

## Maestros de la Educación Intercultural Bilingüe

En Argentina, desde la restitución democrática existen proyectos escolares para incluir y atender las necesidades de las poblaciones étnicamente diversas. Sin embargo, los cambios a nivel discursivo, legislativo e institucional en favor de una Educación Intercultural Bilingüe (EIB) no han impactado de manera significativa en las históricas prácticas a través de las cuales el sistema educativo ha atendido a la "cuestión indígena". En este entramado, una de las figuras más discutidas y clave es la de los docentes. Por eso, la importancia de centrarnos aquí en el rol de los maestros (indígenas y no-indígenas) dentro de la EIB.

A través de sucesivos capítulos, abocados a la descripción y análisis de distintas experiencias de implementación de la EIB en diversos contextos provinciales, el presente libro propone un recorrido en torno a la cotidianeidad del quehacer docente en ámbitos interculturales, haciendo énfasis tanto en las regulaciones existentes como en los desafíos presentes y futuros.

### LAS AUTORAS

Alaniz, Marcela - Alves, Ana María - Cappannini, Mariel  
Cremonesi, Mariel - Enriz, Noelia - García, Stella Maris  
Gates, Zaynab Amelia - Hecht, Ana Carolina - Hirsch, Silvia  
Martínez, María Eugenia - Medina, Mónica - Ossola, María  
Macarena - Rodríguez, Mariela Eva - Rodríguez de Anca,  
Alejandra - Schmidt, Mariana - Serrudo, Adriana - Valdez,  
María Cristina - Villarreal, Jorgelina Andrea - Villarreal,  
María Claudia - Zidarich, Mónica.

### Auspicia



Dirección Nacional de Desarrollo  
Universitario y Voluntariado

noveduc

N

Maestros de la Educación Intercultural Bilingüe

A. Hecht y M. Schmidt (comps.)

# Maestros de la Educación Intercultural Bilingüe

Regulaciones, experiencias y desafíos

Ana C. Hecht y Mariana A. Schmidt (comps.)

Noveduc.com

ISBN 978-987-538-434-7



9 789875 138434

N  
noveduc

**SERRUDO, ADRIANA.** Licenciada en Antropología (Universidad Nacional de Salta). Cursó estudios en la Especialización en Educación Intercultural Bilingüe –PROEIB Andes, Universidad Mayor de San Simón (Bolivia), Universidad Rafael Landívar (Guatemala)–. Doctoranda en Antropología Social del Instituto de Altos Estudios Sociales de la Universidad Nacional de San Martín. E-mail: [adrianaserrudo@yahoo.com.ar](mailto:adrianaserrudo@yahoo.com.ar)

**VALDEZ, MARÍA CRISTINA.** Profesora en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional del Comahue). Especialista en Educación Intercultural Bilingüe (Universidad Mayor de San Simón, Bolivia). Becaria de postgrado del CONICET. Integrante del Centro de Educación Popular e Interculturalidad. Profesora e investigadora del Departamento de Política Educativa de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue. E-mail: [riosmelube@yahoo.com.ar](mailto:riosmelube@yahoo.com.ar)

**VILLARREAL, JORGELINA ANDREA.** Licenciada en Antropología (Universidad Nacional de Rosario). Especialista en Investigación Educativa (Universidad Nacional del Comahue). Subdirectora del Centro de Educación Popular e Interculturalidad. Profesora e investigadora del Departamento de Política Educativa, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue. E-mail: [jorgelina\\_villarreal@yahoo.com.ar](mailto:jorgelina_villarreal@yahoo.com.ar)

**VILLARREAL, MARÍA CLAUDIA.** Magíster en Antropología Social (FLACSO, Argentina). Investigadora del Centro de Estudios Antropológicos en Contextos Urbanos de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario, y profesora en Institutos de Nivel Superior y en escuelas secundarias de Rosario y Santa Fe. E-mail: [m\\_clau\\_diav@hotmail.com](mailto:m_clau_diav@hotmail.com)

**ZIDARICH, MÓNICA.** Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Córdoba. Actualmente se encuentra realizando su doctorado en la Universidad Nacional de Córdoba. Docente del Instituto de Culturas Aborígenes (ICA) y del Instituto Superior de Formación Docente “Reneé Trettel de Fabián”. E-mail: [monicazidarich@yahoo.com.ar](mailto:monicazidarich@yahoo.com.ar)

## Índice

### INTRODUCCIÓN

La importancia del rol docente en las políticas interculturales en educación  
*Mariana Schmidt y Ana Carolina Hecht* ..... 9

### CAPÍTULO 1

Desafíos de la EIB en contextos de invisibilización: el caso de Santa Cruz  
*Mariela Eva Rodríguez y Marcela Alaniz* ..... 27

### CAPÍTULO 2

Maestros *mapuce* en escuelas públicas insertas en *lofche*: historia, tensiones y desafíos  
*Cristina Valdez, Alejandra Rodríguez de Anca, Jorgelina Villarreal y Ana Alves* ..... 47

### CAPÍTULO 3

Maestros no indígenas/alumnos indígenas: etnografías en escuelas urbanas de La Plata  
*Stella Maris García, Mariel Cremonesi y Mariel Cappannini* ..... 69



- Villarreal, J. & Rodríguez de Anca, A. (2006). Disputando la Lengua. Interculturalidad, bilingüismo y Pueblo *Mapuce* en Neuquén. *Actas del Encuentro de Lengua Indígenas*, Universidad Nacional de la Pampa.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad y (de)colonialidad. Perspectivas críticas y políticas. *Actas del XII Congreso ARIC*, Florianópolis, Brasil.

