

Secundarias Interculturales Bilingües en la ciudad de Rosario

Críticas, debates y desafíos de una experiencia en proceso

Intercultural Bilingual Secondary Schools in the City of Rosario: Critiques, Discussions, and Challenges of an Ongoing Experience

Eddie Ivan Torres Leal

Recibido: 16 de diciembre de 2017

Aceptado: 11 de junio de 2018

Resumen

La designación de la modalidad de Intercultural Bilingüe a 19 escuelas, sumadas a las 5 que ya existían en la provincia de Santa Fe, Argentina, trae consigo un hecho inédito, pues se da la ocasión en que por primera vez hay instituciones educativas de nivel secundario con esta modalidad, entre ellas, dos en la ciudad de Rosario. Este momento histórico requiere que pensemos qué es la interculturalidad, su cruce con la educación y cómo se ha concebido y abordado históricamente dentro de América Latina y en Argentina, destacando a la ciudad de Rosario y las luchas organizadas de los pueblos originarios migrados y asentados en barrios periféricos, como son los qom, mocovíes, wichíes, entre otros. También es necesario que asumamos de forma crítica este término, a fin de que su ejecución sea una instancia de diálogo y construcción recíproca entre saberes, grupos sociales y comunidades. El desafío que tenemos para que la interculturalidad no sea sólo un decreto pone como protagonistas a comunidades originarias (sobre todo a sus jóvenes estudiantes), pero requiere la participación activa de todos los actores educativos y sociales.

Palabras clave: interculturalidad — pueblos originarios — Educación Intercultural Bilingüe – educación secundaria

Abstract

The designation of 19 schools under the modality of Intercultural Bilingual schools, in addition to the 5 that already existed in the Province of Santa Fe, Argentina, is an unprecedented fact, since, for the first time, there are secondary schools under this modality, two of which are in the City of Rosario. This historical moment demands that we reflect upon the meaning of interculturality, how it relates to education, and how it has historically been conceived and addressed in Latin America and in Argentina. For this purpose, we focus on the City of Rosario and the organized struggles of the indigenous peoples that have migrated and settled in peripheral neighborhoods of the city. We must also have a critical attitude towards this term, to make sure that its execution represents a possibility for true dialogue and reciprocal construction of knowledge, social groups, and communities. The challenge of making sure that interculturality is more than just a decree puts native communities like the qom, mocovi, and huichi, and their young students in the foreground, but requires the active participation of all educational and social actors.

Keywords: interculturality — native peoples – Intercultural Bilingual Education – secondary education

Presentación

Ante la reciente resolución que designa la modalidad de Escuela Intercultural Bilingüe a 19 escuelas de la provincia de Santa Fe, en la República Argentina, aparte de las cinco antes existentes en esta entidad, se da un caso novedoso para dicha provincia y para la ciudad de Rosario (el más grande de sus municipios), en el que son incorporadas por primera vez escuelas de enseñanza media. Este proceso se acompaña del aval de un Ciclo de Formación Docente de Educador Intercultural Bilingüe Indígena, dirigido a profesores “idóneos” que no tienen formación docente y a representantes de las comunidades que desean formarse como docentes de idiomas y artesanía.^[1] Con esta designación, ahora Rosario ya cuenta con dos escuelas secundarias con esta modalidad: la Escuela de Educación Secundaria Orientada N° 517 y la Escuela de Educación Secundaria Orientada N° 518 Carlos Funtealba. Este hecho inédito nos obliga a pensar en qué consiste la interculturalidad y desde qué lugar ha sido entendida históricamente. Ese punto de partida también nos demanda hacer un análisis de lo que sigue haciendo falta para que las relaciones interculturales sean parte de los cotidianos escolares y sociales, más que una designación o una expresión demagógica.

Este ensayo hace un desarrollo y propone pautas para el debate acerca de la forma en que se ha concebido la interculturalidad por parte de sus diferentes actores, para así proponer los actuales desafíos que sugiere este momento histórico. Sin menoscabar el gran avance que implica esta designación, y las potencialidades que genera dentro de las comunidades originarias (indígenas) que habitan Rosario (en su mayoría qom, mocovíes y wichíes), es preciso aprovechar esta coyuntura para analizarla con un criterio crítico, de manera que nos ayude a que la palabra intercultural sea una expresión que adquiera materialidad y cuerpo. Todas las reflexiones que se dan a continuación tienen se gestan en el marco del respeto a las luchas históricas de los pueblos.

La interculturalidad en la educación: una lucha de los pueblos en América Latina

Más que una tendencia política impulsada por funcionarios públicos, la interculturalidad surgió como una respuesta de los pueblos originarios (incorporándose después afrodescendientes) ante la histórica imposición de las formas nacionales que configuraban los estados modernos en América Latina. Dichas construcciones se erigieron bajo jerarquías prescriptas. Es por eso que en toda Latinoamérica “existe una larga tradición de movimientos sociales que buscaron evidenciar y combatir la segregación impuesta por los Estados nacionales, que en general colocaron a los pueblos indígenas en el último peldaño de la estratificación social” [Ruíz Lagier 2015: 77]. Estas luchas no han sido homogéneas en el continente, han tenido características propias y se han reconfigurado en el tiempo; sin embargo poseen elementos comunes que son parte de una respuesta a las características semejantes de las que han sido objeto, con las que se ha impulsado su minorización, que tienen huellas de la dominación originaria perpetrada por la colonización europea sobre el continente a partir de 1492. Desde la adquisición de las “independencias” de nuestros pueblos en el siglo XIX, posteriormente -y con más fuerza- a partir de la segunda mitad del siglo XX, los pueblos originarios de América “incluyeron como estandarte el derecho al reconocimiento pluricultural de la nación, y posteriormente el derecho a la autonomía y el territorio” [Ruíz Lagier 2015: 77]. Estas luchas conjuntas han caminado con las movilizaciones populares que se han dado por la liberación de las clases explotadas. Entre las principales reivindicaciones que se han manejado, el tema educativo “es una de las principales demandas del actor colectivo indígena” [Ruíz Lagier 2015: 77]. De esta manera, las grandes luchas y movilizaciones siempre devinieron en proyectos educativos que se han reconfigurado con el tiempo. En primera instancia se propagaron políticas de integración con fines de adaptación de los pueblos indios a la cultura del “progreso” que fue impulsada con más fuerza durante el siglo XX. Esas

