

## BIOGRAFÍAS DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

Noelia Enriz 

Universidad de Buenos Aires (UBA)  
Buenos Aires, BA, Argentina

Ana Carolina Hecht 

Universidad de Buenos Aires (UBA)  
Buenos Aires, BA, Argentina

Mariana García Palacios 

Universidad de Buenos Aires (UBA)  
Buenos Aires, BA, Argentina

DOI: <https://doi.org/10.22409/mov.v7i13.40555>

### RESUMEN

En el presente artículo nos proponemos analizar las políticas de Educación Intercultural Bilingüe de las provincias de Chaco y Misiones (Argentina) a partir de las biografías de algunos/as referentes indígenas. Estas biografías nos aportan interesantes aspectos de los recorridos formativos individuales, atravesados por las transformaciones de la política educativa intercultural. Asimismo, permiten abordar la singularidad de dos casos de legislación provincial muy diferentes en cuanto a la visibilización de la cuestión indígena. La provincia de Chaco es reconocida por su temprana incorporación de normativa que pondera los derechos específicos para los pueblos indígenas que allí residen (toba/qom, mocoví/moqoit y wichí) y, específicamente, por contar con legislación muy progresista sobre los asuntos que regulan la escolarización y lenguas de los pueblos originarios. Por su parte, la provincia de Misiones presenta un escenario contrario, ya que el reconocimiento en las políticas públicas de derechos para los pueblos indígenas ha sido muy escaso y restrictivo; incluso si en particular tomamos en cuenta las políticas educativas, la regulación ha sido remisa, de poco alcance y focalizada. En el análisis efectuado en este artículo pondremos en diálogo las biografías educativas con las legislaciones provinciales más significativas y materiales de registros de trabajo de campo obtenidos de nuestras investigaciones etnográficas en las comunidades mbyá-guaraní de Misiones y toba/qom de Chaco.

**Palabras clave:** Biografía. Educación Intercultural Bilingüe. Mbyá-guaraní. Toba/qom.

## BIOGRAPHIES OF BILINGUAL INTERCULTURAL EDUCATION

### ABSTRACT

In this paper we analyze the policies of Bilingual Intercultural Education of the provinces of Chaco and Misiones (Argentina) from the biographies of some indigenous referents. These biographies give us interesting aspects of the individual formative paths, undergoing the transformations of intercultural educational policy. Likewise, they allow addressing the uniqueness of two very different cases of provincial legislation, regarding the visibility of the indigenous issue. The province of Chaco is recognized for its early incorporation of regulations that weigh the specific rights for the indigenous peoples that reside there (toba / qom, mocoví / moqoit and wichí) and, specifically, for having very progressive legislation on the matters they regulate the schooling and languages of the native peoples. On the other hand, the province of Misiones presents a contrary scene, since recognition in public rights policies for indigenous peoples has been very scarce and restrictive, even if we take into account educational policies in particular, the regulation has been scale, of little scope and focused. In the analysis carried out in this article, we will dialogue educational biographies with the most significant provincial laws and materials of field work records obtained from our ethnographic research in the Mbyá-Guaraní communities of Misiones and toba / qom de Chaco.

**Keywords:** Biography. Intercultural Bilingual Education. Mbyá-Guaraní. Toba/Qom.

## BIOGRAFIAS DA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL BILÍNGUE

### RESUMO

No presente artigo nos propomos analisar as políticas de Educação Intercultural Bilíngue das províncias de Chaco e Misiones (Argentina) a partir das biografias de alguns e algumas referentes indígenas. Essas biografias nos aportam interessantes aspectos dos trajetos formativos individuais, atravessados pelas transformações da política educativa intercultural. Além disso, permitem abordar as singularidades de dois casos de legislação provinciais bem diferentes enquanto à visibilização da questão indígena. A província de Chaco é reconhecida por sua incorporação precoce de normativa que pondera os direitos específicos para os povos indígenas que residem lá (toba/qom, mocoví/moqoit y wichí) e, especificamente, por ter uma legislação muito progressista sobre os assuntos que regulam a escolarização e línguas dos povos indígenas. Por sua vez, a província de Misiones apresenta um cenário contrário, já que o reconhecimento nas políticas públicas de direitos para os povos indígenas tem sido muito escasso e restritivo, mesmo se levamos em conta as políticas educacionais, a regulamentação tem sido relutante, de pouco alcance e focalizada. Na análise efetuada neste artigo colocaremos em diálogo as

biografias educativas com as legislações provinciais mais significativas e materiais de registros de trabalho de campo obtidos de nossas pesquisas etnográficas nas comunidades mbyá-guarani de Misiones e toba/qom de Chaco.

**Palavras-chave:** Biografía. Educação Intercultural Bilingüe. Mbyá-guaraní. Toba/qom.

### Introducción

La educación de los pueblos indígenas es un tema que está en la agenda de investigación antropológica desde hace décadas. No obstante, son muchas las aristas que aún deben ser profundizadas, como por ejemplo el desigual alcance de la escolarización para los pueblos indígenas, las políticas y planificaciones lingüísticas frente al plurilingüismo, la inclusión de conocimientos propios de los pueblos en la currícula, etc. En este artículo nos proponemos poner de manifiesto algunas de las características más relevantes de la desigualdad educativa en la que se encuentran las poblaciones indígenas de Argentina a partir de cuatro historias de vida reconstruidas en el marco de nuestras investigaciones etnográficas, haciendo hincapié en sus trayectorias educativas. Nuestro objetivo principal será recorrer la historia de desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB, en adelante) en dos provincias argentinas, tomando como puntapié las experiencias de referentes significativos para la EIB actual.

La situación de las escuelas con diversidad étnica y lingüística ha sido un foco de interés para diversos estudios en el campo de la antropología en Argentina (NOVARO, PADAWER, 2013; HIRSCH, SERRUDO, 2010; PALADINO, GARCÍA 2011; PALADINO, CZARNY, 2012; HECHT *et al.*, 2015; HECHT, SCHMIDT 2016), entre otros, y a su vez ha generado nuevos tópicos e interrogantes de investigación. Tal es el caso del rol y las experiencias formativas de quienes se desempeñan como docentes indígenas actualmente en el marco de la EIB. Es por ello que, en este trabajo, pretendemos analizar la EIB como política pública, sopesando sus avances y limitaciones, sus contradicciones y sus **efectos** – en el sentido de **efectos de Estado** (TROUILLOT, 2001) – sobre las trayectorias educativas de cuatro referentes indígenas (dos que se

autoadcriben como miembros del pueblo *qom* y dos *mbya*) en materia de escolarización.

