

V Jornadas de Investigadorxs en Formación
Instituto de Desarrollo Económico y Social (IDES)
Ciudad de Buenos Aires, 7, 8 y 9 de octubre de 2020

EJE 1. Memoria, Historia reciente y representaciones sociales

Experiencias pioneras de Educación Intercultural Bilingüe en la Argentina. Pensando los entramados de la diversidad desde la memoria social

Chiaravalloti, Nadia Tamara¹

Resumen

El presente trabajo busca aportar a la reconstrucción de los antecedentes de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en la Argentina. El foco estará puesto en describir experiencias educativas colaborativas generadas y desarrolladas en el marco de la trayectoria de vida de Marta Tomé; quien es una educadora teórica – práctica en Argentina. Su reconstrucción nos permitirá documentar experiencias pioneras no documentadas vinculadas a la educación en contextos de diversidad. Asimismo nos permitirá indagar el potencial de combinar el abordaje biográfico y la investigación etnográfica en Antropología y Educación. En lo que respecta a Marta Tomé, se elige relatar su trayectoria por las siguientes razones: 1) el trabajo con distintos grupos educativos refleja sus ideas sobre la configuración de los procesos de identidad en la escuela; 2) su reflexión teórica-práctica en alfabetización bilingüe y pareja pedagógica son relevantes para pensar la escuela en contextos de diversidad lingüística y cultural; 3) sus asesoramientos colaborativos a distintos colectivos y experiencias de base, destacan la importancia que esta intelectual otorgó a lxs individu@s en relación con la escuela; 4) su trabajo en el Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires (1988 – 1991) y el Ministerio de Educación de la Nación (2001-2002) permiten sistematizar las experiencias realizadas por diversos grupos sociales y la reflexión sobre sus propias producciones, entendiéndose como protagonistas de los materiales educativos; 5) los trabajos realizados en el marco del *Área de*

¹ Profesora de Enseñanza Media y Superior en Ciencias Antropológicas, Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras, nadiachiaravalloti@gmail.com

Estudios Interdisciplinarios en Educación Aborigen (AEIEA) en la Universidad Nacional de Luján (UNLu) responden a las demandas de los actores sociales respecto de la educación indígena antes de la reforma de la Constitución Nacional del año 1994. En suma, sistematizar estas experiencias permitirá identificar las etapas fundacionales en la historia de la Educación Intercultural Bilingüe en Argentina, a partir del entramado sobre las experiencias de base de los diversos grupos sociales y las diferentes maneras de entender la escuela y el sistema educativo.

Palabras claves: Educación Intercultural Bilingüe; trayectoria de vida; experiencias educativas; escuela; memoria colectiva.

Introducción

La presente ponencia forma parte del trabajo en curso sobre la tesis de grado, para la licenciatura en Ciencias Antropológicas con orientación sociocultural. El tema que atañe a esta investigación es relevar desde la memoria social y colectiva, las prácticas educativas que no se encuentran documentadas y que permiten pensar en otras perspectivas que aportan a la historización de la Educación Intercultural en Argentina. De acuerdo con Candau al igual que la noción de cultura, la identidad y la memoria son conceptos fundamentales en lo que respecta a las ciencias sociales y humanas (Candau, 2008).

El sistema educativo argentino fue construido desde una matriz cultural homogénea, en sintonía con las ideas de blanquedad, progreso y desarrollo sobre las cuales se fundó el Estado-nación moderno (Briones, 1998). La creación de esta comunidad imaginada (Anderson, 1993) llevó a la invisibilización de diversos grupos sociales que fueron relegados a las zonas de frontera o a las tierras de menor productividad económica, dejándolos en una situación de marginación y pobreza (Lois, 2002; Achilli 2003). La escuela cumplió un rol fundamental en llevar adelante este proceso. Yáñez Coccio define para la educación indígena cuatro modelos educativos (Castellanización, Transicional, Bilingüe bicultural, Bilingüe intercultural), que conformaron el proceso para pensar en una Educación Intercultural, y que en el caso de Argentina, a partir de la Ley Nacional de Educación N° 26.206 se oficializa como Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe. Sin embargo, el proceso de asimilación con la cultura occidental prevalece bajo la idea de una cultura-una lengua, en territorios donde las diferencias culturales y lingüísticas dan cuenta de la heterogeneidad social y de diversos contextos escolares. Estas

diferencias, aún en la actualidad, se consideran obstáculos insalvables para la escolarización (Thisted, 2014).

