

El trabajo docente indígena en la educación de gestión comunitaria en el Chaco.

Una caracterización preliminar

Tatiana Sabrina Barboza. UNNE. tatianabarboza2013@gmail.com

María José Ramírez. IIGHI. CONICET-UNNE. ramirezmariajo302@gmail.com

Jessica Fernández. EPGCBII N° 1. jessifer2123@gmail.com

Resumen: Esta ponencia presenta una caracterización sobre el trabajo docente indígena en el contexto de la Educación Pública de Gestión Comunitaria Bilingüe Intercultural Indígena (EPGCBII), en la provincia del Chaco. Se analiza el caso de una docente Qom que se desempeña hace dos años en una escuela secundaria de gestión comunitaria de la ciudad de Resistencia, capital provincial.

En lo metodológico, se consideran observaciones, notas de campo y entrevistas realizadas a la docente. En lo teórico, se opta por una concepción amplia del trabajo docente que considera las actividades que efectivamente realizan estos/as trabajadores/as, más allá de lo establecido en el puesto laboral formal, y los significados que le otorgan a su trabajo. Para el análisis se recuperan tres planos (histórico-normativo, fáctico y vivencial) que permiten apreciar la complejidad y amplitud que caracteriza al trabajo docente indígena.

En el caso en estudio se destaca la gran variedad de actividades que efectúa esta docente, las cuales exceden lo pedagógico. Si bien se presentan algunos rasgos ya indicados por la bibliografía especializada sobre el tema, otros responden al contexto institucional que se diferencia por una forma de gestión única en el país y a las particularidades de esta docente.

Palabras-clave: Docente indígena, Educación Bilingüe Intercultural, Chaco.

Introducción

En esta ponencia se presenta una caracterización preliminar del trabajo docente indígena en el contexto de la Educación Pública de Gestión Comunitaria Bilingüe Intercultural Indígena (EPGCBII), aprobada por ley N° 7446 en el año 2014 en la provincia del Chaco. Se analiza el caso de una docente Qom (Profesora Intercultural Bilingüe) que se desempeña hace dos años

en una escuela secundaria de gestión comunitaria de la ciudad de Resistencia, capital provincial.

La coyuntura actual de los países de la región se caracteriza por una heterogeneidad de proyectos sociales y educativos en disputa, y es posible interpretar a la EPGCBII como expresión de un proyecto particular que se construye en constante debate y negociación de las comunidades Qom, Wichí y Moqoit con el Estado provincial. Un proyecto que a su vez se comprende en el entramado histórico de la Educación Bilingüe Intercultural (EBI) en el Chaco, en el que se configuró la figura del docente indígena y las características de su trabajo. Esto nos permite reconocer que no existe, ni ha existido, una sola manera de pensar a los/as docentes indígenas, puesto que se trata de una construcción atravesada por procesos sociales, políticos y económicos que ponen en tensión, obstaculizan o habilitan ciertos aspectos (Aliata, 2021).

El trabajo inicia con una breve reconstrucción histórica de la figura del docente indígena en la provincia, para lo cual se recuperan investigaciones del campo de la historia de la educación y la antropología educativa (Zidarich, 2010; Serrudo, 2010; Aliata, 2011, 2019 y 2021; Medina, 2013; Unamuno, 2015; Almirón, Padawer y Artieda, 2017; Almirón, 2019).

Luego se presenta una síntesis del proceso de construcción de la EPGCBII, que configura un escenario específico en la etapa reciente de la educación relativa a poblaciones indígenas en el Chaco, dotando a la provincia de rasgos inéditos en el contexto nacional.

Finalmente, se profundiza en la caracterización del caso a partir de la información recabada a través de observaciones, notas de campo, conversaciones informales y una entrevista en profundidad a la docente. Además, dicha caracterización dialoga con investigaciones previas sobre el tema y con las normativas vigentes.

Se parte de una definición amplia de trabajo docente que incluye “al conjunto de funciones que despliegan el/la profesor/a en relación con la enseñanza, los alumnos y las instituciones y sus comunidades donde se desempeñan, estén o no reconocidas formalmente en el puesto de trabajo por el cual reciben una remuneración” (Veiravé, Ojeda y Delgado, 2015, p. 13). Esta noción focaliza en el trabajo efectivamente realizado y significado más allá del puesto laboral remunerado y regido legalmente (entendido como “empleo”) (Ojeda, 2015); y comprende tanto una dimensión objetiva (lo que el docente hace y en qué condiciones) como subjetiva (las vivencias, sentidos, motivaciones, sentimientos, expectativas se vinculan a su trabajo) (Veiravé, Ojeda y Delgado, 2015; Ojeda 2015).

