

TRAYECTORIAS ESCOLARES DE MAESTROS TOBA/*QOM* DEL CHACO.

Ana Carolina Hecht<sup>1</sup>

RESUMEN

Este artículo estudia las trayectorias de escolarización de maestros Toba/*Qom* del Chaco (Argentina). A partir del análisis de entrevistas autobiográficas, se documentan las experiencias de los sujetos sobre sus trayectorias escolares tanto en su rol de alumnos como de docentes. Se sistematizan cuestiones como la homogeneidad-heterogeneidad de sus trayectorias escolares, la influencia de experiencias extra-escolares en su formación, las competencias en las lenguas (toba-español), las estrategias de enseñanza en las aulas, los desafíos a su práctica profesional y su elección vocacional. De este modo, se comprende cómo a pesar de las políticas de Educación Intercultural Bilingüe, la escolaridad para los indígenas continúa siendo muy compleja y dificultosa.

PALABRAS CLAVE: Toba/*Qom*; trayectorias, escolaridad, maestros, Chaco.

ABSTRACT

This article studies the school trajectories of Toba/*Qom* teachers of Chaco (Argentina). Based in the analysis of autobiographical interviews, subject's experiences about their school trajectories as students and also as teachers are documented. They're systematized issues as homogeneity-heterogeneity of school trajectories, the influence of extra-school experiences in their formation, the competences in the languages (toba-spanish), the teaching strategies in the classrooms and the challenge to its professional practice and vocational elections. Therefore, it's understood how, despite the policies of Intercultural Bilingual School, the scholarship for the indigenous people continues being very complex and difficult.

KEYWORDS: Toba/*Qom*; Trajectories, scholarship, teachers, Chaco.

Manuscrito recibido en: 30 de junio de 2015.

Aceptado para su publicación: 5 de febrero de 2016.

---

INTRODUCCIÓN

En Argentina, la Educación Intercultural Bilingüe (EIB, en adelante) es una política educativa que está en cierto modo vigente y debatida desde la década de los '80<sup>2</sup>. La EIB se

propone como una modalidad escolar que interpela al Estado desde su foco en la diversidad porque tiene como destinatarias a las minorías étnicas, pero también desde la vulnerabilidad socioeconómica de las poblaciones indígenas –dado que los pueblos originarios subsisten en entornos de extrema desigualdad y pobreza. Esta modalidad

---

<sup>2</sup>A nivel nacional, la EIB se promulga en distinta documentación oficial con variados estatus, tales como: Constitución Nacional (1994), Ley Nacional N° 23302 (1985) sobre “Política Indígena y Apoyo a las Comunidades Aborígenes” y su Decreto Reglamentario N° 155 (1989), Resolución N° 107 del Consejo Federal de Cultura y Educación (1999), Resolución N° 549 del Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología

de la República Argentina (2004), Ley de Educación Nacional N° 26206 (2006), Documento para la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe en el Sistema Educativo Nacional del Consejo Federal de Educación (2010) y Resolución N° 105 del Consejo Federal de Cultura y Educación (2010).

<sup>1</sup>CONICET-UBA. anacarolinahecht@yahoo.com.ar

escolar se propone partir de saberes significativos para los educandos indígenas, aunque abierta a la incorporación de elementos y contenidos de otros horizontes culturales y supone ser llevada a cabo a través de dos lenguas: la lengua indígena y el español, lengua oficial del Estado.

Las propuestas escolares de EIB, a nivel nacional, no pueden caracterizarse de un modo homogéneo ya que cada provincia, cada jurisdicción e inclusive cada institución tienen sus improntas en el modo en que se aplica el marco legal. Por ende, se encuentran proyectos de muy diferente índole y alcance tales como: escuelas en donde los niños son alfabetizados en las lenguas indígenas; otros con metas bilingües o con enfoques de enseñanza del español como segunda lengua; hasta instituciones en donde los alumnos son sólo alfabetizados en español y ni siquiera cuentan con alguna asignatura que se proponga incluir algún contenido cultural significativo para la matrícula de estudiantes indígenas, reduciéndose la EIB solo al nombre que figura en el cartel de entrada de la institución. Ahora bien, en términos generales se puede enunciar un rasgo común en la variedad de experiencias de EIB: la presencia de maestros indígenas encargados de enseñar la/s lengua/s nativa/s y los contenidos culturales significativos. Los maestros indígenas son una figura clave dentro de la EIB, por lo que documentar aspectos que los incumben puede ser un aporte a los estudios antropológicos del campo de la interculturalidad y diversidad/desigualdad en educación.

Por tal razón, este artículo se propone sistematizar las trayectorias escolares de maestros indígenas *toba/qom*<sup>3</sup> de la provincia del Chaco. Las experiencias escolares de los docentes

<sup>3</sup>Originalmente el término “toba” era la designación oficial, ajena y peyorativa –en guaraní, se traduce como “frentones”– de quienes se nombran a sí mismos y en su propia lengua como “qom”. No obstante, en la actualidad tanto “toba” como “qom” pueden considerarse sinónimos y no portan una valoración negativa, sino que son usados indistintamente para autodenominarse. Las personas autorreconocidas como qom representan un 13,3% del total de la población indígena de Argentina, contando con 126.967 sujetos distribuidos en dos regiones: Chaco, Formosa y Santa Fe (75% del total) y Ciudad de Buenos Aires y veinticuatro partidos del Gran Buenos Aires (25% restante).

indígenas que actualmente trabajan en el marco de la EIB han sido poco abordadas. Si bien la permeabilidad de las escuelas a la diversidad étnica y lingüística es una problemática que ha sido estudiada desde distintas producciones del campo de la antropología educativa y lingüística en nuestro país, aún se trata de un asunto que dada su complejidad de aristas y agentes merece ser profundizado. Por eso, la investigación expuesta en este artículo intenta contribuir con una nueva perspectiva analítica al respecto.