Argentina es un país federal organizado en provincias, lo que supone que las normas nacionales son marco referencial y de contención, pero cada estado provincial tiene la potestad de incorporar esas normativas de un modo singular según la historia local de la región y las coyunturas políticas al momento de definición de la normativa. La educación intercultural bilingüe es una experiencia muy estimulante para pensar el federalismo, ya que desde la restitución democrática está en la agenda de los pueblos indígenas y cada provincia la ha ido incorporando y pensando a su modo.

En primer lugar, es necesario decir que en Argentina se desarrollaron muy interesantes experiencias de educación intercultural mucho antes de la regulación del Estado (ENRIZ *et al* 2017). Algunas de esas experiencias fueron pioneras, y dieron inicio a novedosos proyectos, también en el reconocimiento de la vigencia de las identidades indígenas, negadas sistemáticamente por los imaginarios de la nación plasmados en la historiografía canónica y en la escolarización hegemónica.

Si bien muy pocas provincias regularon la educación para indígenas antes de que el Estado nacional la reconociera, no se puede negar lo avanzado de ese accionar en la coyuntura del momento. Esos avances fueron el sustrato para que movimientos indígenas y organizaciones indigenistas militaran, en el marco de la reforma constitucional de 1994, para que ciertos derechos indígenas fueran reconocidos en la Carta Magna, entre ellos el derecho a una escolarización que incluya las singularidades de las poblaciones y de algún modo las contenga dentro del sistema educativo.

La inclusión en la Constitución Nacional, y posteriormente en las leyes nacionales de educación, ha sido un marco para algunas provincias que incorporaron la normativa paulatinamente. El hecho de que las provincias centrales del desarrollo económico no se sumen a esta norma (Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Buenos Aires y Córdoba) no es más que un indicador de que

el federalismo se estructura sobre bases racistas y negacionistas de la pluralidad identitaria que la Constitución Nacional reconoce.

Un factor central de la transformación que la EIB supone es, sin dudas, la inclusión de la figura del docente indígena, usualmente denominado como auxiliar o idóneo/a por no contar con un título docente de instituciones estatales. Los/as docentes indígenas son la clave de articulación entre las comunidades y las instituciones educativas, ya que se encargan de acompañar a los niños y niñas indígenas en sus experiencias escolares, y buscan aportar nexos entre la institución y los conocimientos que los niños y niñas tienen y sus familias valoran. Estos conocimientos son ancestrales, no hegemónicos, no científicos, expresados muchas veces en la oralidad de otras lenguas que no son las oficiales, etc. Por ello, en este texto, profundizaremos en esas experiencias de vida, las de quienes se formaron en distintos momentos históricos de esos marcos de consolidación de la EIB y hoy ocupan lugares de referencia en sus comunidades: sujetos cuyas vidas están atravesadas por la historia de sus pueblos y nos ayudan a desentrañar las complejas relaciones interétnicas en Argentina.

### **1. Aspectos metodológicos: las biografías**

Con la noción de biografías etnográficas hacemos referencia a la incorporación en el escenario etnográfico de relatos de vida. Como diversos trabajos han señalado (Neufeld, 2009; Rockwell, 2009), una de las contribuciones más relevantes de la antropología al campo de la educación ha sido la utilización de la etnografía para la indagación de los procesos formativos. La etnografía permite aprehender la cotidianeidad de los procesos, documentando las pequeñas contradicciones cotidianas y las rutinas de los sujetos.

En este texto particularmente, la investigación se basó en la producción de historias de vida, a partir de entrevistas, semiestructuradas y secuenciadas, desarrolladas en contextos más amplios de la investigación etnográfica que se lleva a cabo hace más de una década. Así, luego de prolongados periodos de

trabajo de campo y, teniendo en cuenta tanto los vínculos de confianza con las personas como el análisis del material producido, llevamos a cabo entrevistas abiertas antropológicas como estrategia para la producción de relatos de vida (SALTALAMACCHIA, COLÓN, RODRÍGUEZ, 1983; PIÑA, 1989; PADAWER, 2012, HECHT *et al.* 2018), en este caso realizadas con docentes toba/*qom* y mbyá, y haciendo énfasis en su historia escolar. El aporte central de esta estrategia consiste en captar la narración de experiencias desde la lógica que articula el relato, al incorporar los ejes significativos por medio de los cuales los actores estructuran su experiencia (APPEL, 2005).

A su vez, incorporar las biografías como estrategia metodológica nos permite centrarnos en la interacción entre la dimensión de lo social y lo personal, que se entrelazan en cada detalle de los relatos. Por otro lado, dado el tiempo prolongado de nuestros vínculos con estas comunidades, y la confianza ganada con todos/as los/as interlocutores, las biografías se presentaron como un modo potente para dar cuenta de las complejidades de los sujetos en su transitar por el sistema escolar. Las entrevistas fueron realizadas en contextos cotidianos de los interlocutores, en privacidad, con el consentimiento informado y con el resguardo explícito del anonimato. De este modo, las biografías, con énfasis en su trayectoria escolar, se reconstruyeron principalmente con las entrevistas diseñadas a tal fin, pero también con los datos construidos en las visitas realizadas con los/as referentes en sus espacios cotidianos (comunidad, escuela, iglesia, etc.).