De esta perspectiva, se recuperan tres planos (Ojeda, 2015) para analizar el trabajo docente indígena, que estructuran y dan unidad a esta ponencia:

- *Histórico-normativo*: implica indagar sobre cómo se configuró históricamente la figura del docente indígena y cómo se tradujo este proceso en las normativas, qué tareas se asigna a estos/as docentes.
- *Fáctico*: alude a lo que sucede en la cotidianeidad del trabajo docente, más allá de lo establecido en el plano normativo. En ese sentido, interesa indagar en las tareas que realizan efectivamente estos/as docentes, focalizando especialmente en la transmisión del idioma y cultura qom, las relaciones con docentes indígenas y no indígenas, estudiantes, equipo directivo y consejo comunitario.
- *Vivencial*: remite a la dimensión subjetiva del trabajo docente y focaliza en cómo sienten y valoran ese quehacer los/as propios/as docentes indígenas..

La distinción de estos planos de análisis, se apoya en investigaciones previas que han demostrado “que las relaciones entre políticas públicas y aulas escolares no son ni directas, ni de ‘arriba hacia abajo, ni de ‘producción e implementación’, sino que constituyen otro tipo de acciones, más cercanas a la creación (de normas, de sentidos, de orientaciones, de posiciones sobre política lingüística, entre varios factores)” (Unamuno, 2015, p 3).

En otros términos, las políticas educativas se resignifican a nivel institucional en las relaciones que establecen los/as docentes indígenas con los/as docentes no indígenas, los lugares que habilitan -o no- los equipos de gestión (Zidarich, 2010; Unamuno, 2015; Aliata 2021) y, en este caso, se suma la función clave que tienen los Consejos Comunitarios en las escuelas de gestión comunitaria, sobre lo que se precisa más adelante.

La construcción de la figura de docente indígena en el Chaco

El abordaje de la figura de docente indígena desde el plano histórico-normativo brinda elementos fundamentales para comprender cómo se inserta el caso en estudio en el contexto educativo provincial y, viceversa, cómo incide ese contexto en el caso bajo análisis.

En las décadas del ‘60 y ‘70 se puede identificar la participación de indígenas letrados como alfabetizadores o mediadores lingüísticos en experiencias de alfabetización, promovidas por católicos tercermundistas en El Sauzalito o misioneros protestantes en Juan J. Castelli, para la población wichí y qom respectivamente (Almirón, Padawer y Artieda, 2017; Almiron, 2019).

No obstante, recién en los '80 se comienza a definir con mayor nitidez la figura del docente indígena. Este proceso está marcado por las demandas y propuestas de los tres pueblos indígenas de la provincia (Qom, Moqoit y Wichí) en materia de EBI, a raíz de las dificultades y el bajo porcentaje de egreso de los/as niños/as indígenas de escuelas primarias comunes (Aliata, 2021). Como así también, por la sanción de la Ley de las Comunidades Indígenas N° 3258, conocida como “Ley del Aborígen Chaqueño”, cuyo capítulo III sobre “cultura y educación” abrió camino a la política de EBI en el Chaco (Barboza, 2022). Esta normativa reconoció el derecho de los pueblos indígenas de estudiar en su propia lengua en los establecimientos escolares primarios y secundarios y encomendó al Consejo General de Educación (CGE) ciertas acciones para implementar una “educación bicultural y bilingüe”, entre ellas, la incorporación de “pedagogos indígenas” y la formación de indígenas como docentes.

Estos hechos inauguran lo que Mónica Zidarich (2010) llama una “etapa de transición”, en la que se formaron los primeros/as Auxiliares Docentes Aborígenes (ADA), quienes se configuraron en una “figura docente alternativa” puesto que, en términos de la autora, “era impensable plantearse en ese momento la formación de maestros originarios en el Nivel Terciario, sencillamente porque había pocos egresados de primaria (...) y menos aún, de Nivel Medio” (p. 9). No obstante, si bien se mencionó esta figura docente en la normativa, no se especificaron sus funciones.

En cuanto a la formación de los/as ADAs, se creó el Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborígen (CIFMA) en la localidad de Presidencia Roque Sáenz Peña (Res. N° 1009/1987 del CGE) y al año siguiente se autorizó el funcionamiento de un curso para el pueblo Wichí en la localidad de El Sauzalito (Res. N° 142 del CGE). Unamuno (2015) destaca una política activa y sostenida en materia de formación de docentes indígenas en el Chaco, la cual “es excepcional en el país” (p. 13), y define a estos/as docentes como actores fundamentales en el debate sobre los modelos educativos para sus poblaciones, en tanto grupos efectivos de presión social.

Siguiendo a Zidarich (2010), el perfil que se buscaba inicialmente era el de un/a joven bilingüe que pudiera mediar en la relación maestro-alumno y alumno-maestro mediante la traducción; enseñar a leer y escribir en la lengua materna y favorecer el aprendizaje de los contenidos curriculares y el castellano. También se esperaba que actúe como un “referente afectivo” para las familias, los/as niños/as y la comunidad. Su incorporación al sistema

educativo provincial permitió el desarrollo de una nueva figura docente, la pareja pedagógica, compuesta por un/a docente no indígena y el/la ADA.

