetados. Para esto decidieron realizar reuniones en las distintas comunidades para relevar sus principales necesidades y determinar prioridades en las líneas de acción.

En 1994 a partir de estos encuentros se definió armar una propuesta de educación secundaria para las comunidades. En este proceso surgió la necesidad de asumir un formato legal, por lo cual un grupo constituyeron una Asociación Civil sin fines de lucro, que asumiera el compromiso de acompañar a las comunidades en sus demandas. Entre las primeras acciones se realizaron pedidos para la creación de un Bachillerato Intercultural Bilingüe con orientación en educación y salud, a este reclamo también se sumó una congregación de religiosas católicas.

Así se realizaron diversas acciones de demanda ante el MECCyTCh, pasando por períodos de inactividad. En 1997 este grupo retomó la propuesta del Bachillerato y se incorporó la Comisión Zonal de Tierras que la llevó adelante. De esta forma se reiniciaron las discusiones y las acciones para solicitar la escuela. A partir de esta experiencia se decidió conformar una organización que representara a todas las comunidades de la zona y pudiera conducir el proyecto educativo para los jóvenes indígenas de las mismas. Por lo cual en 1998 se creó un Consejo en defensa de los derechos de la Educación Bilingüe e Intercultural. El Consejo fue conformado como una organización indígena integrada por representantes de los 17 asentamientos de la zona.

Este grupo, en conjunto con distintos miembros de las comunidades, realizaron pedidos y acciones de reclamo desde 1999. En el año 2000 este consejo acompañado por la Asociación Civil comenzaron a organizar "talleres de consulta a las comunidades". Estas dos instituciones elaboraron un Proyecto Educativo con tres propuestas: Escuela de modalidad bilingüe e intercultural en alternancia, de gestión mixta, para el tercer ciclo de E.G.B.; el Bachillerato de Adultos con Salida Laboral, y la Escuela Parasistemática de Oficios.

En el 2001 lograron que el MECCyTCh creara "a término" y bajo su órbita un Bachillerato Acelerado para Adultos como un anexo de una E.N.S. (hoy CEP). Para esto se realizaron en forma conjunta entre el Ministerio, la Asociación civil y Consejo Qom, los programas y el diseño del plan de estudio. Para llegar al acuerdo fue necesario resignar materias propuestas, contenidos y carga horaria de los espacios formativos. Luego, en el momento de autorizar los programas, el Ministerio también recortó contenidos culturales en función de hacer coincidir con los planes de estudio vigentes. Por el mismo motivo, el Ministerio rechazó que la formación para la salida laboral se iniciara desde el nivel A, como se pedía en la propuesta original.

De esta manera el plan de estudio que se implementó fue similar al de cualquier Bachillerato Libre para Adultos, excepto por la incorporación de contenidos culturales de

las comunidades indígenas en las mismas materias y el agregado de una materia específica para trabajar la “Lengua toba” con la misma carga horaria que Español. La otra particularidad sustancial de este proyecto fue la incorporación de un tercer nivel, enfocado a las orientaciones propuestas con algunas materias comunes y otras específicas de la salida laboral.

Este Bachillerato Acelerado para Adultos se inauguró en julio de 2001⁷ y la experiencia se desarrolló hasta diciembre de 2003 en un Salón Comunitario a 8 km del Pueblo, sorteando numerosas dificultades: inicio tardío del primer nivel, acortamiento del ciclo lectivo⁸, problemas con la entrega de títulos⁹, etc.

Al comienzo de la experiencia empezaron 107 estudiantes tobas en carácter de alumnos regulares que tenían entre 18 años y 40 años de edad. De ellos lograron egresar 75 que cursaron “en una sola división” los casi tres años de estudio diario. La mayoría concurría en bicicleta recorriendo distancias entre 5 y 35 km. A pesar de las dificultades, fueron pocos los que no pudieron continuar, lográndose la permanencia y el egreso de casi un 70 % de los que empezaron; para las organizaciones implicadas en la experiencia, este dato marca una ruptura con la larga tradición de expulsión y fracaso escolar en el nivel secundario de los miembros de las comunidades indígenas (BLA, 2006: 6). Entre los egresados, 30 quedaron esperando para cursar la “Formación terciaria en Salud” que el Ministerio de Educación se había comprometido a abrir, 26 cursaron la Formación de ADA y 2 continuaron estudiando para Profesores Bilingües Interculturales; otros consiguieron empleos en distintos lugares como en el municipio y el hospital. Varios de ellos se integraron al Consejo Qom y continuaron la lucha para lograr la continuidad del bachillerato y la creación de otros espacios educativos para las comunidades de la zona.