Cabe destacar que en este texto ponemos en diálogo experiencias que en parte son coincidentes en cuanto a los objetivos alcanzados en la docencia, ya que las cuatro son trayectorias de sujetos que pueden considerarse como “exitosos” dentro del sistema educativo, pues han logrado formarse y posicionarse como referentes para sus pueblos. Sin embargo, por otro lado, se presentan también matices respecto de cómo los sujetos habitan las articulaciones entre comunidades e instituciones educativas, presentan experiencias de encuentros y desencuentros con la EIB, etc. Los puntos en común y los contrastes nos remitirán a la comparación de experiencias escolares

con diferentes contextos legislativos provinciales (Chaco y Misiones), con y sin políticas de EIB de acuerdo al momento histórico de la escolarización de los pueblos indígenas, con y sin docentes hablantes de lenguas indígenas, en escuelas confesionales o públicas, asentadas en el pueblo más cercano o en la propia comunidad indígena, con diferencias y similitudes generacionales, y, finalmente, con asignaciones de género diferenciales (dos docentes son varones y dos mujeres).

Antes de dar paso a los ejes conceptuales abordados, presentaremos muy sucintamente las cuatro historias de vida a las que iremos refiriendo (y ampliando) a lo largo del análisis:

*Benicio* es auxiliar docente aborígen (ADA) *qom*, egresado de la primera promoción de ADA a principios de la década de 1990. Tiene 56 años y es de Colonia Aborígen, donde ahora trabaja en la escuela de su comunidad y congrega en una iglesia del *Evangelio*. Es un hablante fluido de la lengua *qom* desde pequeño; aprendió la escritura en *qom* en los cursos del Centro de Capacitación en Presidente Roque Sáenz Peña, Chaco – experiencia gestionada por organizaciones religiosas, antecedente directo del Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborígen (CIFMA), la primer institución del país dedicada a la formación de maestros indígenas en el nivel terciario. De niño era cosechero de algodón por lo que empezó la escuela más tarde que muchos niños criollos, cerca de los 8 años y pudo asistir hasta segundo año del colegio secundario.

*Inés* es una docente, y ex directora de escuela, *qom* que tiene 27 años. Nació, creció y vive actualmente en uno de los barrios de la periferia de Presidente Roque Sáenz Peña, Chaco. Allí realizó desde sus estudios primarios hasta su carrera docente en el CIFMA. Inés habla *qom* desde pequeña, es la primera maestra bilingüe intercultural de jornada completa de la provincia y se desempeña en una escuela primaria. Sus padres eran cosecheros y no asistieron a la escuela. Ella congrega en la iglesia Pentecostés *Qompi*, radicada en el barrio donde vive y presidida por su padre, que es pastor. La biografía de Inés la

pudimos reconstruir en base a entrevistas, visitas con ella a su iglesia y la participación en sus actividades cotidianas en la escuela.

*Heladio* es un auxiliar bilingüe mbyá que tiene 48 años. Nació y vive en Misiones con su familia, actualmente en una de las comunidades que ha sido pionera de las experiencias de educación intercultural, con una escuela de gestión privada y de tipo confesional, en la que se formó como auxiliar bilingüe. Fue criado por sus abuelos, que vivían como peones en una chacra fuera de la comunidad. En la escuela del pueblo, ingresó como monolingüe en mbyá, cursó los primeros grados, hasta quinto, y se alfabetizó en español. Luego, fue a vivir con sus padres a la comunidad donde recientemente había sido creada la escuela. Heladio se formó en aspectos religiosos a partir de **visitas** por comunidades con líderes muy valorados y, más tarde, a distancia. A partir de temas que emergieron en conversaciones informales desarrolladas en su casa y con mucho tiempo de conversación, se realizó una entrevista en el marco de un largo viaje compartido. Las dudas de esa entrevista se conversaron posteriormente en entrevistas complementarias.

*Karina* es una auxiliar bilingüe mbyá que tiene 27 años y se desempeña en una escuela primaria en su comunidad en Misiones, después de que ella se propusiera y la comunidad la admitiera como tal. Es hija de una familia prestigiosa, ya que su padre fue el cacique durante mucho tiempo y su abuela fue una referente religiosa muy importante. Allí asistió a una escuela primaria de jornada completa de la Iglesia católica, pero luego se trasladó a un secundario en el pueblo más cercano, trayecto que no pudo terminar. Ninguno de sus padres está escolarizado. Luego de varias conversaciones informales y de una entrevista grupal, se realizó una entrevista en profundidad.

## **2. Políticas públicas en diálogo**

Los cambios en las políticas educativas y el proceso de institucionalización de la EIB han impactado de manera diversa a lo largo del tiempo, entre generaciones y poblaciones. En este texto profundizamos, a partir de las biografías etnográficas presentadas, en el recorrido de dos generaciones

diferentes y dos poblaciones indígenas asociadas a formaciones provinciales de alteridad (Briones 2005). En términos formales, con la definición de la EIB como modalidad del sistema educativo a partir de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006) se produce una transformación sustancial, porque de este modo se otorgó un lugar y un valor a la educación indígena que no tenía anteriormente. Antes de la sanción de esta ley, las políticas educativas recorrían la tensión entre universalizar propuestas y contener un colectivo singular a través de dos modelos de intervención: las propuestas homogeneizadoras y las políticas focalizadas (SAGASTIZABAL, 2000; ALONSO, DÍAZ, 2004; NOVARO, 2006; HECHT, 2007; HECHT *et al.*, 2016; ARTIEDA, BARBOZA, 2016). Las primeras formulaciones del sistema escolar argentino respondían a propuestas homogeneizadoras que dejaron de lado las singularidades de estos colectivos poblacionales, invisibilizando las lenguas y culturas de los pueblos indígenas, así como también de los colectivos migrantes. Esto se refleja en las memorias de Heladio y Benicio cuando recuerdan que en sus primeros años de escolarización fueron reprimidos por sus docentes por hablar sus lenguas indígenas y eran obligados a "castellanizarse" a la fuerza, algo propio de las políticas de la época donde no se visibilizaban más lenguas que la hegemónica.