mismas estaban acompañadas de políticas de exterminio étnico, ya sea a través de los grandes genocidios, como de las intervenciones, redistribuciones poblacionales y éxodos forzosos a los que fueron sometidas grandes cantidades de comunidades indígenas y afrodescendientes principalmente (sin dejar del lado que muchos pueblos mestizos también corrieron con la misma suerte, inclusive otros nuevos inmigrantes que arribaban al continente).

Walsh [2010] recapitula el proceso en que el término intercultural (de origen andino) cobró importancia e impulso durante la década del 80, principalmente a partir de la reunión de expertos desarrollada en México en 1983, cuando definieron cambiar la terminología, así pasar de la expresión “bilingüe bicultural” a intercultural bilingüe. Estos debates se centraron en la educación, y el reconocimiento histórico que se tiene de esta como demanda de los pueblos originarios. Desde entonces, países como Ecuador la impulsaron a nivel constitucional, pero países caribeños, al no tener una bien identificada población con adscripción identitaria indígena y poco reconocimiento de las desigualdades sobre y entre las poblaciones de origen afro, no le dieron suficiente seguimiento al término.

No obstante, los organismos internacionales como la OIT o la UNESCO se han enfocado en promover visiones sesgadas de la idea de la interculturalidad, al tratarla sólo como una convivencia entre culturas distintas y el respeto a esa pluralidad. Esta lectura mermada en el debate deja del lado cuestiones de fondo. De esta manera, los gobiernos de América Latina han actuado en consecuencia a estas prescripciones en las últimas décadas, llevando a cabo políticas “en las que no se consideraba como parte del problema las relaciones de poder dentro y entre culturas, así como las desigualdades socioeconómicas que llevan a los pueblos a desplazarse o migrar” [Ruiz Lagier 2015: 86]. Esas visiones esencialistas y reduccionistas se han visto contrastadas con las luchas de los movimientos sociales indigenistas, que han contrahegemonizado el sentido de lo intercultural y retomado en la agenda cuestiones básicas inherentes al ejercicio del poder y el reconocimiento de la diversidad y especificidad de los contextos históricos en los que se ejercen las relaciones sociales, con el fin de que estas sean revertidas.

En los años 80, después del proceso militar, en Argentina se planteó con mayor profundidad la situación de los pueblos originarios a partir de que los mismos protagonistas la comienzan a poner en cuestión. Se intentó dejar atrás el proceso que se estaba dando en consonancia con el resto de América Latina tendiente a legislar sobre los pueblos indígenas desde una lógica integradora y “civilizatoria”. Ya en el año 1987, en una de las provincias con mayor población originaria en el país, El Chaco, se sanciona en 1987 la ley 3258 (“del aborigen chaqueño”), y a su vez “el Consejo General de Educación, el 15 de julio de 1987 pone en marcha el primer curso de capacitación de auxiliares docentes aborígenes” [Aliata y Mancinelli 2016: 9].

De igual manera que otros países que aprobaron Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo se abordó la interculturalidad, desplazando la noción que todavía imperaba de la biculturalidad [Ruiz Lagier 2015], Argentina también participa en la idea expresada de protección de los derechos de los pueblos y sus territorios. No obstante, ya en el año de 1994, en el territorio mexicano, con la irrupción del Ejército Zapatista de Liberación Nacional se puso en entredicho las formas en que se estaban llevando a cabo las políticas interculturales, mientras que en Argentina se sancionaba constitucionalmente por vez primera la existencia (y preexistencia) de los pueblos originarios. Un hecho determinante para este país sudamericano se pudo dar hasta una década después:

La Ley 26206 de Educación Nacional del año 2006 va a establecer al Estado Nacional como principal garante del derecho a la educación. En el art. 17 se establece la estructura del Sistema Educativo Nacional que comprende cuatro (4) niveles -la Educación Inicial, la Educación Primaria, la Educación Secundaria y la Educación Superior-, y ocho (8) modalidades, entre ellas la Educación Intercultural Bilingüe. En los artículos 52 a 54 se determina que dicha modalidad ha de impartirse en los niveles de educación inicial, primaria y secundaria, garantizada por el derecho constitucional a los pueblos indígenas de una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica, entre otros aspectos [Aliata y Mancinelli 2016: 9]

