

**Experiencias educativas territoriales previas a la educación
intercultural bilingüe: entramando a la memoria social y educativa
desde sus referentes¹**

**Territorial educational experiences prior to bilingual intercultural
education: weaving the social and educational memory from its
references**

Nadia Tamara Chiaravalloti*

nadiachiaravalloti@gmail.com

Enviado para su publicación: 31/05/20

Aceptado para su publicación: 19/10/20

Introducción

A partir del año 2018 comenzamos a trabajar en la sistematización de la historia de vida de Marta Tomé, quien es una educadora teórica – práctica en Argentina. La reconstrucción de su trayectoria de vida nos permite documentar experiencias pioneras no documentadas (Rockwell, 2009), que se encuentran vinculadas a la educación en contextos de diversidad lingüística y cultural. En este sentido, el presente trabajo busca explicitar las primeras aproximaciones, que nos lleva a plantear la relevancia de los proyectos de promoción social en la región Noreste del país.

¹ El presente trabajo se enmarca en la investigación que se lleva adelante como parte de la tesis de grado, para la culminación de la licenciatura de Ciencias Antropológicas, orientación sociocultural.

* Profesora de Enseñanza Media y Superior en Ciencias Antropológicas. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.

Hacia fines de la década de los años sesenta y principios de los setenta se desarrolló en Argentina el Movimiento de Sacerdotes para el Tercer Mundo (De aquí en más MSTM). Este grupo creó distintos proyectos bajo la consigna de "justicia social". Las redes territoriales que establecieron generaron el acercamiento de las distintas personas que adscribían o no al MSTM. Esto nos permite entrever cómo se tejió la idea de interreligión entre aquellas personas que adherían a distintas posturas de la Iglesia Católica, militantes y quienes solo se acercaban con el fin de ayudar ante la preocupación por la pobreza y marginación, en la que se encontraban varios grupos sociales. En la provincia de Chaco la primera misión que recuperan se encuentra ubicada en El Impenetrable y es conocida con el nombre de Misión Nueva Pompeya. Sin embargo, este espacio tiene relación con acontecimientos históricos anteriores a la llegada del MSTM.

A fines del siglo XIX las misiones anglicanas realizaban distintos trabajos en la zona. En lo que respecta a los procesos educacionales, el lingüista Richard Hunt comenzó el trabajo de alfabetización con la comunidad wichi. Estas misiones tenían como objetivo la evangelización de la población. Una de las acciones que llevaron adelante es la consecuente traducción de la Biblia (Zidarich, 1999). Hunt relevó la lengua del grupo wichi e intentó formular el primer alfabeto. Asimismo se realizaron cartillas y libros gramaticales, que son antecedentes relevantes para las personas que llevaron adelante los proyectos colectivos, en la década de los años 1970. Donde uno de los ejes será la educación bicultural bilingüe. Es pertinente aclarar que para este entonces, Nueva Pompeya era la última localidad que contaba con una escuela institucional.

No obstante, la experiencia de la que Marta Tomé fue partícipe en El Sauzalito denota cómo desde un proyecto colectivo logran construir una escuela. Es en esta zona donde va a desarrollar el método de bialfabetización con las lenguas wichi-castellano posicionándolas en igualdad de condiciones. Desde la estrategia de considerar distintas maneras de formar la pareja pedagógica (Tomé, 1986).

En suma, los aportes de esta educadora son relevantes para repensar en los antecedentes sobre la historización de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en la Argentina.

La memoria social y colectiva desde una trayectoria de vida

¿Por qué nos interesa documentar las experiencias educativas de la trayectoria de vida de Marta Tomé? Porque la trayectoria de vida de esta educadora se entrelaza con los proyectos colectivos de los cuales formó parte. La consigna de "justicia social" del MSTM, en relación con las lenguas, culturas, identidades y territorios de los distintos grupos sociales, puede ser comprendida con las formas en que diversas personas transformaron o crearon espacios educativos.

El relato de vida se construye en función de aquellas unidades que hacen a la identidad y que son mediadas por distintos lenguajes y formas. A modo de entender el recorrido que Marta Tomé realizó, se presentan en este apartado los hitos más importantes, que permiten comprender el análisis que sigue a continuación.