Cabe destacar que esta primera experiencia de Bachillerato se desarrolló con una gestión mixta a través de un Consejo integrado por dos representantes del Ministerio, dos de la Municipalidad (aunque no participaron de las reuniones), la Directora del CEP, dos representantes del Consejo Qom, y dos de las instituciones que acompañaban la experiencia (la Asociación Civil y las Hermanas). La Directora del CEP asumió el rol de convocar a las reuniones del Consejo Consultivo Asesor, para lo cual puso a disposición la sala de informática del CEP pero el Consejo no pudo funcionar realmente de esta manera, ya que los representantes de la Municipalidad nunca asistieron.

⁷ La experiencia fue seleccionada en el concurso “Escuelas que hacen escuelas” organizado por la Organización de Estados Iberoamericanos. En este concurso de la Argentina se seleccionaron dos experiencias, una fue la del bachillerato, que presentó una narración que realizada por una profesora y miembros de la Asociación Civil (BLA, 2006: 6).

⁸ El inicio del Nivel A fue a mitad del mes de julio y el ciclo lectivo fue acortado para que culminara igualmente en diciembre, por decisión del Ministerio. Según los protagonistas de la experiencia en el documento citado previamente, esta reducción del ciclo lectivo fue perjudicial para los estudiantes adultos que necesitan tiempo para recuperar los hábitos del estudio y apoyo extra para introducirse en las materias (Ibidem: 5).

⁹ “A la hora de entregar los títulos vino el nuevo Ministro fue a la localidad a informar que no se iban a realizar los títulos porque el plan de estudio no coincidía con los planes vigentes. Frente a este hecho las organizaciones de apoyo, docentes y estudiantes le recordaron la continuidad jurídica de los actos de gobierno (aunque cambie el Ministro, el ministerio es el mismo) y el derecho adquirido de los 74 estudiantes que habían cursado los casi tres años y egresado del bachillerato creado por el propio Ministerio chaqueño. Se lograron los títulos [aunque lo fueron haciendo con bastantes demoras] (Ibidem: 5)”

En el 2003 se implementó el tercer año con Salida Laboral, con las orientaciones Pedagógica y Atención Primaria a la Salud y los estudiantes optaban por una u otra. Según los responsables de la experiencia, la orientación pedagógica tuvo el objetivo de preparar a los estudiantes para el posterior desempeño de sus funciones como ADA, brindando herramientas para trabajar en conjunto con otro docente no indígena en el nivel inicial y primario, en alfabetización en lengua y cultura *qom*. Y la orientación en atención primaria de la salud indígena se propuso preparar a los estudiantes para ejercer protagonismo en el cuidado de la salud comunitaria.

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

3. El Nivel secundario tendencias históricas, vigentes y emergentes

La experiencia intenta dar respuesta a una primera demanda de la comunidad en tanto brinda un espacio donde los integrantes de la comunidad pueden asistir, sin ser discriminados y sintiéndose cómodos para realizar sus estudios secundarios y acceder a la posibilidad de continuar su formación. Como hemos dicho anteriormente, si bien consideramos que la selectividad y el autoritarismo continúan vigentes como tendencias hegemónicas en toda la educación secundaria, cuando analizamos estas en relación a la población indígena puede ser observadas de una manera más explícita pero con ciertas características particulares, en tanto se inscriben en el registro de esta población reforzando la larga historia de segregaciones, exclusión, negación y discriminación que como pueblo vienen arrastrando. El siguiente fragmento de la entrevista a una referente de la asociación que acompaña la experiencia expresa claramente este punto:

“En una reunión, yo hago un aporte y digo que las comunidades aborígenes tenían que tener su escuela aparte, ahí se para una compañera mía (que no es mala para nada) y dice que cómo yo decía eso, y pone de ejemplo a un estudiante y me dice que él había hecho la secundaria y que él era como un chico cualquiera, igual a todos los otros, por qué quería yo que fuese indio. Entonces yo me paro y les respondo; perfecto, pero lo que vos no sabes es que él es un chico indígena que habla en su idioma, que es dirigente en su comunidad, que está en la Comisión Zonal de Tierras, que él está orgulloso de ser indígena, pero acá ni lo dice porque se le echan todos arriba, vos estás viendo algo tan superficial que en realidad no estás viendo nada. Mi director -que cada vez que hablaba de los indígenas me señalaba a mí porque yo soy la india- había dicho un rato antes adelante del equipo del Ministerio de Educación de la Nación:” yo voy a decir la verdad, no soporto el olor a indio en el aula”. La gente de Nación estaba horrorizada. Ahí me paro y digo que realmente se tenían que dar cuenta de que ellos necesitaban un ambiente donde pudiesen estar felices, tener la autoestima alta, vestirse como quisieran, hablar su idioma, pensar a su forma y acá eso era algo imposible, remarqué que ellos necesitaban su espacio propio”.