Estas innovaciones en las legislaciones se han acompañado de diversas producciones teóricas y científicas que se han desarrollado tanto en América Latina como en Argentina. En el contexto continental destacamos las contribuciones de autores relevantes como Dietz [2012], quien hace un recorrido reflexivo y crítico acerca de los paradigmas con que la educación intercultural ha sido abordada; López [2009], quien toma partido por “el pluralismo cultural, que concibe la diversidad cultural y lingüística como un recurso capaz de contribuir a la transformación del Estado-nación y a la generación de un nuevo modo de relacionamiento entre indígenas y no indígenas” [2009: 132]; y De Aguinaga [2009], quien realiza un trabajo de implementación (como miembro) y a la vez de investigación de una escuela secundaria denominada Centro Educativo Tatuutsi Maxakwaxi, con la comunidad indígena wixarika, que desde el año 1993 se empezó a gestionar por parte de miembros referentes de la comunidad, hasta que se funda y lleva adelante formalmente en 1995, y considera que el proceso educativo está vinculado y apropiado al contexto específico donde se desarrolla. En Argentina queremos destacar a autores como Bartolomé [2006], quien critica la perspectiva “suave” y fuera de contexto con que se ha usado la interculturalidad por parte de gobiernos e incluso movimientos indígenas, que se concentran en hablar de diálogos de saberes sin tomar en cuenta que las asimetrías se desarrollan previamente, dentro de nociones como las de conflicto y poder. También nos parece importante destacar el trabajo de Hetch [2013], que analiza cómo se ha reconfigurado el lenguaje qom al llegar a las escuelas, y de qué manera sigue tratándose como un contenido temático extra y periférico.

El caso de Rosario

Sin embargo -como ya se ha dicho sobre el contexto latinoamericano y no podría ser diferente en Argentina-, fueron las luchas, iniciativas de los pueblos y movilizaciones las que dieron la posibilidad de estas construcciones

legales. En la ciudad de Rosario, para fines de los 80 se venían desarrollando procesos organizados de habitantes originarios con demandas específicas. En los barrios que surgieron producto de las migraciones de poblaciones mayoritariamente de la comunidad qom (también conocida como toba), entre otras desde los años 60, las demandas de sus habitantes se fueron reforzando según las necesidades que consideraban imperantes, entre ellas, la de una educación adaptada al proceso y a la realidad cultural de las comunidades. Ya iniciando la década del 90 comenzaron las primeras escuelas “bilingües”, en las que la antropóloga Elena Achilli participó esporádicamente, hasta que a partir de 1995 logró implementar (junto con un equipo de trabajo) espacios sostenidos de investigación coparticipativa.^[3] Ricordi y Achilli [2000] documentan su experiencia de registro y coordinación del trabajo de formación docentes de diversas escuelas que fueron pioneras en esta modalidad. Estos son los ejes que abordaron:

1. El proceso vinculado a la caracterización de intercultural y bilingüe con que se define esta modalidad.
2. El proceso de pensar la organización curricular.
3. A nivel de la organización institucional, aquella relacionada con el papel de los denominados “Concejos de Ancianos” o de “idóneos” [Ricordi y Achilli 2000: 78].

Como podemos ver, estos primeros pasos se realizaron en las escuelas primarias que recién adquirían esta modalidad. Tal vez, por su carácter de pioneras no se podía concebir todavía la existencia de secundarias con la modalidad Intercultural Bilingüe, aun cuando ya habían pasado décadas desde las primeras migraciones y, por ende, ya existía una población juvenil indígena que estuviera en posibles instancias de cursar el nivel medio. No obstante, este intenso trabajo fue un precedente en el proceso de reconocimiento de la interculturalidad no sólo como una designación oficial, también como un proceso en construcción.^[4] Como un horizonte que demandaba una nueva organización institucional.

Debates y contradicciones

Vale la pena reiterar que esta demanda es producto de las luchas populares, y que su surgimiento proviene de un proceso amplio y complejo que se sujeta a múltiples tensiones. Walsh [2014], en Ecuador, reflexiona sobre la forma en que la noción de lo intercultural adquiere diferentes matices, pero es indudable que la base fundante está en la afrenta que los pueblos hacen contra las imposiciones homogeneizadoras. En sus propias palabras:

Al acompañar, por su petición, a procesos de organizaciones y comunidades indígenas y afrodescendientes, fui entendiendo con crecida profundidad el significado y razón de ambos proyectos de la interculturalidad y decolonialidad, sin duda íntimamente interrelacionados, proyectos que luchan en contra de la matriz colonial del poder y la unicidad que esta impone y perpetua, y por condiciones muy otras de vida, incluyendo de pensar, saber, sentir y existir [Walsh 2014: 50]

Estas condiciones implican un cambio radical en las formas de relacionarnos como sociedades. Otro modo de ver y actuar con la realidad es una meta, pero también es un camino. Tal como Walsh lo dice: “la interculturalidad se entiende como una herramienta, como un proceso y proyecto que se construye desde la gente -y como demanda de la subalternidad-, en contraste a la funcional, que se ejerce desde arriba.” [2010: 78] Esta condición compleja y tensa el entendimiento del término. ¿En la actualidad nos desenvolvemos en relaciones de interculturalidad porque estamos inmersos siempre en cruces plagados de grandes diversidades no sólo étnicas, sino de formas de ver y leer la realidad? ¿Si el objetivo es llegar a la interculturalidad, entonces estamos desestimando las relaciones actuales? Para esto, Walsh nos hace un desglose de las formas en que es entendido el término: 1. Como relaciones sociales heterogéneas: desde este lugar, se habla de los lazos culturales existentes, pero no se profundiza en las desigualdades y las violencias que se gestan. 2. Como discurso: aquí se aborda sólo como una recomendación de ONGs, organismos internacionales y políticas públicas que tienden a manejar la idea desde la inclusión y la integración, cosificando a los pueblos para hacerlos funcionales a la lógica del mercado. 3. Como una perspectiva crítica: desde aquí es que se busca entender que se trata de un proceso que plantea caminar hacia una nueva forma de ser y desarrollarse por parte de todo el entramado social, donde los pueblos rezagados cobren protagonismo en un suelo de igualdad, solidaridad y equidad. Esta tercera es a la que suscribe la autora.