A partir de la década de 1980, ante determinados procesos histórico – políticos y demandas sociales, la homogenización de los diversos grupos lingüísticos y culturales comenzó a ser problematizada desde las políticas públicas y adquirió visibilidad la categoría de “interculturalidad” (Hecht, et. al, 2015). Un concepto polisémico que ha dado lugar a diferentes posicionamientos, enfoques y tensiones (Díaz y Villareal, 2009; Walsh, 2012; Gualdieri y Vázquez, 2013; Palacios, Hecht y Enriz, 2015). La presente investigación se inscribe en el marco de los debates sobre los antecedentes e institucionalización de la educación intercultural en la Argentina (Novaro, 2011; Hirsch y Serrudo, 2010; Hecht, et. al, 2015). En este sentido, pretende aportar a su complejización a partir de la documentación de una serie de experiencias educativas impulsadas por la educadora argentina Marta Tomé, antes de la década de 1980. Experiencias que hasta el momento no han sido documentadas.

Cabe destacar que la trama de este trabajo se encuentra atravesada por un marco teórico - metodológico que busca generar un diálogo de diálogos desde el presente histórico situado, en relación con los distintos procesos sociopolíticos. Dicho lo anterior, la pregunta que guía esta investigación es: ¿Por qué es relevante documentar aquellas prácticas educativas que no se encuentran documentadas, y que reflejan procesos educacionales que tienen presente la diversidad lingüística y cultural?; ¿Cuáles son los aportes que permite trabajar la trayectoria de vida de una de las referentes de estas experiencias, desde la memoria social y colectiva, para con los procesos educacionales respecto de la historización de la Educación Intercultural en Argentina? Cabe destacar que la pregunta de investigación se fue reformulando a partir de las instancias de trabajo de campo, que nos permitieron profundizar sobre las experiencias en Educación Intercultural, y las distintas aristas que quedan pendientes de investigar.

En consonancia con los interrogantes planteados, el objetivo principal versa sobre la reconstrucción de las experiencias educativas no documentadas impulsadas por la educadora Marta Tomé. Sistematizar estas prácticas, permitirá analizar la política pública educativa desde otras perspectivas. Es decir, desde las experiencias que nacen en los territorios. Desde el campo de la antropología social, esto implica reconocer la existencia del Estado – nación, pero generando el debate correspondiente de lo que sucede con las experiencias “(no)legitimadas”, que en el caso de Marta Tomé permitió que reinventara el espacio escuela a partir de la demanda y trayectoria de vida de los propios actorxs, y que hoy desde el mismo territorio es una experiencia que se busca relevar desde la memoria colectiva.

Lo dicho hasta aquí, nos permitió elaborar dos hipótesis de trabajo que se especifican a continuación: La primera es que las experiencias educativas no documentadas impulsadas por Marta Tomé nos remonta a pensar en un antecedente para la educación intercultural en Argentina. La segunda hipótesis, que complementa la primera, establece que las experiencias que Marta Tomé vivió, como parte de su trayectoria de vida, permitirá complejizar y enriquecer las miradas en torno a los procesos de institucionalización de la Educación Intercultural Bilingüe, en materia de política pública.

El trabajo que se lleva adelante a partir de recuperar la memoria social y colectiva permite conformar una primera sistematización, que busca generar la apertura a otras experiencias interculturales, que hacen a poder repensar la educación intercultural en Argentina, dando cuenta de la heterogeneidad social, teniendo presentes las contradicciones, debates y tensiones que pueden generarse en torno a los diversos contextos escolares. Sin embargo, tal como afirma Rockwell es parte de entender la dinámica cultural de las escuelas (Rockwell, 1997).

Ahora bien, ¿Por qué nos interesa documentar las experiencias de la trayectoria de vida impulsadas por Marta Tomé? Porque la trayectoria de vida de esta educadora se entrelaza con los proyectos colectivos de los cuales formó parte. La consigna de “justicia social” en relación con las lenguas, culturas y territorios de los distintos grupos sociales, puede ser comprendida con las formas en que diversos actores se apropiaron de los espacios educativos, así como también, en algunos casos, los crearon y transformaron.

Recuperar desde el presente estas experiencias, se lleva adelante, a partir de la reconstrucción de la memoria individual de una de sus protagonistas. No obstante, esto no puede dissociarse de una memoria más amplia, colectiva y social (Candau, 1998). El relato de vida se construye en función de aquellas unidades que hacen a la identidad y que son mediadas por distintos lenguajes y formas. A modo de entender el recorrido que Marta Tomé realizó, se presentan algunos de los hitos más importantes, que forman parte de un primer análisis realizado para este trabajo.

La configuración espacial barrial de Villa Lugano forma parte de un lugar importante dentro de los pensamientos que van a influenciar a Marta Tomé. El barrio 20, que se encuentra a unas pocas cuadras de su vivienda, comenzó a construirse en el año 1940. Para fines de la década de los años 60 y principios de los años 70 se habían acercado curas del Movimiento de Sacerdotes para el Tercer Mundo (de aquí en más MSTM) con la consigna de “justicia social”.