Por otro lado, las políticas focalizadas entre las que queda inmersa la ley 26.206, contrariamente, dieron cabida a experiencias bilingües y dinámicas interculturales en las aulas, entendidas como una estrategia de compensación de la desigualdad y de reconocimiento del valor de esas diferencias. La histórica inferiorización y negación de las poblaciones indígenas plasmada en la historia canónica de la Nación da como resultado la repetición de la subalternidad (GARCÍA PALACIOS *et al.*, 2016). Así como los primeros modelos educativos han negado la diferencia, las políticas focalizadas dejaron veladas las desigualdades sociales y educativas de los niños y niñas indígenas, en el marco del paradigma neoliberal (ALONSO; DÍAZ, 2004). Esto se refleja en las biografías de Inés y Karina, quienes a pesar de haber realizado recorridos escolares luego de la sanción de las leyes que contemplan a la EIB, se enfrentaron a construcciones negativas de lo indígena producidas desde relatos institucionales

que actuaron como un factor descalificador de la pluralidad. Así, entre la población *qom* es frecuente registrar a la escuela de tiempos pasados como autoritaria, una escuela que segregaba mucho, aún más a los indígenas. El caso de Misiones, expresado en la entrevista de Karina, pone de manifiesto una trayectoria diferente, en la que se sostiene la identidad indígena, aun desde recorridos escolares que sólo se proponen acercar a los niños/as al español y al mercado de trabajo, como se verá en el siguiente párrafo.

Ahora bien, es necesario puntualizar los procesos educativos de las dos provincias, ya que presentan diferentes recorridos en torno a la institucionalización de la EIB. Chaco puede ser considerada como una provincia pionera y vanguardista en el reconocimiento de los derechos indígenas en general, y educativos en particular, a pesar de sus contradicciones en materia de implementación de esta ley en la práctica. Desde la sanción de una ley integral indígena, la Ley n° 3258, en 1987, se desarrollaron experiencias escolares interculturales en las que los docentes indígenas han sido protagonistas. A su vez, desde ese año, en Chaco se encuentra la primera y más reconocida institución para la formación de maestros/as indígenas: el CIFMA, ya mencionado en las trayectorias de los/as docentes del Chaco (Benicio e Inés). En ese sentido, en Chaco con el correr de los años se cuenta con una institucionalización de la EIB que le otorga formalidad a la figura docente, llegando inclusive a incorporarla dentro del Estatuto docente.

La provincia de Misiones, por su parte, consolidó la EIB a partir de experiencias que informalmente se habían desarrollado desde instituciones escolares, generalmente confesionales. Recién en 2005, a partir del Programa Intercultural de Frontera, con las escuelas lindantes con Brasil, la interculturalidad y el bilingüismo tuvieron lugar institucional en la provincia. La trayectoria de Heladio permite recuperar cabalmente este recorrido: se escolariza en el pueblo en una institución monolingüe en español, completa sus estudios en una escuela de la comunidad, privada, confesional y bilingüe. Con esas habilidades y su motivación personal logra insertarse en la escuela y, cuando se implementa la EIB, se convierte en docente y luego funcionario. Esto

muestra cómo se expandieron las iniciativas de educación bilingüe para las poblaciones indígenas locales mediante la incorporación de experiencias que ya se desarrollaban en la provincia desde inicios de la década de 1980. Centralmente incorporaron la figura de auxiliares bilingües en las instituciones con matrícula mbyá guaraní. Para desempeñarse como auxiliar bilingüe se desarrolló una capacitación específica en base a una formación previa fruto de una capacitación *ad hoc* y los estudios primarios completos.

Este breve resumen nos permite explicitar las diferencias cualitativas en cuanto a la formalidad e institucionalización de la EIB que presentan las situaciones que abordamos aquí. Estas dos situaciones no son excepcionales, sino que son reflejo de un complejo campo educativo al que se enfrentan en distintos lugares del país las poblaciones indígenas.

Los diversos trayectos y tipos de formación que presentan los/as cuatro docentes también se deben a los cambios que ha atravesado la formación docente en el devenir del tiempo en el Chaco y Misiones. Así, en lo concerniente a su rol, los/as entrevistados/as sienten que su formación y la de sus colegas actuales ha sido despareja, en tanto algunos/as no han recibido una formación específica, otros/as lo han hecho como auxiliares docentes y otros/as como profesores/as bilingües e interculturales con un título habilitante.

Otro aspecto relacionado con su escolaridad y su actual práctica laboral, y que se desprende de lo analizado anteriormente, remite a los cambios en los perfiles sociolingüísticos de los/as docentes y los/as estudiantes indígenas y cómo eso impacta en las demandas que se les efectúan profesionalmente. En el último tiempo, pese a la implementación de la EIB, lejos de aumentar los hablantes de lenguas indígenas, se evidencia un acelerado proceso de desplazamiento lingüístico en favor del español (HECHT, 2010). Las generaciones cercanas a los 60 años, como es el caso de Benicio, son en general hablantes fluidos de la lengua *qom*. En su caso, la escritura en *qom* recién la aprendió en los cursos de capacitación como docente. Inés, como representante de la generación de aproximadamente 30 años, se considera hablante bilingüe (dominante en español) porque su madre y su padre siempre

le hablaron en los dos idiomas: español y *qom*. Muchos de sus colegas más jóvenes no son hablantes fluidos del *qom*. Inés aprendió a escribir en *qom* recién en su formación terciaria en el CIFMA. Los niños y niñas de su barrio en un contexto urbano, en cambio, casi no son hablantes en *qom*. Por lo tanto, uno de los nuevos desafíos que señalan Inés y otras maestras *qom* en relación con su función actual como docentes, es enseñar las lenguas indígenas como segundas lenguas a niños/as que se autorreconocen como indígenas. Es decir, su rol pasó de alfabetizar en lengua indígena a revitalizar, recuperar la lengua. En ese sentido, sienten que hay cierta falta de contenido curricular a enseñar: su función, según ellas mismas, es concientizar a los niños y niñas de que son indígenas y la lengua es un diacrítico importante de esa identificación (HECHT 2018). Reflexionando sobre su práctica, Benicio cuenta que hace 17 años que trabaja con niños y niñas de primer grado ya que, según sostiene, le gusta enseñarles y reflexionar con cuentos tradicionales sobre su identidad. Actualmente, le preocupa mucho la situación sociolingüística, sobre todo cómo recuperar la lengua que en muchos niños y niñas se está perdiendo.