Con el apoyo de su familia estudió en la Escuela Normal Superior N°4 ubicada en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, donde se recibió del Magisterio. A la edad de quince años realizó sus prácticas docentes. A los diecisiete años fue catequista en la Parroquia, y maestra en la escuela vinculada a la iglesia en el barrio de Villa Lugano. En la Universidad del Salvador estudió la carrera de Psicopedagogía². También fue profesora de la materia Psicoestadística. Esto la llevó a reflexionar acerca del problema de la homogenización de lxs estudiantes en las aulas.

La configuración espacial de Villa Lugano forma parte de un lugar relevante, en los pensamientos que van a influenciar a esta educadora. Para fines de la década de los años 1960 y principios de los años 1970 se habían acercado a el

² Única universidad en la que existían la carrera para fines de la década de los años de 1950.

barrio curas del MSTM. En Villa Lugano quienes se aproximaron primero a la iglesia fueron Héctor Botán y Rodolfo Ricciardelli. Las ideas del MSTM estaban ancladas en una fuerte participación en los barrios generando conciencia sobre las situaciones de pobreza y lucha social.

Marta Tomé comenzó a escuchar las misas de Ricciardelli y Botán desde la Iglesia de Villa Lugano. Hoy conocida como "Parroquia del Niño Jesús". Su militancia en la iglesia le permite comenzar a interrogarse acerca de otras maneras de concebirla, por lo que decide militar dentro de un grupo que llevaba adelante las ideas sobre el tercermundismo. Para este entonces, el cuestionamiento sobre la problemática de la pobreza era aún mayor. A fines de los años sesenta había realizado dos viajes importantes a Bolivia y Perú, y luego a México. En estos viajes y ante el cuestionamiento que ya se venía realizando, comienza a preguntarse por la diversidad de la población en América Latina.

En distintos lugares, tales como en Fortín Olmos, Santa Fe, en El Impenetrable, Chaco, en Neuquén, entre otros lugares, alfabetizó a distintos grupos etarios. Durante los años 1971-1972 – 1977-1979 realizó dos viajes a Chaco donde desarrolló el método de bialfabetización desde la estrategia de la pareja pedagógica. El trabajo que habían llevado a cabo en esta provincia también se realizó desde la consigna de "justicia social". Es por esto, que al inicio de los proyectos colectivos en El Impenetrable no contaron con la oficialización de las actividades que se encausaron. En el caso de la escuela, el curriculum que se había generado fue desde las mismas experiencias que Tomé tenía como docente, ya que en escuelas del conurbano bonaerense, antes y después de los viajes mencionados cumplió con distintos roles. Desde miembro de los Equipos de Orientación Escolar hasta vicedirectora y, principalmente, maestra. En el caso de El Sauzalito estas experiencias le permitieron relacionar con los procesos educativos, las demandas de la población, que vivían o se acercaban a la zona.

En el año 1979, Tomé y su familia deciden volver a Buenos Aires. De acuerdo con las experiencias que había tenido en Chaco, comienza a plantearse qué sucedía en las escuelas del conurbano bonaerense. En este sentido, ocupa

cargos en las escuelas de La Matanza como capacitadora y asistente educacional, donde se cuestiona por temas como la diversidad en la escuela y cuestiona la idea de homogenización de lxs educandos en las aulas.

En suma, los viajes a Chaco le permitieron crear dos métodos que son relevantes para pensar la educación intercultural en Argentina, y en cómo poder llevarla a cabo desde el sistema educativo. De acuerdo con las fechas exploradas de aparición y creación de la educación intercultural en Argentina, tanto como por los proyectos llevados a cabo por esta educadora es que se la considera como una de las pioneras en Educación Intercultural Bilingüe (EIB).

Para fines de la década de 1980 comienza a ocupar cargos dentro de la gestión estatal. En el año 1988 coordina un proyecto educativo en el Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires. Tomé buscaba que este proyecto fuera un disparador sobre el trabajo en cuestiones como la heterogeneidad de los niveles educativos y que la diversidad no se refleje como déficit en la escolarización, que lleve a la deserción y fracaso escolar.

Además, la educadora formó parte de la Campaña de Reactivación Educativa de Adultos para la reconstrucción (CREAR) de la Dirección Nacional de Educación del Adulto (DINEA) en la que participó tanto del equipo regional como provincial en el sur del país. Más específicamente en las jurisdicciones de Neuquén y Río Negro.

A principios de los años 2000 coordinó desde el Ministerio de Educación de la Nación el Proyecto: Mejoramiento de la Calidad de la Educación de los Pueblos Aborígenes, en el que se buscó sistematizar prácticas educativas teniendo presente la heterogeneidad de los procesos identitarios de los distintos territorios del país.