En el caso de Villa Lugano quienes se acercaron primero a la iglesia y luego, una vez construida, a la parroquia del barrio fueron los curas Héctor Botán², quien era referente del barrio de Lugano, y Rodolfo Ricciardelli³, referente del Bajo Flores. Las ideas desde el MSTM estaban ancladas en una fuerte participación en los barrios. Generando conciencia en las bases sobre las situaciones de pobreza y de lucha social. Asimismo, llevaban a cabo tareas en grupos que les permitiera ayudar con las necesidades de los barrios.

Marta Tomé comenzó a escuchar las misas de Richard Deli y Botán desde la Iglesia de Villa Lugano, hoy conocida como “Parroquia del Niño Jesús”. Su militancia en la iglesia le permite comenzar a interrogarse acerca de otras formas de concebirla, por lo que decide militar dentro de un grupo que llevaba adelante las ideas sobre el tercermundismo. En este se ofrece en las tareas sobre las que pudiese ayudar. Junto con una compañera de la Acción Católica a fines de los años sesenta realizaron dos viajes importantes a Bolivia y Perú y otro a México. En estos viajes y ante el cuestionamiento que ya venía realizando, comienza a preguntarse por la diversidad de la población en América Latina.

En distintos lugares, tales como en Fortín Olmos, Santa Fe, en El Impenetrable, Chaco, en Neuquén, entre otros lugares, alfabetizó a distintos grupos etarios, y en dos viajes a Chaco trabajó y desarrolló el método de bialfabetización bilingüe y la pareja pedagógica durante los años 1971-1972 y 1977-1979. Cabe destacar que el trabajo que habían llevado a cabo en Chaco se realizó desde la consigna de “justicia social”, que era una de las consignas del MSTM.

No obstante, lo mismo sucede en el caso de la escuela. El curriculum generado fue desde las mismas experiencias que Tomé tenía como docente, lo cual supo relacionar de manera creativa con las demandas de la población que vivía o se acercaban al Sauzalito. Durante el segundo viaje, comienzan a organizarse para oficializar las tareas que venían llevando a cabo, ya que al ser un grupo grande se consideraban “sospechosos” para la última dictadura militar. Es por esto que comienzan a realizar los papeles de Asociaciones Civiles, que les permitiera obtener el reconocimiento de las actividades que venían llevando adelante.

De acuerdo con las experiencias que había tenido en Chaco, Marta Tomé comienza a plantearse qué sucedía en las escuelas del conurbano bonaerense. En este sentido, ocupa cargos en las escuelas de La Matanza como capacitadora y asistente social, en los cuales abordan temas como la diversidad en la escuela y cuestiona sin salirse del mismo al sistema educativo, en particular

² <https://www.pagina12.com.ar/1999/99-09/99-09-12/pag20.htm> (consultado 22-04-2020)

³ <https://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-5333-2002-05-20.html> (consultado 22-04-2020)

la idea de homogenización de la población y la desigualdad generada en los grupos sociales. Los viajes a Chaco le permitieron crear dos métodos que son relevantes para pensar la educación intercultural en Argentina y en como poder llevarla a cabo desde el sistema educativo. Es por esto, que de acuerdo con las fechas exploradas de aparición y creación de la educación intercultural en Argentina tanto como por los proyectos llevados a cabo por esta educadora, es que se la considera pionera en Educación Intercultural Bilingüe.

Las experiencias mencionadas, son rupturas que le permiten ser consciente de que era necesario replantearse el sistema educativo, por lo que en el año 1988 comienza a trabajar coordinando un proyecto educativo en el Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires en La Plata.

Por otra parte, en el Censo Poblacional del año 2001, una de las preguntas que se realizó es si “¿Existe en este hogar alguna persona que se reconozca como descendiente o perteneciente a un pueblo indígena?”⁴ A partir de los resultados obtenidos se observa que solo el 2,99% de los hogares respondieron por la pertenencia o adscripción a algún pueblo originario. Mientras que el 97,01% declaró no pertenecer.⁵ A raíz de los datos arrojados, en el año 2003 se organizó la Mesa de Pueblos Originarios⁶ junto con la Universidad Nacional de Luján, CTERA, y diversos actorxs y organizaciones sociales que demandaban por derechos sociales. Desde el Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC) esto se relevará en la encuesta complementaria llevada adelante durante los años 2004-2005.⁷

En suma, las experiencias educativas en las que participó Marta Tomé permiten observar cómo, en la escuela, los diversos grupos sociales buscan la apropiación de determinados espacios y funciones. Es esta relación entre Estados y sujetxs (Philip, Gupta, Timothy, 2015) donde se define y redefinen los lugares de disputa. Recuperar estas experiencias implica relevar la relación que el Estado y la escuela tuvieron con las diversas poblaciones tal como las apropiaciones que se dieron por distintos actorxs y agencias ajenas al Estado nacional moderno, que hacen a la memoria social y colectiva de la educación intercultural en Argentina.