Referente de la Asociación civil.

El contenido profundamente discriminatorio de las afirmaciones comentadas y la creación de una escuela exclusiva para estudiantes *qom* muestran dos posicionamientos extremos, pero entendemos estos como momentos necesarios de un proceso que pueda ir arribando hacia espacios donde se puedan valorar las distintas identidades como flexibles, relacionales, dinámicas y vinculadas con la correlación de fuerzas de cada momento histórico, siguiendo propuestas como la que Stuart Hall realiza acerca de la cultura popular:

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

Sin embargo, no podemos dejar de mencionar que es el rechazo contenido en el primer posicionamiento el que conduce al segundo como alternativa casi excluyente, al menos mientras persistan las consideraciones que actualmente se tiene de los estudiantes *qom*. Quizás la posibilidad de incluir y retener que presenta la experiencia, permita ir modificando las percepciones que se tienen sobre la población toba. Al respecto una profesora sostiene:

“Cuando alguien se entera que trabajo allí, lo primero que me preguntan es si aprenden. Porque la gente blanca suele tener la idea de que los aborígenes no aprenden o no se bien qué clase de creencia al respecto, entonces me preguntan y yo les digo que son excelentes alumnos y que tendrían que ir a ver un poquito como ellos estudian”

Prof. de matemática.

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

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

Coordinadora Pedagógica, Chaco.

“El BLA es muy importante para nosotros porque a través del estudio se van dando cuenta, van valorando sus valores, y el objetivo es que alguna vez los chicos indígenas lleguen a tener sus estudios, y que ellos mismos puedan defenderse y defender a su comunidad, que ellos sean los protagonistas. Que llegue a ser personas y que tengan su capacidad de estudio y que estén al frente ellos mismos, y

no que estén necesitando de un abogado u otro profesional sino que ellos mismos tengan su profesión.”

Estudiante, Chaco.

Retomamos lo expresado por la referente de la asociación destacamos otro elemento que se inscribe en esta compleja trama, que es el mecanismo de ocultamiento¹⁰ que los estudiantes deben poner en práctica para intentar transitar con la menor cantidad de costos su escolaridad. La asesora declara que en la escuela se desconoce que el estudiante habla *qom* como lengua materna, que es dirigente en su comunidad, etc. y al ignorar estos aspectos así como cualquier otro de la identidad de una persona se está violentando su subjetividad (Rosbaco, 2002: 100). De tal modo, estos sujetos son puestos en una actitud paradójica donde deben ocultar parte de lo que son para sobrevivir en la escuela.

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

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

Referente de la Asociación civil.

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

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

¹⁰ Hay abundante bibliografía describiendo este mecanismo en la escuela, a modo de ejemplo podemos citar Gandulfo (2007) y Maimone y Edelstein (2004).

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

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

Referente de la Asociación civil.

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

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

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

Para realizar este análisis nos parece necesario comenzar destacando las formas en que los distintos protagonistas se refieren a la interculturalidad en esta experiencia educativa.

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

Asimismo el mencionado documento agrega que:

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

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

También se resalta la importancia de la recuperación de la cultura y lengua *qom*: “A través de trabajos generados en el aula, en diferentes materias, se trajeron a la escuela innumerables relatos, cuentos, historias, maneras de curar y de proceder, la sabiduría y la cosmovisión, aportadas por los ancianos de las comunidades, quienes abrieron las puertas a estos estudiantes y a la escuela, favoreciendo el rescate y la revalorización cultural por parte de los más jóvenes que lo transmitirán en el futuro a todos los niños.” (BLA, 2006: 6)

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

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

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

Integrante del sindicato docente.