En los años de mis investigaciones dedicados a la EIB, a partir de sucesivos trabajos de campo entre población *toba/qom* fui descubriendo lo complicado que resultaba sistematizar cómo habían sido sus trayectorias escolares. Es decir, documentar a qué instituciones educativas habían concurrido, durante cuántos años, en qué lugares geográficos, bajo qué tipo de proyectos (con o sin EIB), las características de esas instituciones, los distintos niveles escolares cursados, las competencias adquiridas en cada nivel, los usos de las lenguas en la escuela, etc. En consecuencia, motivada por el desafío de encontrar un sentido compartido en esos complejos recorridos biográficos y sus vínculos con la elección de la carrera docente, me propuse como objetivo efectuar esta sistematización en donde se procura captar las múltiples formas de atravesar la experiencia escolar de los maestros indígenas del Chaco.

Desde el punto de vista metodológico, esta investigación se basó en el análisis de material propio recopilado a través de la realización de entrevistas autobiográficas narrativas a maestros *toba/qom*. Esta metodología consiste en solicitar al entrevistado una narración detallada de su historia de vida, en este caso de su historia escolar, sin que el entrevistador interfiera con preguntas o comentarios que alteren el hilo conductor del relato. Por medio de esta metodología es posible captar la narración de experiencias respetando la perspectiva y orientaciones propias de los sujetos entrevistados y aprehender los ejes significativos a través de los cuales estructuran su experiencia (Appel, 2005).

Este escrito se organiza en tres secciones. En

la primera se describen algunas características de la EIB como política educativa del Chaco, ya que se trata de un caso con ciertas singularidades en su tratamiento de la diversidad/desigualdad en la escuela. Luego, se analizan algunos ejes compartidos por las distintas trayectorias escolares de los maestros toba/qom que se reconstruyeron a partir de las entrevistas efectuadas. Entre estos tópicos se destacan: la homogeneidad-heterogeneidad de sus trayectorias escolares, la influencia de experiencias extra-escolares en su formación, las competencias en las lenguas (toba-español), las estrategias de enseñanza en las aulas, los desafíos a su práctica profesional y su elección vocacional. Por último, en las conclusiones, se exponen los resultados de este escrito a partir del diálogo y los cruces entre lo efectuado en la EIB del Chaco y las vivencias de los sujetos.

#### NOTAS SOBRE LA EIB EN CHACO

La provincia del Chaco, en el contexto nacional, se destaca por su temprana visibilidad de los pueblos indígenas<sup>4</sup> y por su abultada legislación con el fin de reconocer y otorgarle derechos diferenciales a esta diversidad. Un punto de inflexión y de inicio de estas acciones en beneficio de los pueblos indígenas se inició con la sanción de la Ley Provincial N° 3258 “De las Comunidades Indígenas” del año 1987. Esta Ley puede catalogarse como una ley integral en asuntos indígenas ya que está estructurada en nueve capítulos que apuntan a cuestiones como: la adjudicación de las tierras, educación y cultura, salud, vivienda, registro y documentación de las personas, creación del Instituto del Aborigen Chaqueño, patrimonio y recursos. Pero, como en este texto nos circunscribimos sólo a los asuntos relativos a la escolarización, revisaremos qué cambios impuso esta normativa al respecto.

La escolarización desde la perspectiva de los propios pueblos indígenas se concebía como una

<sup>4</sup>En el Chaco reside una numerosa población indígena: toba/qom, mocovíes/moqoit y wichí, así como también una parte de la población criolla habla guaraní, quichua y también existen hablantes de al menos veinte lenguas de Europa, Medio y Extremo Oriente (Censabella, 2001-2002).

vía para participar de un modo activo en el reclamo y la defensa de sus derechos. En consecuencia, durante los años previos a la sanción de dicha Ley, en asambleas de las comunidades, el denominado “Grupo de los Seis”<sup>5</sup> planteó la necesidad de una educación especial para sus hijos. Los motivos que impulsaron este reclamo eran que vislumbraban barreras comunicativas entre los niños y sus docentes porque los pequeños no hablaban “correctamente” el español y porque los/as maestros/as desconocían y minusvaloraban a las lenguas nativas. Además, existía una profunda preocupación porque sólo una ínfima cantidad de los niños y niñas indígenas egresaba del nivel primario. Es decir, la desigualdad educativa entre los estudiantes indígenas y no indígenas alarmaba a la provincia, pero principalmente a los padres y dirigentes indígenas.

Todos estos reclamos tuvieron eco en las autoridades provinciales motivando la Ley N° 3258. Por ende, recién a partir de esta Ley podemos datar el comienzo de las experiencias sistemáticas de EIB<sup>6</sup>, ya que surgen escuelas de “modalidad aborígen” que responden a las demandas sobre los contenidos, lenguas, docentes y materiales específicas con el fin de tratar de paliar la desigualdad vigente.

En sus albores, la EIB del Chaco estaba circunscripta a los niveles inferiores de la escolarización (inicial y primario) y una de sus primeras intervenciones fue comenzar a incluir la figura del docente indígena<sup>7</sup>, encargado de mediar

<sup>5</sup>Se refiere a un movimiento étnico-político formado por dos miembros de cada pueblo originario del Chaco (qom, moqoit y wichí). Este grupo fue el promotor de la Ley Provincial N° 3258 “De las Comunidades Indígenas” (1987) ya que sus denuncias sobre las paupérrimas condiciones de vida de los pueblos indígenas motivaron la atención de los políticos y funcionarios de la época.

<sup>6</sup>Con anterioridad existían muchas iniciativas escolares de la mano de algunas órdenes religiosas (cf. Hirsch y Serrudo, 2010), pero las excluimos porque no partían de la mano del Estado y porque la meta de alfabetización era la evangelización. No obstante, en el apartado 2 se las retoma porque han significado una huella positiva en la biografía escolar de los maestros más añosos.

