Universidad de San Andrés – Grupo Clarín

Posgrado: Maestría en Periodismo

Alumna: María Francisca Pouiller

DNI: 30218901

Título del proyecto: "Educación Intercultural Bilingüe; ¿sentando las bases para un nuevo tipo de ciudadanía? Historia de vida de Ofelia Morales, representante del pueblo toba, maestra de la lengua y la cultura toba en la ciudad de Rosario."

Tutor: Lucas Guagnini

Firma del tutor:

Año cursado: 2008

Lugar y Fecha de entrega: Buenos Aires, 15 de diciembre de 2010

Buenos Aires 15 de diciembre de 2010

Por la presente avalo la presentación final de la tesis de posgrado de la alumna María Francisca Pouiller, DNI 30218901, presentada el 15 de diciembre de 2010. El título de la misma es "Educación Intercultural Bilingüe; ¿sentando las bases para un nuevo tipo de ciudadanía? Historia de vida de Ofelia Morales, representante del pueblo toba, maestra de la lengua y la cultura toba en la ciudad de Rosario".

Encontré la tesis apta para presentar ante los correspondientes directivos. Se trata de una investigación periodística amplia y minuciosa, de interés y que ofrece una mirada diferente. Contiene un análisis profundo que puede aportar al debate en la opinión pública desde una novedosa perspectiva de la ciudadanía en torno a un tema que tan vigente como solapado.

Sin más, saludo atte.

LUCAS GUAGNINI

DNI 23.146.423

QUAERERE VERUM
Universidad de
SanAndrés

Buenos Aires 30 de agosto de 2011

Por la presente avalo la presentación final de la tesis de posgrado de la alumna María Francisca Pouiller, DNI 30218901. Presentada el 30 de agosto de 2011 con las correcciones indicadas por el comité evaluador. El título de la misma es "Educación Intercultural Bilingüe; ¿sentando las bases para un nuevo tipo de ciudadanía? Historia de vida de Ofelia Morales, representante del pueblo toba, maestra de la lengua y la cultura toba en la ciudad de Rosario".

Encontré la tesis apta para poner bajo examen del comité evaluador y los responsables académicos. Se trata de una investigación periodística amplia y minuciosa, de interés y con una mirada personal y original. Contiene análisis e información que aportan al debate de la opinión pública, llevando luz a un tema del que se habla poco y se investiga aún menos.

Las oportunas observaciones realizadas por el comité evaluador fueron aplicadas al trabajo final con esfuerzo y esmero por la tesista.

Sin más, saludo atte.

LUCAS GUAGNINI

DNI 23.146.423

QUAERERE VERUM
Universidad de
San Andrés

Estructura de la tesis

PRIMERA PARTE

- Introducción 6
- Ofelia Morales, "señorita maestra" 11
- ¿De qué hablamos, cuando hablamos de EIB? 23
- Pocos maestros, insuficiente capacitación, y menos ocupación 32
- La fuente de identidad 33
- Entre el Chaco y Santa Fe 38
- La escuela de la calle Travesía 44
- México, un referente 51
- Un nuevo tipo de ciudadanía 57
- Conclusiones 62

SEGUNDA PARTE

- Metodología 67
- Conclusión 73
- Bibliografía 75
- Tutor 78
- Anexo 79

QUAERERE VERUM
Universidad de
SanAndrés

QUAERERE VERUM
Universidad de
SanAndrés

PRIMERA PARTE
Introducción

Me enteré de la existencia de Ofelia Morales y del programa de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), y ambos temas despertaron mi interés y atención. Se abrió para mi un nuevo universo, creado hace años, pero tan desconocido para el público en general como fascinante para los que se involucran y esperanzador para los que diariamente se comprometen a construir un espacio adecuado para todos los ciudadanos del país.

El motor inicial fue la Educación Intercultural Bilingüe. Las tres palabras, tan fuertes y cargadas de significado generaron curiosidad, y el tema complementó el afán que tenía por investigar algún aspecto del área educativa. Al ser el espectro tan amplio y variado, la EIB sintetizó perfectamente todos mis intereses y el rumbo hacia donde quería llevar mi tesis.

Llegué a Ofelia Beatriz Morales mientras buscaba cómo estructurar mi trabajo. Además de leer varias publicaciones, me reuní con representantes del Ministerio de Educación y la Secretaría de Cultura de la Ciudad de Buenos Aires. Mi primera reunión con Geraldine Camjalli, miembro de la Unidad de Proyectos y Programas Especiales, de la Secretaría de Cultura de la Nación, fue definitoria; ella me introdujo a la EIB y a una de sus máximas y primeras representantes: Ofelia Morales.

Ofelia, como muchos maestros a lo largo y ancho del país, es una entusiasta transmisora de su cultura, su identidad y su idioma, y por eso busca integrarlo de manera complementaria a la educación Argentina. Es maestra en la escuela 1344 de Rosario, donde asisten 600 niños tobas, a través de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), una modalidad contemplada por la Ley de Educación Nacional, en la estructura del Sistema Educativo.

Universidad de SanAndrés

Esta mujer toba, de 51 años, es maestra de la lengua y la cultura toba (o Qom). Su vida está regida por el amor que le tiene a su cultura y la pasión que pone en no dejarla desaparecer, a través de la educación de las nuevas generaciones. Su trayecto desde el Chaco, su provincia natal, hasta la ruidosa urbe de Rosario, acompañó el desarrollo de su papel de referente dentro de la comunidad y líder en lo que es la educación. Hablar de la EIB es hablar de Ofelia, por eso creí adecuado hacer un relato que hile ambas cuestiones, un tema como disparador del otro.

Utilizando el formato de relato periodístico de investigación, este trabajo centra la atención en los aspectos considerados más relevantes en la vida de Ofelia Morales y lo hitos de la Educación Intercultural Bilingüe. Investigar, profundizar y dar a conocer la historia de Ofelia se inscribe como una investigación periodística relevante, ya que el caso real aportará la dimensión concreta y palpable de la instancia en la que la EIB se encuentra hoy.

Considero que este trabajo de elaboración de tesis tiene una relevancia especial porque se trata de un fenómeno que está ocurriendo actualmente, porque tiene un existencia muy reciente, de alrededor de 10 años. De alguna manera es retratar un tema que está siendo discutido y debatido ahora tanto en medios culturales, congresos e instituciones, como entre los mismos maestros y dirigentes indígenas de cada pueblo. Y con el agregado de un enfoque novedoso —la implementación de la EIB en escuelas, visto desde la historia de vida de Morales— que hasta el momento no ha sido desarrollado en otros trabajos de investigación o tesis.

A modo de explicar la presente tesis, podríamos plantear algunas preguntas. EIB resume y es una metáfora del ideal que se quiere lograr en todos los aspectos y dimensiones de los pueblos originarios que existen en el país. “Reconocer diversidad en el marco de una educación intercultural (…) tener nuevas formas de enseñanza desde

una mirada intercultural"[1]. Una mirada que afectará a todos los ciudadanos del país y repercutirá en una sociedad integrada y mucho más rica. Lograr respetar todas las culturas argentinas, reivindicando a las olvidadas y reforzando las presentes, para generar mayor riqueza y diversidad, dentro de una misma nación. ¿Se logra? ¿Cómo se obtiene la inclusión al mundo moderno, sin dejar de lado tradiciones milenarias? ¿Puede haber armonía en esta experiencia? Y, por último, ¿se puede plantear un nuevo tipo de ciudadanía a partir de esta modalidad de educación?

El Consejo de Europa es cada vez más consciente de que términos como «ciudadano» y «ciudadanía» no son estables ni admiten una definición única. El término ciudadano puede definirse en términos generales como «una persona que co-existe en una sociedad». Esto no significa que la idea de ciudadano en relación con el Estado Nación ya no es pertinente o aplicable, sino que, como el Estado Nación ha dejado de ser el único eje definitorio, ha tenido que darse una definición más general del concepto.

Este concepto más extenso de ciudadano y ciudadanía ofrece un posible nuevo modelo para analizar cómo vivimos juntos. Se trata, por tanto, de traspasar los límites de la noción de «Estado Nación» y de adoptar la de Comunidad, que engloba el marco local, nacional, regional e internacional en el que viven las personas.[2] Es justamente en estos términos como me referiré al concepto de ciudadanía en este trabajo.

Los objetivos de esta tesis son, entonces, retratar la modalidad EIB, recientemente implementada e institucionalizada a nivel nacional, contando la historia de vida de Ofelia Morales, que servirá como disparador e hilo conductor. A través de su experiencia como mujer dirigente indígena de la comunidad toba, y como maestra en la escuela 1344 de Rosario, su relato y experiencia directa con la EIB articularé el

[1] Educación Intercultural Bilingüe: debates, experiencias y recursos. Ministerio de Educación. Colección educ.ar, 2005.
[2] Fragmento de Karen O'Shea, GLOSARIO DE TÉRMINOS DE LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA DEMOCRÁTICA, Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) 2003.

desarrollo de la modalidad y su implementación y las problemáticas y avances que presenta en su escuela de la provincia de Santa Fe.

Así, a través de este trabajo, me propongo demostrar la siguiente **hipótesis:** La historia de vida de Ofelia Morales y la interacción entre la EIB y el concepto de ciudadanía sirven para ver cómo, en el contexto escolar de la institución donde trabaja, el discurso y las prácticas de la comunidad educativa son las que en definitiva moldean la EIB, más allá de su definición programática. Buscaremos mostrar que la EIB, en el largo plazo, intenta sentar las bases para un nuevo tipo de ciudadanía: por un lado integra a los miembros de la comunidades con la sociedad actual sin perder su tradición y por el otro brinda a los ciudadanos que no descienden de los pueblos originarios una visión más integral de la diversidad social del país.

La hipótesis funciona, como explica el periodista Daniel Santoro en su libro Técnicas de investigación, como "una tentativa de explicación, mediante una suposición o conjetura verosímil, destinada a ser probada por la comprobación de los hechos"[3].

La información sobre población indígena y sobre Educación Intercultural Bilingüe es imprecisa e incompleta. Al ser el tema muy reciente en la historia del país, y no estar firmemente consolidado, no pretendo explicar la situación de la EIB en todas las escuelas del país, ya que su aplicación queda a criterio de cada autoridad de cada escuela, por eso las situaciones son muy diversas y difieren de institución a institución.

Todavía no existen cifras del todo certeras y exactas, según aclara un funcionario del Ministerio de Educación. Esto, en parte, tiene que ver con lo que muchos entrevistados resaltaron: es un proyecto relativamente nuevo, que no es planificado a largo plazo por las autoridades del Estado, sino que cambia de manos cada vez que se cambia de gestión en el Ministerio de Educación. Y cada gestión pretende

[3] Santoro, Daniel, *Técnicas de investigación. Métodos desarrollados en diarios y revistas de América Latina*, Fondo de Cultura Económica, México DF, 2004, Pag. 41.

comenzar de cero. Por eso elegí concentrarme en una escuela y una representante como emblemas de lo que sucede en muchos lugares de Argentina hoy en día.

En cuanto a cifras, la Argentina en 2001 incorpora al Censo Nacional de Población Hogares y Viviendas (Censo 2001) la medición de la temática de los pueblos indígenas, marcando un punto de inflexión en la historia estadística del país. En efecto, con anterioridad se habían realizado 8 censos nacionales (1869, 1895, 1914, 1947, 1960, 1970, 1980 y 1991).[4] En los tres primeros la temática tuvo un tratamiento parcial y en los demás no fue considerada. Sin embargo, recién en el censo realizado a fines de 2010 (cuyos resultados todavía no se han presentado) se realizó un relevamiento más profundo y organizado en cuanto a lo que son las comunidades indígenas en el país y la EIB.

Este trabajo se realizará con el marco metodológico del periodismo de investigación, detallado en la segunda parte, que básicamente consiste en la recolección y procesamientos de información a través de entrevistas periodísticas, documentos, análisis de especialistas e informes elaborados por diferentes tipos de organismos los cuales se consignan en cada caso.

Se resolvió partir desde una serie de entrevistas biográficas a Ofelia Morales. Éstas tienen una estructura y parten de la idea del relato como primera persona, para hacer un ordenamiento pos facto. El objetivo fue que la persona se sintiera cómoda, sin interrupciones, en un espacio que le resultara conocido, como lo es la escuela donde trabaja. Se permitió que la entrevistada contara su vida, y que empezara su relato desde donde quisiera. Para luego construir la cronología y ahondar en las áreas de interés más pertinentes para el trabajo.

[4] Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (ECPI) 2004 – 2005. Antecedentes.