⁴ https://www.indec.gob.ar/ftp/cuadros/poblacion/cuestionario_hogares_censo01.pdf (consultado 03-10-2020).

⁵ Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2001 Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC) Procesado con Redatam+SP.

⁶ Para conocer más sobre el encuentro: Gualdieri. B. (2004). Argentina: educación e identidades en debate. En: Qinasay. Revista de educación intercultural bilingüe, año 2, número 2. Cochabamba, Bolivia (pp.177-186).

⁷ Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (ECPI) 2004-2005 - Complementaria del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2001.

Desarrollo

En *Imaginando lo no documentado* Elsie Rockwell se pregunta ¿Qué significa historizar? La autora sostiene que no se trata de describir la historia, y en nuestro caso, consideramos la memoria social de la escuela bajo distintos cortes sincrónicos del pasado si solo se deja observar la cultura escolar correspondiente con la norma vigente de cada periodo histórico. “Historizar significa que encontremos en cualquier corte los sedimentos de periodos anteriores, así como los cambios que se anuncian, antes de que queden inscritos en la norma oficial” (Rockwell, [2018], 2002: 338).

Esta idea que nos acerca la autora es la postura con la que coincidimos, ya que las experiencias educativas que Tomé relata respecto del trabajo en educación, que impulsó en *El Impenetrable*, en la escuela-rancho permite documentar prácticas que en la actualidad se encuentran inscriptas en las leyes provinciales (Ley N.º 3258/87 del Aborigen Chaqueño) y que como una de las dos provincias que impulsan la política educativa intercultural, forman parte de los antecedentes relevantes para la última Ley Nacional de Educación, en la que queda inscripta la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe (Ley Nacional de Educación N° 26206).

Documentar las prácticas que anteceden a la normativa, es una responsabilidad para los campos de antropología, educación y el trabajo sobre la memoria. “El etnógrafo al trabajar en la actualidad tiene la posibilidad, y la responsabilidad, de documentar lo no-documentado” (Rockwell, [2018] 2002: 331). Tal como sostiene Geertz hacer etnografía desde la historia no implica cambiar de método, sino observar desde otras perspectivas (Geertz, 1973). Rockwell se pregunta por el complejo debate que implica el concepto de cultura y el abanico de situaciones en el que este concepto se encuentra inmerso.

En este sentido, entendemos que la Educación Intercultural presenta como objetivo disolver las diferencias jerárquicas de nosotrxs (nacionales) y otrxs (como inferiores al nosotrxs) para pensar en una *interculturalidad situada* (Gualdieri & Vázquez, 2013) que comprenda, desde las practicas educativas en territorio, que las diferencias hacen a la diversidad de culturas y lenguas, que se encuentran en constante movimiento y habla de las dinámicas culturales (Rockwell, 1997), que entiende la heterogeneidad actual frente a la norma. Reconstruir desde las implicancias de la memoria, aquellas historias no documentadas, nos permite caracterizar las culturas escolares de toda época. Si los estudios etnográficos actuales logran documentar esa heterogeneidad, contribuirán a la consolidación de una historia social de las prácticas culturales

en las escuelas. Esto solo es posible si analizamos las diferencias culturales y lingüísticas con las lentes ampliadas, es decir más allá de la episteme occidental, lo cual nos lleva a enfocarnos en una episteme territorial situada, para vislumbrar las realidades sociales, en las que las prácticas educativas son diversas, tanto como heterogéneas, recíprocas, y contradictorias.

El hecho de historizar otras formas de hacer escuela que no fueron pensadas, en un principio, desde el Estado-nación, permite dar cuenta que a pesar de los cambios desde las leyes y las acciones que permitieron el reconocimiento estatal, aún hoy persiste una mirada negativa y jerarquizada a esos “otrxs” que no cumplen con las condiciones esperadas bajo el estereotipo del ciudadano imaginado y deseado. En este sentido, es que creemos necesaria una *interculturalidad situada* (Gualdieri & Vázquez, 2013), que permita revisar aquellos discursos gubernamentales acerca de la “diversidad” cultural y lingüística, para poner en diálogo con las prácticas educativas situadas, un repensar la educación intercultural, que retome aquellas experiencias que vienen desde abajo, y que en este caso, atendieron determinadas necesidades que en el recorte histórico que realizamos, fines de las décadas de los años sesenta y setenta, no fueron percibidas por el Estado nación. Aunque sí fueron retomadas a la hora de pensar en la política pública educativa.