<sup>7</sup>En el año 1987 el Consejo General de Educación, en atención a las inquietudes planteadas por las comunidades

entre la institución escolar y los niños indígenas y sus familias. Sin embargo, en cuanto a los docentes indígenas de la EIB se destaca que su rol estuvo en constante debate e indefinición. Según Gerzenstein, Acuña, Garay, Golluscio y Messineo (1998), en 1991 durante el Taller de Evaluación de ADA (Auxiliar Docente Aborigen) del PROEBI Chaco (Programa de Educación Bilingüe Intercultural) se realizó una categorización de roles típicos del docente auxiliar aborigen dentro de las escuelas, distinguiéndose las siguientes: comodín (es el docente auxiliar que hace de todo un poco); papel de ayudante (secretario en el aula y recreos); traductor (traduce de la lengua indígena al español con el objetivo de castellanizar a los niños en un futuro); traductor-docente (enseña a través de la traducción de los contenidos dictados por el maestro no indígena); maestro especial (da una hora especial con su temario dentro del currículo escolar); auxiliar docente aborigen (docente que trabaja en forma de pareja con el maestro de grado para lograr el manejo coordinado de las dos lenguas tanto en forma oral como escrita). En pocas palabras, el maestro indígena ocupaba lugares bastantes dispares e inciertos según la lógica de las instituciones que los incorporaban, siendo el argumento central para la toma de esas decisiones la carencia una formación específica. Pero, la plasticidad de funciones de los ADA no fue patrimonio solo de los primeros años, sino que constituyó una fuente constante de tensiones, ya que esta figura docente no queda regulada y en el año 1997 el Poder Ejecutivo de la provincia del Chaco sanciona el decreto N° 275 en el que se establecen las funciones de los ADA, y más tardíamente aún, recién en 2013, comienzan los debates por su incorporación dentro del estatuto docente.

El modelo de EIB en estos primeros años es el de una educación bilingüe de transición, ya que

indígenas y en cumplimiento de la ley provincial que promueve la incorporación de docentes indígenas, pone en marcha el primer curso de capacitación de auxiliares docentes aborígenes que se constituiría en la base de lo que actualmente es el Instituto de Nivel Terciario CIFMA (Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen) en la ciudad de Presidencia Roque Sáenz Peña.

el uso de las lenguas minorizadas estaba previsto para el inicio de la escolaridad, y paulatinamente se iba dando la incorporación del castellano, para luego propiciar un uso exclusivo de la lengua hegemónica en las instancias medias y finales de la escolaridad obligatoria (Fernández *et al.*, 2012).

Con posterioridad, a partir de la década de los noventa, las políticas educativas aplicadas a nivel nacional y provincial se enmarcan dentro de las políticas neoliberales compensatorias. En cuanto a la EIB del Chaco, se destaca que en 1993 el Consejo General de Educación de la provincia sanciona la Resolución N° 83 en la que se resuelve: 1) aprobar el Programa de Educación Bilingüe Intercultural, que tendrá por objeto específico la implementación de una Modalidad Bilingüe Intercultural; 2) Crear el Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen (CIFMA) (AAVV, 1993) con el fin de formar docentes para la EIB. Más allá de lo promisorio de estas acciones, se circunscriben en un marco neoliberal, por lo que encontramos constreñimientos al desarrollo de una educación inclusiva y de calidad para los pueblos indígenas (Hecht, 2013). Es decir, no se pueden desligar estas consideraciones del rol de las políticas neoliberales en educación. Por ello, si bien este nuevo paradigma educativo ha permitido una serie de cuestionamientos pedagógicos, cognitivos y lingüísticos hacia los modelos educativos asimilacionistas; el problema es que la EIB en la década de los noventa quedó reducida a los programas de políticas compensatorias en educación. Por ello, sostenemos que este hecho atenta contra la idea de que el enfoque intercultural tendría que permear al sistema educativo a nivel general (transversalmente) para romper con los estereotipos que asimilan diversidad cultural con desventajas socioeducativas (Bordegaray y Novaro, 2004). Es decir, las políticas neoliberales en la EIB impactaron en distintos niveles, por un lado, la concepción de la diversidad como una carencia que debía paliarse, omitiéndose la riqueza de la pluralidad etnolingüística; y, por otro lado, en la descentralización educativa que transfirió las instituciones al ámbito provincial vaciándolas de recursos de modo que los proyectos de EIB no lograron sostenerse en el tiempo.

Ahora bien, desde el año 2000 en adelante se vislumbran cambios en lo que atañe al otorgamiento de derechos indígenas dentro del Chaco, así las políticas provinciales comienzan a avanzar novedosamente. En 2007 se sanciona la Ley N° 5905 que crea el “Programa de Educación Plurilingüe”, que descentra la mirada en los indígenas como los portadores de diversidad, contemplando el amplio y variopinto abanico chaqueño. Esta propuesta pone mucho énfasis en el plurilingüismo, como superador del mono/bilingüismo, por lo que se decretan acciones para el estudio, desarrollo y difusión de las diferentes lenguas, pero como contracara se dejan en un segundo plano las acciones referidas concretamente a la promoción de la “interculturalidad”. Recién con posterioridad, reaparece el término interculturalidad a partir del Decreto N° 380 del 2010 que cambia el estatus de este Programa y proclama la creación de la “Subsecretaría de Interculturalidad y Plurilingüismo” como organismo regulador dependiente del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Provincia del Chaco.

En 2010 se promulga la Ley Provincial N° 6604 que declara como lenguas oficiales de la Provincia, además del español, al *qom*, *moqoit* y *wichí*; y dictamina la creación del Consejo Provincial Asesor de Lenguas Indígenas en el que los miembros de cada comunidad originaria desarrollarán tareas técnico-político para poder cumplir con lo establecido.