### Capítulo 3

## MAESTROS NO INDÍGENAS/ALUMNOS INDÍGENAS: ETNOGRAFÍAS EN ESCUELAS URBANAS DE LA PLATA

*Stella Maris García, Mariel Cremonesi, Mariel Cappannini*

En este capítulo sistematizamos un conjunto de experiencias en escuelas primarias urbanas del partido de La Plata, provincia de Buenos Aires, a las que asisten niños/as de diversas adscripciones étnicas (*qom*, mocoví, gitanos) y étnico-nacionales (bolivianos, paraguayos, peruanos). Presentamos el escenario social para el ejercicio del derecho constitucional a la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en contextos educativos en que los maestros se ubican, en general, como identificados con la sociedad nacional, blanco-mestiza.

Las situaciones que aquí se puntualizan corresponden a registros etnográficos y reflexiones analíticas en el contexto de proyectos de investigación realizados en dos escuelas primarias públicas (en adelante: E.P.1, ubicada a nueve cuadras del barrio *qom*, rumbo este, y E.P.2, a doce cuadras al sudoeste del barrio *qom*) situados en barrios que fueron tornándose



urbanos en los últimos veinticinco años.<sup>1</sup> En este proceso los contenidos de las políticas públicas (nacionales y provinciales) junto a los fenómenos de desplazamientos humanos que éstos alentaron y la profundización de la lucha indígena por los derechos ciudadanos, fueron tensionando de modos diversos las respuestas de los docentes y las dinámicas socioculturales de las escuelas.

Este capítulo está estructurado en cuatro apartados organizados según las diferentes estrategias de interacción que implementamos con los maestros en cada instancia de trabajo de campo. En la primera sección (Abrir la puerta de la escuela a los niños indígenas en la ciudad) presentamos el acompañamiento a la presentación de los *qom* en las escuelas. En la segunda (¿Es posible escolarizar los saberes de los niños indígenas?) analizamos una experiencia de intervención pedagógica. En el tercer apartado (La contingencia en el nebuloso ámbito institucional) presentamos las contradicciones que fueron surgiendo a lo largo del trabajo de campo en las escuelas primarias. Desde el contexto de un curso de capacitación docente en servicio abordamos en el cuarto apartado (Los saberes de la práctica docente frente a los niños indígenas en la ciudad) las representaciones y los sentidos otorgados por los maestros a la diversidad en el aula.

## ABRIR LA PUERTA DE LA ESCUELA A LOS NIÑOS INDÍGENAS EN LA CIUDAD

En los primeros años de investigación (1992-2004) ingresábamos a las escuelas de la ciudad de La Plata, con el presidente de la Asociación Civil 'Ntaunaq Nam Qom', acompañando a él y otros adultos a dar sus charlas, a ofrecer sus artesanías, a contar por qué habían salido de su Chaco natal, motivando la reflexión con los docentes sobre la presencia *qom* en la zona. Considerábamos relevante analizar las instituciones desde la mirada *qom* y las respuestas que recibían de sus conciudadanos. Los relatos de los *qom* nunca implicaron opiniones con la fuerza desvalorizadora de muchas de las respuestas que recibían. Algunos docentes cuestionaban al gobierno de turno que les permitía instalarse en un lugar tan distante del monte

chaqueño, con juicios anticipatorios en relación a que *no van a conseguir empleo, acá no tienen tierra, ¿de qué van a trabajar en la ciudad?*<sup>2</sup>

Cabe aquí, para el caso de Argentina, seguir a Rita Segato (2007), quien problematiza cómo el Estado-nación se relacionó con la diferencia cultural. La autora plantea que la nación se construyó en oposición a las minorías, como la población indígena y afrodescendiente. La política que se implementó en el proceso de formación del Estado perseguía avanzar con y concretar un "proyecto de limpieza cultural" (Segato, 2007: p. 57) que consistía en "educar y sanear" para homogeneizar a todos los habitantes del territorio argentino. Los gobiernos que impusieron este modelo de nación, basado en el "terror étnico y en el pánico a la diversidad" (Segato, 2007: p. 51), buscaban negar cualquier tipo de diferencia. Este proceso se llevó a cabo a través de la acción de diversas instituciones estatales, como la escuela, el servicio militar, la salud pública, los medios de comunicación y otros dispositivos (Segato, 2007; Grimson, 2011). En este marco, el proyecto educativo del siglo XIX tuvo como objetivo principal "civilizar" a todos aquellos que eran diferentes y no pertenecían al grupo hegemónico, constituían "otros" a los que era necesario "blanquear" para concretar el proyecto político que anhelaba con alcanzar a ser una nación uniforme y homogénea. Este proceso es descripto por Luis Enrique López:

Por medio de la lengua europea y de contenidos socioculturales predominantemente ibéricos se buscó construir una cultura nacional única, una sola nación y un país unitario y uniforme (...) se asumió un proyecto político (...) etnocida, pues pretendió eliminar las diferencias étnico-culturales. (2006: p. 2)

En el caso de la escuela pública, Segato afirma que "la vigilancia cultural pasó por mecanismos institucionales, oficiales, desde ir al colegio todos de blanco, prohibir el quechua y el guaraní donde todavía se hablaban" (2007: p. 51). Es decir, el proyecto político de nación consolidado en el siglo XIX construyó una percepción de Argentina como país blanco, buscando como referente a los inmigrantes europeos venidos de los barcos a partir de 1880 y que continuaron poblando el país en diferentes momentos históricos. Se construyó un imaginario hegemónico de Argentina como una nación monocultural, monolingüe, homogénea, caracterización que



se vio reafirmada con las leyes que estructuraron el proceso de formación del Estado y que sistemáticamente negó la presencia y el aporte cultural de las minorías (Briones, 2005; Grimson, 2011; Tamagno, 2001).

La institución escolar se constituyó en el ámbito fundamental por la que toda la población debía circular a fin de formarse como ciudadanos (García & Solari Paz, 2009). Acordamos con Pablo Pineau cuando plantea que “la consolidación de la escuela como forma educativa hegemónica se debe a que esta fue capaz de hacerse cargo de la definición moderna de educación” (2001: p. 30). Este autor señala que, para generar la escuela, se amalgamaron una serie de condiciones y se impusieron nuevas reglas que debían ponerse en juego para la participación e identificación de la población. Algunas de estas condiciones serían: el docente como ejemplo de conducta, una especial definición de infancia donde cada niño se identifica con apellido y nombre, el establecimiento de una relación asimétrica entre docente y alumno, el uso específico del espacio y el tiempo, la generación de dispositivos de disciplinamiento, la conformación de currículos y prácticas universales y uniformes, el ordenamiento de los contenidos, la descontextualización del contenido académico y creación del contenido escolar, la preponderancia del lenguaje escrito sobre la oralidad.