En otros contextos donde la lengua está aún más vital, como puede ser el caso de Misiones, el desafío profesional radica en buscar estrategias pedagógicas para enseñar incluyendo la lengua indígena en los distintos niveles escolares y lograr, a su vez, el desarrollo de competencias básicas en español. En el caso del mbyá, se trata además de una lengua que no cuenta todavía con un sistema de escritura consensuado, por lo que claramente las prácticas de alfabetización se encuentran muy condicionadas y siempre abiertas al debate. Contrariamente, una fortaleza de estas experiencias es la mayor vitalidad de la lengua indígena y el mayor sostenimiento de la oralidad, tan valorada socialmente en estas comunidades. La comparación de estos casos claramente pone en evidencia las contradicciones a las que se enfrentan las lenguas indígenas cuando ingresan al campo escolar, quedando por momentos fagocitadas por la lengua hegemónica y por otros sumamente presentes.

### **3. La formación para el aula**

El análisis de las historias de vida de estos referentes de la EIB pone en evidencia las interrelaciones entre sujetos e instituciones y, por lo tanto, nos invita a vincular lo escolar dentro de una trama compleja de instituciones y espacios por donde circulan y circularon. Así, notamos cómo todos/as en la complejidad de sus experiencias formativas han transitado por escenarios que de un modo directo o indirecto impactaron en su labor actual. En los relatos de estos/as cuatro referentes educativos, las iglesias y lo religioso se entrecruzan con sus referencias a la escolarización y con los aprendizajes construidos a lo largo de sus vidas. Por ello, nos detendremos en este escrito en lo religioso, tanto por lo que ha implicado en la constitución de sus roles de **liderazgo** como por su incidencia directa en el desarrollo de las destrezas con la lectura y escritura de sus lenguas nativas. A modo de ejemplo, el ADA Benicio inicialmente se formó en el Centro de Capacitación, que era una experiencia gestionada por distintas organizaciones religiosas y que fue un antecedente directo a la creación del CIFMA y en la consolidación de un sistema de escritura para la lengua *qom* a partir de la traducción de la Biblia. El caso de Heladio también es relevante porque se formó como auxiliar bilingüe en una experiencia pionera de educación intercultural, una institución de gestión privada y de tipo confesional en Misiones, complementariamente realizó **visitas**, a distintos núcleos, a diferentes referentes religiosos de la comunidad que le brindaron conocimientos religiosos de gran importancia para su formación docente.

Otro aspecto destacable que aparece en tres de las cuatro historias donde se evidencia la influencia del ámbito religioso en lo escolar es que Benicio, Karina y Heladio se insertaron en la labor docente gracias a ser elegidos por sus comunidades. Cabe recordar que en las primeras experiencias de EIB quienes eran designados como docentes eran elegidos por sus comunidades en base a múltiples criterios: dominio del bilingüismo, máximo grado de escolaridad, carisma y liderazgo, etc. Respecto de esto último, cabe señalar que en parte ese rol de liderazgo estaba brindado por su participación y la de sus familias en las prácticas religiosas. Inés tomó su cargo docente por la estructura burocrática actual del Chaco, que prevé la incorporación de la figura docente indígena, pero

no puede obviarse que proviene de una familia de pastores. Pero no sólo Inés, sino también Karina cuentan en su linaje con antepasados que son referentes indígenas religiosos y eso no sólo impacta en el prestigio *per se* que portan, sino también en el acceso a un campo más amplio de saberes. Para ellas, la religión ofrecería la posibilidad para la continuidad de ciertos **contenidos culturales**. Esto se da sobre todo para el caso *qom*, en el que el *Evangelio* incorpora en una nueva creación con el pentecostalismo elementos nativos **tradicionales** que de otro modo podrían perder continuidad y en el que los distintos aprendizajes que suelen valorarse entre las personas que se **han entregado al Evangelio** guardan un estrecho vínculo con saberes ponderados para el liderazgo, como la habilidad con la palabra (CERIANI, CITRO, 2005; GARCÍA PALACIOS, 2012). En el caso de Inés, por ejemplo, un signo de su rol de referencia fue vencer la timidez y lograr hablar **cuando hay que hablar**.

Estos vínculos con el campo de lo religioso, también fueron una suerte de red de apoyo y contención a la hora de transitar la escuela y la formación docente. En este punto, cabe señalar que un aspecto que se destaca es que los/as cuatro tuvieron recorridos escolares exitosos en relación con sus pueblos, aunque limitados en comparación con el estándar de la población nacional.

En el caso de los dos auxiliares docentes de mayor edad, Benicio y Heladio han tenido formación para ejercer su rol siendo ellos de las primeras generaciones en ocupar esos cargos. Incluso como representantes de generaciones mayores su inserción dentro del sistema educativo ha sido más tardía ya que de niños se dedicaban a actividades productivas del medio rural (caza, recolección, cosecha de algodón y yerba, etc.). La situación de Inés y Karina comparte rasgos también en términos generacionales ya que ambas lograron tener trayectos escolares más prolongados dentro del sistema. Aun cuando Inés completó estudios terciarios, mientras que Karina no completó su educación media, la escolarización de ambas es consecuente con los índices generales de escolarización de sus pueblos: en el caso del pueblo *qom* la población tiene una mayor permanencia dentro del sistema educativo en comparación con la población *mbyá* (ver Tabla n° 1).

	Sin escolarización	Primario		Secundario		Superior
		Incompleto	Completo	Incompleto	Completo	
Población <i>qom</i>	13,1%	35,2%	21,4%	16,6%	7,6%	4,6%
Población <i>mbyá</i>	33,4%	34,9%	16,7%	10,4%	Sin datos	Sin datos
Población total del país	3,7%	14,2%	28%	20,9%	16,2%	17%

Tabla nº 1 - Comparación entre los porcentajes de máximo nivel de escolarización de población *toba/qom*, *mbyá-guaraní* y el resto de la población nacional. Fuente: UNICEF (2009a y 2009b)

Si se comparan los máximos niveles de instrucción alcanzados por la población *qom* y los *mbyá*, notamos que la población *qom* logra permanecer más tiempo en el sistema escolar. Podemos interpretar estos datos basándonos en la diferente consolidación de las políticas escolares para estos pueblos en las provincias de Chaco y de Misiones (como se desarrolló en el primer eje). También podemos fundamentar esos datos en el diferente patrón residencial, ya que la población *mbyá* suele estar asentada en contextos rurales, mientras que la *toba/qom* en medios urbanos donde el acceso a instituciones escolares es más sencillo. A su vez, otro factor puede estar dado por el desigual manejo de competencias comunicativas en español entre las dos poblaciones. Con respecto a este último punto, es necesario insistir en que en Argentina las políticas educativas no han logrado otorgar a las lenguas indígenas un lugar adecuado en términos de la planificación de una escolaridad bilingüe. A pesar de la visibilidad asignada a los pueblos y lenguas indígenas desde la restitución democrática y con los modelos de EIB, se sigue conservando como única lengua oficial del Estado al español, por lo tanto es vital su manejo para el desarrollo de una escolaridad prolongada en los niveles medio y superior. En síntesis, todos estos aspectos explicarían la mayor permanencia de los *qom* en el sistema escolar ya que tienen mayor manejo del español, en la mayoría de los casos en detrimento de la lengua indígena, en parte como consecuencia de estas mismas políticas históricas.