Más recientemente, en agosto de 2014 se aprobó la Ley N° 7446 “Educación Pública de Gestión Comunitaria Bilingüe Intercultural Indígena”. Las escuelas catalogadas como parte de la gestión pública comunitaria bilingüe intercultural indígena tienen como premisa otorgar su conducción a las poblaciones originarias, contando con al menos un director/a o vicedirector/a indígena (gestión mancomunada entre los representantes de los pueblos originarios y el Estado), y al menos un 50% del personal debe ser indígena. La aprobación de esta Ley estuvo enmarcada en enardecidos debates y desacuerdos entre los diversos actores sociales involucrados (comunidades indígenas, autoridades estatales, gremios docentes y docentes

indígenas y no indígenas) y de consultas a las comunidades indígenas<sup>8</sup>. Más allá de estas discrepancias y con anterioridad a la sanción de esta Ley, en 2011 se sancionó el Decreto del Poder Ejecutivo del Chaco N° 226 con el cual se autorizaba la creación de dos Escuelas Públicas de Gestión Social Indígena (EPGSI) y las Resolución N° 787 que determina la estructura organizativa de los consejos comunitarios en las EPGSI.

En síntesis, la EIB en el Chaco ha tenido etapas bien diferenciadas que van de la negación de la presencia de diversidad etnolingüística a la integración de saberes y lenguas indígenas (centralmente a partir de la presencia de maestros indígenas), pero era una integración en condiciones subordinadas ya que la incorporación de los docentes indígenas se propició en condiciones de desigualdad con su par no indígena. Sin embargo, en el presente hay una nueva búsqueda por la igualdad a partir de la reciente formulación de las EPGSI en donde se jerarquiza al personal indígena y se amplía el alcance de la comunidad indígena en la toma de decisiones. Los actuales debates superadores de la EIB en el Chaco nacen a partir de la iniciativa de las propias comunidades, las cuales han ganado una notoria visibilidad y reconocimientos del estatus de sus lenguas. De este modo, se consolida el papel de la agencia indígena en cuanto a su gestión e injerencia sobre sus escuelas.

#### SOBRE LAS TRAYECTORIAS ESCOLARES

La reconstrucción de las trayectorias escolares de los docentes toba/*qom* muestra, a través de las extensas narraciones que surgieron de mis entrevistas, su vida escolar a partir de distintas acciones, factores, sujetos y contextos. Las superposiciones y puntos de contacto entre las distintas biografías son muy puntuales, ya que

<sup>8</sup>Los dos ejes de discusión, como se analizó en un texto previo (Medina y Hecht, 2014), giraron en torno a cuál era la denominación más acorde ya que existía una discusión sobre si debían designarse como Escuelas Públicas de Gestión Social Indígena o Escuelas Públicas de Gestión Comunitaria Indígena, así como cuál iba a ser el agente indígena que las regulaba, o sea, cuál iba a ser el alcance de la intervención de los consejos comunitarios en la designación del plantel docente.

las entrevistas en profundidad relevan justamente los detalles singulares y particulares de cada sujeto. Sin embargo, a los fines analíticos de este artículo, se enfatizarán y resaltarán esas pequeñas coincidencias, esos acontecimientos y vivencias más destacados y compartidos en las distintas trayectorias recabadas entre los maestros *toba/gom*. De ese modo se podrán comprender de una manera más global las trayectorias escolares de los maestros indígenas.

La reconstrucción de estas trayectorias escolares nos permite analizar dos grandes ejes: por un lado, sus trayectorias como alumnos y por otro lado, sus experiencias como docentes. Si bien no se pidió explícitamente en las entrevistas que hicieran esa división, en los relatos de todos los entrevistados se enfatizaron, tensionaron y tendieron diálogos entre sus vivencias como alumnos y como docentes. Ahora bien, quisiera explicitar los puntos que se sintetizarán en este texto de esos dos ejes de análisis. Respecto de sus biografías escolares como alumnos importa destacar que se encontraron dos patrones bien diferenciados entre las generaciones. Los adultos mayores (aproximadamente de 45 años en adelante) y los adultos menores han tenido en términos globales dispares trayectorias escolares en cuanto a la homogeneidad-heterogeneidad de instituciones y tiempos, y en el acceso a las distintas competencias tanto en la lengua indígena como en el español. Respecto de sus experiencias docentes, se encuentran señalamientos compartidos entre estas distintas generaciones en cuanto a las múltiples demandas sobre su rol, la escasa capacitación y formación profesional recibida, las ganas de continuar formándose y las motivaciones que los llevaron a optar por la carrera docente. A continuación, se desentrañarán con más detalle todas estas cuestiones.

Ninguna de las trayectorias armadas en base a las entrevistas implica un recorrido lineal por el sistema educativo, sino que cada historia condensa aspectos diferentes como: distintas instituciones, proyectos escolares con y sin modalidad de EIB, pausas e interrupciones en la escolaridad y escuelas situadas en diferentes provincias. No obstante, en los trayectos escolares de los docentes

más jóvenes –de aproximadamente 30 años– nos percatamos de algunas diferencias en cuanto a la continuidad y homogeneidad. Es decir, notamos que sus caminos han sido más lineales, sin tantos cambios entre instituciones y casi sin lapsos fuera del sistema educativo. Además, los más jóvenes no pasaron por diferentes actividades laborales, sus antecedentes laborales sólo se remiten a la docencia. Mientras que en el caso de los mayores se encuentran trayectorias muy heterogéneas y con interrupciones de años por fuera de la escolaridad formal y con una inserción laboral en diferentes ámbitos por fuera del espacio escolar, como por ejemplo en la cosecha de algodón, changas de carpintería, etc.