Ofelia Morales, señorita maestra

Ñàaqtaganaght

La palabra escrita con tiza sobre el pizarrón escapa al amenazante borrador que promete arrasar con todo lo enseñado durante las dos horas de clase de Qomla´aqtac. La "seño" permanece ajena al griterío constante de sus 13 alumnos mientras repite los mismos conceptos desde hace 20 minutos. Ella insiste, a pesar de la dispersión general. Está parada de espaldas al pizarrón, y de fondo la palabra, que en idioma qom, su idioma, significa:

Nos comunicamos

Los chicos están sentados en un semicírculo, sus caritas expresan picardía, intriga, tedio o indiferencia. Al arrancar la clase tuvieron que mover los bancos a esta nueva disposición, así se podían ver bien todos. El aula está desordenada. En las paredes abundan dibujos, afiches, cartulinas con palabras en castellano y en toba, retratos de fechas patrias; en un suelo sucio, se ven papeles, útiles y buzos olvidados. El tema del día son las tecnologías de la comunicación, por eso Ofelia, la maestra, pregunta a sus alumnos sobre las computadoras y los celulares, y registra todo en el pizarrón: en español, inglés y qom, por supuesto.

"Cuando el celular está abierto, en inglés decimos *open* y en qom decimos *iuattaigui*. Cerrado significa *close* y *iapotaie*", explica de manera pausada, sobre los chillidos de los chicos, que están ansiosos por ir a la sala de tecnología. Las niñas se portan mejor que los varones, pero todos ansían terminar la lección para poder sentarse en las "compus".

“Mi clase preferida es lengua qom, y la seño es buena, aunque a veces se enoja cuando nos portamos mal”, comenta Jésica, la más coqueta de todas, mientras observa con ojos oscuros y pícaros a su compañera de banco.

Miriam no está muy de acuerdo: “yo prefiero matemática, y estoy enojada con Ofelia porque nos dijo que íbamos a tener clase de computación”, protesta, mientras mira con indiferencia a la autoridad. Reacciona cuando su cabello negro y largo se enreda con un bollo de papel que le tiran desde la otra punta del aula.

“Por favoooor, ¡vamos a las computadoras!”

La palabra “seño” no para de sonar, y el bullicio se acrecienta. Ella, sin embargo, permanece calma y con una parsimonia notable, su paciencia pareciera ser infinita. Una reacción opuesta a la que se esperaría de cualquier maestra, otro abordaje pedagógico al que se acostumbra. La vice directora Beatriz pasa por el pasillo en ese instante y les pega un grito a los más revoltosos. Su figura alta y lánguida, su piel blanca y pelo rubio contrasta con la tez oscura del resto. Intimida un poco. Pero no hay forma de calmar a los pequeños, ellos quieren ir a las computadoras. Eso, o el recreo.

Là soro´ole naie am sequita (buen día tía hoy te saludo) es la próxima oración que la docente anota en el pizarrón.

“¿Qué significa?”

Ofelia se da vuelta para encontrarse con la mirada perpleja de los alumnos de 4to C. Entonces cambia el tema y habla de “los hermanos que viven en Resistencia” y cómo se comunica con ellos a través de mensajes de texto.

Suena el timbre, indicando el final, y los niños salen despavoridos del aula. Ofelia, la “seño”, permanece en silencio por un rato. Concluye otra caótica lección de Qomla´aqtac (lengua toba), en la escuela 1344 Cacique Taigoyé, barrio toba de Rosario. Y la maestra Ofelia Morales pasa por alto el hecho de que los alumnos

prestaron más atención a la agarrada a piñas entre los compañeros Brian y Nahuel que a las enseñanzas de cultura toba, su cultura. No importa, ella confía en que apreciarán las clases con el tiempo, y descansa tranquila en que tantos niños toba hoy pueden aprender en castellano y en qom en la escuela, sin sufrir discriminación ni ser ridiculizados.

"Cuando hice el primario, estaba prohibido el toba. Y yo sentía una alegría por aprender en castellano, pero un dolor paralelo, los dos extremos, de no poder hablar mi idioma. No podíamos hablarlo ni en el salón ni en el patio", comenta, mientras camina pausadamente a la sala de maestros. En una escuela en una de las urbes más importantes de Argentina, los recuerdos de su Chaco natal perduran, tantos años después.

****

A los pocos meses de nacer, la bautizaron como *Neraqpe,* una palabra que hace referencia a la lectura, la escritura y el papel. Luego de enfermar gravemente y ser curada por su abuelo, los espíritus indicaron el nombre ritual que la definiría para siempre.

"Ahí nace quien soy yo ahora: una lectora"[5].

Ofelia Beatriz Morales es una mujer de 51 años, perteneciente al pueblo toba. Criada en Pampa del Indio, Chaco, en una familia donde el castellano no se hablaba, desde pequeña optó por "reivindicar su idioma". Es maestra de la lengua y la cultura toba en la ciudad de Rosario. Hoy, es, además, una de las máximas impulsoras de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), una modalidad que "atiende a alumnos pertenecientes a pueblos originarios o comunidades indígenas que por cuestiones culturales y/o lingüísticas requieren de un enfoque educativo propio".[6]

[5] Mujeres dirigentes indígenas, Relatos e historias de vida. Secretaria de Cultura, Presidencia de la Nación. 2007.
[6] Anuario de estadísticas educativas. 2009. Gobierno de Santa Fe.

Ya es media mañana en la escuela. Las voces agudas y el correrío indican que el recreo sigue en plena marcha. En la salita de maestros, la figura de Ofelia pasa inadvertida entre todas las colegas, es silenciosa y más baja. Aparenta menos años de los que cuenta; su pelo negro, lacio y largo todavía mantiene el color oscuro y ninguna cana se asoma. Es coqueta, siempre está perfumada y se maquilla de manera discreta, viste ropa colorida y raramente sonríe con la boca. Sí con los ojos, que se encienden con los recuerdos.

"En el año 90 empecé a trabajar para estar a cargo de la enseñanza del idioma toba. Es un proyecto muy particular para cambiar la mirada de la educación del país", asegura, en la primera de las dos entrevistas que se le hicieron en la escuela[7].

El proyecto en el que ella se inició hace tantos años, hoy es conocido como EIB. Y, según la definición del Ministerio de Educación, se trata fundamentalmente, de promover estrategias educativas que garanticen a los alumnos indígenas -de todos los niveles y modalidades del sistema- los derechos constitucionalmente reconocidos a recibir una educación de calidad que respete y contribuya a la preservación de sus pautas culturales, lingüísticas, de cosmovisión e identidad étnica.

La voz entrecortada de la educadora refleja que el castellano no es su idioma materno, que le cuesta pronunciar. Y, de tanto en tanto, se le escapa una palabra qom en el relato. "Por experiencia propia, me capacité en el castellano gracias a la primaria y la secundaria que hice. Pero, por la falta del idioma, a veces el indígena no termina los estudios universitarios o los estudios de alto nivel, como digamos, llegar a ser profesor. Así, desde la enseñanza del idioma qom y del castellano, en la misma escuela, estamos haciendo la experiencia, o el otro aprendizaje nuevo"[8], se entusiasma.

[7] Se entrevistó a Ofelia Morales en dos ocasiones; agosto y noviembre de 2010.
[8] Entrevista de la autora a Ofelia Morales, Rosario, 21 de agosto de 2010.

Ella no está sola en esta nueva mirada educativa. A su voz se suma la de Abel Paredes, también chaqueño, también rosarino por adopción; llegó a la ciudad en el año 84. Abel brinda su testimonio con ganas, y está ansioso por hacerse entender durante toda la conversación, porque a el también le cuesta hablar en castellano. Tiene 46 años y dos hijas que asisten a la escuela 1344.

"Se llaman Jazmín y Florencia, y están en 3ero y 7mo grado. Y mi señora, Rosa, está haciendo una suplencia en la portería ¿La clase preferida de mis hijas? La que doy yo, claro[9]".

Entre risas, Abel se apura en aclarar que también es profesor de arte toba para alumnos de nivel inicial, hasta 7mo grado. "Enseño artesanías modeladas en barro, y madera y hago cestería también, lo que algunos llaman colchón de juncos".

La risa cesa abruptamente al recordar su época en de estudiante. "Cuando iba a la escuela, hablar mi idioma era una ofensa".

Ofelia, Abel, y tantos más padecieron lo que muchos niños aun hoy sufren en Argentina; aprender y educarse en un idioma que les es ajeno. En este caso, el castellano.

Leonor Acuña, Profesora Adjunta de Dialectología Hispanoamericana de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires e investigadora del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano (INAPL), coordina proyectos sobre Educación Intercultural Bilingüe y enseñanza de segundas lenguas en la Provincia de Chaco. Ella encuentra que forzar a un niño a aprender en otro idioma es aberrante: "no podes alfabetizar a un niño en una lengua que no conoce, es tremendo, es una violencia espantosa. Conozco chicos que hicieron los siete años de la primaria en

[9] Entrevista de la autora a Abel Paredes, agosto de 2011.

español sin entender lo que decían. Un chico se pasa cuatro horas, siete años de su vida escribiendo algo que aprendió de memoria y que no comprende"[10].

Mientras todos corren por el patio y los pasillos y disfrutan de su rato libre, la sala de maestros se convierte en un refugio para las 5 docentes, y un maestro, que se sientan alrededor de la mesa. Las mujeres ríen y revisan bijou que llevó una de las chicas, para vender. El docente, mientras tanto, se sienta a revisar informes y completar la planilla del día. Entra una madre de un alumno de preescolar para hablar con el maestro y contarle sus penurias, mientras el director entra y sale de su despacho.

Manuel Moure, la máxima autoridad de la institución, no tiene un minuto. Desde que asumió hace tres años, pasa sus días abocado a la escuela; corre para trabajar con los maestros y a la vez cerrar el acuerdo para poder dar inicio a la construcción de dos aulas más, y busca trabajar en conjunto con el ministerio de educación para conseguir más apoyo. "No hay una política nacional ni provincial que se ocupe específicamente de la EIB, no hay lineamientos que guíen el trabajo en esta temática, las escuelas se encuentran solitarias al respecto, esto hace que se torne complicado[11]", se queja.

El tono de voz cambia cuando habla sobre Ofelia: "como persona es excelente, audaz, reflexiva…". Interrumpe el estruendoso timbre, es hora de correr nuevamente a las clases.

****

El amplio pasillo de la escuela 1344 está vacío. Cada paso hace eco mientras Ofelia muestra las aulas, el comedor, el segundo piso, y finalmente, la salita de los maestros. Es un sábado, la escuela permanece silenciosa, el patio con el único árbol en pie, las sillas apiladas sobre los bancos da un dejo de tristeza, de abandono, pero están

[10] Entrevista de la autora a Leonor Acuña, Buenos Aires, 10 de octubre de 2010.
[11] Entrevista de la autora a Manuel Moure, agosto de 2011.

los dibujos y carteles que adornan las paredes de toda la institución, carteles que hablan de la diversidad, de la igualdad de derechos, de la integración, y de la no discriminación. Parecería que no hubiese nadie más, pero Ofelia se dirige a una de las aulas y adentro está el consejo de la escuela reunido. La maestra presenta a los miembros del consejo, a ellos, a sus hermanos, les habla en qom, al resto, a quienes llama "blancos", en español.

"¿Querés comer?". No da tiempo a la respuesta, sale rápido y vuelve con un plato que rebalsa de pollo y arroz. Ahora sí, Ofelia Morales se dispone a una charla, con algunas interrupciones de por medio, porque la gente la llama, le consulta… ella parece estar al mando de todo. "De la llave me encargo yo, la puerta la cierro cuando se hayan marchado todos". Horas más tarde, cuando un pariente lejano venga a pedir prestados tablones del comedor para usar en el cumple de su hija, ella será la responsable de indicarle cuáles, cuántos, e insistirle que los traiga al día siguiente.

Tranquila, de pocas pero certeras palabras, no es una improvisada en su discurso ni tímida para expresarlo. Es una de las mujeres dirigentes indígenas más representativas de la comunidad en Santa Fe. Además de enseñar en la escuela, pertenece a la organización indígena OCASTAFE (Organización de Comunidades Aborígenes de Santa Fe), es parte de la Mesa Ejecutiva de la Red de Comunicación Indígena y es miembro de la Mesa de Trabajo de Pueblos Originarios. Recientemente fue elegida candidata para presidir el Ipas (Instituto Provincial de Aborígenes Santafesinos)[12]. Su militancia y liderazgo la llevan de viaje por el país y el exterior también, en congresos y talleres donde la convocan para que preste su experiencia.

Tantas actividades y responsabilidades también le trajeron críticos. "Ofelia no hace nada especial, explota su condición de ser una mujer docente en EIB. Siempre

[12] http://www.elfisgondigital.com/fsgw/politica/nota69818

tiene un reemplazo en sus clases. Muchos hacen abuso de ser descendientes de pueblos originarios, que está tan de moda ahora. O lo usan políticamente, quieren cargos que tal vez no están en condiciones de asumir…[13]", dispara Encarnación Poveda, Referente Provincial de la EIB en la provincia de Santa Fe de 2001 a 2009. Si bien reconoce que hay mucho mérito en el trabajo de la dirigente toba, no está de acuerdo en caracterizarla como una líder y pieza central del proyecto de la EIB.

Ofelia, sin embargo, hace oídos sordos cuando se le mencionan las críticas, y continúa con su relato. La tarde cae en Rosario, y el sol se cuela entre las rejas de las ventanas. La luz destaca sus rasgos marcados: los pómulos prominentes, las facciones angulosas, la tez curtida. El movimiento de las manos acompaña la pausada cadencia de su voz, mientras recuerda el arduo camino recorrido.