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

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

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

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

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

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

La propuesta del Bachillerato retoma la gran deuda escolar de trabajar con las culturas y las lenguas originarias en la educación para los Pueblos Indígenas. Por lo cual hace eje en este tema proponiendo revalorizar la lengua como unos de los rasgos identitarios del pueblo *qom* y trabajar lo intercultural como un eje transversal en toda la propuesta y las disciplinas. En este sentido, creemos que se realizó un importante avance recopilando diversos aportes de la sabiduría de este pueblo y buscando formas para construir propuestas que puedan abordarlos desde las distintas asignaturas. Para ampliar los contenidos curriculares actuales y buscar poner en diálogo los contenidos tradicionales con los conocimientos de los integrantes del pueblo. Con este sentido se realizaron fuera del horario escolar talleres con integrantes de la comunidad para avanzar en el trabajo de sistematización de los conocimientos y las diferencias culturales.

“Es bastante difícil porque la expresión nuestra en la actualidad no es la misma que la de antes, los antiguos tenían otra expresión y otro ritmo. Yo trato de rescatar

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

Profesor de Lengua Toba, Chaco

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

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

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

Cabe destacar que no se logro avances significativos en cuanto a la integración al interior de las distintas materias, aspecto que se mostró más resistente por lo cual las experiencias fueron más acotadas, destacándose el trabajo con las toponimias a partir de uno de los talleres. Como tampoco en cuanto a la reflexión sobre los procesos y criterios de selección de los materiales esta tarea fue dificultosa especialmente por la escasez de materiales laborados y disponibles.

“En lo escrito hay bastantes dificultades –nos basamos en el Chaco porque los que producen escritura son Chaco, Formosa y Santa Fe, hay bastantes variaciones en la lectoescritura en algunas partes- y yo elegí la del Chaco porque aquí vivimos y hay muchos materiales, es el único que tiene más materiales. En eso estamos trabajando, hay bastantes acuerdos y desacuerdos pero es interesante avanzar en la propuesta.”

Profesor de Lengua Toba, Chaco.

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

podrían realizarse entre los contenidos y las experiencias personales y culturales de los estudiantes.

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

Coordinadora Pedagógica, Chaco.

De la experiencia valoramos el intento de dar forma a la participación de la comunidad y avanzar en una construcción sociocultural conjunta, así como de revisar y ampliar los contenidos curriculares. Pero es necesario reconocer que avanzar en esta dirección resultó muy complejo y que se presentaron serias dificultades para llevar adelante tanto diseños, como adecuaciones curriculares y propuestas pedagógicas que pudieran poner en diálogo los distintos conocimientos, lográndose en el mejor de los casos incorporar algunos conocimientos del pueblo *qom*. De esta manera los talleres quedaron desarrollándose casi en paralelo a la propuesta sin conseguir modificar la propuesta curricular de la escuela. Consideramos que esto se debió en gran parte a la falta de espacios y de tiempos para la formación específica y el trabajo sistemático.

Creemos que sigue haciendo falta continuar trabajando en esta línea para lo cual entre otras cuestiones es necesario develar y cuestionar las múltiples creencias naturalizadas, que aún siguen vigentes y obturan la posibilidad de ampliar nuestros parámetros para abrirnos a otros conocimientos y prácticas que aún no han sido legitimados, así como avanzar en la reflexión sobre el desarrollo de esos distintos conocimientos y atrevernos a interactuar, visualizando las concepciones estereotipadas en cada uno, resultados de las condiciones objetivas de producción de los mismos.

3.3. Los docentes y el trabajo con el bilingüismo y la multiculturalidad

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

La mayoría de los profesores no indígenas no tenían formación ni experiencia en educación Intercultural, por lo cual si bien algunos intentaron trabajar desde la interculturalidad, la mayoría termino desarrollando el programa tradicional de su materia incluyendo sólo algunos contenidos de la cultura *qom*, sin lograr un verdadero diálogo entre los contenidos, los estudiantes y los profesores, condición indispensable para construir desde la interculturalidad. También es importante destacar que algunos profesores, aunque en minoría, lograron avanzar en un trabajo intercultural en el desarrollo de sus clases, incorporando y valorando saberes culturales y de la lengua

autóctona, o generando actividades con la comunidad. En este sentido fue muy rica la experiencia del trabajo articulado entre Lengua Toba y Español.

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

Coordinadora Pedagógica, Chaco.

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

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

Coordinadora Pedagógica.