En esos diversos recorridos escolares, encontramos que para los adultos mayores es fundamental incluir con un lugar muy significativo a otras experiencias educativas/formativas no formales, es decir experiencias no escolarizadas. Centralmente, se destacan y ocupan un rol trascendental las propuestas de alfabetización en el marco de las iglesias evangélicas, casi como si las mismas fueran un camino paralelo a la escolarización oficial. En épocas previas al surgimiento de las primeras experiencias de EIB hay muchas alusiones a las “escuelas cristianas (evangélicas)” que tenían como destinatarios a los adultos y como meta la alfabetización de los hablantes *gom* con el fin de traducir y/o leer la Biblia en la lengua nativa. Estas prácticas alfabetizadoras en entornos religiosos son significativas porque gracias a ellas en la actualidad hay muchos ancianos que saben leer y escribir en lengua indígena. Este saber es hondamente valorado por los propios indígenas ya que coetáneamente en el marco de la educación formal/oficial se prohibía el uso de “otras lenguas” más allá del español, siendo castigados física y simbólicamente por hablarlo. En otras palabras, en el contexto de una escolarización que no respetaba ni apreciaba las particularidades de las lenguas y culturas indígenas, las iglesias evangélicas para las comunidades *gom* ofrecían un reducto en el cual expresarse de manera libre en la lengua nativa y explorar nuevas herramientas de comunicación bilingüe.

*“Y aprendí [a escribir en qom] en [mi institución de formación docente], antes de eso ya sabía ya, pero ortográficamente, ortografía fina lo adquirí después en los... primeros años ya en el 91’. En el 91’ más o menos [dentro de mi institución de formación docente]. Aprendí aparte porque había... este... cartillas, hacía la sociedad bíblica argentina, después los menonitas, sí, sí hacían cartillas, pero más sobre el tema de religión, que era donde aparecía la escritura”* (Maestro, 46 años).

Si bien la EIB forma parte de los diseños escolares oficiales, al menos en cuanto a las normativas como se mencionó en la sección anterior, son muchos los jóvenes que actualmente desconocen la escritura en qom. La principal razón esgrimida es la ausencia de maestros indígenas designados en las instituciones con matrícula indígena. Contrariamente, a lo señalado en los párrafos anteriores sobre los maestros más añosos, entre los jóvenes encontramos una compleja relación con la lectoescritura en toba, a pesar de que muchos han iniciado su escolaridad a principios de los ‘90s cuando ya estaba oficializado el derecho a una EIB en el Chaco. Sin embargo, a través de las entrevistas se constató que fueron pocos los maestros más jóvenes que accedieron a escuelas en las que se aplicaron estrategias de educación intercultural bilingüe. Según mis registros de campo, tan sólo la mitad de los entrevistados accedió a la EIB<sup>9</sup>, aunque con muchas discontinuidades, es decir, sus experiencias de EIB se remiten a algún año escolar dentro de alguno de los niveles educativos,

<sup>9</sup>Cabe explicitar que se efectuaron un total de treinta entrevistas en profundidad, tratando de respetar la representatividad de distintos géneros y generaciones. O sea, se entrevistaron a veintiún sujetos (15 hombres y 6 mujeres) comprendidos en la franja 19-40 años y nueve mayores de 40 años (8 hombres y 1 mujer). La mayoría de las entrevistas se efectuaron en el ámbito laboral de los docentes y tan solo un puñado en sus hogares. Las ciudades en donde se entrevistó a los docentes fueron Resistencia, Presidente Roque Sáenz Peña y Pampa del Indio. Todas las entrevistas tuvieron un clima de confianza ya que a la mayoría los conocía de mis anteriores trabajos de campo, debido a que vengo desarrollando etnografías con el pueblo toba/qom desde 2004.

en ningún caso se trata de trayectorias en el largo plazo y a través de diferentes niveles. Así, por ejemplo, algunos tuvieron clase de lengua toba sólo en el nivel inicial, un poco más tuvieron a algún docente indígena en algún grado del nivel primario, y muy raramente en el nivel secundario. O sea, más allá de la legislación que regula la EIB y que se sistematizó en el apartado anterior, son pocos los sujetos que accedieron a una escolaridad bilingüe e intercultural. Citemos las palabras de un joven docente indígena:

*“Nunca [tuve maestro qom], hasta ni... en la primaria ni en la secundaria, nada... Aquí en el Instituto [menciona el nombre del instituto de formación terciaria] sí. Yo sabía hablar pero no sabía escribir. Entonces, acá [en el instituto de formación terciaria] empecé yo a descubrir el acechadero... eeh, empecé a... los conectores, el artículo determinado adjetivo, etcétera, etcétera. Todo acá, acá como que me empecé a perfeccionar más en lo que respecta a la lengua, porque yo en si ya hablaba, ya podía leer, eh... la escritura me faltaba (...) y bueno todas esas cuestiones las fui aprendiendo... y bueno, me sirvió mucho por supuesto. Y acá aprendí [en el instituto de formación terciaria]”* (Maestro, 30 años).

Curiosamente, tal como se deduce de la lectura de este testimonio (y de muchos otros recopilados), aparecen con un rol preponderante las instancias de educación superior, más que las primeras etapas escolares. La totalidad de los entrevistados señala muy positivamente la huella dejada en su vida por las instituciones de formación docente. Y este hecho debe ser tenido en cuenta ya que los mayores esfuerzos de la Educación Intercultural Bilingüe se han concentrado históricamente en los ciclos de formación inferior (inicial y primario). Es decir, se considera que el eje problemático está localizado en el primer encuentro del alumno con la escuela, como si esa primera impresión fuera determinante y por ende debieran concentrarse las intervenciones en ella. No obstante, los maestros indicaron enfáticamente la importancia de la formación superior, en su madurez, respecto de lo que implica la escolaridad para su pueblo. Este énfasis desigual en las intervenciones de la EIB en los diferentes niveles educativos es una paradoja

aún no resuelta sobre la labor hecha y los asuntos aún pendientes de resolver en el marco de la escolaridad de la población indígena.