En la Universidad Nacional de Luján (UNLu) creó el Área de Estudios Interdisciplinarios en Educación Aborígen (AEIEA). Su participación en este espacio plantea la necesidad de visibilizar las demandas de los diversos grupos sociales. En torno a lo dicho, cabe destacar que en el Censo Poblacional del año 2001, una de las preguntas que se realizó es sí "¿Existe en este hogar alguna persona que se reconozca como descendiente o perteneciente a un pueblo

indígena?"³ (Censo, 2001). A partir de los resultados obtenidos se observa que solo el 2,99% de los hogares respondieron por la pertenencia o adscripción a algún pueblo originario. Mientras que el 97,01% declaró no pertenecer. A raíz de estos datos, en el año 2003 se organizó la Mesa de Pueblos Originarios⁴ junto con la Universidad Nacional de Luján, CTERA⁵, y diversos actorxs y organizaciones sociales que demandaban por derechos sociales, entre los que la educación fue uno de los principales.

Las experiencias educativas en las que participó Marta Tomé permiten observar cómo, en la escuela, los diversos grupos sociales buscan la apropiación transformativa de determinados espacios y tiempos (Rockwell, 2005). Es esta relación entre Estados y actorxs donde se define y redefinen los lugares de disputa (Philip, Gupta, Timothy, 2015). Recuperar estas experiencias educativas implica relevar, desde una perspectiva histórico cultural (Rockwell, 2010) la relación que el Estado y la escuela tuvieron con las diversas poblaciones.

Antecedentes a la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe como política pública

Historizar la Educación Intercultural en Argentina nos remite a pensar las huellas del pasado desde el presente (Rockwell, 2007; Rockwell, 2009). Las experiencias que relata Marta Tomé forman parte de la memoria social y educativa que se entrama en las distintas temporalidades y espacialidades.

De acuerdo con el trabajo de archivo y análisis de los documentos recuperados hasta el momento, las primeras experiencias educativas que se conocen como antecedentes en la Región Noreste, son las que se relacionan

³https://www.indec.gob.ar/ftp/cuadros/poblacion/cuestionario_hogares_censo01.pdf (consultado 03-10-2020)

⁴ Para conocer más sobre el encuentro: Gualdieri. B. (2004). Argentina: educación e identidades en debate. En: Qinasay. Revista de educación intercultural bilingüe, año 2, número 2. Cochabamba, Bolivia (p. 177-186).

⁵ Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina.

con el proceso de alfabetización en el vínculo entre la población indígena y las iglesias (Almirón, Artieda y Padawer, 2013; Almirón, Padawer y Artieda, 2017).

Durante el siglo XVIII los jesuitas fueron quienes iniciaron un proceso de educación "no formal" vinculado a la evangelización. Sin embargo, luego de su expulsión, miembros de la orden franciscana y anglicanos, fueron quienes a mediados del siglo XIX se establecieron en misiones en la región del Chaco (Braunstein y Miller, 1999; Hirsch y Serrudo, 2010).

Las actividades que se realizaban en lo que respecta a las prácticas de alfabetización están vinculadas con aquello que Pablo Wright menciona como el proceso de pasaje de la oralidad a la escritura. Ejemplos dentro de la región son la lengua toba/qom, y en este caso el wichí. La consecuente traducción de la Biblia forma parte de aquellos rasgos que distinguieron el accionar de estas congregaciones religiosas (Wright, 2008).

En el caso de El Impenetrable, y de acuerdo con lo que narra Marta Tomé, los hombres de las comunidades que habían pasado por los trabajos en los ingenios y La Forestal sabían algunas palabras en castellano. De la misma manera, quienes en algún momento formaron parte del servicio militar habían traducido el Himno Nacional Argentino del castellano al wichi. Tal como es el caso de quien fue su pareja pedagógica durante el año 1972 en El Sauzalito.

La escolarización de lxs indígenas en escuelas públicas comienza a desarrollarse a fines del siglo XIX con la creación de colonias y reducciones indígenas. Durante este periodo aparecen las escuelas públicas para lxs hijxs de lxs indígenas que trabajaban en los ingenios azucareros (Giordano, 2004; Enriz, Palacios y Hecht, 2016).

En la escuela se asimiló el modelo de aquellos ciudadanos educados, que se esperaban desde el Estado-nación (Levinson y Holland, 1996). No obstante, en el caso de la provincia de Chaco, el objetivo era formarlos para poder incorporarlos como mano de obra barata en los ingenios, las zafras, o las algodonerías. Para esto previamente era necesario disciplinarlos desde la escuela.