Hablar de la interculturalidad situada nos permite pensar en aquellas diferencias culturales y lingüísticas que no pueden entenderse solo como lo indígena. En América Latina, los procesos históricos – políticos y económicos, muchos de ellos en situaciones difíciles, llevaron a que los grupos sociales se mantuvieran en un movimiento constante. En este sentido, es que en la actualidad y en las escuelas, las prácticas educativas giran en torno a la diversidad de culturas y lenguas con la que es necesario buscar y encontrar aquella reciprocidad que nos permita observarnos desde el nosotrxs inclusivo y no desde un nos-otrxs. Donde la igualdad no responda a la homogeneidad social, sino que dé cuenta de que la igualdad, en el pensar el sistema educativo, y los contextos escolares, responda a la heterogeneidad de prácticas educativas que permiten visibilizarse a partir de contar con una interculturalidad pensada desde los territorios y las diversas trayectorias de vida. Entonces, esa igualdad se convierte en entender las diferencias como heterogeneidades sociales e históricas de los grupos sociales. Y que como parte del Estado-nación pueda pensarse en una igualdad que tengan en cuenta las diferencias en el aquí y ahora (Gualdieri & Vázquez, 2013).

De acuerdo con Yáñez Cossio podemos pensar la presencia de las lenguas y culturas a partir de cuatro modelos educativos sobre cómo se pensó la educación indígena en América Latina, y en este caso, los pensamos para analizar el sistema educativo argentino, a la luz de analizar los

distintos nombres que fue tomando la educación intercultural, en su proceso histórico. El primer modelo se define como **castellanización** y considera la educación en una jerarquía donde aquellos grupos sociales considerados como otrxs, deben esforzarse para llegar a cumplir con el estereotipo social que se les exige desde el nosotrxs nacional. En otras palabras, este modelo supone una imposición de determinados elementos propios de una cultura y una lengua. Este sistema se caracteriza por ser “integracionista”, aunque en verdad podemos afirmar que esta integración se corresponde con una marcada tendencia al asimilacionismo y homogenización de los grupos sociales persistente en el sistema educativo. Este modelo ha llevado, en muchos casos, al fracaso escolar, ya que junto con la negación de prácticas culturales produce la negación de los procesos identitarios. Sin embargo, la resistencia a la castellanización generó prácticas educativas que no siguieron la currícula propuesta, porque se tuvo en cuenta la diversidad lingüística y cultural en los territorios, tal como es el caso de las experiencias impulsadas en El Impenetrable por Marta Tomé.

El segundo modelo se conoce como **transicional**, aquí se tienen presentes los procesos interreligiosos, que se presentaron en los territorios y han trabajado en educación con el objetivo de evangelizar a la población. Los primeros proyectos de introducción de las lenguas indígenas en el sistema educativo parten de organismos de carácter religioso. En el Caso de El Sauzalito, Chaco, quienes comenzaron con trabajos de alfabetización, y la consecuente traducción de la Biblia al wichi fue guiada por parte de grupos anglicanos y franciscanos. Para fines de los años sesenta y principios de los años setenta, quienes se acercan a trabajar de acuerdo con las consignas que promulgaba una corriente de la Iglesia, el Movimiento de Sacerdotes para el Tercer Mundo (MSTM) son sujetxs diversos que formaban parte o adscribían a las ideas por la justicia social, a partir de lo que consideraban la liberación de los pueblos y no de la evangelización (Leone, 2018; Leone, 2019). Por lo que más allá de las distintas congregaciones religiosas que se acercan, en el caso de El Impenetrable, el objetivo había tornado en otras acciones, distintas a aquellas que se habían considerado desde las misiones de principio de siglo XX.

El tercer modelo, se denomina **Bilingüe bicultural** y alcanza notables avances respecto de los dos modelos anteriores. En este caso podemos relacionar los resultados de las investigaciones de manera interdisciplinar, desde lingüística, antropología y educación, que en Argentina también se relaciona con los procesos identitarios que los pueblos vuelven a replantearse y alzan sus voces, en pos del reclamo de los derechos humanos y sociales. Es decir, que comienzan a buscarse otras alternativas. En este caso, podemos relacionar como el trabajo que Marta Tomé

llevó a cabo en Chaco, en la escuela-rancho se realizó desde la conformación de una cooperativa donde se tomaban las decisiones en torno a cuatro ejes importantes: salud, trabajo agrícola, educación, condiciones habitacionales y de vida. En el caso de la educación, desde una *apropiación transformativa* (Rockwell, 2005) Tomé se valió de sus experiencias educativas para pensar en la diversidad lingüística y cultural, en la que necesitaba otras estrategias que tuviese presente los diversos contextos escolares (Dominique, 1995). Tomé recuerda que en Chaco, a fines de los años setenta, uno de los primeros conceptos que comenzó a escucharse es lo Bicultural bilingüe (Comunicación personal, 1-9-2019). Es por esto que este modelo, sin dejar de ser totalmente asimilacionista, promueve un tipo de educación en el que se respeten y reconozcan los valores culturales de los pueblos indígenas reconociéndoles un espacio mayor para su mejor desenvolvimiento. Acepta la validez del uso de la lengua materna para las relaciones internas y reconoce la necesidad de manejo de la lengua castellana y de la equiparación y nivelación de conocimientos. El biculturalismo se concibe como la introducción de los conocimientos del mundo exterior y su asimilación, con miras a procurar el desarrollo cultural. Esta corriente tiende a superponer los conceptos de la sociedad dominante sobre los de la nativa. Más allá de esta definición, en el caso de Marta Tomé el trabajo que se realizó partió de hablantes monolingües tanto en wichi como en castellano. En Sauzalito, solo dos personas sabían wichi y algo de castellano por los grados a los que habían llegado en la escuela, pero que no superaban el séptimo grado. El impulso de la metodología de bialfabetización bilingüe, donde las dos lenguas se reconocen en igualdad de condiciones (Tomé, 1986), y los distintos niveles de pareja pedagógica, les permitió llevar adelante el trabajo en la escuela-rancho, que de cuenta de las heterogeneidades y contradicciones que las escuelas representan (Rockwell, 1997).