En contraste con la valoración positiva del nivel superior, se destaca que el nivel medio (la secundaria) se vivió como una bisagra difícil en sus biografías. Se trata de un punto de inflexión en el que debieron sobreponerse a los estereotipos, la discriminación y los malos tratos, así como se han sentido en muchos casos expulsados sutilmente de las instituciones. En general, los entrevistados han transitado el nivel medio en instituciones en las que eran los únicos alumnos indígenas. Sin embargo, como contracara positiva se destaca que todos suelen señalar que en sus biografías escolares en esos momentos claves se encontraron con alguna persona que los ayudó: algún pastor, maestro e incluso algún familiar no muy cercano. Es decir, se han topado con algunos sujetos que los ayudaron a tejer algunas redes de contención que van más allá del espacio escolar, pero que impactan positivamente en los itinerarios escolares (Rockwell, 2011). De este modo, no se trata solamente de redes de relaciones que facilitan el aprendizaje escolar, sino que también han proporcionado ayuda en la alimentación, vestimenta, movilidad, organización y horarios de estudio. Aspectos vitales para la retención escolar.

El vínculo complejo entre la escolaridad y el conocimiento del español para las poblaciones indígenas es un nodo de debates aun entre la misma población indígena, ya que a pesar de las frustrantes experiencias escolares, la escuela con mucha frecuencia se ha asociado con adquirir y desarrollar el español. No obstante, el acceso al español es y ha sido complejo, por lo tanto las frases más recurrentes aluden a que en la escuela sólo han “memorizado sin comprender” esta segunda lengua. Es decir, dentro de la escuela han repetido frases y frases en español a través de los años, copiado lo escrito en los pizarrones en cientos de cuadernos e incluso han pasando de grado, pero sin considerar que en ese espacio aprendieron cabalmente a esta lengua. Por ello, generalmente no se señala a las aulas de las instituciones escolares como espacios o contextos de aprendizaje del español. En las experiencias

escolares tanto de los más jóvenes como de los mayores, el desarrollo de las competencias en español se construyó en cierto modo como una vivencia traumática y por fuera de la escolarización formal. Los siguientes testimonios ilustran estas consideraciones respecto del español:

*“Yo, eh, yo contaba la experiencia cuando estuve en la nueva escuela normal, yo a los 28 años casi empecé a hablar más el castellano, o sea, no en mi adolescencia ni en mi niñez [aunque fui a la escuela], no sabía el castellano cuando era niño, no entendía... pero a los 28 años cuando empecé a leer, empecé a... este, a hacer la lectura, muchas lecturas, ahí empecé a... a mejorar mi vocabulario en la lengua española, porque no... como decía hasta ahora tengo que estar a veces, hay cosas que me salen en la mente, pero no puedo decir porque todavía no sé el significado”* (Maestro, 53 años).

*“Repetí un año [en la primaria] por ejemplo no sabía, tuve que empezar por aprender el castellano, y me llevo casi un año para aprender más o menos, aunque sea, después, bueno, o sea, yo por lo menos no sabía ni pedir para ir al baño, o sea, fue terrible para mí. Por ahí me escapaba de la escuela porque claro, no me sentía cómoda”* (Maestra, 33 años).

En lo concerniente a su rol como docentes y dejando su estatus de alumnos, como ya se anticipó, este análisis reconoce también una serie de aspectos que resultan coincidentes entre las distintas experiencias profesionales de los docentes. Todos los maestros sienten que su formación ha sido despereja, en tanto algunos han recibido una formación como auxiliares docentes y otros como profesores bilingües e interculturales. Esos diferentes trayectos y tipos de formación, han excedido su elección, ya que se deben a los cambios que ha atravesado la formación docente en el devenir del tiempo en el Chaco y como la EIB se fue institucionalizando y expandiendo, a través de las décadas, tal como se reflejó en el apartado anterior. Sin embargo, empiezan a generarse desigualdades en el acceso a más ventajosos puestos laborales entre los mismos docentes indígenas debido a los títulos que tienen. Entonces mientras algunos han cursado alguna



capacitación aislada, otros han estudiado cerca de cuatro años dentro de institutos de formación docente. Por eso y como en la actualidad la EIB se ha propagado, son muchas las posibilidades de inserción profesional de los docentes, y son muchas las disputas internas por los títulos logrados. Los maestros indígenas pueden trabajar no solo en el nivel inicial y primario, sino en el nivel medio y superior e incluso contar con cargos de directivos de las instituciones. Sin embargo, no siempre los que tienen mayor experiencia laboral cuentan con los títulos habilitantes, por lo que se dan encendidos debates sobre cómo igualar las trayectorias de formación docente para sopesar la experiencia docente.

Otro aspecto relacionado con su práctica laboral remite a los cambios en los perfiles sociolingüísticos de los alumnos indígenas y como eso impacta en las demandas que se les efectúan profesionalmente. Desde la implementación de la EIB, lejos de aumentar los hablantes de lenguas indígenas, se evidencia un acelerado proceso de desplazamiento lingüístico a favor del español, sobre todo en las ciudades donde reside un gran porcentaje de población toba (Hecht 2010). Por lo tanto, uno de los nuevos desafíos que señalan los maestros en relación con su función actual como docentes es enseñar las lenguas indígenas como segundas lenguas a niños que se autorreconocen como indígenas. Todos los maestros indicaron con cierta incertidumbre las demandas actuales que atraviesan como docentes y como se les han demandado distintas intervenciones a través de los años. Por ello, señalan muy angustiadamente las distintas dificultades vividas a lo largo de su carrera. Así, al inicio su labor estaba focalizada en la enseñanza de la lengua nativa como puente a la lengua hegemónica, es decir, estaban concentrados en funcionar como mediadores entre una institución dominada por el español y unos alumnos que hablaban cotidianamente en toba, aunque con diferentes márgenes de bilingüismo. En esas primeras instancias, los maestros recuerdan lo complejo que les resultaba el trabajo docente porque como dijo uno de ellos “una cosa es hablar la lengua y otra cosa es enseñar la lengua”. Actualmente, el hiato que

sienten entre su formación y su labor es otro: en muchos contextos su tarea es la enseñanza de la lengua indígena a niños indígenas que no hablan la lengua. Es decir, su rol pasó de alfabetizar en lengua indígena a revitalizar, recuperar la lengua en niños que se autorreconocen como indígenas pero no son hablantes. En ese sentido, sienten cierta falta de contenido curricular a enseñar: su función es concientizar a los niños de que son indígenas y la lengua es un diacrítico importante de esa identificación. Asimismo, en otros contextos donde la lengua está aún vital, su desafío profesional también se amplía porque tienen que buscar las estrategias pedagógicas para enseñar la lengua en los distintos niveles escolares. Recordemos que la EIB, recientemente en Chaco se expandió como una modalidad para los cuatro niveles escolares (inicial, primario, secundario y terciario/universitario), por ende esta expansión de la EIB está siendo compleja a la hora de trasladarse en prácticas didácticas en el aula centralmente en el nivel medio.