Teniendo presente el contexto mencionado, en las décadas de 1960 y 1970 la alfabetización entre los wichí fue llevada a cabo por un grupo de personas con distintas historias de vida (Arfuch, 2002; Bertaux, 2005). La reapertura de las misiones tuvo lugar ya no con la idea de colonización sino con el objetivo de la liberación de la población indígena (Leone, 2016; Zapata 2016; Leone, 2019).

En Nueva Pompeya y El Sauzalito, grupos pertenecientes al MSTM habilitaron la creación de nuevas experiencias vinculadas a las condiciones habitacionales y vida, trabajo, salud y educación (Doyle, 1997).

Resulta relevante mencionar la importancia que tuvieron dentro de esta pastoral los cambios que atravesaba la Iglesia Católica. Tres eventos en particular marcaron el contexto histórico – político situado: el Concilio Vaticano II (1962-1965), las Conferencias Episcopales en Medellín (1968) y Puebla (1978). Temas tales como salud y educación para los pueblos marginados y en la pobreza formaron parte de las agendas principales de estos acontecimientos y eventos.

En el caso de las poblaciones de los lugares mencionados en Chaco, estas misiones ayudaron a la modificación de las prácticas previamente instaladas por el cristianismo más ortodoxo. La promoción social que se generó en estos espacios permitió que se den determinados procesos identitarios (Leone, 2019) y la concientización histórica, cultural y política a partir de la alfabetización en wichi y castellano, es decir, con ambas lenguas en condición de igualdad (Tomé, 1986).

A fines de la década de 1960, Marta Tomé realiza un viaje al norte de la provincia de Santa Fe. Más específicamente en Fortín Olmos y el Paraje 29. La población se encontraba en una extrema pobreza debido a que era una de las zonas en las que se había instalado La Forestal, lo cual tuvo como consecuencia la explotación de los extensos bosques de quebracho, relegando a las comunidades, a las zonas menos productivas y en una extrema pobreza. A este lugar también se habían acercado, con la consigna de “justicia social”, un grupo del MSTM. En lo educativo, Tomé escuchó las demandas de lo que las personas querían aprender, y se conformaron distintos grupos para llevar adelante las

tareas de alfabetización, que tenían relación con las demandas del grupo social. En el caso de las mujeres, Tomé recuerda que para las actividades de costura les interesaba el aprendizaje de las matemáticas. Asimismo daban cuenta de cómo podían llegar al resultado del cálculo que se proponía, a partir de diversas maneras de formularlo (Comunicación personal, 10-10-2020). Al momento de su partida, se ofrece a vender en Buenos Aires las artesanías que realizaban en este lugar. Las redes territoriales, que se habían conformado desde el MSTM hicieron que el grupo del norte de Santa Fe se encuentre conectado con el Obispado del municipio del Departamento General Güemes, capital departamental Juan José Castelli, Chaco. De este lugar forman parte las localidades de Nueva Pompeya y El Sauzalito. Al poco tiempo de que Marta Tomé emprenda la venta de las artesanías en Buenos Aires, aquellas que había traído de su viaje al norte de Santa Fe, comienzan a llegarle a su casa las que provenían de las localidades mencionadas de la provincia de Chaco.

A comienzos de la década de 1970, ante su vínculo y el trabajo que había realizado en Fortín Olmos y el Paraje 29, en su carácter de alfabetizadora, y de acuerdo con la conexión de los grupos conformados por el MSTM le ofrecen viajar a Chaco. Primero llega a Nueva Pompeya, pero al poco tiempo sigue hacia El Sauzalito. Estas dos localidades forman parte de lo que hoy se conoce como El Impenetrable.

En El Sauzalito distintos actorxs sociales organizan una cooperativa de trabajo, junto con las comunidades wichi de la zona. A partir de este proyecto, empiezan a desprenderse distintas actividades tales como la construcción de caminos, un espacio para la atención sanitaria y un lugar para poder llevar a cabo la alfabetización bilingüe. Es en el marco de esta última actividad que Marta Tomé crea y comienza a trabajar de manera estratégica a través de la formulación de diversas parejas pedagógicas (Zidarich, 1999; Tomé y Zidarich, 2007). En principio estas parejas se conformaron entre algunas de las personas que habían realizado el viaje, tal como fue el caso de esta educadora, y en conjunto con wichis. Se establecían distintos grupos etarios, en diferentes momentos del día. Esto dependía de las demandas de las otras actividades que

había que realizar como parte de la cooperativa o de los trabajos, que algunos realizaban en los obrajes.