El cuarto modelo **Bilingüe intercultural** donde si miramos, en este punto, como se desarrolla la educación aborígen, es importante contar con las experiencias del pasado, y en este caso de aquellas experiencias no documentadas. Como parte de este modelo, uno de los objetivos principales se centra en la alfabetización en lenguas maternas para incluir posteriormente la post-alfabetización y la educación infantil consideradas todas ellas como parte de un solo proceso educativo.

Luego aparece la cuestionable idea de “integración”, ya que en la realidad lo que sucede es que se impone la cultura dominante sobre la diversidad lingüística y cultural. En este sentido, este modelo plantea, el empleo de la teoría integrada de las ciencias partiendo de la realidad socio-cultural y en base a las espacialidades y temporalidades que podemos recuperar a través de la

memoria entendiendo que la misma involucra recuerdos, olvidos, narrativas, silencios, gestos, que hoy son parte del registro de aquellas prácticas educativas, en los territorios situados.

El trabajo impulsado por Tomé, de acuerdo con este modelo, considera la incorporación y capacitación de personal indígena proveniente de las mismas comunidades y el desarrollo de un sistema educativo que integre a la población de todas las edades; define la necesidad de un manejo paralelo de las lenguas y culturas involucradas en el proceso. La escolaridad, por su parte, tiene una importancia relativa, y sus regulaciones dependen más de las disponibilidades de la población que de los aspectos formales. La flexibilidad en horarios, calendarios y asistencia está destinada a posibilitar una mejora a las situaciones de las poblaciones, enfrentando el problema de deserción y fracaso escolar.

La metodología con la que se está llevando a cabo la investigación es desde el enfoque biográfico (Arfuch; Bertaux; Bourdieu; Desmaris; Devillard; Pujadas; Piña; Ricoeur) y el enfoque histórico etnográfico (Rockwell, 2009). En este caso, se busca reconstruir la trayectoria de vida de Marta Tomé a partir de la técnica del relato de vida adoptando una perspectiva histórica y cultural. Permitiendo en la búsqueda del relato, que la identidad narrativa quede representada en un momento sociopolítico situado, que permita la reconstrucción de la memoria social y colectiva.

Las biografías enfatizan el trabajo desde diversos lenguajes y socio-históricamente situado. En este sentido es que lleva las marcas de la subjetividad del autxr - narradxr (yo-nosotrxs), la intersubjetividad (autxr - lectxr) y las relaciones que establecen con sus coordenadas espacio temporales (aquí y ahora - antes y después). El mundo humano se configura y se refigura por la narrativa (re)pensando sus (re)configuraciones (Passeggi, 2011). El relato y la búsqueda de la identidad narrativa que queremos representar queda inscrita en la historia, culturas, lenguas y memorias de los grupos sociales.

Cabe destacar en este punto que los usos científicos considerados en sentido amplio como "biográficos" exceden ya la tradicional demarcación de un "método" y un "enfoque". En realidad, podemos afirmar que los relatos de vida se articulan en un constante proceso de hibridación que lleva a los entramados que no pueden verse como dicotómicos sino en relación (Arfuch, 2002; Bertaux, 2005; Ricoeur, 1984).

Sobre las aproximaciones dialógicas es relevante entender la conversación como medio de conocimiento y en este caso, del recuerdo. Esto se relaciona con lo que Briggs denomina

carácter indexical, ya que no podemos entender lo que se construye en una conversación por fuera del contenido referencial, ya sea que se trate de la prosodia o lo gestual (Briggs, 1986).

Entendemos que la conversación como modo de conocimiento está sometida a las mismas exigencias que llevan al proceso de conocimiento, ruptura, construcción, comprobación son llevados a cabo de una manera reflexiva, sistemática, y en constante diálogo con los datos empíricos (Devillard, 2012). Esto nos lleva a pensar en que recuperar lo no documentado, nos ayuda a reflexionar en las formas de transmitir aprendizajes de resistencia, en donde desde nuestra labor, la memoria política, así como el tratamiento a los testimonios orales y la construcción de las reflexiones históricas sobre problemas sociales, conforman lo que conocemos como experiencia y testimonio (Barela, 2004). Entonces, es desde el territorio de la memoria, desde el lugar que reflexionamos acerca de ¿qué historias, qué relatos producimos para con la educación intercultural en Argentina?