Por último, un dato insoslayable nace de contrastar tanto el máximo nivel de escolaridad como la población sin acceso a la escolaridad entre estos pueblos

y el resto de la población nacional, ya que encontramos resultados poco promisorios para ambos pueblos indígenas, a pesar de las muchas experiencias focalizadas de escolarización destinadas a ellos. De este modo, se pone en evidencia la necesidad de pensar estrategias para que la brecha en la permanencia en la escolaridad entre la población indígena y no-indígena se acorte.

#### **4. El valor comunitario de la tarea en el aula**

Las cifras mostradas en el anterior cuadro ponen en evidencia la significatividad que ha tenido completar, como lo hicieron Benicio y Heladio, los estudios primarios en la década de 1990. Esa posibilidad en sí misma ha significado una oportunidad diferente a la de muchos otros por la apertura a pensar la interculturalidad en la escuela. Para el pueblo mbyá, tener competencias bilingües ha sido, y sigue siendo, un valor singular que otorga *per se* un estatus de articulador y mediador entre su pueblo y el resto de la sociedad. Salvando las distancias, lo mismo puede pensarse para la población *qom*, que si bien contaba con propuestas interculturales de más larga data, ello no implicaba necesariamente masividad en la participación poblacional.

Para quienes son auxiliares bilingües, desempeñar el rol implica un profundo diálogo con las autoridades del propio grupo, los ancianos. Es por ello que incorporarse en la docencia supone un reconocimiento de cierta trayectoria y, a la vez, el desempeño de un rol de liderazgo acordado, reconocido y revocable. Los recorridos de Heladio y Benicio permiten advertir que en los comienzos del desempeño de las tareas en las escuelas, la elección de los sujetos quedaba a cargo de las comunidades y se trataba de una tarea sin reconocimiento por parte del Estado. Heladio logró formarse como auxiliar bilingüe, forjando un trayecto propio de incorporación en las escuelas. Las instituciones admitieron su participación tanto porque reconocieron su valor en las aulas, como porque su desempeño estaba avalado por la comunidad como un todo y por sus autoridades, especialmente. La política de EIB que reguló esta tarea que él ya realizaba llegó una década más tarde a la provincia de Misiones.

Una experiencia análoga transita Benicio en Chaco, que valora positivamente en su formación que las primeras cohortes de ADA eran elegidas por su comunidad para estudiar y ocupar ese rol. Considera que por ello había mucho compromiso en el desarrollo de la tarea. Lo hicieron con varias décadas de diferencia, pero ambos atravesaron la lucha para crear los cargos de auxiliares docentes dentro del sistema educativo. Primero se formaron y luego pugnaron por la creación de los cargos, poniendo en evidencia cómo en la EIB primero surgieron las figuras docentes y luego se fueron institucionalizando y formalizándose su formación y sus cargos. En ambos casos, el desempeño de la tarea lo realizan en un principio en la escuela de su comunidad, para la que fueron seleccionados.

En definitiva, el apoyo por parte de la comunidad otorga un valor social de referencia, de reconocimiento a la trayectoria y a la tarea. Pero, fundamentalmente, expresa un valor social, la afirmación de una labor de importancia para el grupo. Algo que no puede ser desempañado por cualquiera ni de cualquier modo y que supone avales permanentes en la práctica cotidiana. El rol de quienes portan ciertos atributos diferenciales a la hora de construir poder, erige nuevos actores y nuevos grupos dentro de los colectivos étnicos (LEVINSON, 1996).

Las mujeres con las que hemos trabajado y que se desempeñan en la docencia suelen ser más jóvenes, lo que sugiere que su proporción aumentó con el correr del tiempo. Es decir, de los rangos etarios y de formación en los que pueden ubicarse a Heladio y Benicio, prácticamente no encontramos mujeres, lo que no es sino un dato social relativo a los roles de género y las limitaciones que han implicado en el desarrollo de las comunidades, muchas veces asociadas con el escaso dominio de un bilingüismo estimulado diferencialmente en unos y otras.

Las mujeres entrevistadas manifiestan gran deseo de formarse, de capacitarse y vocación de desempeñar roles significativos socialmente. Más aun, en ambos relatos se pone de manifiesto el interés de estudiar para aportar a la comunidad, para **ayudar** (HECHT *et al*, 2018). Es decir, en los casos estudiados, se constata la importancia asignada a los estudios pero no necesariamente en

términos del desarrollo de una carrera profesional individual, sino con el fin de devolver a sus comunidades el desempeño del rol elegido.

Inés tiene como referente a sus padres, principalmente al papá porque fue un luchador y un hombre de trabajo. La apoyaron para que pueda sostener su formación y trabajar para la Educación Intercultural Bilingüe, y además insisten en la parte religiosa, que lleve esos dos roles en su vida porque los conciben en articulación y complementariedad. En ambos casos, se hace evidente el papel que juegan las familias en el empoderamiento de estas mujeres por lo que ambas, recuperan muy positivamente a sus padres y madres en la propia formación y en el apoyo brindado para la consecución de su trayecto. En tal sentido, advertimos que los mandatos sociales sostienen una trascendencia mayúscula en la asignación de roles de género, especialmente en los entornos comunitarios. En las biografías expuestas, cuando las familias y los contextos más próximos habilitan nuevos horizontes, las mujeres toman lugares de relevancia en lo referido a la responsabilidad social comunitaria. Estos proyectos de vida trascienden los roles arquetípicos de lo femenino asociados solamente a la protección de la lengua, el cuidado, la transmisión de saberes, etc. recuperados en diversas etnografías y estudios críticos (HIRSCH, 2008, CASTELNUOVO 2011, GÓMEZ 2016). Del mismo modo que la timidez o la menor presencia en roles de autoridad externa, como el cacicazgo, la mujeres indígenas también han sido históricamente privadas de la formación por acción directa o por falta de compromiso de sus comunidades. Es por eso que en ellas, a diferencia de lo que parecería suceder en el campo de la educación en general, la docencia no ha sido una profesión necesariamente **feminizada** y se han reservado pocos espacios para las mujeres.