Ahora, la mirada se nubla: "Nosotros podríamos estar afuera de la escuela, pero como estamos insertos en un país, el país tiene su formalidad. Desde ahí, partir desde la Argentina, conformar como país y aceptar todo lo que dictamina las leyes que avala el país. Pero cuando yo me fui a la escuela eran tan avasalladoras esas leyes…".

Subordinación y represión, una constante en la vida de Ofelia, y la razón por la cual muchos niños indígenas tienen más dificultad en aprender conceptos básicos en la escuela. El Dr. Rainer Enrique Hamel[14], explica que un niño aprende mejor en su propia lengua, incluso aprende mejor el español, el francés o lo que sea desde su propia lengua, y eso no está en las universidades, en los documentos… entonces hay que argumentarlo y pelearlo. "Si tienes una experiencia traumática y te dicen que tu lengua no sirve, que es un dialecto, que te la olvides, te hostigan, entonces obviamente ese potencial humano se trunca. Los indígenas que van a la universidad aquí (en México) y tienen que hablar

[13] Entrevista de la autora a Encarnación Poveda, julio de 2011.
[14] Profesor de lingüística del Departamento de Antropología, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa, México, D.F. Director del Programa "Comunidad Indígena y Educación Intercultural Bilingüe", Coordinador del Proyecto "Políticas del lenguaje en América Latina" de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL).

inglés tienen muchísimos problemas, porque la experiencia traumática no positiva los truncó y no les permitió un buen aprendizaje de otro idioma".[15]

Sin embargo, la regla no se cumplió con Ofelia: "seguí enamorándome del castellano, aprendí todas las pautas, leí los libros, aprendí la escritura. En la secundaria se agregaron dos idiomas más: el francés y el inglés. Termino la secundaria. Y digo, bueno: ¿qué hago con el idioma? Entonces, el profesor de lengua y literatura española me propone intentar provocar un cambio en la educación. Me dijo 'te apoyo a conducir un proyecto de vida donde se puede estudiar el idioma nativo que es el tuyo, el idioma qom', en el sistema educativo de la provincia del Chaco".

Y ahí empezaron.

Pero la legislación, la falta de instituciones y una oposición muy fuerte surgida de la misma comunidad dificultaron los inicios. Porque, primero, la lengua toba no es escrita, y se tuvo que empezar de cero con su sistematización y reglamentación. "Formamos un grupo de jóvenes y nos planteábamos: ¿Podemos escribir el idioma? ¿De qué manera se escribiría? Nos juntábamos los sábados, cuatro horas de escritura. Traíamos 20 frases, términos, algunos parecidos, otros no. Cada momento que pasábamos a la escritura veíamos si lo sentíamos o no espiritualmente. Porque no podemos dejar la espiritualidad de lado cuando escribimos. Por ejemplo, cuando decimos *Shikat*. Todos pronunciábamos la palabra, lo podíamos decir oralmente, y cuando pasa a la escritura, tenemos que visualizar a la palabra, visualizar los códigos que unen a la palabra y sentirlo. *Shikait* significa ayer. Ese sonido, decíamos, sí lo siento, se puede leer.", recuerda Ofelia.

[15] Entrevista de la autora de la tesis a Rainer Enrique Hamel en la ciudad de México D.F., 15 de noviembre de 2010.

El Dr. Pablo Wright[16], intenta explicar lo que para muchos resulta un tanto incomprensible: "quizás suena medio *New Age*, pero para el pueblo qom, el pensamiento está pegado al mundo. Ya pensar algo es convocarlo, o es algo que te está convocando. Están abiertos al mundo de una forma que es diferente a nosotros, entonces de golpe vienen pensamientos de seres. Y ya el hecho de que lo piensen es como que está pasando. El mundo interior es parte del mundo exterior para ellos. O sea lo que para nosotros es lo mas privado y psicológico, como un pensamiento, para ellos, no es que uno lo crea al pensamiento, no es que yo tenga un pensamiento genial… no, es todo como una red. Y es alucinante ver eso. Los sueños ni hablar… esto de que me vino un pensamiento, realmente es una persona descentrada la de ellos, la nuestra es muy concentrada[17]".

El proceso de llevar la lengua a la escritura sigue en marcha para Ofelia: "Todavía no largamos que todo se puede escribir o leer. Eso también pedimos autorización de los ancianos, si podían autorizarnos el poder continuar con esto".

En la comunidad Toba, los ancianos son muy respetados. Las normas de etiqueta lingüística y sociolingüística son muy importantes. Pablo Wright[18] ejemplifica esto y explica: "No vas a ver a un joven que interrumpa a un grande, nunca. Hablan primero siempre. Antes los hombres, después mujeres. Esa es la etiqueta. Y después el joven. Aunque el joven sepa más de lo que se está hablando. Por ejemplo, usar una computadora. El joven va a mirar hasta que le toque el turno de hablar. La forma de

[16] El Dr. Pablo Wright es Investigador Independiente, CIC – CONICET. Especialidad: Antropología simbólica. Antropología de la religión. Etnografía del Chaco.
[17] Entrevista de la autora a Pablo Wright, 9 de octubre de 2010.
[18] Wright es autor de Ser en el sueño, en el cual se propone estudiar comportamientos y formas de ver y de estar en el mundo de los indígenas qom, fruto de muchos viajes que realizó a una comunidad qom en Formosa, durante varios años.

comunicación no verbal está muy desarrollada, en todos los grupos que vienen de una tradición oral. Muy desarrollada. Entonces las miradas dicen un montón de cosas [19]".

Fueron también los ancianos los dieron el visto bueno para que formara una familia. "Me dijeron que ya estaba grande, que no podía seguir sin hijos y sin marido". Fue así que Ofelia se casó con un hombre de Luján, no indígena, y tuvo a su primer y único hijo: Eric, que hoy tiene 29 años. A los tres años de casada, se separó y fue "madre y padre" de su hijo, que "no aparenta ser indígena. Su fisionomía es más parecida a la del padre, pero las costumbres son del pueblo toba", detalla[20].

Una vez más, los consejos de los mayores llevaron a la madre divorciada a casarse con Alberto Yordán, un indígena. En Pampa del Indio, era agricultor, en Rosario hace trabajos de herrería. Por esas cuestiones del destino, Albero y Ofelia no pudieron tener hijos. "Es al revés la cuestión. Fue un desafío casarme con un no indígena y con él tuve un hijo; me volví a casar para traer hermanos a mi hijo, lo planifiqué todo, tres nenas y tres varones, y no pudo ser". Ya llevan 24 años juntos, y los dos hombres en su vida son los pilares adonde se apoya.

QUAERERE VERUM
Universidad de
SanAndrés

****

Ofelia tiene un hablar pausado, medita, frena, piensa lo que va a decir, y se expresa con la más simple claridad: "Fue caminar y caminar con voluntad propia y decir, es posible la escritura, es posible la lecto-escritura, es posible el aprendizaje desde lo escrito. Y nuestros abuelos decían que no. 'No. Tenemos miedo que se pisotee' ".

"Es que los ancianos de nuestra comunidad todavía sienten el maltrato, y tienen otra mirada diferente a la mía, o a la de mis hijas. Nosotros queremos saber leer y

[19] Entrevista de la autora a Pablo Wright, 9 de octubre de 2010.
[20] Mujeres dirigentes indígenas, Relatos e historias de vida. Secretaria de Cultura, Presidencia de la Nación. 2007.

escribir, queremos integración. Los chicos van cambiando la mirada, no quedan en el pasado. Porque eso es quedarse en el odio", explica Abel Paredes.

Ofelia volvió a insistir, y logró convencerlos, a pesar de su desconfianza. Ellos no dudaron en antes exigir un compromiso: "respeten las palabras. Las palabras que no se transformen en mentiras, que no se transformen en groserías, que no se transformen en una mala versión". "Se dio la autorización, manteniendo muy en claro la importancia de algo tan sagrado para ellos: el idioma", puntualiza. De esta manera ella logró llevar el qom a la escuela, pero también llevar la escritura a su comunidad, por primera vez en una historia que había comenzado mucho antes que la del Estado Argentino.

"Es nuestra identidad, es mi identidad. Significa la cosmovisión del pueblo. Las pautas culturales que tiene cada nación. Nuestra nación qom tiene las pautas culturales que se vienen transmitiendo hace miles de años y de generación en generación y gracias a eso se mantiene viva. Es un valor muy importante no perderla ni quitarle lo que significa la palabra. Es sagrada para nuestros ancianos, para los jóvenes, para los niños". Tocan la puerta. Vienen a buscar más tablones para el cumpleaños. Ofelia va a atender, y luego a ordenar la cocina. Se mueve como pez en el agua, la escuela es su territorio. "Ya estoy hace casi 20 años acá en el colegio…".

QUAERERE VERUM
Universidad de
San Andrés

¿De qué hablamos cuando hablamos de EIB?

"Todo muy lindo, el cuentito de la educación intercultural bilingüe, pero a veces es un búmeran; se da vuelta. Porque el chico cuando deja la primaria y tiene que ir a una escuela común, a la secundaria o a la universidad, no se adapta". Encarnación Poveda es la encargada de traer a la realidad a muchos que imaginan este programa de educación como el fin de los problemas en la integración de todos los ciudadanos del país. Mientras habla sin pausa por el teléfono, deja en claro que si bien está involucrada en mejorar su implementación, la EIB muchas veces puede resultar un "arma de doble filo".

Para entender esto desde el ejemplo de la escuela 1344, "ellos sin querer están formando un gueto", explica desde el ministerio de educación de Santa Fe. Es una escuela formada exclusivamente por miembros de la comunidad toba, está inserta dentro del asentamiento toba, y muchas veces opta por no seguir las normativas provinciales. "Por más que Ofelia diga que es lo mejor que hay, no es así objetivamente. Deberían abrir esa escuela, que esté más integrada en la ciudad y que los que asistan sean de todas partes, no solo del asentamiento[21]".

En la avenida Travesía el paisaje es mayormente de construcciones bajas y simples, hasta que en una esquina se divisa una edificación maciza y sólida, construida de cemento y ladrillo. La escuela 1344 queda en la intersección de las calles Juan B Justo y Travesía, y forma parte del Complejo Educativo Rosita Ziperovich, que lleva el nombre de quien fue una notoria docente, gremialista y funcionaria pública que luchó, hasta sus 82 años de edad, por la educación pública y los derechos humanos.

El complejo fue donado en 2004 y se terminó de construir con colaboración del gobierno canadiense, como resultado de diversas gestiones de las propias

[21] Ídem 13.

organizaciones del asentamiento. Hoy, es un centro educativo en el que se dictan clases para nivel inicial (preescolar) turno mañana y turno tarde, primer ciclo (1ero a 3er grado) turno tarde, segundo ciclo (4to a 7mo grado) turno mañana, y por la tarde funcionan la primaria para adultos, el secundario para adultos y el secundario para adolescentes y jóvenes (el turno tarde pertenece a otra dirección).

Para albergar a tantos estudiantes, día y noche, el complejo cuenta con amplios pasillos, decorados con cartulinas y afiches coloridos, que llevan a las aulas, en el primer y segundo piso. La escuela queda a metros del precario asentamiento donde vive Ofelia, en las calles Travesía y Almafuerte. Y, como destacan las autoridades educativas en Santa Fe, la escuela 1344 Cacique Taigoye es pionera en EIB. Fue la primera, la que cuando había tanta gente toba, se armó de hecho, sin esperar la aprobación del ministerio.

¿De qué se trata la EIB? "La educación intercultural y bilingüe es concebida como estrategia de igualdad educativa porque estriba en el postulado de la plena participación de las lenguas y de las culturas indígenas en el proceso de enseñanza y reconoce la diversidad sociocultural como atributo positivo de una sociedad, promoviendo el desarrollo de tradiciones culturales ricas y variadas[22]".

En la práctica, sin embargo, "la EIB se va estableciendo día a día y se van marcando las pautas de acuerdo a las realidades de cada escuela y de cada comunidad, no se puede trabajar para todas igual porque cada una tiene una realidad distinta. Es…. complicado", Encarnación Poveda afirma, después de tantos años como referente provincial de la EIB, y de haber "conocido el proyecto de cero, y caminado por todas las escuelas con población aborigen de Santa Fe".

[22] Ministerio de Educación. http://www.me.gov.ar/curriform/eib.html

En la 1344, específicamente, están las materias de lengua toba y artesanías. Todas las demás enseñanzas son las que rige la currícula escolar creada desde el ministerio y aplicada en todas las escuelas de la provincia. Todos los alumnos cursan las mismas materias, sean pertenecientes a pueblos originarios o no. En Cacique Taigoyé, el 95% de los alumnos es toba.

Pese a la falta de estadísticas sobre sus logros, sí hay datos sobre lo que aún falta: sólo el 10% de las escuelas del país a las que asisten estudiantes descendientes de pueblos originarios o aborígenes ofrecen EIB, ya sea en el ámbito extracurricular popular u oficial[23].