Conclusiones

Lo hasta aquí mencionado nos permite reflexionar sobre las primeras aproximaciones que realizamos en la investigación. Las experiencias educativas que impulsaron lxs individu@s en sus territorios situados no fueron relevadas como parte de los campos de antropología y educación. Sin embargo, sí, se han retomado las experiencias en materia de política pública. Tal como es el caso de la Ley del Aborigen Chaqueño 3258/87 donde en el apartado “De la educación y cultura” se reconoce que la enseñanza debe ser bicultural y bilingüe, y a través de la metodología de la pareja pedagógica. A pesar de esto, no existe ninguna mención a aquellas personas que trabajaron y llevaron adelante la labor educativa en el impenetrable chaqueño, que de acuerdo con nuestra hipótesis es de desde donde se pensó y aplicó esta metodología. Cabe aclarar que no buscamos pensar la educación intercultural por fuera de las políticas públicas, sino desde una perspectiva que, al momento, consideramos situada. Es decir donde se busca que el diálogo sea propiciado con los distintos actores, agencias gubernamentales y no gubernamentales; reconociendo la labor que de manera articulada se realiza. Asimismo, a través de recuperar la memoria social y educativa a través del relato de las experiencias de la trayectoria de vida de Marta Tomé, nos preguntamos ¿qué interculturalidad, cómo, y para quiénes?

Bibliografía

- Achilli, E. (2003). *Tobas en la ciudad. Sus luchas por la Educación*. Centro de Estudios Antropológicos en Contextos Urbanos (CeaCU). Facultad de Humanidades y Artes: Universidad Nacional de Rosario, Argentina.
- Arfuch, L. (2002). *El espacio biográfico*. Buenos Aires: FCE.
- Barela, L. (2004). *Algunos apuntes sobre historia oral*. Buenos Aires: Instituto Histórico de la Ciudad de Buenos Aires.
- Benedict, A. (1993). *Comunidades Imaginadas*. Fondo de Cultura Económica: Buenos Aires.
- Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Barcelona: Edicions Bellaterra.
- Briggs, C. (1986). Aprendiendo cómo preguntar. Un enfoque sociolingüístico del rol de la entrevista en las investigaciones en ciencias sociales. Cap. III, En: *Learning how to ask*. Cambridge University Press (Traducción de S. Otegui y V. Fernández Battaglia, revisión técnica de C. Curtis y L. Golluscio).
- Briones, C. (1998). *La alteridad del Cuarto Mundo. Una deconstrucción antropológica de la diferencia*. Ediciones del Sol. Serie Antropológica: Buenos Aires.
- Candau, J. (1998). *Memoria e Identidad*. Buenos Aires: Serie Antropológica. Ediciones del Sol.
- Delory-Momberger, C y Cardona, M.O. (2015). El relato de sí como hecho antropológico. En: *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria / Gabriel Jaime Murillo Arango; compilado por Gabriel Jaime Murillo Arango*. - 1a ed. – Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- Devillard, M J., Franze Mundano, A., Pazos, A. (2012). Apuntes metodológicos sobre la conversación en el trabajo de campo. *Rev. Política y Sociedad*, 49 (2), 353-369.
- Díaz, R. y Villareal, J. (2009). Extender la interculturalidad a toda la sociedad: reflexiones y propuestas desde el sur argentino. *Cuadernos Interculturales*, 7 (13), 15-26.
- Dominique, J. (1995). *La cultura escolar como objeto histórico*. En: Menegua, M.; González, F. (coords.) *Historia de las universidades modernas en Hispanoamérica*. México: Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM.
- Enriz, N., García Palacios, M. y Hecht, A. C. (2016). Llevar La palabra. Un análisis de la relación entre las iglesias y la escolarización de niños indígenas tobas/qom y mbya- guaraní de

Geertz, C. (1973). *La interpretación de las culturas*. España: Editorial Gedisa S.A.

Gualdieri, B. Y Vázquez M. J. (2013). La interculturalidad hoy y aquí: una mirada latinoamericana. *Synergies, Argentine*, n°2: *L'interculturel en contexte latino-américain: état des lieux et perspectives*, pp. 47-56.

Hecht, A.C, Palacios, M, Enriz, N, Diez, M.L. (2015). Interculturalidad y educación en la Argentina. Discusiones en torno a un concepto polisémico. En: Novaro, G, Padawer, A. Hecht, A.C (Comps.) *Educación, Pueblos Indígenas y Migrantes. Reflexiones desde México, Brasil, Bolivia, Argentina y España*. Editorial Biblos, Antropología y Educación.