Este horizonte nos demanda pensar en espacios sociales y comunitarios que se deconstruyan a sí mismos a partir del reconocimiento pleno de los otros. Ante esta premisa resulta innegable que “el foco problemático de la interculturalidad no reside solamente en las poblaciones indígenas y afrodescendientes, sino en todos los sectores de la sociedad, con inclusión de los blanco-mestizos occidentalizados” [Rivera 1999 en Walsh 2010: 79]. Es preciso no confundir y fragmentar la lucha sólo a cierto sector de la sociedad.

Otra confusión que surge de esta cuestión es que dentro de la Educación Intercultural Bilingüe, lo “intercultural” ha sido entendido únicamente en términos lingüísticos y con una sola direccionalidad: desde la lengua indígena hacia la lengua “nacional”. Y este sentido de transición hace entender que se trata sólo del relacionamiento que los alumnos indígenas deben tener con la sociedad dominante y no viceversa. Esta cuestión sólo obliga a los pueblos subalternizados a buscar herramientas para relacionarse con otros menos minorizados, de esta manera, las condiciones asimétricas se mantienen. Casos como este contribuyen a mantener la idea nociva de “culturas dominantes”.

Novaro [2006] muestra cómo la temática de la interculturalidad sigue siendo vista como un tema de minorías, y no como relaciones sociales en donde coexisten formas culturales que se encuentran; así, por lo tanto, toda relación escolar tendría que ser intercultural. No obstante, también aclara que no tendrían que aplicarse políticas idénticas a todas las situaciones de diferencia, viendo que hay algunas que reclaman emergencia ante los siglos de rezago, degradación y tendencias al exterminio. Por otra parte hace referencia a la dualidad en que puede ser entendido el término; así, lo intercultural puede referirse a una descripción de situaciones que existen en las relaciones sociales, por su misma heterogeneidad; de igual manera puede tratarse de un horizonte planteado a fin de lograrse en el modo de concebir una sociedad más justa. Otra tensión que maneja es acerca de si solamente hablamos de políticas públicas o de una construcción que constantemente interpele nuestro quehacer escolar:

En todos estos espacios la interculturalidad debería traducirse tanto en políticas de reconocimiento de los denominados otros (denominación que también debería problematizarse), como en una reflexión crítica sobre los mandatos impuestos como "comunes", en acciones de reflexión sobre la forma en que esos otros fueron construidos, en parte, por la misma escuela (y aquí caben todas las reflexiones posibles sobre las implicancias del nacionalismo escolar y la valoración acrítica de la cultura occidental, por ejemplo en los contenidos escolares). Debe, por eso, ser al mismo tiempo una política hacia los considerados "otros" y una política hacia nosotros mismos [Novaro 2006: 56]

Esto lleva a preguntarnos de qué manera es que las construcciones nacionales han fomentado racionalidades tendientes a la formación y preservación de relaciones asimétricas, en las que determinadas expresiones culturales sufran procesos de minorización ante otras. ¿En qué sentido las construcciones fuertes de unidad nacional han generado imaginarios dominantes donde quienes no se sujetan a éstos adquieren categorías peyorativas e incluso de invisibilización? Ante esto, Rita Segato aborda las alteridades haciendo un análisis desde las perspectivas de las naciones:

Las formaciones nacionales de alteridad no son otra cosa que representaciones hegemónicas de nación que producen realidades. Con ellas se enfatiza, por un lado, la relevancia de considerar las idiosincrasias nacionales y el resultado del predominio discursivo de una matriz de nación que no es otra cosa que matriz de alteridades, es decir, de formas de generar otredad, concebida por la imaginación de las elites e incorporada como forma de vida a través de narrativas maestras endosadas y propagadas por el Estado, por las artes y, por último, por la cultura de todos los componentes de la nación [Segato 2007: 29-30]

Otro aspecto que subraya la autora, y que es preciso no dejar pasar, es el hecho de que estas construcciones hegemónicas lo son, porque se erigen no sólo desde la dominación por la fuerza, sino que han adquirido consenso, incluso de los sectores sociales subalternizados. Esta fuerza de predominio del sentido común se desarrolla a través de los mecanismos diversos que se imponen desde los proyectos nacionales, en los que la escuela ha tenido un papel predominante. Sin embargo, en su gran complejidad y heterogeneidad, el espacio escolar puede desarrollar procesos y -por consiguiente- efectos diversos.

Desde este lugar es que reivindicamos las demandas de los pueblos por una Educación Intercultural Bilingüe. También saludamos la incursión de escuelas secundarias a esta modalidad en Rosario, debido a que representa una oportunidad de deconstruir y reconstruir los lazos sociales actualmente fragmentados. Igual, es importante rescatar las experiencias diversas en trabajo de este tipo con juventudes, como el que recapitulan Aliata y Mancinelli [2016] sobre provincias de Chaco y Salta, entidades que llevan más tiempo empleando la modalidad Intercultural Bilingüe en escuelas de enseñanza media y terciaria. En estas experiencias vale la pena ver las condiciones de rezago que aun perviven en los centros escolares que trabajan bajo esta modalidad, que devienen en dificultades explícitas para los jóvenes egresados, quienes son diferenciados si ingresan a una institución superior que no sea Intercultural Bilingüe, o que son categorizados como "menos preparados" si es que estudiaron algún profesorado con esta modalidad e incursionan en el ejercicio profesional.

También es de reconocer que la ciudad de Rosario tiene una diferencia muy considerable con las ciudades de estas provincias norteafricanas, la que se refiere a los usos cotidianos de las lenguas natales. En Chaco y Salta todavía son muchos los jóvenes hablantes de idiomas originarios desde su crianza doméstica, así, para ellos se entiende la incursión de lo bilingüe como un modo de adaptación al desarrollo escolar y académico. En el caso rosarino, es mayoría la cantidad de jóvenes que habla como lengua única y de uso doméstico al español, entonces, para ellos la modalidad bilingüe representa un primer acercamiento con el idioma de sus ancestros.