Actualmente, en la Argentina hay 1700 escuelas primarias y 900 de nivel medio con matrícula aborigen, ya relevadas por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Sin embargo, estos datos son considerados "provisorios" por los referentes en el tema y no darían cuenta de la dimensión real de la cantidad y, aún menos, de la situación de los niños y adolescentes que estudian en escuelas del país y que son indígenas.

Según el Relevamiento Anual 2009 de la Red Federal de Información Educativa, en la educación intercultural en el país, existen 424 unidades educativas de nivel inicial que se refiere a la educación preescolar (412 de gestión estatal y 12 de gestión privada) con un total de 8.451 alumnos matriculados. En cuanto a Educación Primaria Interculturales el mismo relevamiento se refiere a 720 unidades educativas (710 del sector de gestión estatal y 10 de gestión privada) con un total de 39.026 alumnos matriculados. Por último, existen 220 unidades educativas nivel secundario (211 de gestión estatal y 9 de gestión privada) con un total de 8.049 alumnos matriculados[24].

[23] "Enseñarán" 2004:1, del libro de Hirsch, Silvia y Serrudo, Adriana, "La Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Identidades, lenguas y protagonistas", Editorial Noveduc, Buenos Aires, 2010.
[24] Datos extraídos de el Atlas Educativo de la Republica Argentina. Ministerio de Educación. 2009. http://www.mapaeducativo.edu.ar/Atlas/Intercultural-Bilingue

Hasta llegar a las EIB el camino fue largo. En la historia del país se distinguen tres modos en los que se dieron inicio los procesos educativos y de escolarización en áreas o zonas con población indígena: escuelas fundadas por la Iglesia Católica; escuelas fundadas por misioneros protestantes; y las escuelas del estado[25]. La aparición de las escuelas públicas en comunidades indígenas data aproximadamente de fines del siglo XIX, pero fue el advenimiento de la democracia en 1983 lo que trajo una reorganización en las organizaciones indígenas, así como una mayor participación en la vida política y la toma de decisiones de las comunidades. Sin embargo, llevaría más de dos décadas lograr la formalización de siglos de trabajo. Implementada oficialmente en 2004, la EIB cuenta con antecedentes desde hace aproximadamente 15 años[26].

En 2004, "a fin de crear el marco legal que posibilite el ejercicio de los derechos consagrados en la Constitución Nacional en su artículo 75 inc. 17: *"Garantizar el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural...",* se aprobaron las pautas orientadoras de la EIB"[27]. La ley N 26.206 de Educación Nacional, sancionada en diciembre de 2006, toma como eje la educación Intercultural Bilingüe en el Capítulo XI. La encuadra como un derecho constitucional y la define como "una educación que promueve el dialogo mutuamente enriquecedor de conocimientos y valores entre los pueblos indígenas y poblaciones étnica y lingüística y culturalmente diferente".

Una definición propia de las involucradas en el proceso dice que*: "La educación es intercultural* en tanto reconoce el derecho que las poblaciones aborígenes tienen a

[25] Hirsch, Silvia y Serrudo, Adriana, "La Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Identidades, lenguas y protagonistas", Editorial Noveduc, Buenos Aires, 2010.
[26] El paso a la esfera nacional de la EIB se produjo en el marco de la llamada Reforma Educativa y el reconocimiento de la población escolar indígena en este ámbito se vio plasmado en la nueva normativa educativa. La Ley Federal de Educación N 24195, de 1993, estableció nuevos criterios para un sistema educativo en transformación. Ver Ley Federal de Educación 24195/93, Titulo I, arts. 2 y 3; Titulo II, Capitulo I, art. 5, incisos a,f,g,h,m,n,q; Capitulo II arts. 8 y 9; Titulo III, Capitulo VII, art.34.
[27] Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, Ministerio de Educación, Colección Educ.ar, 2005.

recuperar, mantener y fortalecer su identidad así como a conocer y relacionarse con otros pueblos y culturas coexistentes en los ámbitos local, regional, nacional e internacional. La educación intercultural promueve un diálogo de conocimientos y valores entre sociedades étnica, lingüística y culturalmente diferentes y propicia igualmente, el reconocimiento y el respeto hacia tales diferencias"[28].

En síntesis, la interculturalidad y el bilingüismo llevan a la interrelación de dos culturas distintas, de dos idiomas distintos. Cada uno aprende del otro lo que no conoce y a su vez ofrece lo que ya sabe. O, en las palabras del docente de la 1344, Sergio Arce, "la EIB es una modalidad que intenta respetar principios, valores, costumbres, formas de vida de una cultura integrada a una sociedad que marca los parámetros de desarrollo dominantes. A la vez que la EIB trata de que no se pierdan los vínculos fundamentales entre el niño y su cultura también intenta, a partir de ella, encontrar los recursos necesarios para lograr las expectativas de logro institucionales"[29].

Sergio trabaja desde 1996 en la misma escuela que Ofelia, Manuel y Abel; no es qom, es maestro de primer grado y dicta las materias de lengua, matemática, ciencias naturales, ciencias sociales y formación ética y ciudadana. Sergio trabaja en pareja pedagógica con los maestros tobas de la 1344, para que la educación impartida en la escuela tenga la combinación adecuada de la currícula oficial de enseñanza y la cultura e idioma qom.

Por lo pronto, integrar a las poblaciones indígenas a la comunidad nacional, evitando la pérdida de su identidad y respetando sus características personales y sociales es una de las intenciones más visibles de la EIB. No provocar la marginalidad de los indígenas negando su cultura, sino enriquecer el patrimonio cultural argentino y mundial a través de su total inclusión. De todas maneras es una propuesta en

[28] Mujeres dirigentes indígenas, Relatos e historias de vida. Secretaria de Cultura, Presidencia de la Nación. 2007.
[29] Entrevista de la autora a Sergio Arce, agosto de 2011.

construcción. ¿Hay desajustes entre el sistema educativo y las características propias de las comunidades que integran?

"La realidad es que no hay una EIB, sino muchas"[30], declara, desde uno de los salones del laberíntico Ministerio de Educación en Buenos Aires, Adriana Serrudo, involucrada desde hace 15 años en la educación intercultural. A su vez, Gabriela Lapalma, lingüista y becaria de CONICET en un proyecto de investigación sobre lenguas en contacto en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA y del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano (INAPL), explica que en la EIB "se necesitan políticas consistentes a nivel nacional"[31].

Vale esta aclaración para intentar comprender que, si bien está implementada a nivel nacional y se coordina desde el Ministerio de Educación, la modalidad encuentra varias situaciones diferentes a la hora de ser implementada. "Existen muchos tipos de experiencias, de acuerdo con el lugar, las posibilidades y las necesidades", detalla Lapalma.

"Nuestro objetivo es instalar la modalidad en todo el sistema educativo nacional, y que la educación intercultural esté presente en todos los niveles", aclara Serrudo. En cuanto a objetivos más específicos, entre ellos se encuentran disminuir el nivel de analfabetismo y deserción escolar de las diferentes comunidades. Lo cierto es que, debido a que es un programa aplicado recientemente, y por razones administrativas, todavía no hay relevamientos oficiales realizados en todo el país con respecto a los resultados de la EIB, sino apenas algunos estudios de experiencias en comunidades específicas. "En este momento estamos reorganizándonos; insertando discusiones en cuestiones más macro, buscando fortalecer la participación indígena. Tenemos

[30] Entrevista a Adriana Serrudo, 13 de agosto de 2009.
[31] Conversación de consulta con Gabriela Lapalma, 11 de agosto de 2009.

reuniones con los representantes provinciales de cada comunidad, y coordinamos con el área de EIB de cada provincia", enumera Serrudo.

Manuel Moure se queja: "Lamentablemente las culturas minoritarias no tienen lugar en el sistema actual". Abel Paredes, agrega: "El defecto de la EIB es el gobierno que no nos toma en serio".

Los puntos de vista difieren abismalmente, de acuerdo a la institución a la que se pertenezca. Desde el Ministerio de Educación de Nación, se habla de un trabajo dedicado, conjunto y coordinado con los referentes provinciales. En Santa Fe, explican que es demasiado complejo, y que la EIB se debe trabajar con cada escuela y cada comunidad, porque es diferente en cada lugar. Los directivos de la escuela 1344 se quejan de que hacen "todo a pulmón" y que no existe apoyo alguno del gobierno. Y los maestros, demandan la creación de una currícula escolar específica para EIB, aplicable en todas las instituciones con población aborigen.

Todos coinciden, sin embargo, en que es un plan demasiado nuevo, y que recién se está en el principio de algo que promete cambios positivos en la sociedad. "No sé si es un camino a un nuevo tipo de ciudadanía, pero sí al reconocimiento de que la diversidad existe y hay que respetarla", afirma Manuel, el director.

Algo está claro; por ahora, el esfuerzo parece estar del lado de los líderes del proyecto en cada escuela, y de unos pocos funcionarios del Ministerio, pero la falta de recursos y sistematización del programa hablan todavía de una deuda por saldarse. Aún así, algunos resultados arrojados en diferentes experiencias que recopiló el Ministerio de Educación demuestran avances interesantes:

"Es el pueblo Wichí el que aparece más representado entre las experiencias interculturales. Le siguen, en orden cuantitativo, los pueblos Mapuche y Toba. En menor proporción, hemos recibido relatos de instituciones que trabajan con los pueblos

Mocoví, Kolla, Mbya Guaraní y Pilagá. No obstante, el hecho de que el 44% de las experiencias se desarrollen en zonas urbanas es también significativo, fundamentalmente si tenemos en cuenta que la cuestión indígena ha tendido a identificarse generalmente como un "tema" de las zonas rurales".

En el universo complejo de la educación intercultural, cada institución es un planeta que tiene sus reglas y códigos. Frente a problemáticas de todo tipo ("pueden ser desde políticas, hasta de intolerancia a pobreza…[32]"), las experiencias de EIB registradas plantean algunos conflictos recurrentes que recorren a las escuelas de todo el país. Según las conclusiones publicadas y expuestas por el Ministerio de Educación, "en el relato de las experiencias se expresan reiteradamente las dificultades para encontrar estrategias pedagógicas adecuadas para el abordaje de la interculturalidad en la escuela"[33].

De acuerdo al relevamiento, hay dos aspectos clave al construir una pedagogía adecuada a las particularidades de cada contexto: la capacitación docente y el trabajo con material didáctico adecuado. La relación con las familias y el grado de protagonismo de las comunidades, cómo acercar a las familias y a la escuela, partiendo desde una visión amplia de participación, es otro interrogante.

Leonor Acuña ejemplifica esto de la siguiente manera: "es muy frecuente que los padres te digan cosas como 'yo no quiero que mi hijo sufra lo que yo sufrí, no quiero eso'. Tenés de todo, desde el que no quiere que su hijo hable la lengua indígena porque no quiere que su hijo sea discriminado. O el padre que cree que es preferible que hable una lengua extranjera como el inglés en lugar de que la escuela se ocupe del

[32] Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, Ministerio de Educación, Colección Educ.ar, 2005.
[33] Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, Ministerio de Educación, Colección Educ.ar, 2005.

toba". De esta manera, muchas veces el primer paso del programa es reintegrar a las comunidades la cultura negada sin que perciban esto como algo negativo.[34]".

Está la situación que tantas veces vieron fuentes del Ministerio de Santa Fe, en donde los mismos chicos no quieren hablar y aprender el idioma de sus ancestros, "porque viste cómo son los chicos ahora, no son como los que vinieron del Chaco hace 30 años que hablaban su lengua. Los chicos ahora cambiaron, porque pones 'toba' en *Google* y no te sale la traducción".

A pesar de años de supresión y discriminación, la Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (ECPI) 2004-2005 demuestra que los hogares del pueblo toba (de la región de Chaco, Formosa y Santa Fe) y sus integrantes creen importante rescatar y trasmitir la cultura de sus antepasados: de un total de 9,619, existen 8,390 personas que lo consideran importante, 559 que no, y 670 lo ignora.

Hablando con los distintos actores del proyecto se hace evidente que falta un replanteo de imágenes y actitudes, ya que se parte, desde un desconocimiento general de las formas culturales, de enseñar y aprender en los grupos indígenas.

Pero Leonor Acuña cuestiona la forma en que la EIB es abordada por muchos: "gran parte de las cosas que se hacen en relación con las poblaciones indígenas siguen teniendo todavía el acento mas puesto en la reparación del pasado que en una construcción del futuro. Eso por un lado, y por otro lado, muy fuerte el tema de la reparación. La conciencia de que son pueblos que han sido arrasados entonces lo que estás haciendo es reparando ese genocidio, ese ninguneo de tanto tiempo. Yo lo que no veo en ninguna de las declaraciones ni educativas ni en otros aspectos es que haya un lugar del otro tal cual es"[35].

[34] Entrevista de la autora a Leonor Acuña, Buenos Aires, 10 de octubre de 2010.
[35] Entrevista de la autora a Leonor Acuña, Buenos Aires, 10 de octubre de 2010.