Hecht, A. C. (2015). Educación Intercultural Bilingüe en Argentina: un panorama actual. *Ciencia e Interculturalidad*, 16 (8), 1.

Hirsch, S. y Serrudo, A. (2010). *La Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Identidades, lenguas y protagonistas*. Buenos Aires: Noveduc.

Juliano, D. (1993). *Educación Intercultural. Escuelas y minorías étnicas*. Madrid: Eudema.

Leone, M. (2018). Nacimiento de la juridización en Argentina. Historizando el proceso de creación de legislaciones indigenistas, *Izquierdas*, 43, 185-208.

Leone, M. (2019). Por la liberación del indígena. Trabajo pastoral y procesos de organización política indígena en la región del chaco argentino (1965-1984). *Revista Sociedad y Religión*, 51 (29), 112-141.

Lois, C. (2002). *De desierto ignoto a territorio representado. Cartografía, Estado y Territorio en el Gran Chaco argentino (1866-1916)*. Instituto de Geografía. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.

Novaro, G. (2011). Nacionalismo escolar y experiencias formativas de niños y jóvenes migrantes bolivianos en Buenos Aires. Entre el reconocimiento, la invisibilización y el silencio. *Boletín de Antropología y Educación*. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras. Instituto de Ciencias Antropológicas. Sección de Antropología Social, 2 (2), 1-6.

Novaro, G.; Padawer, A.; Hecht, A.C. (2015). *Interculturalidad y educación en Argentina: Reflexiones a propósito de un concepto polisémico*. En: Educación, pueblos indígenas y

migrantes. Reflexiones desde México, Brasil, Bolivia, Argentina y España. Buenos Aires: Biblios.

Palacios, M.G; Hecht, A.C. Enriz, N. (2015). Pueblos indígenas y escolarización: los usos del concepto de interculturalidad en el debate educativo contemporáneo. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 7 (12), 1-25.

Passeggi, M. (2011). Aproximaciones teóricas a las perspectivas de la investigación (auto) biográfica en educación, *Revista Educación y Pedagogía*, 61 (23), 25-40.

Passeggi, M. (2015). Narrativa, experiencia y reflexión autobiográfica: por una epistemología del sur en educación. *Rev. Política y Sociedad*, 49 (2), 353-369.

Pierre, B. (1989). Historia y Fuente Oral. En: *Memoria y Biografía*. N°2, pp. 27-33.

Piña, C. (1989). Aproximaciones metodológicas al relato autobiográfico. *Revista Opciones*, 16, 107-124.

Ricoeur, P. (1984). *La vida: un relato en busca de un narrador*. En: Educación y Política, Buenos Aires, Docencia.

Rockwell, E. (1997). *La dinámica cultural en la escuela*. En Álvarez, A. (coord.) La vigencia de Vygotski. Hacia un currículum cultural. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

Rockwell, E. (2002). *Imaginando lo no documentado: del archivo a la cultura escolar*. En: Civera, A.; Escalante, C.; Galván, L. E. (Coords.) Debates y desafíos de la historia de la Educación en México (Toluca: El Colegio Mexiquense y el Instituto de Ciencias de la Educación del Estado de México) pp. 209-233.

Rockwell, E. (2005). *La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares*. En: Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación. Barcelona: Ediciones Pomares, S.A.

Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.

Schmidt, M y Hecht, A.C. (2015). Cartografía de la educación intercultural. Acerca de los maestros indígenas en Argentina. Educación intercultural: relaciones entre «mayorías» y «minorías». *Perspectivas y paradigma*, 21 (2), 295-310.

Thisted, S. (2014). *Capítulo V. Políticas, retóricas y prácticas educativas en torno a la cuestión de las “diferencias”*. *Itinerarios de un siglo largo en el tratamiento de la cuestión de migrante*

e indígenas. En Villa, A. I. y Martínez, M. E. (Comps.) Relaciones escolares y diferencias culturales: la educación en perspectiva intercultural. Buenos Aires: Noveduc.

Tomé, M. (1986). *Juegos hilados a rueca*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Centro de Estudios Cristianos.

Walsh, C. (2012). Interculturalidad y (de) colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. *Visión Global*, 15 (1-2), 61-74.

Yáñez Coccio, C. (s/f). *La educación indígena en el Ecuador/Estudio introductorio*. Quito: Instituto de Capacitación Municipal, ICAM.

Documentos citados

Ley De las Comunidades Indígenas N° 3258/87.

Ley Nacional de Educación N° 26206.

Ministerio de Educación y Deportes de la Nación Pueblos indígenas en la Argentina: interculturalidad, educación y diferencias. - 1a Ed ilustrada. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación y Deportes de la Nación, 2016. 48 p.; 28 x 20 cm. - (Pueblos indígenas en la Argentina; 1).