### **Palabras finales**

En este breve escrito, las cuatro trayectorias nos permitieron analizar, desde una perspectiva más amplia que vincula lo global-político de las experiencias analizadas, con lo etnográfico y lo biográfico, las distintas posiciones que los sujetos ocupan en los espacios sociales, y cuyos sentidos

sólo pueden definirse relacionamente teniendo en cuenta tanto sus capacidades particulares de acción como los condicionamientos socio-históricos (Cragnolino, 2006; García Palacios y Hecht, 2012; García Palacios *et al*, 2015). Este análisis tomó el desafío de pensar y analizar a partir del lente de las biografías de algunas figuras que son referentes para sus comunidades *toba/qom* de Chaco y *mbyá-guaraní* de Misiones el alcance de las políticas de Educación Intercultural Bilingüe en dos provincias de Argentina

Pensar a partir de las biografías nos aportó a la comprensión de aspectos muy sutiles de los recorridos formativos individuales, pero que no dejan de estar atravesados por las transformaciones de las políticas educativas interculturales. Asimismo, en este escrito tomamos el desafío de comparar las singularidades de dos casos de legislación provincial muy diferentes en cuanto a la visibilización e institucionalización de la cuestión indígena. Por ello, se mostró como Chaco siendo pionera logró saldar algunos debates básicos de la formación de docentes indígenas, a diferencia de Misiones; aunque perduran los interrogantes acerca de cómo lograr un sistema educativo más justo que acorte las desigualdades entre la población indígena y no indígena.

A casi un cuarto de siglo del reconocimiento constitucional de los derechos indígenas y luego de la promulgación de una ley nacional que contempla a la EIB como una modalidad del sistema educativo, podemos afirmar sin duda que se generaron nuevos interrogantes, respecto del impacto real de su implementación, el alcance de lo intercultural en las aulas (especialmente para el caso de las lenguas indígenas y su relación con el español) y fuera de ellas, la dispar formación entre maestros/as indígenas y con los no indígenas, la gran diversidad de contextos poblacionales y lingüísticos que complejizan la ejecución de propuestas y de la participación de las comunidades en la toma de decisiones en el marco escolar (como la sancionada ley de Escuelas Públicas de Gestión Comunitaria Bilingüe Intercultural Indígena, en Chaco).

Más allá de los numerosos avances en el campo de los estudios de las ciencias sociales referidos a la EIB, queda un vasto camino para profundizar en las experiencias formativas de las figuras docentes indígenas, en la complejidad

de rol, en la necesidad de institucionalizar su formación para brindarles una mayor estabilidad laboral y un reconocimiento a su labor como mediadores entre las escuelas y las familias. El papel de los/as maestros/as indígenas es fundamental en la EIB y puede ser la clave para lograr mejores resultados de los niños y niñas indígenas en la escuela. Por ello, es fundamental sobre todo mantener en el horizonte la pregunta acerca de cómo lograr un sistema educativo más inclusivo y contenedor de las diversas poblaciones sin que ello implique dejar atrás o negar las pluralidades étnicas y lingüísticas.

### Referencias

ALONSO, Graciela y Raúl Díaz. ¿Es la educación intercultural una modificación del statu quo? *In: DÍAZ, Raúl y Graciela ALONSO (comp.) Construcción de espacios interculturales*. Buenos Aires: Editorial Miño y Dávila, p. 67-88, 2004.

APPEL, Michael. 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. *In: Forum Qualitative Sozialforschung Forum: Qualitative Social Research*, v. 6, n. 2, p. 1-27, 2005.

ARTIEDA, Teresa y Tatiana BARBOZA. ¿Son posibles otras educaciones para indígenas dentro del sistema escolar tradicional? Análisis de un caso en el nordeste argentino". *In: Nodos y nudos*, v. 5, n. 41, p. 21-34, 2016.

BRIONES, Claudia. Formaciones de alteridad: contextos globales, procesos nacionales y provinciales. *In: BRIONES, Claudia (comp.) Cartografías argentinas. Políticas indigenistas y formaciones provinciales de alteridad*. Buenos Aires: GEAPRONA, p. 9-36, 2005.

CASTELNUOVO BIRABEN, Natalia. **Mujeres guaraníes y procesos de participación en el noroeste Argentino**. Buenos Aires: Editorial Antropofagia, 2015.

CERNADAS CERIANI, Cesar y CITRO, Silvia. El movimiento del evangelio entre los qom del Chaco argentino. Una revisión histórica y etnográfica. *In: GUERRERO Jiménez, Bernardo (comp.). De Indio a Hermano. Pentecostalismo indígena en América Latina*. Iquique: Ediciones El Jote Errante-Campus Universidad Arturo Prat, p. 111-170, 2005.

ENRIZ, Noelia; GARCÍA PALACIOS, Mariana y HECHT, Ana Carolina. Llevar la palabra. Un análisis de la relación entre las iglesias y la escolarización de niños

indígenas tobas/qom y mbyá-guaraní de Argentina. **Universitas Humanística**, n. 83, p. 187-212, 2017.

GARCÍA PALACIOS, Mariana. **Religión y etnicidad en las experiencias formativas de los niños y niñas de un barrio toba de Buenos Aires**. Tesis doctoral en Antropología. Universidad de Buenos Aires, 2012.