El centro urbano platense, planificado en su construcción y fundado en 1882 según valores de la modernidad, del progreso y de la civilización, se consolidó como una capital administrativa para la provincia de Buenos Aires con salida al río. Desde ese momento creció atrayendo trabajadores para las dependencias del gobierno provincial, empleados de comercio y distintos servicios, estudiantes, docentes y profesionales que construirían el prestigio de la incipiente universidad pública.<sup>3</sup> Al mismo tiempo, muchas familias se instalaron en la zona debido a las oportunidades que se abrieron con el funcionamiento del puerto para barcos de gran calado y la industria frigorífica. A su vez, la destilería de petróleo desarrollada a pequeña escala durante el siglo XX junto a hilanderías, carbonerías, producción ladrillera, entre otras, posibilitó nuevos puestos de trabajo. La periferia del casco urbano platense se caracterizó también por la producción flori-hortícola, actividad que continuó acercando migrantes del interior del país y de países limítrofes (Ringuelet, 2000; Caggiano, 2003).

El proceso aludido fue perfilando un territorio urbano actualmente habitado por población étnicamente diversa y con profundas desigualdades sociales. Los grupos domésticos *gom*<sup>4</sup>, diseminados en el conurbano bonaerense protagonizaron, a partir de 1990, una experiencia singular al organizarse en una Asociación Civil para gestionar y conseguir tierra y vivienda en el conurbano de la ciudad de La Plata (Tamagno, 2001; Ibáñez Caselli, 2007); lograron terrenos aptos y la autoconstrucción de treinta y seis viviendas con un centro de manzana a compartir comunitariamente. Este proceso concretó derechos coronado, recientemente, por la resolución firmada con el Instituto de la Vivienda de la Provincia<sup>5</sup>, mediante la cual la comunidad *gom* de La Plata obtiene la propiedad comunitaria de las tierras donde vive, en el Barrio Islas Malvinas. De este modo, se acredita la transferencia definitiva de los inmuebles que la comunidad indígena ocupa desde el año 1990, acción que no reviste precedentes en la provincia de Buenos Aires.

Los pueblos indígenas sobrellevan su existencia en un mundo definido y apoderado por los “blancos”, hecho que activa la doble negación de ser indígena y la necesidad de “manipular” la identidad étnica (Cardoso de Oliveira, 1971) en los procesos de interacciones interpersonales ante el desafío de asegurar la asistencia regular de sus niños a la escuela.<sup>6</sup> A nivel de la provincia de Buenos Aires, cabe señalar que según el informe de 2013, un total de siete mil setecientos sesenta y cuatro niños/as indígenas concurre a establecimientos estatales de Educación Primaria.<sup>7</sup>

Para el caso de los *gom* que viven en el partido de La Plata, Ibáñez Caselli (2007) señala que la mayoría son bilingües –español/*gom*–. El uso del español se da básicamente por el contacto con la escuela y las fuentes de trabajo, pero la lengua *gom* está vigente tanto a nivel intra-matrimonial (entre las primeras generaciones de migrantes) como a nivel inter-vecinal. En el caso de los niños/as y jóvenes, muchos entienden la lengua y son semi-hablantes (hablan en español pero entienden la lengua *gom* y pueden expresar parte del vocabulario de esa lengua y armar frases cortas en la misma) o son bilingües pasivos (hablan en español y entienden la lengua *gom* pero no la hablan).



Desde los primeros relevamientos, nuestros interlocutores valoraban en todos sus dichos el aporte positivo de la escuela, consideraban necesario e imprescindible la escolarización, aun cuando narraban episodios de discriminación y la prohibición de usar la propia lengua materna en el espacio escolar. Afirmaban que el paso por la escuela les sirvió como referencia para conseguir mejor trabajo, aprender a hablar y a leer en castellano, hacer cuentas y, en este sentido, consideraban que también sería útil a sus hijos; coincidían en la importancia de que los niños hablaran el castellano y la lengua *qom* sin tener vergüenza de hacerlo y esperaban una educación intercultural bilingüe, que los respetara y les permitiera desempeñar plenamente los deberes y derechos como ciudadanos argentinos (Ibañez Caselli *et ál.*, 2004). En este sentido, vale subrayar que en la escuela no sólo se da “un proceso de reproducción de relaciones sociales y de poder, objetivas, correspondientes a los intereses de las clases dominantes, sino que además, se dan procesos de apropiación de la cultura, así como de resistencia y de lucha, que son también parte esencial de la trama social cotidiana” (Rockwell, 1995: p.30), sin embargo, para el caso que nos ocupa, esa lucha encuentra barreras difíciles de derrumbar.