Para concluir, uno de los aspectos más notorios de las entrevistas, es que salvo algunas excepciones, casi la totalidad de los maestros manifestó que no deseaba ser maestro, más bien la carrera docente se presenta como la única opción viable para aquellos que podían/querían seguir estudiando, y consecuentemente lograr una pronta inserción en el mercado laboral. Esta viabilidad se debe a que las instituciones de formación docente contemplan una mayor contención y ayudas económicas que retienen a los estudiantes indígenas y que no encuentran en otras instituciones de formación terciaria/universitaria<sup>10</sup>. Además, frente a los constreñimientos económicos y familiares, los cursos de formación docente les ofrecían una rápida inserción en el mercado laboral. Ahora bien, no se pretende efectuar un señalamiento negativo y crítico sobre la “vocación” de los maestros

<sup>10</sup>Se debe hacer una salvedad y mantener cierta expectativa porque la Universidad Nacional de Nordeste incluyó un programa especial que otorga becas para la integración de los alumnos indígenas, por lo que se podrían vaticinar otros recorridos de los jóvenes indígenas por esas instituciones educativas en el futuro.

indígenas, ya que esa no es la meta, si no mostrar las condiciones materiales que podían propiciar una elección. Además, no se trata de la totalidad de los entrevistados ya que también hay sujetos que claramente desearon ser maestros, como ilustra el siguiente registro:

*“y yo siempre cuando veía la, la maestra, siempre era un niño aborígen pero quería ser maestro (risa) pero para mí que era un sueño porque no, era imposible para mí de llegar a estar en un lugar, por eso le digo siempre a los chicos “no es/..., yo pasé como ustedes pasaron, no tenía zapatillas, no tenía ropa, no tenía esto, pero me iba con mi bolsito, con mi tacita, y mi cuaderno, pero me iba a la escuela y logré y ahora estoy con ustedes, enseñando” (Maestro, 65 años).*

Igualmente, el tema de la elección de la carrera docente es un asunto sobre el que tenemos que marcar diferencias entre las generaciones. Por una parte, entre los maestros mayores se destaca el peso de la comunidad en su elección laboral, la comunidad los eligió como los futuros maestros de sus hijos dado que uno de los requisitos para ingresar a los primeros cursos de Auxiliar Docente Aborígen era contar con un aval de la comunidad. En ese sentido, se comprende que el rol del docente estaba marcado como el de un referente comunitario, un líder. Por otra parte, en las jóvenes generaciones se produjo un cambio, ya que no es más imprescindible ser elegido por la comunidad, sino que las instituciones que forman a los docentes se han abierto y se inscribe a aquellos que optan por la carrera docente.

Más allá de las elecciones individuales de los maestros, me interesa propugnar por una mirada atenta sobre el sistema escolar y las posibilidades y opciones que brinda para el futuro de los estudiantes indígenas. Es decir, tenemos interrogantes abiertos respecto de cuáles son las opciones educativas realmente disponibles para los jóvenes indígenas. Las metas de la educación intercultural bilingüe han sido formar a los sujetos para sumarlos a una sociedad más inclusiva, donde se amplíen los horizontes de posibilidades, se diluya lentamente la desigualdad y se propugne por la integración de las comunidades. Todo esto gracias a que se mejore el rendimiento

académico de los alumnos indígenas. Pero, lejos de conseguir esas metas, pareciera que tras ese discurso continúan reproduciéndose esquemas que dejan a los alumnos indígenas en condiciones más adversas y desiguales que las de los estudiantes no-indígenas.

#### CONCLUSIONES

En este artículo se mostró la textura de los procesos de escolarización de los maestros toba/ qom de la provincia del Chaco. Los resultados recabados sobre la escolarización indican lo complicado que le resulta a los qom transitar por la escuela, tanto en su rol de alumnos como docentes. Sin embargo, han logrado enfrentar esas adversidades y se han posicionado como sujetos relevantes y decisivos en la planificación educativa actual del Chaco. Es decir, a pesar del contexto de desigualdad en el que se desarrolla el paso de los tobas por el sistema educativo, la escolaridad es un campo en donde los indígenas aún siguen participando y apostando. Las expectativas depositadas en las políticas educativas para las minorías etnolingüísticas apuntan a colaborar para la construcción de relaciones más simétricas en la sociedad, donde el respeto y la valoración de las diferencias no sean sólo un discurso. Pero aún estamos lejos de notar esto, ya que más allá del rol activo de las comunidades, las acciones, experiencias y vivencias de los sujetos parecen ir detrás, como un eco, de las normativas.

En cuanto a los resultados más puntuales de esta investigación, relevamos que si bien la escuela se ha presentado como un espacio significativo en la construcción de la subjetividad de los maestros, las alusiones no remiten a la escuela como un espacio central de aprendizajes lingüísticos –ni de la escritura del toba ni de la oralidad del español– sino hasta instancias de educación bien avanzadas, como el nivel superior. La escuela en ocasiones parece presentarse más bien como un espacio de permanencia-tránsito y no tanto de apropiación de aprendizajes. Esto queda explícitamente evidenciado en el caso de la adquisición de competencias en el español, ya que esta investigación mostró como en su mayoría los sujetos no señalan a la escuela como su lugar de

aprendizaje. Y, la contraparte de este fenómeno, es que en las experiencias formativas de los sujetos se vislumbran como fundamentales a otros escenarios allende la escuela, como por ejemplo las iglesias.