Recién en los '90 se fijan sus funciones, que incluyen la alfabetización en lengua materna, el desarrollo de la tarea docente con el/la maestro/a de grado y bajo su dependencia, la intervención en el diseño curricular, entre otras (Decreto provincial N° 2757/1997). Sin embargo, se presentaron ciertas resistencias a su incorporación efectiva en el aula. En varios casos, se omitieron sus funciones pedagógicas y les fueron asignadas tareas de “portero”, “peón” o “albañil”. Incluso, cuando accedieron al aula, su desempeño estuvo limitado por los espacios que permitía -o no- el/la maestro/a no indígena (Zidarich, 2010).

A mediados de la misma década, se crean en el nivel terciario las carreras de Maestro Bilingüe Intercultural para los niveles inicial y primario; y recién en los 2000, la carrera del Profesorado Intercultural Bilingüe (PIB) (Valenzuela, 2008). De este modo, la pareja pedagógica también incluyó al Maestro/a Intercultural Bilingüe (MIB), quien tiene las mismas funciones que el/a maestro/a de grado pero se espera que las desarrolle desde un enfoque intercultural bilingüe según la población indígena con la que trabaja (Aliata, 2021). También, cabe mencionar la figura del idóneo/a indígena que, al igual que el/la ADA, es una persona que maneja el idioma y la cultura indígena y trabaja en conjunto con el/la maestro de grado; aunque no cuenta la formación pedagógica certificada ni el reconocimiento legal (Medina, 2013). En muchas escuelas esta figura fue reemplazada por los/as ADAs.

En cuanto a los profesores interculturales bilingües, no hay mayores especificaciones en términos de normativa. En el año 2003 se otorga validez nacional a los títulos de las carreras de formación docente dictadas en el CIFMA, entre ellas la de Profesor Bilingüe Intercultural para el Primer y Segundo Ciclo de la Educación General Básica (EGB); esta denominación generó ciertos obstáculos en el reconocimiento de la validez de los títulos, por una inadecuación con la denominación establecida por la normativa nacional (Educación Intercultural Bilingüe) (Serrudo, 2010). Recién a fines de 2006 el Ministerio de Educación, Cultura y Tecnología rectifica el anexo de la resolución provincial que crea la carrera y se adopta la denominación de PIB. Si bien la normativa establece dicha titulación para la EGB 1 y 2, muchos/as de los/as egresados/as ejercen la docencia en el nivel secundario.

En cuanto a las funciones de los/as MBI y PIB, el diseño curricular provincial para el nivel secundario (2012) especifica: ser responsable pedagógico de las áreas disciplinares desde los principios de interculturalidad y bilingüismo; ser el/la transmisor/a de la cultura y el idioma;

elaborar la planificación áulica de manera autónoma; participar en reuniones de padres/madres, actos, trabajos de investigación; establecer una comunicación directa con el alumno y la comunidad; entre otras.

La educación de gestión comunitaria indígena

El contexto específico de la provincia configura un escenario con características distintivas en cuanto a la construcción de una educación bilingüe e intercultural relativa a las poblaciones indígenas. En la etapa reciente (a partir del año 2010) se evidencia la sanción de un corpus normativo que habilita mayores grados de autonomía y participación de docentes y comunidades de los pueblos Qom, Wichí y Moqoit. Ese cuerpo normativo resulta, en gran medida, de la movilización y organización de las propias comunidades que se valieron de experiencias de autonomía en la gestión y gobierno de instituciones educativas que se venían desarrollando o gestando. Dos de ellas, sostenidas por comunidades Qom del Barrio Toba de Resistencia y de la localidad de Pampa del Indio (ubicada aproximadamente a 220 km. de la capital provincial), constituyen antecedentes de lo que se instaura oficialmente en 2014 como la educación de gestión comunitaria a través de la Ley N° 7446.

La sanción, en el año 2010, de la Ley de Educación provincial N° 6691, que reconoce las escuelas de gestión social indígena y compromete el sostenimiento estatal de las mismas, da pie a un proceso de debates en distintos puntos de la provincia con fuerte presencia de referentes, docentes y organizaciones indígenas que “esgrimieron incansablemente las normativas provinciales, nacionales e internacionales que prescriben su injerencia en los asuntos que les competen. Sostuvieron los debates, los petitorios y las propuestas que redactaron” (Artieda y Barboza, 2016, p. 26); en coexistencia con una coyuntura favorable dada por una línea política provincial tendiente al reconocimiento de derechos. No obstante, es necesario mencionar también la resistencia y oposición de ciertos sindicatos docentes y determinados integrantes de la legislatura del Chaco.

Este proceso de debates y consultas resultó en la elaboración de seis anteproyectos de ley, uno del Poder Ejecutivo, tres de asociaciones indígenas y dos elaborados por partidos políticos representados en la legislatura, sobre los cuales se dieron discusiones que adquirieron estado público y que demandaron numerosas reuniones.