Quienes se empeñan en mejorar esta modalidad refuerzan que debe tener un enfoque a largo plazo. Enrique Hamel insiste en que "la cultura indígena está muy pisoteada, muy reducida, muy fragmentada, muchos niños ya hablan poco su lengua. Escribir la lengua es un primer paso que tiene sentido cuando se consigue la parte más difícil que es conseguir que haya un uso social de la escritura. Que tenga materiales didácticos, que lea. Todas las culturas son hibridas. No hay vuelta atrás en eso. Nadie puede volver a las cavernas".

Pocos maestros, insuficiente capacitación, y menos ocupación

"Una prima que ya estaba viviendo en Rosario, me comentó que había una escuela indígena y que no había maestros"[36]. El ejemplo de Ofelia resume lo que sucede en muchas escuelas. La necesidad de maestros, los pocos puestos creados para docentes indígenas y los problemas en relación con la formación de los mismos son temas muy presentes en los debates. El conflicto se vuelve un círculo vicioso y confuso.

Para Gabriela Lapalma, hay dos cuestiones: "que los docentes que no son indígenas deberían tener una capacitación en la enseñanza del español como lengua segunda, porque son hablantes de español, y sería bueno que pudieran enseñarlo como lengua segunda y que estuvieran capacitados para eso. Y en cuanto a la lengua indígena, también sería bueno que supieran algo de la lengua indígena con la que van a trabajar, los espacios están para que cada uno de los docentes tenga su rol bien definido. El docente indígena alfabetiza en esa lengua, pueda enseñar sobre su lengua y su cultura, y que el otro docente pueda trabajar con el español como lengua segunda sobre los contenidos que son propios del español[37]".

[36] Mujeres dirigentes indígenas, Relatos e historias de vida. Secretaria de Cultura, Presidencia de la Nación. 2007.
[37] Entrevista de la autora a Gabriela Lapalma, 19 de octubre de 2010.

Entrando ya en los problemas de implementación, Leonor Acuña considera que "no hay suficientes puestos. En algunos casos, en lugares donde se forman maestros bilingües aborígenes, el **Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen** (CIFMA)[38], por ejemplo, en realidad los estados provinciales y el estado nacional no están haciéndose cargo. Hay desocupación en tipos que ya están formados. Entonces ahí tenés la debilidad, la legislación dice que vas a formar con EIB, pero al mismo tiempo no habilita cargos nuevos[39]".

Tobas, Collas, Onas, Mapuches, Tehuelches, Ranquel, Mocoví, Huarpe, Pilagá, Mbyá, Wichí, Diaguita Calchaquí… los pueblos indígenas de la Argentina actual, según una elaboración provisoria propia del Programa EIB[40]. Son muchos, y no hay suficientes maestros para enseñar la modalidad intercultural. "Si bien en este momento existen carreras de nivel terciario en Chaco y Formosa, en algunas provincias muchos de los indígenas formados tienen el título de auxiliar docente aborigen (ADA), que usualmente no habilita para estar a cargo de un curso", explica Lapalma.

QUAERERE VERUM
Universidad de
SanAndrés

La fuente de identidad

"En los últimos años desaparece una lengua cada dos semanas en pos de un mundo globalizado. En Argentina hay más de 18 lenguas en peligro de extinción y las más vulnerables son, sin duda, las indígenas, prohibidas durante mucho tiempo en nombre del progreso y la civilización. Doblegadas por el español, perdieron cada vez

[38] El **Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen** (CIFMA), trabaja hace 23 años con las comunidades **toba qom**, **wichí** y **mocoví** en la ciudad de Sáenz Peña (Chaco), su rectora Sandra Flores entiende lo intercultural "como un lugar a habitar entre la cultura occidental nuestra y la cultura milenaria de los aborígenes, que se tiene construir de a dos en todo momento, en las actitudes, los gestos, el material didáctico, los actos escolares". El CIFMA es el único instituto de nivel terciario en el país que otorga el título de profesor intercultural bilingüe.

[39] Entrevista de la autora a Leonor Acuña.

[40] Elaboración provisoria propia del Programa EIB sobre la base de Marisa Censabella (2001) "Las lenguas indígenas en la Argentina" Eudeba, Buenos Aires; Carlos Martínez Sarasola (1992) "Nuestros paisanos los indios". Emecé. Buenos Aires. Elena Chiozza (coord.) (1982) Atlas total de la República Argentina. Centro Editor de América Latina. Buenos Aires.

más protagonismo y vitalidad entre sus hablantes, que ya no las transmiten generacionalmente y restringen su uso a ámbitos cada vez más reducidos", detalla un artículo periodístico de Formosa.[41]

En el artículo publicado en el diario El Litoral, en agosto de 2009, el autor Amancio Alem retrata a una comunidad de Mocovíes asentada en Recreo, Santa Fe, que lucha por no dejar morir su cultura y su idioma. Tras años de marginación y exclusión social, muchas comunidades indígenas hoy eligen reivindicar sus culturas milenarias, que se revalorizan ante los habitantes de todo el país. Una parte importante del rescate cultural se centra en la lengua de cada pueblo originario.

Para el autor, "la lengua no es sólo un listado de palabras que se pueden traducir simplemente en todos los idiomas a través de una relación lineal. Es la transmisora de ideas, valores y sentidos, y define una particular cosmovisión del mundo. El hablante nativo de una lengua aprende a pensar y a sentir en esa lengua. Por ello en los idiomas aborígenes, hay conceptos que no son utilizados o directamente no existen, así como también tantos otros que adquieren sentidos distintos a los utilizados por el castellano"[42].

Lucía Golluscio, profesora titular de la materia Etnolingüística en la carrera de Letras de la Universidad de Buenos Aires, sin embargo, no centraliza toda la cultura en la permanencia o no del idioma. "Hay que decir que no hay una relación de causa y efecto entre lengua y cultura. Hay pueblos que han perdido su lengua y sin embargo han seguido luchando y no perdieron su identidad, como los irlandeses que luchan en inglés. La identidad se puede estructurar con otros recursos y prácticas que no sean la lengua.

[41] "Las voces porfiadamente vivas", Diario El Litoral, edición impresa del domingo 2 de agosto de 2009.
[42] "Las voces porfiadamente vivas", Diario El Litoral, edición impresa del domingo 2 de agosto de 2009.

Lo que pasa es que la lengua tiene un valor particular y fuerte para todas las personas, no sólo para los pueblos indígenas"[43].

La lengua, para la gran mayoría de los pueblos del mundo, es el núcleo de la identidad, individual y grupal. El constituyente principal de la identidad. Y cuando se va la lengua, se construye un nuevo tipo de identidad. Es parte del mito fundante, que todos los pueblos tienen. Es un constructo ideológico, un elemento que lleva a un modo de vida, a un modo desde donde ver las cosas.

Con referencia específica al toba, de acuerdo a un relevamiento citado por Leonor Acuña y Gabriela Lapalma[44] sobre lenguas en la Argentina, "se dan procesos de retracción y de bilingüismo sustractivo, tal como en el caso de la población toba caracterizada porque las nuevas generaciones aprenden el español como lengua primera, pero en variedades fuertemente influidas por la lengua indígena y estigmatizadas socialmente, lo cual a veces hace que los hablantes no lleguen a ser completamente competentes ni en español ni en la otra lengua. Esta situación provoca problemas en el ámbito escolar porque el modelo de alfabetización normativo y castellanizante choca con la realidad lingüística de la que provienen los hablantes, lo cual se manifiesta en el fracaso escolar de los mismos".

Otro problema que puede generar problemas en el ámbito escolar es que lo aprendido en casa entre en contradicción con lo que se dicta en clase. Durante mi visita al Distrito Federal en México, el profesor Enrique Hamel ilustró la situación que se da en la zona p'urhepecha de Michoacán: "estamos trabajando la currícula allí y es interesante porque el libro de texto de la primaria, tiene un largo espacio que habla de mi familia, mi comunidad, entonces obviamente tu metes conocimientos propios ahí. Ya el primer año empieza a enseñarse la biología entonces los niños tienen que clasificar el

[43]Argentina: "Parte del despojo ha sido despojar la lengua". Entrevista a Lucía Golluscio en el portal Biodiversidad en América Latina y El Caribe, 16 de julio de 2009.
[44] Acuña, Leonor; Lapalma, Gabriela, INTERARTS: LENGUAS EN LA ARGENTINA, 2001.

mundo en seres vivos y en seres no vivos. Ahí nos pasó justamente que unos dicen: pero ¿el cerro? El cerro vive… mi abuelo dice que es un ser vivo, que interviene, que dice cosas y hay que respetarlo. Ya entra la cuestión epistemológica diferenciada de que las clasificaciones son distintas. Ahí está el reto de que pueda haber una educación que tenga una forma positiva, no discriminativa".

Su colega Leonor Acuña da otro ejemplo: "en el centenario de la campaña del desierto, yo estaba trabajando en Neuquén. En 1978, les llegaron las órdenes a las escuelas mapuches que tenían que conmemorar los 100 años de la campaña del desierto. Entonces había maestros con sentido común que escribían que lo habían cumplido y no conmemoraban nada y había maestros que cumplieron la orden. Un maestro en Formosa explica que tiene que ver cómo hacer para que no entren en contradicción la creencia de que el arcoíris se origina por una creencia o que en realidad es un fenómeno óptico o físico. Pero eso tiene que ver con la actitud y la amplitud con la que vos puedas decir las cosas. La escuela siempre te puede poner en contradicción con lo que te enseñaron en tu casa. Siempre los contenidos para enseñar tienen ciertos limites".

Ignorancia, lenguas estigmatizadas, contradicción entre lo aprendido y lo enseñado, falta de maestros, falta de organización y planificación a largo plazo, discrepancias en el enfoque de la EIB… los conflictos son muchos y amenazan constantemente el desarrollo de este proyecto y la realidad de que exista un nuevo tipo de ciudadanía inclusiva y complementaria entre los diferentes seres que habitan la Nación, sin embargo, en escuelas en todas partes del país existen maestras y maestros que con sus tareas diarias contribuyen a que la esperanza persista sobre todo tipo de burocracia.

Para Ofelia, como para cientos de maestros indígenas, "es difícil convivir con las dos culturas juntas pero se puede estar en el medio de las dos y darle el protagonismo a

la educación. Eso es lo que me benefició: mi educación, mi aprendizaje del sistema educativo. Y valoro la enseñanza que tuve en la primaria, secundaria y terciaria para poder definir qué es lo que quiero yo como una persona indígena. Tengo mi cultura, tengo mi nación, tengo mis pautas culturales, tengo todo. Y para poder beneficiar a los niños y a los ancianos, a los jóvenes que quieran insertarse dentro del país o dentro del estado argentino, puedo ayudarlos a capacitarse, y así podrán acceder y tener una situación de igualdad".

QUAERERE VERUM
Universidad de
SanAndrés

Entre el Chaco y Santa Fe

Una determinación de hierro, los objetivos bien claros, la mujer dirigente indígena parece nunca haber dudado de su misión en esta tierra; la de educar desde la apertura y la integración. En su largo recorrido, Ofelia habitó el norte rural y salvaje del Chaco y la urbe ruidosa y gris de Rosario. Migración forzada, una mudanza necesaria, como la de tantos de sus "hermanos".

De acuerdo a los resultados de la Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (ECPI), en Argentina, hay 600.329 personas que se reconocen pertenecientes y/o descendientes en primera generación de pueblos indígenas[45]. Entre ellos, 69.452 forman la comunidad toba[46].

En la provincia de Santa Fe, especialmente en Rosario, se encuentra una gran comunidad de tobas, asentada desde hace años. Vicente González es uno de ellos: "estoy en Rosario desde el año 1983 y es bastante lindo. Pero yo no rechazo el Chaco, lo que pasa es que cuando el trabajo en la cosecha del algodón disminuyó, la gente se volcó para la zona sur".[47]

Si bien los tobas en Rosario son diferentes de los que están en el Chaco ("el idioma toba tiene cinco dialectos de las regiones del Gran Chaco, por estas razón todavía no se ha concretado una línea de escritura", explica Ofelia), existen puntos de unión que permiten unificar criterios y enseñar en una misma escuela a chicos

[45] Fuente: INDEC. Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (ECPI) 2004-2005. - Complementaria del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2001.

[46] En este punto, Ofelia Morales me dijo que la cifra no es correcta: "somos 24000 tobas en Rosario. En todo el país llegamos al medio millón de qom. Se tapa mucho la población indígena. El estado hace mucho tiempo ha tapado la existencia de pueblos porque quedó con la versión tan grave, la de la eliminación de indígenas con la conquista del desierto, y eso es una grave mentira para la generación, eso de decir que no existen indígenas. Existieron, comían, vivían. Y no, es al revés la cuestión. Por es la presencia de cuando se empezó a dar educación bilingüe intercultural es para dar a conocer la presencia indígena en el país".

[47] Zuzek, Gabriel, "Historias que cuentan nuestros vecinos los tobas", Diario La Capital, 19 de junio de 2005.

provenientes de diferentes comunidades. "Aquí en este colegio (el 1344) están reunidas las cinco regiones de la nación[48]".