Pero recapitulemos sobre este último hallazgo, paradójicamente, como vimos en el caso de las trayectorias de los maestros más grandes, las iglesias fueron escenarios centrales de la alfabetización. Así, en los momentos en los que el sistema educativo formal no contemplaba la incorporación de particularidades étnico-lingüísticas, afloraban experiencias y proyectos alternativos y, gracias a eso, la lectoescritura en la lengua indígena en cierto modo se propagó entre sus hablantes; mientras que en épocas donde los discursos de reconocimiento de la pluralidad de lenguas y culturas son parte de la agenda cotidiana, son pocos los jóvenes que desarrollan sus competencias bilingües, y peor aún, cada vez son más alarmantes los índices de desplazamiento lingüístico (Hecht 2010).

En cuanto a lo recabado sobre la experiencia de los maestros toba/qom como docentes bien cabe señalar que su rol ha estado a través de los años en una constante indefinición. Una indefinición que históricamente los ha ubicado en un lugar de carencia: alfabetizar sin herramientas didácticas en un comienzo y en el contexto contemporáneo enseñar sus lenguas como segundas lenguas y a destinatarios totalmente distintos como pueden ser los estudiantes de los diferentes niveles educativos. Por último, resumiendo diferentes apreciaciones sobre su rol docente, encontramos que la carrera docente se las ha ofrecido como una alternativa viable o como una responsabilidad, un deber hacia su comunidad, y en muy contadas excepciones se trató de una elección vocacional, de una búsqueda personal para el desarrollo en un campo profesional.

Ahora bien, quisiera concluir este texto retomando una cita de Acuña (2005) en donde sostiene que la EIB no es un fin en sí mismo, sino un medio para producir un cambio en la comunidad. Pero esta frase nos interpela a pensar qué diálogos existieron entre unas normativas de avanzada como las referenciadas en el apartado

2, y los intrincados vínculos que los sujetos toba/qom han entablado con las instituciones escolares con las que han tenido que relacionarse. Más allá de que el sistema escolar reconoce la diversidad lingüístico-cultural, la atención de estas cuestiones en zonas indígenas es aún insuficiente. Por ende, es mucho el camino por andar para pensar en producir cambios en la sociedad en beneficio de una mayor igualdad educativa para las comunidades indígenas toba/qom del Chaco.

#### BIBLIOGRAFÍA

A.A.V.V.  
1993. Revista Acompañándonos N° 4. Cartilla del Área de seguimiento del CIFMA. Sáenz Peña, CIFMA.

ACUÑA, L.  
2005. "Los chicos mismos te enseñan: bilingüismo en la educación intercultural bilingüe" en Lenguas, educación y culturas, Tissera de Molina, A. y J. Zigarán (comps.) - CEPIHA y Departamento de Lenguas Modernas de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta, Salta.

APPEL, M.  
2005. "La entrevista autobiográfica narrativa: Fundamentos teóricos y la praxis del análisis mostrada a partir del estudio de caso sobre el cambio cultural de los Otomíes en México" - Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research 6 (2): 1-27.

BORDEGARAY, D. y G. NOVARO  
2004. "Diversidad y desigualdad en las políticas de Estado. Reflexiones a propósito del proyecto de Educación Intercultural Bilingüe en el Ministerio de Educación" - Cuadernos de Antropología Social 19: 101-119.

CENSABELLA, M.  
2001-2002. Las lenguas indígenas del Chaco meridional y nordeste argentino. Localización, vitalidad y prioridades de investigación. Folia Histórica del Nordeste N° 15: 71-85.

- FERNÁNDEZ, C., GANDULFO, C. y UNAMUNO, V. (comps.) La Educación Intercultural Bilingüe en Argentina: Análisis antropológicos de experiencias en comunidades indígenas, pp. 17-44. Buenos Aires, Novedades Educativas.
2012. Lenguas indígenas y escuela en la provincia del Chaco: El proyecto Egresados. V Jornadas de Filología y Lingüística, La Plata, UNLP.
- GERZENSTEIN, A., ACUÑA, L., FERNÁNDEZ GARAY, A., GOLLUSCIO, L. y MESSINEO, C. 1998. La educación en contextos de diversidad lingüística. Documento fuente sobre lenguas aborígenes. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación.
- HECHT, A. C. 2010. "Todavía no se hallaron hablar en idioma". Procesos de socialización lingüística de los niños en el barrio toba de Derqui, Argentina. Múnich, Lincom Europa Academic Publications.
2013. "(In)definiciones de la escolarización en contextos de diversidad etnolingüística. Análisis de la EIB en Argentina" - Século XXI, Revista de Ciências Sociais 1 (3): 185-211.
- HECHT, A. C. 2014. Voces en debate en torno a la Educación de "Gestión Social Indígena" y de "Gestión Comunitaria" en el Chaco. XXXIV Encuentro de Geohistoria Regional, Instituto de Investigaciones Geohistóricas. Resistencia, UNNE/CONICET.
- ROCKWELL, E. 2011. "Los niños en los intersticios de la cotidianeidad escolar ¿Resistencia, apropiación o subversión?". En: Batallán, Graciela y María Rosa Neufeld (Coords.) Discusiones sobre Infancia y Adolescencia. Niños y jóvenes dentro y fuera de la escuela. Buenos Aires, Editorial Biblos.
- HIRSCH, S. y SERRUDO, A. 2010. La educación en comunidades indígenas de la Argentina: de la integración a la Educación Intercultural Bilingüe. En: Hirsch, S. y Serrudo, A.