### ¿ES POSIBLE ESCOLARIZAR LOS SABERES DE LOS NIÑOS INDÍGENAS?

En la escuela E.P.2 se implementó un proyecto enmarcado en el Programa de Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación de La Nación.<sup>8</sup> En él participaban profesoras de ciencias de la educación, psicopedagogas, antropólogas, comunicadoras, maestras/os y directivos de la escuela involucrada. Frente a las *representaciones escolares desvalorizantes acerca de las capacidades socio-cognitivas* de los niños/as pertenecientes a comunidades indígenas y/o grupos familiares migrantes de diversas regiones del país y de países limítrofes, el proyecto apuntaba a promover un *trabajo en red* entre docentes, directivos, representantes de comunidades y profesionales realizado en capacitaciones referidas a *educación intercultural, plurilingüismo, movimientos migratorios en la región, pensamiento y cosmovisión indígena*. De este modo, se produjeron una

serie de momentos relevantes para activar espacios de diálogos e interacciones que permitieron iluminar instancias viables de enseñanza/aprendizaje a propósito de la diversidad cultural en el aula. Al inicio se apeló a un cuestionario que permitió conocer una diversidad de orígenes migratorios y adscripciones étnicas que permanecía oculta: el 50% de la población escolar provenía del interior del país, tenían contacto con otras lenguas (quechua, aymara, guaraní, *qom*) y expresaban su vinculación cultural con pueblos indígenas.<sup>9</sup>

Un evento organizado desde una pretensión de diálogo intercultural se dio en 2005 cuando se realizó el acto de fin de curso con palabras de bienvenida en español, *qom*, quechua y guaraní; se cantó el himno en español y se lo escuchó en guaraní; en 2006 se realizó en el patio de la escuela un encuentro el día 11 de octubre, como último día de libertad de los pueblos originarios, con la historia narrada por los descendientes indígenas, conmemoración presidida por las banderas Wiphala –aymara–, Tawantinsuyo –quechua– y Argentina. El punto de inicio fue valorar la educación intercultural como una dimensión de lo posible (Barabas, 2006). La escuela abrió sus puertas, sus docentes se animaron al encuentro, a escuchar y dialogar, así lo expresaba su directora en el acto escolar:

*Me piden que sea breve, y creo que está casi todo dicho, pero era importante que la señora vice directora y yo estuviéramos acá dando también nuestra humilde opinión y nuestro aporte a esto que hemos compartido, muy extraño, distinto, hermoso. Bienvenida nuestra comunidad, bienvenido este descubrir de parte nuestra que ustedes estaban y tenían tanto para darnos, y los necesitamos, necesitamos de la sabiduría de su cultura para nutrirnos, no solamente es enseñar historia, contar la verdadera historia y rescatar de la memoria lo que estaba callado, sino también es decir qué hacemos y para dónde vamos, y ese camino necesitamos recorrerlo juntos por eso es importante este encuentro.*

(Nota de campo, 11/10/2006)

Este conjunto de acciones fue posible por la construcción colectiva de docentes/equipo de intervención pedagógica, encontrándonos semanalmente para generar espacios de conocimiento, problematizando la diversi-



dad cultural desde el aula y con la comunidad; interviniendo desde el área elegida por el maestro (lengua, historia, geografía, ciencias naturales). A través de la organización de jornadas mensuales se proponían intercambios, análisis de temáticas para abordar la diversidad cultural: los idiomas originarios presentes en muchas de las familias de los alumnos/as (*gom*, guaraní, aymara, quechua); los procesos socio-históricos regionales que precipitaron las migraciones; la narración oral como medio para fortalecer la comunicación y la oralidad; la re-significación de los actos escolares; la relación entre culturas, pensamiento y cosmovisiones. En esas jornadas, así como en talleres con los niños, cooperaron educadores aymaras, quechuas, referentes de la comunidad *gom* cercana a la escuela y algunos familiares de los niños/as.

En la voz de una de las docentes involucradas podemos afirmar que el desarrollo del proyecto, mientras duró, *facilitó el aprendizaje del valor de la oralidad*, fue un espacio de interacción que facilitó la aceptación y reconocimiento entre pares, con los alumnos y la comunidad. Esta experiencia escolar fue relatada por los/as docentes en un espacio de la Feria Nacional del Libro y en el marco de un Encuentro de Interculturalidad<sup>10</sup>; ambas instancias facilitaron el reconocimiento propio de los/as docentes que lo llevaron adelante y contribuyó a que otros, con realidades similares, revisaran y valoraran la posibilidad de trabajar con la diversidad partiendo de los propios saberes de los niños/as. Pero, ¿qué sucedió luego de finalizado el proyecto, qué marcas dejó en esa escuela y/o en los maestros que permanecieron en ella? Nos encontramos con una heterogeneidad de situaciones, cada una de ellas merecería un análisis particular pero, aquí, subrayaremos que en la memoria institucional no hubo proposiciones que tendieran a replicar lo trabajado, tampoco los maestros accionaron como multiplicadores en un sentido colectivo. En los años siguientes, el seguimiento etnográfico de carteleras, actos y prácticas escolares, puso en evidencia las contradicciones del campo educativo y la complejidad para consolidar el derecho a la educación intercultural bilingüe para los niños indígenas urbanos, que un principio parecía haberse instaurado.

## LA CONTINGENCIA EN EL NEBULOSO ÁMBITO INSTITUCIONAL

Durante el 2006 ingresamos a otra de las escuelas de la zona oeste, la E.P.1 hecho que había resultado amable en términos de las formalidades: reunión de presentación del proyecto de investigación con los directivos y docentes de ambos turnos, mucha cordialidad e interés. La discontinuidad de nuestro trabajo de registro etnográfico escolar durante el segundo año pudo ser remediada en el 2010 cuando al reiniciar el trabajo de campo recibimos el pedido expreso, por parte de las nuevas autoridades, de una *devolución* en relación a las actividades de investigación desarrollado previamente. Planificamos encuentros-taller sobre la problemática de la diversidad/desigualdad sociocultural en esta escuela con estrategias que pudieran ser replicadas con los alumnos. En la presentación, surgió el siguiente diálogo que remite a la entrada a la escuela, dos años antes:

**Investigadora:** — *Cuando te conocí estabas en 6º, recién entrabas a la escuela, ¿no?*

**Maestra:** — *Sí*

**I:** — *...Me querían mandar con vos y nunca supe lo que había pasado ya que no logre observar en tu aula.*

**M:** — *Claro... ahhhh!!!!*

**I:** — *Algunas docentes me decían: vos tenés que ir al grado de esa maestra porque ahí hubo casos de discriminación*

**M:** — *En realidad había todo un conflicto con los nenes pero más referido a los migrantes bolivianos. Muchas nenas eran de la comunidad boliviana, entonces era notable la diferencia entre los nenes de acá, en cómo se juntaban entre ellos, y la discriminación todo el tiempo presente. Al principio la cuestión era más dialogada: es boliviana, y bueno, qué tiene, es boliviana, nació en Bolivia. Y después ya era un poco autoritario de mi parte: vas a pedirle disculpas, porque les decían todas las cosas que se imaginan, sobre todo a las nenas.*

(Nota de campo, septiembre 2010).