En un artículo publicado en el diario La Capital, se explica el origen de la comunidad toba: "En Rosario, el primer antecedente de un asentamiento de la población toba se remonta a las décadas de 1950 y 1960. Un núcleo importante de indios chaqueños se ubicó entonces en el barrio San Francisquito. Si bien este grupo logró en gran medida integrarse al resto de la población, no por eso perdió su identidad étnica ni su relación con el lugar de origen"[49].

Ofelia explica que "la nación Qom habitó antiguamente en el gran Chaco sudamericano, donde abarcó toda la cuenca del Río de la Plata más los montes del gran Chaco sudamericano. Después se divide en estados. Entonces se dividió la nación Qom en cinco estados americanos. Argentina, Paraguay, Bolivia, Ecuador, parte del Perú y parte de Brasil. Estos cinco estados estamos nosotros el pueblo qom. Depende de la región donde habitamos, tenemos dialectos. Yo soy de la región centro. Tengo un dialecto. La región sur tiene otro dialecto. El mismo idioma pero en formas dialectales diferentes"[50].

El toba es una lengua perteneciente a la familia Guaycurú, junto al pilagá y el mocoví, y a las extintas abipón y mbayá. Es hablada —con diversos grados de competencia y tanto en enclaves rurales como urbanos— por aproximadamente 50.000 personas en las provincias de Chaco, Formosa y Salta en la República Argentina y, debido a importantes movimientos migratorios, en la zona central de ese país, especialmente en la ciudad de Rosario (Santa Fe) y periferia de Buenos Aires. Se trata de una lengua amenazada, ya que es progresivamente desplazada por el castellano,

[48] Entrevista de la autora a Ofelia Morales, Rosario, 21 de agosto de 2010.
[49] Zuzek, Gabriel, "Historias que cuentan nuestros vecinos los tobas", Diario La Capital, 19 de junio de 2005.
[50] Entrevista de la autora a Ofelia Morales, Rosario, 21 de agosto de 2010.

especialmente en los enclaves urbanos, donde los niños aprenden la lengua dominante como primera. Existen diversas experiencias de educación bilingüe, emanadas de los ministerios de educación nacional y provinciales y de ONGs, pero hasta el momento no se cuenta con evaluaciones confiables que confirmen resultados positivos. Se trata de acciones que están únicamente orientadas a la enseñanza de la lengua en las primeras etapas de la escolarización y suelen basarse —en la práctica— en la repetición de palabras y en la escritura a partir de la copia, descuidando la adquisición de habilidades comunicativas. Dichas actividades escolares, sin embargo, son importantes como reforzadores identitarios y los padres tobas —de los enclaves urbanos especialmente— reclaman con insistencia la implementación de la educación bilingüe en todos sus niveles[51].

Ofelia, al igual que muchos habitantes indígenas de la región de Pampa del Indio no pudo escapar de la migración del campo a la gran ciudad: "tenía 27 años cuando me mudé a Rosario. Cuando terminé mi secundaria gané un cargo donde se crea una biblioteca escolar. Entonces 9 años después de trabajar en ese cargo me quedé cesante por una titular. Me casé, me vine aquí con un proyecto de vida; transformar a la provincia de Santa Fe con la EIB y plantar educación intercultural bilingüe en la provincia".

A fines de los 80 llega Ofelia. Fue un contraste difícil. El campo, el monte, los kilómetros de distancia entre casa y casa se amontonaron en escasos metros en la villa en Rosario. "Para mi era un desafío decir si me quedo o no me quedo, pero había proyectos de vida que tenía que plantar aquí en la ciudad con mis hermanos y juntamente con las autoridades. Muchas personas me decían que la gente de la ciudad de Rosario era muy racista".

[51] Censabella, Marisa. *Nominalización deverbativa en toba.* Artículo para el Instituto de Investigaciones Geohistóricas, Argentina, 2005.

Discriminación a lo distinto, integración a lo diferente. La ciudadanía como forma de convivencia, no solo de pertenencia. Vivir en el campo o en la ciudad representa otro desafío para la educación de comunidades originarias, hay otro tipo de tensión, porque hay mucha más heterogeneidad de la que hay en las áreas rurales.

En Santa Fe, provincia del centro del país, en 1998, la cantidad de alumnos matriculados era de 291.261, entre ellos, los alumnos aborígenes eran 1.839, es decir, un 0,63% del total. Por otro lado, las Necesidades Básicas Insatisfechas eran del 17,6%, el analfabetismo de 3,9% y los repitientes de primaria, 5%[52].

La Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (ECPI) 2004-2005 actualizó algunos datos, tomando a la región de Chaco, Formosa y Santa Fe, de un total de 32,457 tobas en la región, 26,128 son alfabetos y 6,278 son analfabetos. En cuanto a población toba de 15 años o más según máximo nivel de instrucción alcanzado, un total de 25,534 personas, 5,008 están sin instrucción, 11,780 tienen el primario incompleto, 4,554 tiene el primario completo, 2,713 no completó el secundario, y 608 tienen el nivel secundario completo.

En ese contexto, Ofelia Morales enseña todos los días, ella que vivió desde siempre una "alegría tremenda" por la escuela. Tanto cuando empezó a asistir como alumna a los 7 años, como cuando la convocaron a enseñar cultura y lecto escritura de la lengua. Toda la gente de Pampa del Indio se conmovió: padres, abuelos, pastores"[53].

Por pastores, Ofelia se refiere a líderes evangélicos, cuyos antepasados, los misioneros evangélicos, fueron quienes dieron inicio a un proceso de evangelización fuertemente vinculado a la educación.

[52] Números totales y porcentajes de alumnos aborígenes matriculados en los departamentos provinciales con población aborigen y su relación con el porcentaje de NBI (Fuente Acuña y Sierra 2001 sobre datos obtenidos de SIEMPRO y del Ministerio de Educación de la Nación).
[53] Mujeres dirigentes indígenas, Relatos e historias de vida. Secretaria de Cultura, Presidencia de la Nación. 2007

"En el primer lugar está la espiritualidad. Amanecemos y saludamos el sol, qué nos dice el sol, qué nos dicen las nubes. Qué nos dice el ambiente, con los insectos que nos hablan, con las aves que cantan al amanecer…". Una manera de ver el mundo diferente, que también agrega nuevos planteos a la interculturalidad, y que lleva a muchos a plantearse si es posible compartir ciudadanía de un mismo país con cosmovisiones tan distintas. Pero es justamente en este punto donde radica la riqueza de la integración de personas tan opuestas.

Esa espiritualidad que rige la vida de los tobas ahora parte de la cosmovisión de los evangélicos, pero no la misma corriente de evangélicos tradicionales. "Esta combinación del mundo chamánico, mitológico, de la tradición toba más antigua, que quiere decir de 100 años para atrás, y el cristianismo evangélico pentecostal. La idea de Dios, del Espíritu Santo, hablar en lenguas, ellos los ven como muy homólogos con el chamanismo".

La llegada de los evangélicos empezó en la década del 30, y se tradujo en un proceso de 20 años. Llegaron los primeros pastores ingleses a Formosa, y algunos pastores norteamericanos Pentecostales, a Chaco. "Antes de la llegada de los evangélicos, existía el chamanismo, que implica una creencia en que la realidad no está vacía, está llena de seres. Entonces la gente que tiene poder se relaciona con estos seres de poder. Antes no tenían un dios. Existía un dios grande, una constelación, muchos puntitos y en la época de año nuevo de ellos, en abril mayo, le hacían un ritual para pedir por una buena época de caza, de recolección de frutos, de salud de la gente, y ese tipo de cosas, la idea de un dios grande, mayor, se instaló mas con el cristianismo. Yo los llamaría seres de poder, que son diferentes a los humanos" [54].

[54] Entrevista de la autora a Pablo Wright, 9 de octubre de 2010.

Y Ofelia los llama dioses y semidioses: “el evangelismo surgió de afuera. Se hizo una fusión. El pueblo qom creemos en un dios y también existen los otros semidioses. El que cuida de la naturaleza. Con esos semidioses hablamos, tenemos contacto. Hay personas que están autorizadas a contactar esos semidioses. Ahora, el dios supremo, el que hizo todo, el que gobierna los semidioses, también tienen acceso las personas autorizadas. *Imatahagna* es su nombre. El hacedor de todos”.

Fue justamente el hacedor de todos quien llevó a Ofelia a querer ser docente. “Cuando era muy niña ya, mi madre es evangelista. Mi abuelo también, desde la cuna. Y cuando a los 7 años me bautizaron los evangelistas, ahí surge una misión evangélica bautista. Desde esa iglesia empecé a enseñar desde los 14 años, a ser maestra de niños de 3 o 4 añitos. Ahí empecé”.

Y en Santa Fe logró realizar parte de su misión: con la escuela 1344. Para Ofelia, “una escuela para la comunidad, escuela indígena, el espíritu y la idea central es para la comunidad y desde la comunidad la educación”.

QUAERERE VERUM
Universidad de
SanAndrés

Capítulo 4: La escuela de la calle Travesía

Ya poseedora del título de Magisterio, y considerada una de las representantes más fuertes de la comunidad, la postura de Ofelia se volvió clara con respecto al legado de trabajo y esfuerzo que pretenden dejar a las nuevas generaciones: "Como maestra mi objetivo primordial es que vengan a estudiar, que terminen la primaria, la secundaria y que luego lleguen a la Universidad. Aún no hemos visto que alguno de nosotros haya alcanzado ese nivel, pero nuestros jóvenes a veces sufren discriminaciones. Yo lucho por defender lo nuestro que es la cultura indígena, aprendemos lo bueno de la cultura blanca pero nuestra forma de comportarnos sigue siendo indígena"[55].

En 1991, la Escuela 1333 de Barrio Rouillón se trasladó por la relocalización del asentamiento toba que se había generado desde fines de los 60, por las inundaciones del Arroyo Ludueña en 1986, y así quedaron los maestros indígenas funcionando al aire libre. Ante la imposibilidad de seguir funcionando al aire libre, y el explícito rechazo de las demás escuelas barriales de recibir en sus aulas a niños toba, el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe habilitó un anexo de la escuela trasladada, alquilando una antigua vivienda de tres habitaciones y un pequeño patio sobre la calle Los Andes, donde funcionaron los salones de estudio y el comedor.

La creación de la Escuela 1344 Cacique Taigoyé se dio en 1994, así como la 1338 de Recreo. Como culminación de una serie de gestiones, en agosto de 2005, quedó promulgada formalmente por Decreto 1719/08/2005, la modalidad de la Educación Intercultural Bilingüe en las Escuelas N 1333, 1338 y 1344 de la Provincia de Santa Fe.

Ofelia estuvo allí desde el comienzo. “Empecé a trabajar en la escuela directamente. Era yo con 7 maestros no indígenas. No teníamos la escuela. Dábamos las clases en las plazas, debajo de los árboles, o en la casa de algún familiar. Después el

[55] Entrevista de la autora a Ofelia Morales, Rosario, 21 de agosto de 2010.

ministerio alquiló una casa, y así estuvimos 11 años. Creció la matrícula, sigue creciendo la matrícula de estudiantes, de niños que vienen al nivel inicial. También tuve una gran lucha con respecto a la comprensión y a la concientización de las familias que pueden mandar sus hijos a la escuela, porque por ahí no quieren, no les interesa, imposible, dicen, porque me voy a Chaco, me voy a los montes, a cosechar algodón... voy y vuelvo. Esa costumbre milenaria… hay mucho movimiento de familias que van y vienen".

"Hasta hace poco, hasta el 2004 firmaron contra nosotros que no podemos acceder a la propiedad de la tierra. Por eso se puso acá este colegio, en esta esquina de Juan B Justo y Travesía. Acá la comunidad está a dos cuadras. Ahí tenía que estar la escuela, tenía que estar ahí adentro. Pero no se quería que la comunidad tuviera su escuela, entonces el gobierno y los donantes dicen vamos a edificar para la comunidad y se compró este pedazo de tierra, pero alejada de la comunidad. Y es nuestro este colegio".

Es que junto con la educación, las tierras son el otro gran problema que aquejan a la comunidad Qom. Sentirse integrado, pertenecer, también a través del arraigo, por un pedazo de tierra que uno pueda llamar un hogar. En abril de 2010 comenzó la primera etapa de construcción de 256 viviendas de la "Misión sueños compartidos". El proyecto se realizará durante dos años en el barrio toba y representa un trabajo conjunto de la Fundación Madres Plaza de Mayo, la Nación, la provincia, el municipio y el Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (INAI).

"El plan es ambicioso porque no solo tiene el objetivo de dar techo a 396 familias numerosas sino que prevé la construcción a futuro de unas 400 casas en total. Para ello la fundación capacitará y dará inserción laboral, en blanco, a los que realicen

la obra, los propios habitantes del lugar[56]". El hijo de Ofelia, Eric, trabaja como constructor en la obra, que ya se asoma entre las casas humildes del asentamiento. Las paredes y techos blancos, radiantes, se vuelven casi enceguedores con el reflejo en una mañana soleada y calurosa de noviembre.