Creemos que estas características propias que viven las comunidades originarias dentro de Rosario, representan una posibilidad de interpelar una ciudad que se ha construido y sigue construyendo simbólicamente bajo la idea de lo occidental como marca distintiva y predominante en su población; en un país que abruptamente erigió sus fueros nacionales bajo la idea del eurocentrismo y la invisibilización de "otras" pertenencias étnicas. Así, podemos coincidir que "la decolonialidad y la interculturalidad no son estadios utópicos por llegar dentro de una linealidad occidental, aunque sí hacen imaginar utopísticamente" [Walsh 2014:47]. Ahora, preguntémosnos qué necesitamos para pensar este camino en el contexto urbano rosarino de las escuelas secundarias. Para ello, es necesario tomar en cuenta el estado actual en que se encuentran.

¿Qué pasa con las escuelas secundarias?

En Argentina, la temática que refiere a la educación media aun es muy joven y tienes mucho trabajo pendiente. Bajo este criterio, la modalidad Intercultural Bilingüe en este nivel escolar tiene un camino con muy poco recorrido, pues sus experiencias son incipientes no sólo en su implementación, también en las investigaciones que se han desarrollado sobre la temática.

Estas dos cuestiones reclaman un trabajo que sea capaz de entender críticamente las problemáticas de la juventud que habitan estos espacios educativos, con las características propias de su contexto. En el caso específico de este trabajo, nos referimos a las condiciones que giran en torno a jóvenes indígenas urbanos, migrados y en condiciones de carencias materiales semejantes a las que se viven en las demás zonas periféricas de la ciudad, que arrastran consigo problemáticas aunadas a la criminalización, violencia y negocios ilícitos. También es preciso considerar la existencia de población no perteneciente a las comunidades originarias, con las que comparten numerosos espacios comunes, entre ellos, las escuelas. De esta manera, plantear un proyecto que

hable de educación e interculturalidad, no puede prescindir de pensar estos procesos que pasan estos jóvenes que viven racializados y que heredan fuertes cargas subjetivas.

Los trabajos de Villarreal [2014, 2015] dan cuenta no sólo del poco material académico producido sobre las juventudes indígenas en el nivel secundario, también de la poca conexión entre los niveles primario y secundario, con un casi nulo abordaje de la interculturalidad como una temática que reclama nuevas construcciones sociales y posicionamientos ante la realidad desigual. En sus palabras, la autora argumenta que:

Los niños y niñas toba que transitaron la escuela primaria con la modalidad EIB, llegan a un secundario, que es común, y en el que la única continuidad al enfoque intercultural en la escuela, queda restringida al dictado fragmentario y discontinuo de lengua toba y artesanía, a cargo de docentes idóneos de la comunidad [Villarreal 2014: 14]

Esta problemática no se ve resuelta ahora -que a partir de 2017 existen dos escuelas con la modalidad Intercultural Bilingüe en Rosario- con la medida que implica realizar un proceso de profesionalización de los docentes idóneos. Sigue restringiéndose el abordaje de la temática a las materias que tienen un carácter de extra-curriculares (y en cierta medida genéricas sobre la indianidad) y la capacitación de sólo docentes indígenas. Esto nos invita a suponer que el resto de la currícula sigue intacto, sin problematizarse y sin poner en discusión los saberes, mucho menos las condiciones socioculturales en los que se generan y se recrean. En una experiencia reciente en escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires, se puede observar cómo el saber indígena y el de los pueblos migrados sigue siendo subalternizado, aun cuando se trabaje dentro de los centros escolares:

Generalmente, las experiencias extraescolares de grupos étnicos o migrantes no aparecen objetivadas como saberes y muchas veces sucede que, si son reconocidas, se las traduce y resignifica desde el discurso pedagógico, convirtiéndolas en expresiones folklorizadas y devaluadas de la cultura [Taruselli 2017: 102]

Este tipo de situaciones son una derivación de la falencia que se tiene en el trabajo reflexivo de la temática. Tal estado de cosas no es un generador de catástrofes, más bien podríamos verlo como una consecuencia de las relaciones sociales que imperan en los contextos urbanos, permeadas por la desigualdad y su legitimación. Reconocer a la Educación Intercultural Bilingüe como un asunto que no sólo al nivel primario es un paso necesario. Inclusive, provincias como Salta y El Chaco, las cuales llevan un avance en el trabajo de esta temática, tienen asuntos pendientes por tratar y vacíos importantes, como lo reflexionan Aliata y Mancinelli en trabajo que llevan a cabo sobre estas dos entidades:

La EIB se ha focalizado principalmente en los primeros niveles de enseñanza, siendo aún incipientes las políticas educativas a nivel medio y superior. Reflexionar acerca del el acceso y las expectativas de los jóvenes indígenas en los espacios de formación medio y superior, especialmente en relación a los profesorados, muestra la falta de herramientas y perspectivas pedagógicas y didácticas en los diferentes espacios educativos, de capacitación y formación docente [Aliata y Mancinelli 2016: 14]

Las falencias que denunciamos nos demandan el compromiso de trabajarlas en clave de desafíos y posibilidades.