Este diálogo ratifica que la diversidad cultural se manifiesta como complicación en las relaciones escolares, y preocupa cuando aparece violentada por discriminación entre los niños pero no es problematizada desde la enseñanza-aprendizaje en el aula. Estar en la escuela nos fue advirtiendo rápidamente que la dinámica cotidiana funciona cargada de contingencias que demandan soluciones sobre la marcha y que el encuentro-taller también entraría en esa vorágine. Aunque acordado con antelación, su realización fue fortuita, ya que a las maestras que iban a participar les fueron asignadas otras actividades para ese día y quienes asistieron fue por voluntad al tener una hora libre.

En el curso de este encuentro la diversidad de lenguas propias de los alumnos no se expuso como tema relevante; sí, en cambio, los problemas en el aprendizaje de los contenidos entre los niños gitanos. Las docentes contaron que muchos niños/as de familias bolivianas asistían a la escuela (en uno de los cursos, la mitad eran bolivianos) así como también estaba ocurriendo la escolarización de niños/as gitanos, que era algo que definitivamente había impactado en el trabajo en el aula, dado que para muchos de esos niños, desfasados en edad para la gradación escolar, éste constituía el primer contacto con una institución educativa y por tanto con la formalización de los conocimientos. En relación con esto, una de ellas señalaba:

**Maestra:** —*Al ser más grande tiene otras estrategias para aprender, que son propias de su vida, y el tema de escolarizarse y tener que pasar todos esos saberes a algo más formal, vos lo ves como luchando todo el tiempo. Por ejemplo él sabe sumar, por [manejar] plata, y tener que verlo en un esquema en una carpeta, en un cuaderno, cuesta mucho, y a veces también al evaluarlos...*

**Investigadora:** —*¿Y cómo hacen ustedes desde su rol de docentes para compaginar estos dos saberes? Este saber formal, de la escuela y el que el chico trae de su casa, de su grupo doméstico, de su socialización... ¿cómo es al final, vale o no vale?*

**M:** —*Yo con todo nene que tuve esto lo tenía en cuenta. Por ejemplo a la hora de promocionarlo o no a segundo grado, pasó porque para mí era*

*importante lo que él sabía. Obviamente que pasar diez años de su vida fuera de una institución y después entrar a una, era algo muy fuerte. Entonces, frenarlo o ponerle una traba, hacerlo repetir y dejarlo fuera del grupo, para mí no tenía razón de ser, entonces pasó.*

(Nota de campo, septiembre 2010)

La docente estaba poniendo en cuestión el modo de evaluar, de tomar en cuenta los distintos aprendizajes que sus alumnos lograban y que poseían un carácter personal. Esta situación, que según su mirada se extendía a todos los alumnos, no sólo a los gitanos, nos lleva a problematizar las formas en que la escuela puede efectivamente trabajar con la diversidad social y cultural, punto que constituye a nivel institucional una de las dificultades que observamos en las escuelas de la zona (Cremonesi & Cappannini, 2009):

**I:** —*¿Lo planteaste en gabinete o en dirección, o fue una decisión tuya?*

**M:** —*No, el que pasa [de grado], pasa, y si alguien me dice que no, pasa igual... (risas). En general esas cosas juegan en la promoción, pero al revés, en general nadie te va a decir que no pasen, eso no va a ocurrir, no va a venir la directora y te va a decir no, mira, que no pase. No, al contrario, si vos de treinta chicos querés dejar diez, te van a decir cómo diez?! A veces, cuando vos lo pasas y la maestra que va a tener no vas a ser vos, eso influye para que repita ese próximo año, y tal vez no se tenga en cuenta.*

(Nota de campo, septiembre 2010)

De este modo, podríamos hablar de un círculo donde se replican las intenciones individuales, pero no líneas de acción institucionales. Registramos cierto desconocimiento por parte de los docentes de las normativas educativas en materia de derecho a educación intercultural (Cremonesi & Cappannini, 2011). Y, en el mejor de los casos, el reconocimiento de que no constituye un punto prioritario a la hora de la planificación anual de las actividades en la escuela:



*Creo que a veces la demanda que tenemos del estado, del sistema... en tanta cosa hace que algunas cuestiones que son importantes como la interculturalidad uno no se detenga a pensar... o piense en cómo la voy a trabajar (...) [al] preparar el proyecto de la institución yo creo que ni siquiera me he sentado a hablar con la directora de ese tema.*

(Vice directora E.P. 2, junio de 2011).

A partir de nuestras observaciones en el ámbito escolar, barrial y en las charlas y entrevistas con docentes, los distintos sentidos e interpretaciones en torno a la educación intercultural se articulan con perspectivas individualistas o particularizadoras, y también morales (*tolerancia, no discriminación*), de manera contradictoria con la perspectiva de derechos. En este punto, compartimos la idea de que

No se ha analizado suficiente cómo se interpretan necesidades, derechos, identidades y acciones al interior de las instituciones [como la escuela], cómo se incorporan institucionalmente los discursos científicos [acerca de la interculturalidad] y los consensos sociales, y cómo son procesados los conflictos expresados en interpretaciones en oposición. (Llobet, 2011: p. 10)

## LOS SABERES DE LA PRÁCTICA DOCENTE FRENTE A LOS NIÑOS INDÍGENAS EN LA CIUDAD

La realización de un curso de capacitación destinado a docentes y bibliotecarios de Educación Primaria Básica del Partido de La Plata, durante 2013, permitió una nueva aproximación a los sentidos y representaciones de los maestros en torno a la diversidad cultural presente en las aulas.<sup>11</sup> Entre los objetivos planteados se proponía la generación de espacios de reflexión y de estrategias para el acompañamiento de los docentes que atendían poblaciones indígenas, acercando herramientas teórico-metodológicas que permitieran reflexionar acerca de la diversidad cultural para luego trabajar con los alumnos.