El texto finalmente aprobado establece la EPGCBII, con reconocimiento oficial y financiamiento estatal, para las instituciones educativas “con mayoría de alumnos indígenas y

la presencia de un Consejo Comunitario” (artículo 1 de la Ley N° 7446/2014); reconoce al Consejo Comunitario como corresponsable de la gestión escolar con atribuciones para elegir al personal directivo, proponer al 50% del personal docente (el otro 50% se designa en función de los/as docentes inscriptos/as en el sistema provincial), administrativo y de maestranza, y la designación de sabios/as indígenas, entre otras (artículo 9).

En lo que refiere específicamente a los/as docentes, la ley no establece el dominio de los idiomas indígenas como requisito exigido para su designación, pero sí instituye la prioridad del personal docente indígena con título (artículo 9, inciso a); además incluye, como obligación del Consejo Comunitario y la autoridad escolar, la capacitación y formación docente específica para cada nivel educativo de la institución. Entre las funciones del personal docente señala el seguimiento personalizado de cada estudiante, la planificación y dictado de sus clases en el marco del proyecto educativo comunitario y el perfeccionamiento y actualización en la modalidad (artículo 17). El decreto de reglamentación de la ley N° 7446 agrega que deben asegurar las prácticas áulicas en atención a los principios de la pedagogía bilingüe intercultural indígena y que “su relación con los integrantes de la comunidad deberá ser continua, a través de reuniones o visitas a los hogares, según corresponda” (artículo 17 del Decreto N° 309/2017). Se especifica que el Estado provincial asegurará el financiamiento destinado al pago de haberes, contribuciones y cargas previsionales del personal de la planta funcional y del personal docente suplente (artículo 19, inciso a del Decreto N° 309/2017).

En el año 2015 se sancionó la Ley N° 2314-E que incorpora la modalidad de EBI al Estatuto del Docente y prioriza a los/as trabajadores/as indígenas para ocupar los cargos en escuelas de esta modalidad (artículo 2 de la Ley N° 2314-E). Esta normativa fue resultado de la presión de docentes y organizaciones indígenas, quienes continuaron demandando la incorporación formal de un capítulo específico de EBI al Estatuto del Docente. Recién este año se aprobó una ley que incorpora ese capítulo específico (si bien no profundizamos en dicha normativa, dejamos mencionada su sanción reciente).

La docencia indígena en el marco de la EPGCBII

El caso que abordamos en este trabajo es el de una docente Qom que se tituló como PIB en el año 2019 e ingresó a trabajar en la escuela secundaria en el año 2021, convocada por el equipo directivo con el apoyo del Consejo Comunitario. Ella conoce de cerca a la institución ya que cursó el nivel primario en la escuela y se formó como docente en el instituto terciario

que funciona en el mismo establecimiento. Tanto la pertenencia a la comunidad como el conocimiento que tiene sobre la escuela y el barrio, fueron criterios considerados para seleccionarla y asignarle la tarea de “recuperar” a aquéllos/as estudiantes que habían dejado de asistir a la escuela. Por ello, en un primer momento, la docente se incorporó con horas focalizadas para la realización de visitas domiciliarias; luego adquirió horas cátedra para el dictado de la asignatura Construcción Ciudadana y continuó con el ejercicio del rol de coordinadora del primer año, cuyas tareas se especifican más adelante.

En este apartado se analiza las tareas que efectivamente realiza la docente (plano fáctico) y los sentidos que le otorga su trabajo (plano vivencial), sin perder de vista los aportes teóricos y el plano histórico-normativo.

La información recabada, permite señalar que el trabajo docente indígena en el contexto de la EPGCBII conlleva una diversidad de tareas. En cuanto a las actividades docentes a nivel áulico e institucional, se destacan la planificación y dictado de clases, la elaboración de cuadernillos de actividades, la participación en las jornadas institucionales, reuniones con colegas y las familias, entre otras.

Esto se vincula con lo establecido en la Ley N° 7446, la cual especifica que se espera que los/as docentes indígenas además de la actividad áulica se ocupen del “seguimiento personalizado de cada alumno”, participen en las “actividades extraescolares planificadas por la institución” y realicen “perfeccionamiento y actualización docente de la modalidad” (artículo 17 de la Ley N° 7446/2014). Por su parte, el diseño curricular provincial para el nivel secundario (aprobado por resolución ministerial N° 10469/2012) incluye entre las funciones del/la PIB la posibilidad de trabajar en una asignatura o interdisciplinariamente con otras áreas curriculares, y establece la función de desarrollar, mantener y recuperar la identidad cultural y lingüística de los/as integrantes de la comunidad a través del desarrollo de contenidos específicos.