Las investigaciones realizadas por Almirón, Padawer y Artieda (2013) retoman las políticas y prácticas de alfabetización en la Argentina, durante las décadas de 1970 y 1980. Entre ellas, recuperan la experiencia de Marta Tomé junto con otras dentro de la Región del Noreste, tales como las experiencias que se llevaron a cabo en Misiones, desde la Junta Unida de Misiones (JUM) que estuvieron destinadas a la alfabetización de indígenas qom del extremo Noroccidental Chaqueño.

Ahora bien, lo hasta aquí mencionado forma parte de los antecedentes a la institucionalización de una perspectiva educativa intercultural. A partir de esta experiencia nos preguntamos sobre la importancia de las prácticas educativas no documentadas, en la historización de los procesos educacionales en Argentina.

En suma, los trabajos que se realizaron en la década de los años 1970 sobre una perspectiva educativa intercultural nos lleva a situarnos desde la memoria, en la documentación de aquellas iniciativas de distintos colectivos con diferentes adscripciones, que cumplían con una convicción social de ayudar en los espacios donde el Estado aún no estaba presente. Estos aspectos guardan una perspectiva de análisis con una relevancia singular para pensar el campo de la Antropología y la Educación y la historia de la Educación Intercultural en la Argentina.

El Estado-nación ante la diversidad lingüística y cultural en el sistema educativo de la Argentina

El sistema educativo argentino fue construido desde una matriz cultural homogénea, en sintonía con las ideas de blanquedad, progreso y desarrollo sobre las cuales se fundó el Estado-nación moderno (Briones, 1998). La creación de esta comunidad imaginada (Benedict, 1993) llevó a la invisibilización de diversos grupos sociales que fueron relegados a las zonas de

frontera o a las tierras de menor productividad económica, dejándolos en una situación de marginación y pobreza (Lois, 2002; Achilli 2003). La escuela cumplió un rol fundamental en llevar adelante este proceso, en el marco del cual las diferencias étnicas y culturales fueron consideradas obstáculos insalvables para la escolarización (Thisted, 2014).

A partir de la década de 1980, ante determinados procesos histórico – políticos y demandas sociales, la homogenización de los diversos grupos lingüísticos y culturales comenzó a ser problematizada desde las políticas públicas y adquirió visibilidad la categoría de “interculturalidad” (Hecht, et. al, 2015). Un concepto polisémico que ha dado lugar a diferentes posicionamientos, enfoques y tensiones (Novaro, 2011; Díaz y Villareal, 2009; Walsh, 2012; Gualdieri y Vázquez, 2013; Palacios, Hecht y Enriz, 2015). Lo mencionado hasta aquí nos permitió sistematizar los documentos e investigaciones acerca de la educación intercultural.

Desde el campo de la Antropología, la historización de la Educación Intercultural ha sido reconstruida, predominantemente, a partir del rol del Estado, es decir, de la creación de políticas públicas (Schmidt y Hecht, 2015; Hecht, Palacios, Enriz, Diez, 2015). Se ha puesto el foco en las reformas legislativas vinculadas al reconocimiento de los derechos de la población indígena desde fines de la década de 1980, y como consecuencia de las políticas neoliberales de la década de los años 1990 (Messineo, 2000; Hecht, 2015).

En la indagación documental estatal se observa que los inicios de la Educación Intercultural se señalan formalmente en el año 1978⁶. Sin embargo,

⁶ En el Informe Temático para la incidencia pública de ENDEPA (2018): A medias tintas. Estado de la Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Como en la serie de documentos EIB N°1 2011: La modalidad de Educación Intercultural Bilingüe en el sistema educativo argentino aparece el mismo hito inicial. Del primer documento mencionado se cita el siguiente fragmento: “Implementación en 1978 de una “modalidad bilingüe”, a cargo de docentes del Barrio Obrero en Ingeniero Juárez (Formosa), mediante la incorporación a la escuela de un indígena para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje” (ENDEPA, 2018, p. 14). Del segundo documento: “En Formosa las primeras experiencias tuvieron lugar en la localidad de Ingeniero Juárez, donde docentes del Barrio Obrero implementaron en 1978 una “modalidad bilingüe” en la enseñanza con la incorporación a la escuela de un indígena para facilitar el aprendizaje de los niños” (Ministerio de Educación de la Nación, 2011).

la historia de vida de Marta Tomé da cuenta de experiencias previas al año mencionado. El método de bialfabetización, es decir, la enseñanza – aprendizaje de dos lenguas puestas en condición de igualdad, se llevó adelante desde la estrategia de la pareja pedagógica, que surgió como una respuesta a las necesidades de contextos específicos de diversidad y desigualdad (Tomé, 1986).