A las 8 de la mañana del viernes 26 de noviembre, los chiquitos, de 4 y 5 años, que cursan el nivel inicial, se sientan a desayunar con los jóvenes del segundo ciclo (que va de 4to a 7mo grado) turno mañana, en el comedor de la escuela 1344. Cientos de niños ocupan los tablones y disfrutan de pedazos de torta que engullen con leche; bien despiertos y llenos de energía para comenzar el último día de la semana. Mientras esperan que se hagan las 9, terminan su desayuno y corren por los pasillos, o charlan animadamente con sus amigos.

En la escuela, el 95% de los asistentes es indígena, pero esta mayoría no aplica para las docentes, de 17 maestros, 3 son aborígenes, entre ellos, Ofelia. De lunes a viernes, ella asiste al turno mañana para enseñar. Tiene una carga horaria de 27 horas semanales repartida en nivel inicial.

"Los chicos siguen. Antes muchos iban a otros colegios y se sentían discriminados, marginados y por eso abandonaban. Ahora tienen esta escuela y vienen. Pero depende del profesor, de cómo hacer que el estudiante se acerque a la asignatura, para incentivarlo". Ofelia sabe lo importante e influyente que puede ser un maestro en la vida de un niño, porque reconoce que las personas que más la influyeron en su vida fueron maestros. Por eso se preocupa ante la falta de maestros para su escuela. "No tenemos suficientes maestros. No alcanza nuestro tiempo de enseñanza, han aumentado el numero de maestros no indígenas porque aumenta la matricula año a año de chicos",

[56] Vilche, Laura, Comienza la construcción de 256 viviendas en el barrio toba, Diario La Capital, Rosario, 20 de abril de 2010.

dice la docente, a la par asegura que ningún cargo de los que se han sumado tiene la categoría de bilingüe[57].

La cantidad de inscriptos aumenta año a año, en 2005 eran 323 alumnos, de los cuales 317 eran aborígenes[58], en 2009 se registraron 400 niños, y en 2010, en total (contando el nivel inicial, el primer ciclo, el segundo ciclo y las dos secundarias) ya son 800 las personas que forman parte del establecimiento. Pero de todas maneras, la actividad escolar sigue siendo afectada por la alternancia en la asistencia diaria, debido al movimiento poblacional y el trabajo infantil[59].

Un claro indicador de esto es la comparación entre la cantidad de niños inscriptos por clase y la asistencia real: en el nivel inicial, el preescolar, hay 27 inscriptos, y 16 asistentes. Revisando las listas del turno mañana junto con Ofelia, se encuentran más ejemplos; 4to grado A tiene 27 inscriptos y asisten 26, 4to B: 23 y vienen 17, 4to C, igual. En 5to grado la asistencia no es muy baja, pero lo que preocupa a Ofelia es 6to grado. "Es el más vulnerable, cuando los chicos dejan de venir, yo se que es una edad complicada, la adolescencia, pero hay que hacer algo con esta situación". De 28 anotados, el promedio de asistencia es de 12. "Estamos muy mal parado frente al sistema educativo", remata la docente. De todas maneras, la cara se le ilumina nuevamente cuando cuenta que este año se reciben los primeros bachilleres del secundario para jóvenes y adolescentes.

"Pero estamos todavía entre primaria y secundaria, y ahí quedamos. Entonces estamos también pautando un camino para nivel terciario y universidad. Y hay que ver qué tenemos que hacer para llegar a la universidad… con estas pautas del lingüísmo y la

[57] Articulo "Pueblos originarios piden docentes bilingües", Equipo de Comunicación ATE-CTA Rosario, 2005.
[58] Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, Ministerio de Educación, Colección Educ.ar, 2005.
[59] Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, Ministerio de Educación, Colección Educ.ar, 2005.

interculturalidad. Porque la universidad todavía está muy cerrada, muy encerrado en los claustros de enseñanza muy teórica, muy abstracta. Y este es el camino que tenemos que seguir los indígenas para poder tener una buena conciliación entre pueblo indígena y ministerio de educación con sus pautas de educación. Tenemos que meternos y ser educados, ser calificados y ser profesionales en las distintas disciplinas que quiera elegir nuestra gente".

Estos objetivos se condicen con una ciudadanía que crece con parámetros, ser parte de una sociedad implica tener los mismos derechos, y las mismas oportunidades, entre ellos, el acceso a niveles superiores de estudio, y poder aspirar al trabajo que quiera. Por eso, las bases deben sentarse a través de una educación completa.

****

Ofelia permanece ajena a todo, tiene la cabeza en otro tema.

Es que a las 10 empezó el piquete que cortará un tramo de la avenida Travesía durante dos horas, para solidarizarse con sus compañeros tobas en la provincia de Formosa, que el martes 23 de noviembre cortaron la ruta 86, en reclamo de 600 hectáreas que quieren recuperar. El resultado del piquete fue la muerte de un manifestante y un policía. Ofelia sabe que tiene que ir, por lo menos pasar un rato: "es que toda la movida comunitaria fluye aquí. Y si no me ven en la movilización me dicen, no nos acompañaste. Tengo que estar en el colegio y en la movilización. En todo".

Y si bien va a perder la reunión de maestros que se hará a las 11, y en donde se tratarán temas como el acto de fin de año, el rol de cada maestro, la cantidad de aprobados y la repitencia, así como el período de recuperatorios, Ofelia sabe que debe

asistir a la marcha. Una de las maestras que la ve irse murmura por lo bajo, “piden mucho derecho a la educación y después faltan todos para ir al piquete”.

Afuera de la escuela, los 30 grados sofocan a quienes caminan hacia la protesta. El calor obliga a los manifestantes (mujeres, hombres, niños y familias enteras) a buscar un poco de alivio debajo de los árboles. Ofelia llega y saluda a cuanta persona se cruza, todos la llaman por su nombre, y se encuentra con varios de sus alumnos. Inmediatamente se junta con los líderes del movimiento, y charla con ellos largo y tendido, a las 12, el piquete se levanta, y Ofelia vuelve a la escuela.

Todavía queda un día largo, y algunas clases para dictar, además falta hablar con representantes del ministerio de educación, para acordar la fecha en que se comenzará la construcción de dos nuevos salones para el secundario. “Desde el gobierno hay apoyo. Por ejemplo, nos dan becas primarias, becas secundarias, se recibe ayuda”, explica, y agrega: “pero la conciliación con el pueblo indígena es difícil. Hoy, por ejemplo, en una reunión se habló de la palabra Amenaza. Le digo a uno de los tutores: “hermano, no es amenaza, es el cumplimiento al que se tiene que llegar entre el ministerio y la comunidad indígena, para que el niño venga a estudiar y sea calificado por el docente y por el director. Y esto no tiene que ser visto como una amenaza para nuestras familias, para nuestros niños”. Porque él entendía el sistema de calificación como una amenaza. Pero no es una amenaza, es el cumplimiento del deber de poder venir a la escuela, asistir y aprobar las materias. Y es lo que se tiene que hacer para estar dentro del sistema educativo”.

La dirigente qom entiende que sólo de esta manera, sus hermanos tendrán acceso al trabajo profesional. Podrán salir del lugar de artesanos, cirujas, recolectores de basura y empleadas domésticas, los trabajos que Ofelia reconoce como los únicos a los que pueden aspirar. “La idea es que estas generaciones puedan acceder a trabajos dignos.

Esa es la propuesta, es el proyecto de vida que he planteado aquí. Teniendo a las facultades cerca, las comunidades pueden acceder a la universidad. Siempre cursando la escuela primaria, secundaria y terciaria o universitaria. Se trata de seguir ese sistema de educación del país, no transformarla de otra manera. Porque sino nunca se van a integrar".

QUAERERE VERUM
Universidad de
SanAndrés

Capítulo 5: México, un referente

"En América Latina, la educación indígena ha estado siempre en entredicho, prácticamente desde el momento en que nuestros países vieran la luz como repúblicas y adoptaron los principios del liberalismo europeo clásico, proyectando la imagen de una entidad política uniforme y homogénea de cara a la construcción del anhelado estado-nación. Por medio de la lengua europea y de contenidos socioculturales predominantemente ibéricos se buscó construir una cultura nacional única, una sola nación y un país unitario uniforme y, de facto, se asumió un proyecto político que bien puede calificarse etnocida, pues pretendió eliminar las diferencias étnico- culturales que desde siempre han caracterizado a esta parte del mundo"[60].

México, sin embargo, logró revertir esta homogeneización muchos años antes que el resto de las naciones latinoamericanas. Y puede servir como referente para la EIB en Argentina, ya que su reconocimiento a las naciones indígenas data de casi 100 años. Por eso se eligió a éste país como punto de comparación con respecto a lo que sucede en Argentina. Como explica el Dr. Rainer Enrique Hamel, "México tiene una experiencia histórica de 100 años en educación indígena, que contiene experiencias buenas y malas"[61].

Para nombrar algunas de las experiencias buenas que trae tanta historia en educación indígena, vale destacar que, a diferencia de Argentina, México presenta datos, estadísticas y censos detallados y puntuales de lo que es la EIB en el país, mientras que nosotros tendremos resultados y registros más específicos recién a partir de lo que se publique sobre el último censo, realizado en octubre de 2010. Según la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) en México, los servicios de

[60] Hirsch, Silvia y Serrudo, Adriana, "La Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Identidades, lenguas y protagonistas", Editorial Noveduc, Buenos Aires, 2010.
[61] Entrevista de la autora de la tesis a Rainer Enrique Hamel en la ciudad de México D.F., 15 de noviembre de 2010.

Educación Indígena atendieron a 1, 283,049 alumnos, distribuidos en tres niveles educativos: el ***inicial***, atendió a 62,330 niñas y niños entre 0 y 3 años, lo cual corresponde al 4.9% del total de la cobertura. El ***preescolar***, atendió 382,036 niñas y niños entre 3 y 6 años, lo cual corresponde al 29.8% del total de la cobertura. Y la ***primaria***, atendió a 838,683 niñas, niños y jóvenes entre 6 a 14 años y más, lo cual corresponde al 65.3% del total de la cobertura[62].

Creada en 1978, la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) es una institución que surgió "tras numerosas, diversas y con frecuencia controvertidas experiencias de educación proporcionadas por el Estado. En el fondo, de lo que se trataba era de definir el modelo según el cual los indígenas se incorporarían a la nación, y en esa estrategia la educación constituía el principal instrumento de integración"[63].

La educación indígena en América Latina ha atravesado diversas etapas que han tomado diferente curso, según el contexto social, geográfico e histórico en el que se desarrollara. Yáñez Cossio (1998) propone cuatro peculiaridades de la educación indígena en la región: castellanización, transicional, bilingüe bicultural, y bilingüe intercultural[64]. La castellanización aun persiste en muchas partes de América Latina; éste ha sido el proceso de mayor duración y ha estado dirigido a la asimilación e incorporación de las pautas occidentales y del castellano, como vehículo de las mismas, llevando por lo tanto a un acelerado proceso de cambio cultural y lingüístico[65].

---

[62] Dirección General de Educación Indígena (DGEI) Estadística Total de Educación Indígena Inicial y Básica. Inicio de Ciclo Escolar 2007-2008. http://basica.sep.gob.mx/dgei/start.php

[63] Hirsch, Silvia y Serrudo, Adriana, "La Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Identidades, lenguas y protagonistas", Editorial Noveduc, Buenos Aires, 2010.

[64] La segunda etapa, la transicional, se desarrolló particularmente en México y en los países andinos, e implicó el uso de maestros indígenas y de la lengua originaria como forma de integración paulatina a la sociedad nacional (…) la lengua indígena se utilizó como un medio para facilitar la castellanización y los maestros indígenas ejercían como traductores de una lengua a otra para que los alumnos pudieran comprender las consignas del docente y los contenidos escolares. El modelo bilingüe cultural desarrollado a fines de los 60 e inicios de la década de 1970 estuvo basado en la promoción y el respeto hacia las culturas y las lenguas de los pueblo originarios, pese a que los contenidos del currículo escolar y la didáctica seguían respondiendo a las concepciones originadas en los centros urbanos.

[65] Hirsch, Silvia y Serrudo, Adriana, "La Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Identidades, lenguas y protagonistas", Editorial Noveduc, Buenos Aires, 2010.

La transición de la castellanización a una EIB se fue dando gradualmente; a partir de los años 20, el país azteca fue creando diversas instituciones abocadas a la integración indígena. En la década de los años 30 con el arribo del General Lázaro Cárdenas a la Presidencia de la República, se creó el Departamento de Asuntos Indígenas que, entre otras actividades, promovió en 1939 la realización de la Asamblea de Filólogos y Lingüistas. Destacados especialistas en antropología y lingüística tomaron parte en los trabajos de la Asamblea, entre cuyas resoluciones se destacaron las siguientes: capacitación de maestros para el trabajo educativo en las comunidades indígenas, preparación de textos en lenguas indígenas, utilización de alfabetos prácticos para la escritura de las lenguas indígenas. "En este proceso fue fundamental la definición teórica y aplicada del indigenismo, especialmente a partir de la creación del Instituto Nacional Indigenista (1948), quien asumió numerosas tareas educativas, y, sobre todo, dio elementos para el cuerpo básico de doctrina con que el Estado establecería un modelo de relación con los indígenas.