Cabe destacar que en este sentido, se han realizado demandas de capacitación para los docentes al Ministerio de Educación, pero que han sido infructuosas, y que ni siquiera se consiguió que éste autorizara la realización de jornadas de capacitación organizadas por otras instituciones en horas de clases. Por lo cual las instancias de capacitación que se realizaron fueron por fuera del horario de clase, lo que dificultó la posibilidad de que concurriera la mayoría de los docentes. Es necesario contemplar que una formación docente que pretenda fomentar la construcción de relaciones simétricas y la puesta en diálogo de los conocimientos, debería brindar herramientas para que los docentes

cuenten con estrategias didácticas para desarrollar los conocimientos de los estudiantes y para articular los conocimientos presentes en el aula. Asimismo, se debería poder contar con instancias de trabajo colectivo que garanticen la presencia en el aula de los conocimientos de ambas tradiciones culturales, tanto los “conocimientos ancestrales” como el conocimiento considerado “ciencia universal”.

3.4. Una organización escolar con participación de la comunidad

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

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

Asesor Pedagógico, Chaco

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

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

Referente de la asociación Che'eguera, Chaco

A pesar de estas limitaciones consideramos que esta experiencia realiza aportes valiosos para pensar en las potencialidades y dificultades de la gestión comunitaria, así como los desafíos pendientes y las tensiones entre tradiciones diferentes. Poniendo a circular

varios de los temas que hay que pensar y prever, entre estos, una cuestión que aparece con gran importancia dentro de las experiencias que intentan construir con una direccionalidad político pedagógica distinta al mandato hegemónico es la forma de convocar y designar a los docentes que participan, para que sostengan el compromiso de trabajar en el sentido propuesto.

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

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

Referente de la Asociación civil.

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

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

Coordinadora.

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

Prof. de Matemáticas.

“...quieren que los profesores estén más con la comunidad para que puedan aprender la cultura y cómo trabajar mejor, tener esa experiencia nueva e incorporarla. Algunos de los profesores son nuevos y no tienen experiencia con las

*culturas, más que nada viven en este lugar y conocen pero no tienen experiencia de trabajo. Lo que ellos más enfatizaban o pedían y repetían varias veces, es **que los profesores puedan estar con la comunidad**. Eso es lo que caracteriza más que nada a los profesores que son especiales, porque tienen que incorporar esa forma de trabajar, esa visión que tienen en la comunidad.”*

Asesor Pedagógico.

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

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

Referente de la asociación Civil.

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

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

Prof. de Lengua Toba.

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

Referente de la asociación Civil.

En este mismo sentido consideramos que varios de los inconvenientes que se presentaron a la hora de poner en acto la propuesta de gestión comunitaria están relacionados con la falta de capacitación, personal, materiales, espacios y tiempos imprescindibles para su realización. Creemos que para profundizar la participación de los docentes y de la comunidad en la organización y en las definiciones del proyecto político-educativo será necesario revisar la organización escolar y del trabajo docente.

Reflexiones

Como hemos descrito en la experiencia del BLA se avanza en la búsqueda de superar la tendencia a la selectividad inscrita en la educación secundaria en general, pero centrándose más específicamente en una clave de orden cultural y lingüístico. En este sentido, se plantea como el principal aporte el hecho de que visibiliza e interpela la forma en que se inscribe la tradición discriminatoria y racista en las historias, vivencias y autopercepciones de los estudiantes, desarrollando una propuesta educativa en un contexto signado por la desigualdad y la discriminación. Asimismo, valoramos los avances que realiza en la búsqueda de construir un diálogo entre los diferentes saberes y consolidar una propuesta intercultural con una importante participación de la comunidad.

Así mismo valoramos los aspectos que plantean interrogantes y proponen desafíos pendientes, especialmente con respecto a la capacitación de los docentes. Tema que despliega todo un núcleo problemático que se mantiene presente y recorre todas las dimensiones de la experiencia. A partir de esta experiencia nos preguntamos cómo podrían ser abordada la multiculturalidad, qué instancias se necesitan, qué formas de selección de los docentes y de la conducción, cómo se realiza la selección y producción de contenidos y materiales, cómo se ponen en diálogo estos saberes. Como describimos anteriormente los talleres con miembros de la comunidad nos parece un aporte valioso, pero aún queda mucho camino por andar.

En este sentido nos resulta importante destacar que desde los discursos reformistas neoliberales se plantea una pedagogía que centra la solución de este conflicto histórico y estructural en cuestiones individuales. Esto nos resulta peligroso, especialmente en tanto plantea que el reconocimiento del otro puede darse si el docente individualmente decide dejar de ser etnocéntrico o racista para comenzar a comportarse de una manera tolerante. Por el contrario consideramos que el punto de partida debería ser un trabajo colectivo en el cual desnaturalizar y cuestionar las creencias que oscurecen la posibilidad de reconocer que los pueblos indígenas y afro pueden aportar conocimientos desde su producción intelectual y ancestral. Desbarrancar nuestras certezas, desentrañar nuestros saberes, dar curso a lo inédito.