No obstante, algunas de las experiencias educativas en las que participó permiten observar cómo, en la escuela, los diversos grupos sociales buscan la apropiación de determinados espacios y funciones. Es esta relación entre Estados y sujetos (Philip, Gupta, Timothy, 2015) donde se define y redefinen los lugares de disputa. Las categorías de control y apropiación (Rockwell y Ezpeleta, 1983) permiten entender estas tensiones en la vida cotidiana de las escuelas. El concepto de control nos remite a pensar en las negociaciones donde se tiende a articular con el poder estatal, lo cual permite entrever las tensiones y contradicciones que esto genera. Sin embargo, ese poder, también tiene un control implícito en el que existe un margen sobre el que se limitan o modifican los proyectos educativos y los contenidos escolares. Esto es parte de lo que las experiencias educativas promovidas por Marta Tomé visibilizan. Recuperar estas experiencias implica relevar la relación que el Estado y la escuela tuvieron con las diversas poblaciones, tal como las apropiaciones que se dieron por distintos actores y agencias ajenas al Estado nacional moderno.

En el caso de Marta Tomé, los saberes y conocimientos adquiridos en su formación docente y en su trayectoria previa, le permiten formular estrategias para reinterpretar, apropiarse y transformar la idea tradicional de escuela para pensar en una(s) escuela(s) diferente(s). La combinación novedosa y creativa de las herramientas y los usos educacionales que tiene a su alcance, son relevantes para atender las demandas de las poblaciones en contextos de diversidad lingüística y cultural; pobreza y marginalidad, generando propuestas que luego serán retomadas por la agencia estatal⁷.

⁷ <https://www.folkloretradiciones.com.ar/literatura/EIB-Aborigenes.pdf> (Consultado 25-05-2020).

El lugar de enunciación: las experiencias educativas territorializadas desde el relato de vida

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

Los viajes a Chaco permitieron que Marta Tomé cree el método de bialfabetización desde la estrategia de la pareja pedagógica, que son relevantes para pensar la educación intercultural en Argentina y en cómo poder llevarla a cabo desde el sistema educativo y las políticas públicas. De acuerdo a las fechas exploradas de aparición y creación de la educación intercultural, tanto por los proyectos llevados a cabo por la educadora es que se la considera pionera y referente en Educación Intercultural Bilingüe (EIB).

Teniendo esto presente, asumimos que el trabajo que venimos realizando con Marta Tomé forma parte de la conversación como producto de un hacer colectivo (Devillard, 2012). Esta modalidad interactiva de la investigación nos obliga a realizar controles epistemológicos sobre la cotidianeidad de las interacciones, en la medida que van produciendo modificaciones sucesivas de los esquemas cognoscitivos e interpretativos (Vázquez, 1994; Achilli & Fittipaldi, 2015).

Es de suma relevancia entender que la conversación como modo de conocimiento está sometida a las mismas exigencias que llevan al proceso de conocimiento: ruptura, construcción, comprobación son llevados a cabo de una manera reflexiva, sistemática, y en constante diálogo con los datos empíricos (Devillard, 2012).

Los acontecimientos contruidos y ordenados en el tiempo dan un sentido a lo heterogéneo. Como género del discurso, el relato constituye no solo el medio, sino también el lugar (Mombberger y Cardona, 2015). Las distintas maneras de conocer permiten articular acciones que a lo largo del tiempo muestran relaciones de causalidad y finalidad (Op. Cit. 2015). Es por esto que la memoria individual se vuelve social y colectiva (Portelli, 1989; Candau, 1998). En este caso, también educativa, ya que estas experiencias son parte de la historización de la Educación Intercultural Bilingüe en Argentina.