GARCÍA PALACIOS, Mariana, PADAWER, Ana, HECHT, Ana Carolina, NOVARO, Gabriela. Mujeres indígenas: trayectorias educativas de tres referentes comunitarias en Argentina. *In*: NOVARO, Gabriela, PADAWER, Ana y HECHT, Ana Carolina (coords). **Educación, pueblos indígenas y migrantes. Avances desde México, Brasil, Bolivia, Argentina y España**. Buenos Aires: Biblos, p. 161-198. 2015.

GARCÍA PALACIOS, Mariana, HECHT, Ana Carolina y ENRIZ, Noelia. Pueblos indígenas y escolarización: los usos del concepto de interculturalidad en el debate educativo contemporáneo. *In*: **Educación, Lenguaje y Sociedad**, v. 12, n. 12, p. 1-25, 2016.

GÓMEZ, Mariana Daniela. **Guerreras y tímidas doncellas del Pilcomayo: las mujeres tobas (qom) del oeste de Formosa**. Buenos Aires: Biblos, 2016.

HECHT, Ana Carolina, ENRIZ Noelia, GARCÍA PALACIOS Mariana, ALIATA Soledad y CANTORE Alfonsina. Yo quiero estudiar por mi comunidad. Trayectorias educativas de maestras tobas/ qom y mbyá guaraní en Argentina. **Cuadernos de Antropología Social**, n. 47, p. 105-122, 2018.

HECHT, Ana Carolina y SCHMIDT, Mariana (comps.). **Maestros de la Educación Intercultural Bilingüe. Regulaciones, experiencias y desafíos**. Buenos Aires: Editorial Novedades Educativas, 2016.

HECHT, Ana Carolina; GARCÍA PALACIOS, Mariana; ENRIZ, Noelia y DIEZ, María Laura. Interculturalidad y educación en Argentina: reflexiones a propósito de un concepto polisémico. *In*: NOVARO, Gabriela, PADAWER, Ana y HECHT, Ana Carolina (coords). **Educación, pueblos indígenas y migrantes. Avances desde México, Brasil, Bolivia, Argentina y España**. Buenos Aires: Biblos, p. 43-64, 2015.

HECHT, Ana Carolina. Maestros/as indígenas en contextos de desplazamiento lingüístico: desafíos y dilemas contemporáneos. **Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano**, v. 1, n. 27, p. 87-100, 2018.

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

HIRSCH, Silvia. **Mujeres indígenas en la Argentina: cuerpo, trabajo y poder**. Buenos Aires: Editorial Biblos, 2008.

LEVINSON, Bradley y HOLLAND, Dorothy. La producción cultural de la persona educada: una introducción. *In*: LEVINSON, Bradley y HOLLAND, Dorothy (eds.). **The cultural production of the educated person. Critical ethnographies of schooling and local practice**. Nueva York: State University of New York, 1996.

NEUFELD, Maria Rosa. Antropología y Educación en el contexto argentino. En: VIII reunión de Antropología del Mercosur. **Foro Antropología y Educación**. Buenos Aires, Argentina, 2009.

NOVARO, Gabriela y PADAWER, Ana. Identificaciones étnico nacionales y procesos de legitimación del saber en grupos indígenas y migrantes en Argentina. **Século XXI: Revista de Ciências Sociais**, v. 3, n. 1, p. 10-38, 2013.

PADAWER, Ana. De las listas a los procesos en una investigación etnográfica en educación. **Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales**, v. 2, n. 2, p. 52, 2012.

PALADINO, Mariana y GARCÍA, Stella Maris (comp.). **La escolarización en los pueblos indígenas americanos: impactos y desafíos**. Quito: Abya-Yala, 2011.

PIÑA, Carlos. 1989. Aproximaciones metodológicas al relato autobiográfico. **Revista Opciones**, n. 16, p. 107-125, 2011.

PALADINO, Mariana y Gabriela CZARNY (orgs.) **Povos indígenas e escolarização. Discussões para se repensar novas epistemes nas sociedades latino-americanas**. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

ROCKWELL, Elsie. Reflexiones sobre el trabajo etnográfico. En: ROCKWELL, Elsie. **La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos**. Buenos Aires: Paidós, 2009.

SAGASTIZABAL, María de los Ángeles. **Diversidad Cultural y fracaso escolar. Educación intercultural: de la teoría a la práctica**. Rosario: IRICE, 2000.

SALTALAMACCHIA, Homero, COLÓN, Hector y RODRÍGUEZ, Javier. Historias de vida y movimientos sociales: propuestas para el uso de la técnica. **Revista Iztapalapa**. n. 9, p. 321-336, 1983.

TROUILLOT, Michel. La antropología del Estado en la era de la globalización. Encuentros cercanos de tipo engañoso. *In*: **Current Anthropology**, v. 42, n. 1, p. 137-139, 2001.

**UNICEF: Los pueblos indígenas en Argentina y el derecho a la educación. Situación socioeducativa de niñas, niños y adolescentes de comunidades.** Buenos Aires: EMEDE, 2009a.

**UNICEF: Los pueblos indígenas en Argentina y el derecho a la educación. Situación socioeducativa de niñas, niños y adolescentes de comunidades rurales wichí y mbyá guaraní.** Buenos Aires: EMEDE, 2009b.

## **SOBRE LAS AUTORAS**

NOELIA ENRIZ es doctora en Antropología Social por la Universidad de Buenos Aires (UBA), docente del Departamento de Ciencias Antropológicas de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA), investigadora Adjunta del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) en el Instituto de Altos Estudios Sociales (IDAES-UNSAM).  
*E-mail:* nenriz@yahoo.com.ar

ANA CAROLINA HECHT es doctora en Antropología Social por la Universidad de Buenos Aires (UBA), docente del Departamento de Ciencias Antropológicas de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA), investigadora Adjunta del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) en el Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano (INAPL).  
*E-mail:* anacarolinahecht@yahoo.com.ar

MARIANA GARCÍA PALACIOS es doctora en Antropología Social por la Universidad de Buenos Aires (UBA), docente del Departamento de Ciencias Antropológicas de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA), investigadora Adjunta del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) en el Instituto de Ciencias Antropológicas (FFyL, UBA).  
*E-mail:* mariana.garciapalacios@gmail.com

**Recibido en: 29.02.2020**  
**Aceptado en: 17.05.2020**