Esta propuesta asume el desafío de intentar construir desde una posición cuestionadora del currículum tradicional, encontrándose en este punto con la pedagogía crítica, desde la cual se plantea que la diversidad cultural debe formar parte del currículum, cuestionando la perspectiva eurocéntrica que determina qué es conocimiento, quiénes lo producen y con qué propósitos desde una división jerárquica entre conocimiento legítimo y saber local¹¹. En este sentido se plantea que la democratización no puede consistir meramente en el intento de que todos accedan de igual manera al currículum hegemónico, sino que depende de una modificación sustancial del currículum existente donde se cuestione el contenido que debe ponerse en circulación en las escuelas así como los diferentes procesos de aprendizajes, para que acceda el conjunto de la población reconociendo la diversidad cultural, étnica, de género, etc.

¹¹ Walsh (2009).

Aún reconociendo ciertas limitaciones en esta experiencia consideramos que realiza importantes aportes en tanto visibiliza de una forma muy explícita la selectividad inscripta en la educación secundaria y permite poner en relieve la imperiosa necesidad de recuperar la centralidad de la escuela pública como territorio donde los saberes de los sujetos pueden y deben ponerse en diálogo para construir colectivamente un conocimiento que incida en la realidad con sentido transformador.

Bibliografía

- AA.VV.**, *Reconociendo nuestro trabajo docente*; Ediciones CTERA, Buenos Aires, 2009.
- BALDUZZI, J. y equipo.**, *Desigualdad y exclusión en la educación secundaria de los adolescentes y jóvenes*; Informes y estudios sobre la situación educativa N° 4. IIPMV-CTERA. Buenos Aires. 2006.
- CENSABELLA, M.**, *Las lenguas indígenas de la Argentina. Una mirada actual*, Eudeba. Buenos Aires. 1999.
- CENSABELLA, M.**, *Las lenguas indígenas del Chaco meridional y nordeste argentino - Localización, vitalidad y prioridades de investigación – Sobre la educación intercultural bilingüe*. Trabajo publicado en Folia Histórica del Nordeste n° 15, Resistencia, Instituto de Investigaciones Geohistóricas – Conicet. 2001-2002. pp. 71-85.
- DÍAZ, R; ALONSO, G.** *Construcción de espacios interculturales*. Miño y Dávila Ed. Buenos Aires. 2004.
- FREIRE, P.**, *La educación en la ciudad*. Siglo XXI. México.1997.
- FREIRE, P.**, *Política y educación*. Siglo XXI, México.1997.
- GANDULFO, C.**, *Entiendo pero no hablo*. Antropofagia. Buenos Aires. 2007.
- JACINTO, C. y TERIGI, F.**, *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria?*. Aportes de la experiencia latinoamericana. Bs. As. Santillana. 2007.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J.**, *Políticas del libro de texto escolar*. Ediciones Morata, Madrid. 2002.
- MESSINEO, C.**, *Lengua toba (Qom l'aqtaqa) Material del Taller Lengua y la Cultura Toba de la Comunidad toba Daviaxaiqui, Derqui*. Buenos Aires. 2003.
- MESSINEO, C.**, *Del Gran Chaco al Gran Buenos Aires*. Programa Participativo de Capacitación y Fortalecimiento de la Lengua y la Cultura Toba en una Comunidad Indígena Urbana (Derqui, Buenos Aires, Argentina). Memorias del Congreso de Idiomas Indígenas de Latinoamérica-I (23-25 de octubre de 2003, University of Texas at Austin). Publicado en línea en http://www.ailla.utexas.org/site/cilla1/Panel_Messineo_Toba.pdf
- ROSBACO, I. C.**, El deseo de aprender: un antídoto al fracaso escolar, en: Carreras, M. y otros, *La escuela: una segunda oportunidad frente a la exclusión*, Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires, 2002.
- STUART HALL, R.**, “Notas sobre la deconstrucción de lo popular”, en Samuel, R.: *Historia popular y teoría socialista*, Crítica, Barcelona, 1984, pp. 93 -110.
- UNLu-CTERA.**, *Informe de Investigación “Educación y multiculturalidad. Formación de coordinadores, ajuste curricular y diseño de materiales”*. Buenos Aires. Diciembre 2005.
- WALSH, C.**, *Interculturalidad, estado, sociedad. Luchas (de) coloniales de nuestra época*. Abya Yala, Ecuador. 2009.