La historia no es una invención abstracta sino que quienes la explican son el fundamento del interés que despierta. En el recorrido de estos apartados vimos como los estudios que Tomé realizó tanto como su militancia, su trabajo como docente, las experiencias educativas, su rol en la gestión educativa entran una memoria individual que no puede disociarse de la memoria social y colectiva (Candau, 1998). Retomar las prácticas educativas no documentadas (Rockwell, 2009) nos permite pensar en otras perspectivas que anteceden y forman parte de la historización de la educación en Argentina, y en particular de la educación intercultural.

A modo de conclusión

Las experiencias educativas territorializadas no documentadas permiten acercarnos a experiencias, que tal como en este caso, llevaron a la creación del método de bialfabetización y la estrategia de la pareja pedagógica desde la que se propone trabajar con la diversidad lingüística y cultural en igualdad de condiciones.

De la misma manera, permite entendernos como parte de la integración de territorios e identidades, que dan cuenta del plurilingüismo presente en las distintas formas de hacer escuela(s). Es por esto que uno de los aportes de este trabajo es poder comenzar a visibilizar aquellas experiencias educativas,

Experiencias educativas territoriales previas a la educación intercultural bilingüe: entramando a la memoria... | Revista Intersticios de la política y la cultura... 18:

que desde abajo crearon e impulsaron distintas formas de poder trabajar en la diversidad lingüística y cultural.

Por último, estas experiencias son relevantes para poder pensar en los diálogos que deben generarse como parte de las políticas públicas en Educación Intercultural, siendo lxs sujetxs, que habitan los distintos territorios y escuelas quienes puedan interpelar y construir teniendo en cuenta las diversas voces. Es decir, pensando los espacios educativos desde los territorios y las identidades junto a la memoria social, colectiva y educativa que se entreteje en cada una de las experiencias (no) documentadas.

Referencias bibliográficas

Achilli, E & Fittipaldi, M. (2015). Co-participación en la investigación etnográfica/antropológica. De compromisos y desafíos. Boletín de Antropología y Educación. Año 6, Nro. 9. Universidad de Buenos Aires.

Achilli, E. (2003). *Tobas en la ciudad. Sus luchas por la Educación*. Centro de Estudios Antropológicos en Contextos Urbanos (CeaCU). Facultad de Humanidades y Artes: Universidad Nacional de Rosario, Argentina.

Almirón, S. Padawer & A. Artieda, T. (2017). Políticas y prácticas de alfabetización de misiones protestantes entre qom del noroeste chaqueño (Argentina, Chaco, 1964-1973 circa) En: *Anuario de Historia de la Educación*, 18, (2), pp. 251-271.

Almirón, V. S., Artieda, T. & Padawer, A. (2013). Acciones de alfabetización en comunidades indígenas qom y wichí del Chaco (1964-1973). En X RAM "Situación, actuar e imaginar antropologías desde el Cono Sur". X Reunión de Antropología del Mercosur, organizada por la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

Arfuch, L. (2002). El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea. Buenos Aires: FCE.

Benedict, A. (1993). *Comunidades Imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. Fondo de Cultura Económica: Buenos Aires.

Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Barcelona: Edicions Bellaterra.

Braunstein, J. y Miller, E. (1999). Ethnohistorical Introduction. En E. Miller (Ed.), *Peoples of the Gran Chaco. Native Peoples of the Americas*. West Port, CT: Bergin & Garvey, pp. 1-22.

Briones, C. (1998). *La alteridad del Cuarto Mundo. Una deconstrucción antropológica de la diferencia*. Ediciones del Sol. Serie Antropológica: Buenos Aires.

Candau, J. (1998). *Memoria e Identidad*. Buenos Aires: Serie Antropológica. Ediciones del Sol.

Delory-Momberger, C. y Cardona, M.O. (2015). El relato de sí como hecho antropológico. En: *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria / Gabriel Jaime Murillo Arango; compilado por Gabriel Jaime Murillo Arango*. - 1a ed. – Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.

Devillard, M J., Franze Mundano, A., Pazos, A. (2012). "Apuntes metodológicos sobre la conversación en el trabajo de campo"; en: *Rev. Política y Sociedad*, Nº 2, Vol. 49. Madrid, Universidad Complutense, pp. 353-369.

Díaz, R. y Villareal, J. (2009). Extender la interculturalidad a toda la sociedad: reflexiones y propuestas desde el sur argentino. *Cuadernos Interculturales*, 7, (13), pp. 15-26. Universidad de Playa Ancha. Viña del Mar, Chile.

Doyle, P. (1997). *Camino. Desde la marginación... a la Libertad*. Buenos Aires. Librería Claretiana.