Sobre el trabajo interdisciplinario, si bien la docente se encuentra a cargo de una asignatura, también realiza actividades con docentes de otros espacios curriculares, como talleres, proyectos institucionales, entre otras. A modo de ejemplos, se pueden mencionar el taller de artesanías indígenas organizado con la profesora de Dibujo y un proyecto institucional elaborado con el profesor de Historia.

Además de la amplitud de tareas que establece la normativa, se pueden mencionar otras que se derivan de las observaciones del trabajo cotidiano de esta docente y las entrevistas. En

particular, las actividades que efectúa en carácter de coordinadora del primer año. Esta función trae aparejada la tarea de acompañar las trayectorias escolares de las/os estudiantes de manera personalizada, lo que incluye orientaciones sobre las asignaturas que adeudan, visitas domiciliarias para indagar sobre las razones por las que dejaron de asistir a la escuela e incluso la alfabetización inicial, cuando se presentan dificultades para el aprendizaje de la lectura y/o escritura. En línea con esto, la docente narra que algunos/as colegas consideran que estos/as estudiantes “no saben leer”, pero que la experiencia de trabajar con ellos/as le permitió advertir que:

no es que no saben leer sino que, a veces, tienen vergüenza. Por ejemplo este chico que lo dejé para el final; él sabe leer pero, como demora más que sus compañeros, no quiere leer delante de los otros, así que lo hago leer cuando queda solo para que no sienta vergüenza y que pueda practicar (Fragmento de nota de campo).

En ese contexto, la docente pone en juego varias estrategias para el trabajo con cada grupo de estudiantes sin desatender a sus características individuales. Cabe mencionar que el pago del trabajo como coordinadora se retrasó por cuestiones administrativas, de manera que realizó estas tareas durante algunos meses sin recibir una remuneración. Incluso, luego de dejar el cargo, continuaba orientando a los/as estudiantes que recurrían a ella ante consultas.

Del mismo modo, en las conversaciones menciona los encuentros que mantiene con las familias, ya sea en la escuela o durante las visitas domiciliarias, en los que dialogan sobre la situación de los/as estudiantes. En este punto, destaca la cercanía que logró gracias a su condición de docente indígena, lo que no sucede con todo el personal docente de la institución.

Otra de las tareas que exceden el ámbito áulico-institucional, son las colaboraciones con otras instituciones educativas aledañas (que no cuentan con la modalidad de EBI, pero sí con matrícula indígena) que la invitan a participar en eventos para que comparta reflexiones sobre efemérides (por ejemplo la conmemoración de la Masacre de Napalpí) o relatos o cuentos de la cultura Qom.

También, se puede apreciar se involucra en instancias de capacitación de sus colegas (especialmente los/as no indígenas), a partir de propuestas referidas a la EBI o la cosmovisión indígena; o simplemente poniéndose a disposición en su condición de docente indígena para el trabajo pedagógico articulado con otras áreas curriculares.

Al momento de consultarle por qué se involucra en estas tareas, ella enfatiza en el carácter comunitario de la educación, en el “compromiso” que se requiere para garantizar el derecho a

la educación de los/as adolescentes indígenas de la comunidad donde se encuentra la escuela, que la lleva a atender cuestiones por fuera de lo estrictamente pedagógico y de las horas de clases. De hecho, la docente relata que atendió a estudiantes en su propia casa en varias ocasiones, que sostuvo charlas con ellos/as sobre problemas familiares y/o personales y que busca en cada oportunidad motivarlos/as para que estudien y valoren la educación, que es para ella, “una herramienta para el futuro” (Fragmento de nota de campo).

Sobre estas tareas “extra-áulicas”, la docente expresa que valora los aprendizajes que significan: el hecho de encontrarse en la tarea, revalorizar la cultura y aportar al fortalecimiento de una gestión educativa con la comunidad, desde diferentes espacios y actividades.

Desde otra perspectiva, Unamuno (2015) explica que a raíz de la falta de especificidad del trabajo docente indígena en la normativa, “el lugar de estos docentes en las escuelas y sus roles educativos sigue dependiendo de cada directivo” (p. 13). En el caso que analizamos, es el equipo directivo el que asigna a la docente varias de las tareas que se mencionan anteriormente. Tal como sostiene Novaro (citada por Serrudo, 2010), en los/as docentes indígenas recae “la expectativa de un trabajo sumamente complejo, que requiere que se transformen en bisagra o puente entre la escuela, los alumnos y las comunidades: realizan un seguimiento personalizado de los aprendizajes, son actores centrales en las propuestas de revalorización cultural” (p. 258).