En este caso, el tema de la lengua fue central desde el comienzo.<sup>12</sup> A partir de una lectura disparadora (de fragmentos extraídos de Gandul-

fo, 2007), que expresaba en primera persona las experiencias de una maestra y su relación con el guaraní, se abrió el debate entre los presentes en el primer encuentro. Los maestros/as comentaban entonces cómo el sistema educativo prohibía a sus alumnos hablar su lengua materna, colocando el castellano como la lengua permitida y válida; cómo la escuela se encontraba fuera de la realidad, en tanto los chicos no entendían bien el castellano y la docente no entendía bien el guaraní. Y cómo la maestra a pesar de la prohibición, decidía –finalmente– aprenderlo y hablarlo en el aula, en un proceso de reconocimiento de su propia historia en relación con esta lengua (que se hablaba en su casa de la infancia pero se silenciaba).

La fuerza de este relato posibilitó que fueran apareciendo narraciones, anécdotas, recuerdos, opiniones que todas/os querían contar. Esta característica de querer expresar y mostrar a los demás la propia tarea ha sido registrada también en otros cursos así como en la actividad de devolución mencionada en el apartado anterior. Apreciamos esta necesidad de contar, ante la falta de espacios y tiempos destinados a una reflexión sobre la práctica docente cotidiana. La formación y capacitación de los maestros debería incluir también un momento para ejercitar la reflexividad en un sentido antropológico, transformando esos sentimientos y experiencias, esos saberes de los maestros, en materia de análisis teórico que permita volver a mirar la práctica docente en términos metodológicos renovados.

Algunos maestros acordaban en que un denominador común entre sus alumnos, caracterizados principalmente como bolivianos y paraguayos, era la vergüenza de hablar otra lengua frente a ellos o a sus pares. Ante esto, una maestra expresaba:

*Yo creo que a veces no es tanto por la vergüenza sino porque no les damos la oportunidad... ellos [los alumnos] vienen con el temor y nosotros [los docentes] no es que nos tomamos el tiempo para dedicarnos, a ver qué querés decir... [Tendríamos que] mostrar desde nuestro lugar ser un poquito más amenos con ellos, que lo que ellos nos dicen está correcto, como lo que nosotros les decimos también está correcto, lo que pasa es que no nos entendemos... ellos, yo creo que más que vergüenza, encuentran una barrera...*

(Nota de campo, mayo 2013)



En este fragmento aparece claramente la contradicción, todo *está correcto* y sin embargo, no hay comprensión. Aunque el hacer del maestro parece ser la norma en el discurso como correcto, la idea de la *barrera* lo coloca en tensión. Hay aquí una mirada crítica sobre la tarea cotidiana, que parece operar como un problema. Luego, algunas voces señalaron características de los niños como obstaculizadoras: *ellos también son muy tímidos, es difícil, hablan bajito, para adentro*. Y entonces, se concluyó, *son las cosas*, casi como si se tratara de repartir las culpas.

A menudo, la mirada sobre los otros-alumnos articula una serie de cursos de distintos momentos históricos de la relación entre el estado nacional y la sociedad civil (Carli, 2012), en que la idea del acceso masivo a la escolaridad como derecho (por ejemplo, por parte de los socialistas y anarquistas de principios del siglo XX) se combina con concepciones morales vinculadas con instituciones como la Iglesia Católica en torno al deber del niño de permanecer en la escuela o en instituciones especiales para su cuidado. Pero también con los discursos políticamente correctos del respecto a las diferencias, posicionados desde un enfoque multicultural vinculado con el neoliberalismo de finales del siglo XX, en el sentido de pensar cada pueblo o grupo con su cultura, con su lengua, como entes cerrados. Afirmaciones que se desprenden particularmente del discurso estatal y de algunos organismos internacionales, tal como señala Walsh (2007).

En efecto, los proyectos presentados para seguir trabajando esta problemática desde las escuelas (que se pedían a modo de evaluación del curso) evidenciaron la primacía de miradas románticas y políticamente correctas, sin apropiación de planteos teóricos que llevaran a reflexionar sobre el genocidio que sufrieron los pueblos y el saqueo de saberes ancestrales que produjo el conocimiento científico. En general, se apelaba a manifestaciones relacionadas con prácticas/creencias culinarias o del lenguaje pero de modo aislado, sin propuestas de articulación con lo colectivo. Este último constituye un valor ensamblado con la solidaridad pero que la escuela, al ritmo del desarrollo socioeconómico, ha ido dejando de lado a favor del consumo individual e individualizante.

A pesar de esto, la pregunta por la comprensión que está implícita en la palabras de la docente (*lo que pasa es que no nos entendemos*, y entonces, ¿por qué no nos entendemos? y ¿cómo podríamos llegar a hacerlo?) es una

pregunta por la interacción, por las condiciones desiguales de esa interacción y en definitiva por la interculturalidad en el sentido de relación entre culturas, no como simple contacto, sino como intercambio en condiciones de igualdad, buscando poner en práctica el establecimiento de diálogos horizontales.