Experiencias educativas territoriales previas a la educación intercultural bilingüe: entramando a la memoria... | Revista Intersticios de la política y la cultura... 18:

Enriz, N., García Palacios, M. y Hecht, A. C. (2016). Llevar La palabra. Un análisis de la relación entre las iglesias y la escolarización de niños indígenas tobas/qom y mbya- guaraní de Argentina. *Universitas Humanística*, 83, pp. 187-212. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.uh83.lpar>.

Giordano, M. (2004). Itinerario de imágenes del indígena chaqueño. Del Territorio Indio del Norte al Territorio Nacional y Provincia del Chaco. *Anuario de Estudios Americanos*, LXI (2), pp. 517-550.

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

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

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

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

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

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

Levinson, B.; Holland, D. (1996). *Introduction*. En Levinson, B.; Foley, D.; Holland, D. (eds.) *The Cultural Production of the Educated Person*. Albany, NY: SUNY Press, pp. 1-55.

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

Messineo, C. (2000). "Variación formal y conceptual del término 'educación bilingüe intercultural' en distintas clases textuales". Ponencia presentada al Congreso Argentino de Antropología Social, Mar del Plata.

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

Palacios, M.G; Hecht, A.C. & Enriz, N. (2015). *Pueblos indígenas y escolarización: los usos del concepto de interculturalidad en el debate educativo contemporáneo*. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, XII, (12), pp. 1-25. ISSN 1668-4753

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

Philip. A, Gupta. A, Timothy. M. (2015). *Antropología del Estado*. Fondo de la Cultura Económica: México.

Portelli, A. (1989). *¿Historia oral? Muerte y memoria: La muerte de Luigi Trastulli*, *Historia y fuente oral N°1*, *Historia contemporánea de la Universidad de Barcelona e Instituto Municipal de Historia*, Barcelona, pp. 127-158.

Experiencias educativas territoriales previas a la educación intercultural bilingüe: entramando a la memoria... | Revista Intersticios de la política y la cultura... 18:

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

Rockwell, E. (2007). *Huellas del pasado en las culturas escolares*. Revista de Antropología Social, 16, pp. 175-212.

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

Rockwell, E. (2010). *Tres planos para el estudio de las culturas escolares*. En: Elichiry, N. E. (Coord.) Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate. Buenos Aires: Manantial, pp. 25-40.

Rockwell, R. y Ezpeleta, J. (1983). *La relación estado-clases subalternas en la escuela*. Cuadernos Políticos, Número 37, México, D.F.: Editorial Era, pp. 70-80.

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

Thisted, S. (2014). *Capítulo V. Políticas, retóricas y prácticas educativas en torno a la cuestión de las "diferencias". Itinerarios de un siglo largo en el tratamiento de la cuestión de migrante e indígenas*. En Villa, A.I. y Martínez, M. E. (Comps.) Relaciones escolares y diferencias culturales: la educación en perspectiva intercultural. Buenos Aires: Noveduc.

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

Tomé, M. y Zidarich, M. (2007). Elaboración de textos en lengua originaria. Cuestiones pedagógicas ligadas a la producción. Revista Signo y Seña, (17), Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires, pp. 269-286.

Vázquez, H. (1994). Investigadores, construcción crítica del conocimiento y crisis de los paradigmas en sociología y antropología sociocultural.

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

Wright, P. (2008). *Ser en el sueño. Crónicas de historia y vida toba*. Editorial Biblos: Buenos Aires.

Zapata, L. (2016). *Intersticios y fragmentaciones: "promoción" del aborígen en el Chaco (1970-1990)*. *Revista Sociedad y Religión XXVI*, (46), pp. 163-180.

Zidarich, M. (1999). Sistematización de experiencias de Educación Bilingüe. Área Wichi Chaqueño 1970-1999.

Documentos citados y consultados

ENDEPA, (2018). Informe Temático para la incidencia pública. A medias Tintas. Estado de la Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Buenos Aires.

Ley De las Comunidades Indígenas N° 3258.

Ley Nacional de Educación N° 26206.

Ley sobre Política Indígena y apoyo a las Comunidades Aborígenes N°23302.

Ministerio de Educación de la Nación, Plan social Educativo 1993-1999, gestión Menem y Programa de Escuelas Prioritarias Aborígenes 2000-2001, gestión De La Rúa.

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

Ministerio de Educación, (2011). *La modalidad de educación intercultural bilingüe en el sistema educativo argentino*.

Reforma de la Constitución Nacional, 1994.