En relación con esto último, la normativa establece que la transmisión y revalorización de la cultura indígena es parte central de la tarea del docente indígena. En las observaciones de clases y de situaciones fuera del aula, se ha podido identificar cómo la docente asume esta responsabilidad. Por ejemplo, al incluir el arte indígena en una clase (“Esto es arte, representa nuestra cultura, nuestra identidad. La persona que lo hace tiene que saber en qué momento cortar la palma, de acuerdo al ciclo lunar; esto es la cosmovisión. Es algo rico, algo cultural” Fragmento de observación de clase); al enfatizar en el papel de la oralidad y los/as ancianos/as indígenas en la transmisión cultural; o aprovechar situaciones que se presentan en el aula para incorporar la mirada indígena sobre algunos temas de interés de los/as estudiantes. También, aborda con ellos/as sobre los prejuicios a los que son objeto los/as indígenas y busca vincular los contenidos de la asignatura (Construcción Ciudadana) con situaciones actuales que atraviesan las comunidades indígenas de la provincia.

En cuanto al idioma, dado que la docente no habla con fluidez el qom, la comunicación se da principalmente en castellano, aunque en algunos momentos introduce palabras en el idioma indígena. En una entrevista, ante la pregunta acerca de si incorpora el qom en las clases, la docente responde: “No, en las clases no. Ellos sí hablan o por ahí hacen chistes así en qom, pero yo con ellos no hablo qom; sin embargo sí les entiendo o ya les contesto y así...” (Fragmento de entrevista). Autoras como Soledad Aliata (2021) han indicado que en el último tiempo se han ampliado los casos de docentes indígenas que no hablan la lengua indígena, lo que se relaciona con procesos históricos de discriminación y racismo que han influido en la transmisión de la lengua de generación en generación, además de la incidencia de las relaciones con el Estado, en particular con la escuela.

En ese sentido, destacamos perspectivas (como la de Aliata y de la propia docente) que cuestionan ciertas miradas estigmatizantes o estáticas (de docentes no indígenas y funcionarios estatales, por ejemplo)

que encasillan a las comunidades indígenas –y a los maestros/as en particular– como sujetos cristalizados en sus experiencias y pensamientos, y con ciertos atributos esenciales y eternos que los definirían como tales. Por ejemplo, sostener que, al no hablar más la lengua indígena, ya no existen indígenas en la región, o determinar que no es posible ser maestro indígena y no hablar en lengua qom, entre otros supuestos. (...) hablar o no la lengua indígena no sería una marca que definiría a una persona como indígena o no, sino más bien tiene que ver con procesos sociales más complejos y dinámicos (Aliata, 2021, p. 225).

En el caso que se aborda, la propia presencia de la docente indígena, que se muestra fortalecida en el reconocimiento de su identidad indígena, además del abordaje de contenidos específicos de la cultura qom, contribuyen con los procesos de aprendizaje de los/as estudiantes indígenas que asisten a la escuela. Dicha transmisión se evidencia como tarea fundamental incluso por su incidencia en el fortalecimiento de las trayectorias de los/as estudiantes indígenas. Desde los aportes de Zidarich (2010), los/as docentes indígenas

Aportan información respecto de sus pautas y saberes culturales en los casos en los que éstos son valorados por los docentes. (...) Inciden positivamente sobre la asistencia de los chicos a la escuela, la participación y la dinámica de la clase, el rendimiento en las actividades áulicas, la recuperación de los saberes previos, la alusión al mundo cotidiano y simbólico propio de la cultura (...). Su presencia genera seguridad, confianza y fortalece la autoestima de los chicos. Aporta también en la interpretación de sus situaciones cotidianas y otras que pudieran ser potencialmente conflictivas en la relación docente-alumno o escuela-comunidad (p. 245-246).

En vinculación estrecha con lo desarrollado hasta aquí, cabe enfatizar que parte importante del trabajo indígena está condicionado por la complejidad de las relaciones que establecen con los/as estudiantes, con otros/as docentes indígenas y no indígenas y con el equipo directivo.

En cuanto a las relaciones con estudiantes, las observaciones ponen en evidencia una mayor disposición de la docente a construir un vínculo de cercanía y confianza, lo que implica asumir tareas como las que mencionamos antes (charlas personales, seguimiento personalizado, reuniones con tutores, visitas domiciliarias, actividades del centro de estudiantes, viajes al interior de la provincia). Ello facilita la construcción de puentes con los/as estudiantes, quienes muestran mayor apertura para explicar a los/as docentes indígenas sus dificultades, lo cual se puede apreciar en los comentarios de la docente acerca de las visitas domiciliarias. Desde la perspectiva de la docente, esa intervención es importante para “que los chicos me conozcan, para crear esa relación afectiva con ellos” (Fragmento de nota de campo, palabras de la docente).

En cuanto a las relaciones con el resto del personal docente, se destaca la complejidad de esos vínculos en función de una resistencia histórica de los/as docentes no indígenas. El acceso y permanencia de los/as docentes indígenas en las escuelas fue puesto constantemente en cuestión por sus colegas no indígenas, quienes cuestionan la “formación didáctica y pedagógica de los indígenas para estar al frente del aula. Aún en el caso de la Provincia de Chaco donde, como vimos, existe institucionalmente una formación en este sentido, la misma no es percibida de este modo por el resto de los docentes” (Serrudo, 2010, p. 269). Esto tiene que ver con una resistencia a una “nueva distribución de los recursos materiales”, lo que hace que los/as docentes indígenas sean vistos como una amenaza para los “privilegios de los que disfrutaban históricamente” (Unamuno, 2012, p. 41).