Desafíos. Pensando un camino

Para seguir trazando este horizonte desde una perspectiva crítica, activa y no ingenua, nos proponemos enumerar algunos temas imprescindibles que reclaman ser abordados por la Educación Intercultural Bilingüe en las secundarias rosarinas. Dichos desafíos no tienen un destinatario específico para su ejecución. Más bien, reconociendo que la interculturalidad la hacen los pueblos y muchos actores sociales más, no sólo los gobiernos, pero respetando la demanda histórica sobre la necesidad de una educación pública y la de medidas y acciones concretas que las comunidades reclaman al estado, consideramos que estos puntos que se presentan a continuación se deben abordar de forma integral: como lucha organizada y como una reparación histórica. También creemos que no intentan concluir la discusión y el análisis, por el contrario, se presentan como parte de un proceso dialéctico del que los protagonistas sean todos los sectores de la sociedad, en un diálogo horizontal y simétrico. Igualmente, desde nuestro punto de vista, como parte de la investigación académica, coincidimos con Tamagno cuando señala sobre su camino recorrido investigando junto a la comunidad qom de la plata, al afirmar que ha superado ya el hecho de “haberles asignado el rol de informantes, considerándolos verdaderos interlocutores en la tarea de producir conocimiento conjunto” [Tamagno 2003: 166] Estos son los desafíos que hasta ahora podemos detectar:

- Abordaje serio y acciones concretas en el problema de los jóvenes indígenas que se forman en escuelas de modalidad Intercultural Bilingüe y tienen dificultad de ingreso y permanencia en la educación superior, principalmente en la universitaria. En Rosario ya hay importantes antecedentes, como el programa de Interculturalidad para Estudiantes de Pueblos Originarios de la Universidad Nacional de Rosario.^[5] Iniciativas como esta se tienen que fortalecer.
- Trabajo de forma intensiva con profesionales que laboran en escuelas de esta modalidad, que no pertenecen a comunidades indígenas y no tuvieron una formación en lo intercultural. Para esto es necesaria una formación constante en la que se privilegie el diálogo de saberes y dificultades con profesores que trabajan en las Escuelas Interculturales Bilingües, pero que no son parte de los pueblos originarios (las experiencias en la modalidad de investigación coparticipativa implementadas por Achilli son una base de acción).
- Viabilidad del reconocimiento pleno de los saberes populares de los jóvenes estudiantes, hacia la generación de un diálogo con los saberes disciplinares, en el que se ambos complementen. Que esto sea sin menoscabo del nivel académico, ni la desvalorización de los conocimientos ancestrales.

- Reconocimiento de la potencialidad creativa de las juventudes que habitan las escuelas secundarias. No podemos seguir hablando de aprendizaje recíproco cuando aún tenemos prejuicios sobre la juventud y sus capacidades. Son necesarias actividades orientadas a que ellos sean los protagonistas y constructores de sus argumentos históricos e identitarios que problematizan los conocimientos hegemónicos. En un taller que llevamos adelante en el año 2013 en una secundaria ubicado en un barrio formado por habitantes de la comunidad qom de Rosario, que culminamos con la realización de escritos propios hechos por cada joven estudiante, donde plasmaron su historia propia, la de su barrio y sus sensaciones respecto a su condición escolar y el espacio escolar que habitan, nos mostraron formas complejas y ricas en que leen su propia realidad. En cada lectura “nos presentaron a jóvenes evocando su ancestralidad, dándole vida y presencia actual a su diversidad identitaria, en la que conviven procesos urbanos propios de las juventudes periféricas con las relaciones y sentidos que llevan en su visión del mundo como pueblo originario” [Torres Leal 2017: 96]. Este tipo de desarrollos creativos pueden aportar nuevas formas en encarar el conocimiento por parte de la comunidad escolar:
- Reconocimiento de la fuerte diversidad existente en estas escuelas, donde confluyen no sólo jóvenes con adscripción étnica a las comunidades originarias, también una gran cantidad de “criollos” que conforman orígenes diversos y aspectos comunes aunados a las migraciones y las condiciones materiales precarias. En esta convivencia entre indígenas y “criollos” resulta indispensable:
- Pensar con seriedad el tema recurrente de la deserción, que adquiere una característica visible: de la gran cantidad de estudiantes que ingresan a primer año de secundaria, egresa un porcentaje mínimo, y de ese porcentaje la mayoría son “criollos”. Esto quiere decir que quienes más abandonan son por lo regular los estudiantes de los pueblos originarios.
- Condiciones óptimas para el desarrollo comunitario de los pueblos qom, mocoví, wichí y cualquier otro pueblo que integre la pluralidad étnica e identitaria del país. Esto, sin caer en la exotización, folklorización y esencialización de las culturas. Además un mayor conocimiento del trabajo y producción cultural de integrantes de la comunidad.
- Abordaje integral, respetuoso y no estereotipado de la diversidad y pluralidad étnica en todas las instituciones escolarizadas de la ciudad, más allá de ser o no parte de la modalidad Intercultural Bilingüe.
- Ruptura con el estereotipo esencialista del “deber ser indígena”. Construir desde los pueblos y las comunidades sin imposiciones ni enajenaciones. Ya lo ha mencionado Tamagno: “He acuñado el término “censores de la indianidad” [Tamagno 1991] para señalar a todos aquellos que se arrojan el derecho de decir quién es indígena y quién no lo es y propongo enriquecer este planteo (...) en el sentido de destacar la operatividad y la funcionalidad del estereotipo “indígena” para justificar las actuales relaciones de desigualdad” [Tamagno 2011: 7–8].
- Reconocimiento de otros grupos poblacionales que también son tratados como minorías o inferiores, y que también luchan y se organizan. En la ciudad han existido migraciones de países limítrofes como Paraguay y Bolivia, cercanos como Perú, y -recientemente- más lejanos como Haití o países del continente africano. Estas también corren el riesgo de un sometimiento a prejuicios y desprecios.
- Seguimiento de las condiciones sociales y de vida que forman parte del contexto. Mayor conocimiento de las relaciones de migración forzada, discriminación y carencias materiales que llevaron a la formación de asentamientos originarios en periferias.
- Abordaje crítico, cuestionador y denunciante de la actualidad del país, de América Latina y el mundo. Que el conocimiento escolar se oriente al reconocimiento amplio del contexto de quienes habitan los centros educativos. Una acción imprescindible que señala consiste en “Profundizar el análisis crítico respecto de la concepción hegemónica de explotación de la naturaleza y de las poblaciones humanas (avance sojero, megaminería, megaturismo)” [Tamagno 2011: 7].
- Un trato conjunto e integrado de otras temáticas que -al igual que la interculturalidad- forman parte de las luchas populares. Temas como la igualdad de género, la preservación y el cuidado de los bienes comunes, la vivienda y los territorios, el combate a la violencia y otras conflictividades sociales (como el narcotráfico), entre otros, son asuntos que también deben confluir en ese diálogo cultural de saberes, tanto ancestrales como en construcción.
- A grandes rasgos, que la interculturalidad sea más que una designación oficial, que se materialice como una nueva forma de leer y posicionarse ante la realidad.