Otra docente continuó la reflexión:

*A veces la discriminación que sufren hace que ellos no se animen a hablar (...) el guaraní era como una especie de pecado hablarlo, y cuando uno lee esto [refiriéndose al fragmento disparador del curso] se da cuenta hasta qué punto llega la prohibición... hasta dónde llega el hecho de que está mal, que hasta ella [la maestra del texto] dice que en su familia se hablaba y ella no sabía, o sea que ni su familia se lo enseñó a ella... aprendió todo, el castellano, ¡pero no aprendió lo de su casa!. Así que tienen mucho que ver los actos discriminatorios.*

(Nota de campo, mayo 2013)

Se estaba estableciendo un paralelismo entre la historia de la maestra del texto disparador y la de los niños, colocando la figura del docente como situada desde otro lugar: atravesada por una historia y unos conocimientos que desarticulaban la homogeneidad y la jerarquía de que está investido este polo de la dicotomía (docente-alumno). De aquí, la misma docente pasó inmediatamente a pensar en su experiencia con los alumnos:

*Yo trabajé también un tiempo en esa escuela [E.P. 2] y hubo un grupo de maestros que fueron a visitar con los directivos, el barrio toba y acercarse. Y cuando ellos vieron que los maestros y que la directora iban, se acercaron a contar su historia y a mostrar sus cosas, entonces ya era distinto, hubo otra relación (...) uno como docente tiene que tener una actitud abierta hacia todo, tener un acercamiento hacia el otro, me refiero a los chicos y sus familias porque uno no es la verdad absoluta y para llegar a algo hay que acercarse.*

(Nota de campo, mayo 2013)



## DESAFÍOS ABIERTOS

La presencia indígena en la ciudad interpela de forma desigual a los docentes de las escuelas urbanas. Los materiales pedagógicos disponibles aun ubican a los pueblos indígenas en un pasado remoto, apegado a prácticas y creencias ancestrales, sin lengua ni historia. La investigación que venimos realizando muestra evidencias de la imposición monolingüe de la escuela soslayando el rol de las lenguas otras en la estructuración de los conocimientos respecto al espacio, las magnitudes, las cosmovisiones, la naturaleza, la alimentación. Hablar de modos otros implica “tomar distancia de las formas de pensar, saber, ser y vivir inscriptas en la razón moderno-occidental-colonial (...) no se refiere a otros modos, ni tampoco a modos alternativos, sino a ellos asentados sobre las historias y experiencias de la diferencia colonial” (Walsh, 2010: p. 92).

Entendemos a la escuela como territorio en disputa en el sentido de “grupos e individuos que pelean por preservar, quitar y acrecentar control y poder” (Milstein, 2009: p. 4). Territorio alude a apropiaciones del espacio, vinculado especialmente con la identificación en relación con el reconocimiento (Segato, 2007); es el espacio social en el que se despliegan, de modo complejo, contradictorio, dialéctico, representaciones y prácticas que actúan en el proceso de reconocimiento de la diversidad. Constituye así, un núcleo de tensiones políticas, de intereses diversos que moldean formas de acción tanto individual como colectiva. En este contexto el lugar que acordamos en las escuelas como antropólogas estuvo signado por el sentido que daban a nuestra presencia en torno a la diversidad cultural: a menudo nos referenciaban como *las de interculturalidad*, o bien como quienes podíamos resolver la discriminación entre los chicos. De este modo, la diversidad cultural aparecía fuertemente vinculada con el discurso científico, al asociarse a la figura del experto, particularmente en la institución educativa que había participado en experiencias de trabajo sobre el tema. La concepción de la diversidad como problemática (porque se manifiesta a partir de la discriminación), configura un núcleo fuerte de sentido que nos lleva a repensar en los modos en que se construyen los temas que conforman la agenda educativa y la llegada que ese discurso científico tiene en la escuela. ¿Qué ideas están circulando en torno a la diversidad más allá de los saberes académicos o a partir de ellos?

El derecho a una EIB, ganado a partir de la lucha de los pueblos indígenas, requiere de la urgente puesta en práctica en todos los ámbitos de la educación formal. El trabajo etnográfico llevado adelante por nuestro equipo nos permite subrayar que la heterogeneidad de la población en las escuelas urbanas, con toda su complejidad, estimula a los maestros/as a afrontar prejuicios, a revisar la historia, la geografía, la matemática y la lengua escolarizada, a problematizar la evaluación como mecanismo formal y a redefinir las relaciones escolares. Estimulación que invita a focalizar en la propia práctica docente, para buscar allí sentidos de identificación con el otro y de producción de conocimientos básicos que activen la educación escolar con base en una dialéctica intercultural.

## NOTAS

1. Entre 2006-2014 desarrollamos proyectos de investigación acreditados en el Programa de Incentivos a la Investigación de la UNLP, en establecimientos primarios públicos del oeste de la ciudad de La Plata, que reciben población infantil culturalmente heterogénea.
2. En cursiva colocamos las palabras de nuestros interlocutores.
3. En 1890 se creó la Universidad de Estudios Superiores de la provincia de Buenos Aires, que se nacionalizó en 1905.
4. Ampliar con Miller (1979); Tamagno (2001); Gordillo (2006); Ibañez Casselli (2007).
5. Organismo dependiente de la Subsecretaría Social de Tierras, Urbanismo y Vivienda.
6. Ver Artículo 75. Inciso 17 de la Constitución de la Nación Argentina (1994). Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006). Ley de Educación N° 13.688 de la provincia de Buenos Aires (2007).
7. Matrícula Censal 2012 de Pueblos Originarios, Programa Educación Intercultural de la Subsecretaría de Educación de Buenos Aires.
8. ‘Diversas voces...entrelazando diversas culturas’. Área de Proyectos pedagógico-institucionales. Equipo Interdisciplinario de Educadores Identidades. Marzo 2005-diciembre 2006.
9. A partir de este primer cuestionario se generó el documento ‘Relevamiento de datos sobre diversidad sociocultural y lingüística en la escuela’.
10. Carmen de Patagones, 2006.
11. Propuesta de formación en servicio a docentes de La Plata, Berisso y Ensenada (Museo de Ciencias Naturales de La Plata-Programa de Educación Plurilingüe e Intercultural de la Dirección General de Cultura y Educación Bs As).