Cabe destacar que, en la escuela que se toma como referencia, conviven docentes no indígenas con docentes indígenas (en su mayoría incorporados recientemente). En ese contexto, se evidencia cierta resistencia de los/as primeros/as a ceder espacios a los/as docentes indígenas y reconocerles el lugar de pares, de colegas. Un reflejo de ello es la renuencia de algunos docentes “criollos” de consultar a sus pares indígenas respecto de temas vinculados con la cultura y el enfoque intercultural; la docente en cuestión relata que en ciertas ocasiones se pone a disposición de sus colegas para colaborar en la incorporación de contenidos culturales a las áreas disciplinares tradicionales del currículum, pero que éstos

recurren primero a materiales didácticos o bibliográficos, antes que a los/as colegas indígenas (Extraído de charlas informales).

Finalmente, un condicionante importante del trabajo docente indígena tiene que ver con la inestabilidad de la situación laboral. La docente en cuestión se encuentra como “interina” (pendiente de las posibilidades de titularización) y ha aceptado horas suplentes de otra materia por la necesidad de lograr cierta estabilidad económica, a pesar de que ello implica la preparación de las clases con poco tiempo de anticipación. Su situación es expresión de la realidad de muchos/as docentes indígenas de la provincia, considerando que los procesos de titularización no alcanzaron a cubrir a la totalidad de este colectivo.

Además, la inestabilidad laboral como rasgo compartido por los/as docentes en Argentina (Serrudo, 2010; Aliata, 2011), adquiere ciertas particularidades en el contexto de la EPGCBII que se vinculan, por ejemplo, a las decisiones del Consejo Comunitario que inciden en la selección y sostenimiento de los cargos; así también por los límites que supone el acceso a cargos sólo en escuelas de gestión comunitaria o modalidad EBI (de acuerdo a los alcances de la titulación de PIB).

En línea con ello, Unamuno (2012) resalta la inexistencia de una política gubernamental que garantice y acompañe la inserción de docentes indígenas a las instituciones educativas, lo cual

los deja solos en los contextos en donde la educación tiene sus peores condiciones no sólo materiales, sino especialmente simbólicas, relativas a las representaciones sociales negativas hacia la enseñanza en y de lenguas indígenas, y a la idoneidad de los docentes indígenas para ejercer la docencia (p. 43).

El caso que aquí se analiza, es expresión de la complejidad de la situación de los/as docentes indígenas en la provincia del Chaco, así como su papel fundamental en la construcción de la EPGCBII.

Reflexiones finales

La incorporación de docentes indígenas a las instituciones educativas con población de los pueblos Qom, Wichí y Moqoit en el Chaco, se dio a través de un proceso complejo que reseñamos sintéticamente en la primera parte de este trabajo. En este devenir histórico, la implementación de la EPGCBII a partir de la sanción de la Ley N° 7446 del 2014, se constituye en un punto de inflexión que permitió la inclusión, tanto en el plano histórico-normativo como en el fáctico, de la participación de indígenas no sólo como docentes sino también como integrantes de la gestión de las instituciones.

A nivel nacional, se destacan ciertos rasgos que caracterizan al trabajo docente indígena: la inestabilidad laboral; la ausencia de una política gubernamental que garantice la inserción de estos/as trabajadores/as en las escuelas; el reducido número de cargos y las dificultades para acceder a titularidad de los mismos; la complejidad de las relaciones entre docentes indígenas y no indígenas, equipos de gestión, familias y comunidades; la indefinición de los requisitos y las tareas asignadas a estos/as docentes (Serrudo, 2010; Aliata, 2011, 2019 y 2021; Unamuno, 2012 y 2015; Medina, 2013; Hecht, 2015; entre otros).

Esta ponencia puso de manifiesto, a partir del análisis de un caso, los rasgos específicos que adquiere el trabajo docente indígena en una escuela pública de gestión comunitaria indígena, ubicada en una zona urbana de la capital provincial. Entre estos rasgos se pueden mencionar: las condiciones de inestabilidad laboral, la diversidad de tareas que asumen, la centralidad asignada a la incorporación de las culturas e idiomas indígenas y las relaciones con los demás actores institucionales (estudiantes, docentes indígenas y no indígenas, equipo directivo, Consejo Comunitario, familias, comunidad).