Citas

* Becario postdoctoral. IRICE (Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación), CONICET (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas), UNR (Universidad Nacional de Rosario). Miembro del CEACU (Centro de Estudios Antropológicos en Contextos Urbanos), Facultad de Humanidades y Artes, UNR, Argentina. aztlan.coatl@gmail.com

^[1] Información sustraída del sitio web oficial de la Provincia de Santa Fe [<https://www.santafe.gob.ar/noticias/noticia/259039/>].

^[2] El pueblo qom, que es el mayoritario en Rosario, pertenece al grupo lingüístico guaycurú, que pudo resistir con autonomía durante la colonización y a la conformación de Argentina como estado hasta principios del siglo XX. Dejaron de dedicarse a la caza y recolección, para incorporarse al trabajo agrícola temporal para grandes porciones de tierras de propietarios que los empleaban [Garbulsky, Achilli y Sánchez 2000]. Esto se debe a una ocupación constante, paulatina y muchas veces violenta [Maidana 2011] a la que fueron víctimas, siendo ocupadas sus tierras donde ancestralmente se ubican, que es “el amplio hábitat del norte de Santa Fe, Chaco y Formosa” [Terán 2005: 7], además de una pequeña región del Chaco paraguayo. Ya en la década del 60 comienzan a migrar muchos de ellos a centros urbanos más grandes, primeramente a las capitales de las provincias de Formosa y El Chaco, y posteriormente a ciudades más lejanas como Buenos Aires, La Plata y Rosario. Durante todo este tiempo las migraciones han sido continuas, de manera que se han formado asentamientos territoriales con las características de los barrios periféricos: “En la periferia de Rosario y en las cercanías de Buenos Aires viven en zonas fiscales de características jurídicas similares a las villas” [Terán 2005: 10].

^[3] Estas modalidades de trabajo que conjuga investigación y coparticipación que surgieron a partir de pedidos hechos por los mismos pueblos originarios de Rosario, se materializaron en dos experiencias: Un *Taller de Memoria Grupal*, “implementado a partir de la demanda de integrantes del grupo socioétnico toba (...) La demanda refería a “rescatar la cultura”, según sus propias palabras, e incorporarlas a las currículas escolares” [Achilli 2010: 119]. La otra modalidad se llamó *Taller de Encuentros Interinstitucionales*, el cual “refiere a la experiencia de coordinación -también surgida por demanda- de un proyecto interinstitucional de las tres escuelas provinciales (que hasta ese momento pertenecían a la modalidad Intercultural Bilingüe), dos vinculadas a comunidades toba -qom- de la ciudad de Rosario y una tercera vinculada a la comunidad mocoví, radicada en recreo (Provincia de Santa Fe)” [Achilli 2010: 120].

^[4] Las luchas que han surgido de las condiciones precarias que les han sido asignadas, ya sea en sus territorios ancestrales, como en las ciudades en donde migraron han tenido respuestas activas que se traducen en luchas, que tuvieron un auge en las década del 80, justamente cuando se incrementó la migración. Demandas como la de vivienda digna adquirieron fuerza desde 1987, y al igual que el derecho a la Educación Intercultural Bilingüe fueron peleas intensas de esa década y la siguiente -como lo documentan Garbulsky, Achilli y Sánchez [2000], siguen surtiendo frutos hasta la actualidad.

^[5] “El Programa Intercultural para estudiantes de Pueblos Originarios de la UNR se creó en el año 2012 en el marco de un Sistema de Becas que se otorga a los estudiantes a fin de garantizar el cursado de las carreras sin interrupciones hasta finalizarlas. En el año 2013 se dio un salto cualitativo que transformó la beca en un sistema integral, que combina la ayuda económica con la creación de un espacio de socialización, articulación de saberes y participación de miembros de diferentes comunidades, con el acompañamiento académico y pedagógico para los distintos becarios que transitan las diferentes carreras de la UNR” [Calapeña y Honeri 2017: 73].