12. A partir de una encuesta que se propuso como actividad de los docentes con alumnos a lo largo del curso, pudimos constatar en la puesta en común, que entre el tercio y la mitad de los alumnos de cada grado eran hablantes o entendían alguna lengua distinta del castellano (guaraní y quechua principalmente).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barabas, A. (comp.) (2006). *Diversidad y reconocimiento. Aproximación al multiculturalismo y la interculturalidad en América Latina*. México: CONACULTA/INHA.
- Briones, C. (2005). "Formaciones de alteridad: contextos globales, procesos nacionales y provinciales". En Briones, C. (comp.): *Cartografía argentina. Políticas indigenistas y formaciones provinciales de alteridad* (9-40). Buenos Aires: Antropofagia.
- Caggiano, S. (2003). "Ya acá es distinto". *Bolivianos en La Plata: migraciones, comunicación intercultural y procesos identitarios*. (Tesis de Maestría en Sociología de la Cultura y Análisis Cultural, Instituto de Altos Estudios Sociales, Universidad Nacional de San Martín).
- Cardoso de Oliveira, R. (1971). Identidad étnica, identificación y manipulación. *América Indígena*, XXXI (4), 923-953.
- Carli, S. (2012). *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina 1880-1955*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Cremonesi, M. & Cappannini, M. (2011). Los significados otorgados a la interculturalidad en contextos urbanos: entre la escuela, el barrio y la ley. *11º Jornadas Rosarinas de Antropología Sociocultural*, Universidad Nacional de Rosario.
- Cremonesi, M. & Cappannini, M. (2009). "La interculturalidad desde la etnografía escolar". En Tamagno, L. (coord.): *Pueblos indígenas. Interculturalidad, colonialidad, política* (147-163). Buenos Aires: Biblos.
- Gandulfo, C. (2007). "Entiendo pero no hablo". *El guaraní "acorrentado" en una escuela rural: usos y significaciones*. (Tesis de Maestría, PPAS-UNAM).

- García S. & Solari Paz, V. (2009). "Investigar la escuela: desafíos desde la antropología". En Tamagno, L. (coord.): *Pueblos indígenas. Interculturalidad, colonialidad y política* (165-189). La Plata: Biblos.
- Gordillo, G. (2006). *En el Gran Chaco. Antropologías e Historia*. Buenos Aires: Prometeo.
- Grimson, A. (2011). *Los límites de la cultura. Crítica de las teorías de la identidad*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Ibáñez Caselli, A.; Alaniz, M.; Gómez, J.; Fernández, T.; Rojas, A.; Alegre T. & Medina L. (2004). Reflexiones para una propuesta educativa para las comunidades toba migrantes en la provincia de Buenos Aires, Argentina. En Solís Fonseca, G. (comp.): *Cuestiones de lingüística general hispánica y aplicada. III Congreso Nacional de Investigaciones Lingüístico-Filológicas* (459-482). Lima: GTZ-Proeib Andes-UNMSM-Fondo Editorial.
- Ibáñez Caselli, A. (2007). *Lengua e identidad en el camino de la migración de indígenas tobas: una perspectiva interdisciplinaria*. (Tesis de Doctorado, Universidad Nacional de La Plata).
- López, L. E. (2006). Desde arriba y desde abajo: visiones contrapuestas de la Educación Intercultural Bilingüe en América Latina. *Aula Intercultural*. Recuperado de <http://www.aulaintercultural.org/spip.php?article1311>
- Llobet, V. (2011). Un mapeo preliminar de investigaciones sobre infancia y adolescencia en las ciencias sociales en Argentina desde mediados de la década de 1990. *Kairos, Revista de Temas Sociales*, 15 (28), 1-20.
- Miller, E. (1979). *Los tobas argentinos. Armonía y disonancia en una sociedad*. México: Siglo XXI Editores.
- Milstein, D. (2009). La escuela, territorio urbano en disputa. *Cuadernos del Ides*, 15, 1-32.
- Pineau, P.; Dussel, I. & Caruso, M. (2001). *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.



- Ringuelet, R. (comp.) (2000). *Espacio ecológico, población y reproducción social en el sector hortícola de La Plata*. La Plata: UNLP, FAHCE (Estudios-Investigaciones; 39). Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.182/pml82.pdf>
- Rockwell, E. (coord.) (1995). *La escuela cotidiana*. México: F.C.I.
- Segato, R. (2007). Identidades políticas/Alteridades históricas: un crítica a las certezas del pluralismo global. En *La nación y sus Otros* 37-97). Buenos Aires: Prometeo.
- Tamagno, L. (2001). *Nam QomHueta 'i Na DoqshiLma. Los tobs en la casa del hombre blanco. Identidad, memoria y utopía*. La Plata: Al Margen.
- Walsh, C. (2007). "Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento 'otro' desde la diferencia colonial". En Castro-Gómez, S. & Grosfoguel, R. (eds.): *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (47-62. Ecuador: Siglo del Hombre Editores.
- Walsh, C. (2010). "Interculturalidad crítica y educación intercultural". En Viaña, J.; Tapia, L. & Walsh, C.: *Construyendo interculturalidad crítica* (75-96). La Paz: Instituto de Integración del convenio Andrés Bello.

## Capítulo 4

### MAESTROS INDÍGENAS EN LA PROVINCIA DE SANTA FE

María Claudia Villarreal, María Eugenia Martínez

El presente capítulo es una aproximación a la realidad que atraviesa el quehacer de los maestros indígenas/idóneos en la provincia de Santa Fe. Para dar cuenta de esto, partimos de trabajos de investigación generados en el marco del Programa de Antropología y Educación del CeaCu-UNR dirigido por la Dra. Elena Achilli. La perspectiva que sustenta esta labor, en términos epistemológicos y metodológicos, parte de un enfoque socioantropológico que aborda procesos escolares formales y no-formales en sus diferentes cruces contextuales, vinculados éstos, tanto a aquellas tramas próximas como son los modos de configuración de relaciones sociales en determinados recortes socio-espaciales, como de sus integraciones en coyunturas históricas y su relación con dinámicas hegemónicas mayores. En este marco, la mirada etnográfica, entendida en tanto relación entre teoría y trabajo de campo de tipo cualitativo, posibilita ir develando las