En particular, el alcance del trabajo docente y los sentidos asignados al mismo, aparecen fuertemente vinculados a la pertenencia de esta docente a la comunidad donde se encuentra ubicada la escuela y el fuerte compromiso que asume con el derecho a la educación de los/as estudiantes indígenas con quienes trabaja. Tal como se expresa en este caso, el trabajo de los/as docentes indígenas en la EPGCBII trasciende su presencia en el aula, incluye actividades a nivel institucional, interinstitucional y en el territorio, con las familias y los/as estudiantes. También, adquiere una importancia notable la transmisión de la cultura indígena y su legitimación en el escenario escolar, como parte de las tareas de estos/as docentes.

En este marco, resulta necesario continuar reflexionando sobre ciertas cuestiones del trabajo docente indígena que se desprenden a partir del análisis del caso. Se resaltan dos: por un lado, la demanda en torno a la transmisión y revitalización del idioma y la cultura como tarea fundamental del/la docente indígena, y la ausencia del Estado en cuanto a políticas que acompañen esa transmisión; y por otro, aunque vinculado a lo anterior, la imagen estática construida sobre la docencia indígena como hablante del idioma, lo que se problematiza con el posicionamiento y las tareas que realiza la docente del caso analizado, aportando a la construcción de un sentido mucho más amplio de la transmisión cultural.

Referencias bibliográficas

- Aliata, S. (2011). Educación, diversidad y desigualdad. Reflexiones sobre los maestros de las escuelas indígenas del Chaco. *Boletín de Antropología y Educación*, 2(3), 35-46.
- Aliata, S. (2019). Trayectorias socioeducativas y procesos identitarios de maestros/as toba/qom del Chaco (Tesis doctoral). Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Aliata, S. (2021). Trayectorias socioeducativas de maestros/as indígenas del centro chaqueño. *Runa*, 42(2), 211-228.
- Almiron, V. (2019) Historia de la apropiación de la cultura escrita entre el pueblo qom del nordeste chaqueño (1969-1970). Tesis de doctorado, Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina.
- Almiron, V.; Padawer, A. y Artieda, T. (2017). Políticas y prácticas de alfabetización de misioneros protestantes entre qom del noroeste chaqueño (Argentina, Chaco, 1964-1973 circa). *Anuario de Historia de la Educación*. Buenos Aires, 18 (2), 251-271.
- Artieda, T. y Barboza, T. (2016). ¿Son posibles otras educaciones para indígenas dentro del sistema escolar tradicional? Análisis de un caso en el nordeste argentino. *Nodos y Nudos*, 5(41), 21-34. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/NYN/article/view/6697>
- Barboza, T. (2022). Historia de la educación bilingüe intercultural en el Chaco entre 1987 y 2014. Tensiones entre regulaciones estatales y demandas indígenas. Tesis de maestría, Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina. Recuperado de <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/3580>
- Hecht, A. C. (2015). Educación Intercultural Bilingüe en Argentina: un panorama actual. *Ciencia e Interculturalidad*, 16(1), 20-30.
- Medina, M. (2013). Representaciones en torno a las funciones y roles de los auxiliares docentes e idóneos aborígenes en escuelas periurbanas de Resistencia, Chaco. VII Jornadas Santiago Wallace de Investigación en Antropología Social. Sección de Antropología Social. Instituto de Ciencias Antropológicas. Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Buenos Aires.
- Ojeda, M. (2015). Múltiples configuraciones laborales en el trabajo docente. Los profesores en busca de sentidos. En D. Veiravé (Comp.), *Mirar la escuela secundaria desde el trabajo docente* (35-67). Corrientes: EUDENE.
- Serrudo, A. (2010). Indígenas en la escuela: representaciones y tensiones acerca de los docentes indígenas bilingües en Argentina. En S. Hirsch & A. Serrudo (Comps.), *La educación Intercultural Bilingüe en la Argentina: identidades, lenguas y protagonistas* (pp. 255-272). Buenos Aires: Noveduc.
- Unamuno, V. (2012). Gestión del multilingüismo y docencia indígena para una educación intercultural bilingüe en la Argentina. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, 7, 31-54.
- Unamuno, V. (2015). Los hacedores de la EIB: un acercamiento a las políticas lingüístico-educativas relativas a la educación indígena desde las aulas bilingües del Chaco. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 23(101), 1-31.
- Valenzuela, E. M. (2008). Formación docente en contexto de diversidad lingüística y cultural desarrollada en el Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen. En D. Mato (Coord.), *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina* (pp. 83-92). Caracas: IESALC-UNESCO.
- Veiravé, D.; Ojeda, M. y Delgado, P. (2015). Notas para mirar la escuela secundaria desde el trabajo docente. En D. Veiravé (Comp.), *Mirar la escuela secundaria desde el trabajo docente* (13-18). Corrientes: EUDENE.
- Zidarich, M. (2010). Pareja vulnerable, si las hay: docente originario y docente no originario. En S. Hirsch & A. Serrudo (Comps.), *La educación Intercultural Bilingüe en la Argentina: identidades, lenguas y protagonistas* (pp. 223-254). Buenos Aires: Noveduc.