Bibliografía

- ACHILLI, ELENA
2009 *Escuela, familia y desigualdad social: una antropología en tiempos neoliberales*. Laborde editor, Rosario.
- ALIATA, SOLEDAD Y GLORIA MANCINELLI
2016 Jóvenes indígenas y experiencias de Educación Intercultural Bilingüe en Chaco y Salta. *Boletín de Antropología y Educación*, 7(10): 7–16.
- BARTOLOMÉ, MIGUEL ALBERTO
2006 *Procesos interculturales. Antropología política del pluralismo cultural en América Latina*. Siglo XXI Editores, México.
- CALAPEÑA, PAULA VERÓNICA Y ANDRÉS HONERI
2017 El Programa Intercultural para estudiantes de Pueblos Originarios de la Universidad Nacional de Rosario evaluado por sus protagonistas. Balance, propuestas y desafíos, en *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina: políticas y prácticas de inclusión, democratización e interculturalización*, Daniel Matto (comp.). Universidad Nacional Tres de Febrero, Sáenz Peña: 71–82.
- DE AGUINAGA, ROCÍO
2009 *Del campo intercultural a la educación autonómica en una escuela de los wixáritari*. Tesis Doctoral, Doctorado Interinstitucional en educación, ITESO, México.
- DIETZ, GUNTHER
2012 *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*. Fondo de Cultura Económica, México.
- GARBULSKY, EDGARDO; ACHILLI, ELENA Y SILVANA SÁNCHEZ
2000 Los Tobas en Rosario. La lucha por los derechos en la ciudad del desempleo y la marginación. *Revista de la Escuela de Antropología*, 1: 77–92.
- GOBIERNO DE SANTA FE
2017 La provincia incorporó 19 escuelas a la modalidad Intercultural Bilingüe. *Noticias del Gobierno de Santa Fe*. <<https://www.santafe.gov.ar/noticias/noticia/259039/>>. Consultado el 1 de septiembre de 2017.
- HETCH, ANA CAROLINA
2013 Niñez, escolarización y lengua indígena. Una mirada antropológica sobre la diversidad lingüística en la escuela. *R. Educ. Publ. Cuiabá*, 22 (49/12): 405–419.
- LÓPEZ, LUIS ENRIQUE
2009 Interculturalidad, educación y política en América Latina: perspectivas desde el Sur pistas para una investigación comprometida y dialogal, en *Interculturalidad, educación y ciudadanía perspectivas latinoamericanas*, Luis Enrique López (editor). FUNPROEIB-Andes/Plural Editores, La Paz: 129–218.
- MAIDANA, CAROLINA ANDREA
2012 *Migrantes toba (qom). Procesos de territorialización y construcción de identidades*. Tesis doctoral en Ciencias Naturales, Facultad de Ciencias Naturales y Museo, UNLP.
- NOVARO, GABRIELA
2006 Educación intercultural en la Argentina: potencialidades y riesgos. *Cuadernos Interculturales*. 4 (7), segundo semestre: 49–60.
- RICORDI, GUSTAVO Y ELENA ACHILLI
2000 Educación intercultural bilingüe (relato de una experiencia), en *Escuela y ciudad. Exploraciones de la vida urbana*. Rosario. UNREditora/CEACU, Rosario: 78–82.
- RUIZ LAGIER, VERÓNICA
2015 ¿Cómo introducir el debate intercultural en los espacios “convencionales” de educación superior?, en *Interculturalidades: jóvenes indígenas: educación y migración*, Maya Lorena Pérez Ruiz, Verónica Ruiz Lagier y Saúl Velasco Cruz (coords.). Universidad Pedagógica Nacional, México: 77–105.
- SEGATO, RITA
2007 *La nación y sus otros, Raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de Políticas de la Identidad*. Prometeo, Buenos Aires.
- TAMAGNO, LILIANA
2003 Identidades, saberes, memoria histórica y prácticas comunitarias. Indígenas tobas migrantes en la ciudad de La Plata, capital de la Pcia. de Buenos Aires Argentina. *Revista CAMPOS*, edición especial: 165–182.
2011 Pueblos indígenas. Racismo, genocidio y represión. *Corpus. Archivos virtuales de la realidad latinoamericana*, 1 (2), segundo semestre: 1–6. Obtenido el 3 de noviembre de 2017.

- TARUSELLI, MARÍA EUGENIA
 2017 Reflexiones en torno al tratamiento de la diversidad cultural en las escuelas rurales del conurbano bonaerense. *Papeles de trabajo*, 34, Diciembre: 92–106.
- TERÁN, BUENAVENTURA
 2005 *Lo que cuentan los tobas*. Ediciones del Sol, Buenos Aires.
- TORRES LEAL, E. IVAN
 2017 Lecturas escritas por jóvenes estudiantes de la comunidad Qom para jóvenes estudiantes de poblaciones originarias. Una apropiación mutua del aprendizaje histórico en el aula. *Historia Regional. Sección Historia*, 36, enero-junio: 87–97. <<http://historiaregional.org/ojs/index.php/historiaregional/article/view/116/292>>. Obtenido el 12 de agosto de 2017.
- VILLARREAL, MARÍA CLAUDIA
 2014 Experiencias escolares de jóvenes toba (qom) en la ciudad de Rosario. *XI Congreso Argentino de Antropología Social*. UNR, Rosario, Argentina.
 2015 *Jóvenes indígenas y cultura política, una etnografía de prácticas escolares y urbanas*. Tesis de Maestría. CLACSO, Buenos Aires.
- WALSH, CATHERINE
 2010 Interculturalidad crítica y educación intercultural, en *Construyendo interculturalidad crítica*, Instituto Nacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz: 75–96.
 2014 Decolonialidad, Interculturalidad, Vida desde el Abya Yala-Andino. Notas pedagógicas y senti-pensares, en *Los desafíos decoloniales de nuestros días: pensar en colectivo*, María Eugenia Borsani y Pablo Quintero (comps.). Educo-Universidad Nacional de Comahue, Neuquén: 47–78.

~*~

Cómo citar ▸

Eddie Ivan Torres Leal, «Secundarias Interculturales Bilingües en la ciudad de Rosario. Críticas, debates y desafíos de una experiencia en proceso», *Revista de Estudios Marítimos y Sociales* [En línea], publicado el 28 de julio de 2018, consultado el 21 de agosto del 2018. URL: <https://estudiosmaritimossociales.org/archivo/remss-13/articulos-torres-leal/>