Durante los setenta, surgieron críticas fundamentales de la ideología y práctica indigenistas y los indígenas hicieron por primera vez reivindicaciones de carácter netamente étnico, ante el proceso de etnocidio; se planteó la necesidad de reconocer la pluralidad étnica del país, de rescatar los valores de las culturas indígenas como valores nacionales a ser conservados y promovidos. Las lenguas indígenas fueron reivindicadas como lenguas nacionales y la educación bilingüe bicultural fue promovida como una meta en sí misma y no simplemente como un paso para facilitar la castellanización. La educación bilingüe -bicultural fue reconocida finalmente como pilar de la educación indígena.

Si bien está reconocida e institucionalizada, Hamel insiste que la EIB no puede ser un modelo rígido y definido, sino que tiene que acomodarse a la situación de cada

escuela en particular. “No hay mil modelos de EIB, 5 o 6 quizás, básicos, con sus variantes. Si uno entiende bien qué pasa, y la situación lingüística, qué lengua hablan los niños, qué socialización han tenido, qué tanto hay orgullo o no en sus familias de su cultura, son un par de variables que te van conformando casos que no son infinitos. Ahí se pueden proponer estrategias que se combinan… es la idea modular. Tú tienes módulos y los vas combinando. Como en el *management*. No puedes planear una sola cosa que vaya a funcionar igual en todas partes. Sigue habiendo deserción, sigue existiendo… y hay cifras pero se manipulan mucho”.

Manipuladas o no, en un informe de la DGEI se muestra que “en este ciclo escolar, la Educación Primaria Indígena registró una deserción promedio del 3%”[66]. Por otro lado, también muestra cifras de lo que es la reprobación escolar de las escuelas primarias indígenas: “fue del 8.4%, este resultado muestra una disminución de 0.8 puntos porcentuales a la presentada el ciclo anterior”[67].

En México se ha desarrollado el sistema de educación indígena más grande de toda América Latina. Que tiene por lo menos a un millón y medio de niños en primaria. La educación primaria de primero a sexto, y hay dos años de preescolar.

La educación preescolar constituye la fase inicial del sistema escolarizado, precede a la educación primaria y se conforma de tres grados. Al primer grado asisten niños de tres años de edad; al segundo, niño de cuatro años, y al tercer grado se inscriben los niños de cinco años. El 86.9% de los alumnos es atendido en preescolar general, conocido también como jardines de niños. El 8.3% de los niños asiste a las escuelas indígenas, donde se imparte la educación intercultural bilingüe. La educación primaria se imparte en tres servicios: la primaria general abarca el 93.6% de la

[66] El indicador de deserción escolar, mide el abandono escolar durante el transcurso del ciclo escolar y el cambio de un periodo escolar a otro, independientemente de que los alumnos hayan aprobado o no.
[67] Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, Ministerio de Educación, Colección Educ.ar, 2005.

matrícula, la primaria indígena o bilingüe y bicultural alcanza el 5.7%[68]. A diferencia de como pasa en Argentina donde los indígenas son los ayudantes de maestros, y se reproduce la asimetría, la dicotomía. En México los maestros son los indígenas, los que están en su aula, como maestros en su propio derecho.

Más allá de las cifras, todavía existe un conflicto y una contradicción, que es la contradicción de cualquier pueblo que está en un contacto subordinado con otra cultura. "Ahí está el reto de cómo puede pasar una situación de subordinación a una situación de autoorganización y de reivindicar lo propio. Sin dejar de ser argentinos o ciudadanos con plenos derechos en el país. Ese es el gran problema".

Néstor García Canclini[69] es quien introduce el término de culturas híbridas[70] y cómo "la construcción lingüística y social del concepto de hibridación ha colaborado para salir de los discursos biologicistas y esencialistas de la identidad, la autenticidad y la pureza cultural. Así como el mestizaje contrarrestó las obsesiones por mantener incontaminada la sangre o las razas en el siglo XIX y en varias etapas del XX, la hibridación aparece hoy como el concepto que permite lecturas abiertas y plurales de las mezclas históricas, y construir proyectos de convivencia despojados de las tendencias a "resolver" conflictos multidimensionales a través de políticas de purificación étnica. Contribuye a identificar y explicar múltiples alianzas fecundas: por ejemplo, del imaginario precolombino con el novohispano de los colonizadores y luego con el de las industrias culturales (Bernand, Gruzinski), de la estética popular con la de los turistas (De Grandis), de las culturas étnicas nacionales con las de las metrópolis (Bhabha), y con las instituciones globales (Harvey). Los pocos fragmentos escritos de una historia

[68] *Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos, principales cifras, ciclo escolar 2008-2009.* Secretaría de Educación Pública. Octubre de 2009. http://www.sep.gob.mx/es/sep1/sep1_Estadisticas

[69] García Canclini, Néstor. Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad, Grijalbo, México, 1990.

[70] "Parto de una primera definición: entiendo por hibridación procesos socioculturales en los que estructuras o prácticas discretas, que existían en forma separada, se combinan para generar nuevas estructuras, objetos y prácticas".

de las hibridaciones han puesto en evidencia la productividad y el poder innovador de muchas mezclas interculturales"[71]. Cultura híbrida y ciudadanía en sentido amplio son dos formas de presentar lo mismo; una desde el punto de vista de la cultura, y otro de la pertenencia a la comunidad.

Por eso, ambos países, cada uno en la instancia en que se encuentre apuntan idealmente a una cultura híbrida, donde se podrá poner en práctica lo mejor de cada cultura. Hamel elige posicionarse desde un punto de vista positivo con respecto a Argentina y dice que si bien "la EIB es algo muy reciente todavía, eso también tiene ventajas, porque se puede experimentar mas, aplicar experiencias mas diferenciadas, y la sociedad argentina siempre ha sabido dar saltos y hacer cosas de un modo distinto. Entonces quisiera ser optimista de que se busquen otras soluciones. Pero no hay reglas simples, no hay manuales de cómo hacerlo, hacer camino al andar pero con cierto rumbo y ciertos principios generales que es bueno tenerlos claros".

QUAERERE VERUM
Universidad de
SanAndrés

[71] García Canclini, Néstor. Noticias recientes sobre la hibridación. Texto presentado como conferencia del profesor invitado en el VI Congreso de la SibE, celebrado en Faro en julio de 2000. Universidad Autónoma Metropolitana, Iztapalapa. México D.F.

Capítulo 6: Un nuevo tipo de ciudadanía

Argentina, México, Bolivia, Perú… cualquier país con población diversa se encuentra todavía en el camino hacia algo mejor, algo grande, que llevará en un futuro, a una convivencia tolerante y equitativa de todos los miembros que hacen a esa nación. Para eso, la educación es el eje central, donde se forja el destino de un pueblo, donde se nutren las futuras mentes líderes. Para eso, la EIB es esencial.

Pero antes, se debe romper con los prejuicios, que si bien son inevitables, como se menciona unos capítulos más arriba, si uno avanza con la suficiente apertura mental, esos prejuicios, desde donde uno cree conocer, se derriban. Es como explica Gabriela Novaro, profesora de Antropología de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, "Ninguno de nosotros esta exento de tener **prejuicios**, de formular apreciaciones descalificadoras sobre los demás antes de conocerlos en profundidad, de generalizar arbitrariamente (…) Sin embargo, es posible estar atentos e intentar superar y ampliar nuestra mirada. Se trata de comenzar a relativizar lo propio y a entenderlo como una posibilidad más dentro un orden social sumamente complejo y variado, de empezar a hacer conscientes que los obstáculos que nos inmovilizan tienen que ver no sólo con factores contextuales externos, sino con la forma de mirarnos y de mirar a los otros que hemos internalizado y se nos ha impuesto".[72]

En esto se asienta la interculturalidad, no solo en la escuela sino en toda la sociedad. Pero, en la escuela, la interculturalidad debe ser el fortalecimiento de lo "propio" que tiene que ser complementario con el apropiarse de elementos de una cultura universal. Y no se debe resaltar a la EIB para poblaciones indígenas como un lugar desde donde se "rescatan culturas milenarias", sino desde el lugar que ocupa el aborigen hoy. En las palabras de Pablo Wright: "yo no siento que hay que custodiar los

[72] Novaro, Gabriela, Reflexiones sobre Pueblos indígenas y escuela. Avances y obstáculos para el desarrollo de un enfoque intercultural, Programa de Educación Intercultural Bilingüe Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología República Argentina, 2001.

valores tradicionales… no, para nada. Si el chico toba le gusta la cumbia evangélica, o el rap o Charly García, o quiere una camioneta… eso no es poco aborigen. Si nosotros también lo queremos, ¿cuál es la diferencia entre ellos y nosotros?". Lo mismo ocurre en México en la zona de P´urepecha "hay conjuntos con música moderna en su lengua y también en español y en inglés. Todo el mundo tiene el derecho de apropiarse de lo que le gusta de cada cultura, pero no al precio de tener que abandonar lo propio, esa es la parte difícil. Y eso se logra si como sociedad en conjunto se nivelan más las asimetrías de economía, culturales y de prestigio".

Las diferencias, en cuanto a reconocimiento e igualdad, no deberían existir. Todos son ciudadanos de un mismo país. Para entender si la EIB implica un nuevo tipo de ciudadanía o no, primero habría que analizar a qué nos referimos cuando hablamos de este concepto.

Según Adela Cortina, en su libro Ciudadanos del Mundo, "ser Ciudadano es tener desarrollado el sentido de identidad y pertenencia en el lugar donde se interactúa socialmente en el hábitat donde se desenvuelven los individuos con responsabilidad, derechos y obligaciones". Sólo quien se sabe reconocido por una comunidad puede sentirse motivado para integrarse activamente en ella. Por lo tanto, la ciudadanía intercultural debe ser compleja, pluarlista y diferenciada. El multiculturalismo es la convivencia de personas que se identifican con culturas diversas. Por ello,una sociedad justa debe proteger la libertad de sus ciudadanos para decidir a qué grupo quieren pertenencer, con cuál se sienten identificados[73].

Maria José Fariñas Dulce, en su libro Globalización, Ciudadanía y Derechos Humanos, explica que el "concepto de ciudadanía no se corresponde con una categoria natural, sino que es una construcción metafórica, que surge como consecuencia de

[73] Cortina, Adela, Ciudadanos del Mundo. Hacia una Teoría Moderna de la Ciudadanía, editorial Alianza, Madrid, 1997.

procesos históricos de negociación, interpretación y reisignificación, mediante la cual se establece un doble vinculo de caracter abstracto entre los ciudadanos y su organización jurídico política: por una parte, el Estado protege a sus ciudadanos, a la vez que éstos son responsables, ante él; y por otra parte, los ciudadanos participan en la creación y en la dirección de la actividad jurídica y política del Estado. (...) Ahora bien, cuando se reduce el concepto de "ciudadano" a un solo tipo de actor social, se está dejando fuera de la universalidad de la igualdad, es decir, se está marginando o inferiorizando al resto, (...) que pueden ser los que pertenecen a una raza diferente"[74].

Entonces, si bien, son reconocidos a nivel formal como ciudadanos, muchos indígenas qom o de cualquier nación que habita este país, no sienten lo que se definiría como la "ciudadanía social", la que "abarca todo el espectro, desde el derecho a un mínimo de bienestar económico hasta el de compartir plenamente la herencia social y vivir conforme a los estándares predominantes en la sociedad. En los textos de derechos reconocidos por las Naciones Unidas, éstos son denominados "económicos, sociales y culturales", e incluyen, por lo tanto, el derecho de los pueblos indígenas a sus prácticas y expresiones culturales: a su "herencia social". Ante cada uno de estos derechos que la democracia debe garantizar está el deber del ciudadano de ejercerlos respetando tanto los valores y normas que la democracia adopta para hacerlos efectivos como, en particular, los derechos del resto de sus conciudadanos[75].

En palabras de Ofelia, lo que ella sueña a través de la EIB es "estar integrado en las pautas que tiene el país sin perder identidad. Tiene que partir desde la educación. Todos los argentinos somos responsables de comprometernos ante la educación bilingüe intercultural, porque no es responsabilidad nuestra nomás. No solamente del indígena…

[74] Fariñas Dulce, Maria José, Globalización, Ciudadanía y Derechos Humanos, Instituto de derechos humanos bartolome de las casas, universidad carlos III de Madrid, Editorial Dickinson, 2004.
[75] Nuestra democracia / Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, Secretaría General de la Organización de los Estados Americanos. — México: FCE, PNUD, OEA, 2010.

es de todos. Yo deposito la esperanza en las nuevas generaciones que están aptas para poder aceptar la diversidad cultural de cada nación preexistente aquí en el país".

Si bien, existe un cambio desde el estado, muchos especialistas creen que es una actitud muy retórica; "más retórica que práctica. Está el Inadi, las leyes provinciales de las cuestiones indígenas, la ley nacional, pero las relaciones de poder están intactas, igual que antes. O sea, es muy discursivo, todo. Lo que si cambió realmente es que el estado reconoce la existencia de comunidades indígenas como entidades jurídicas, es un logro. (…) Pero hay muchos palos en la rueda. Muchas cuestiones de gestión de política y de recursos que solo están los blancos"[76].

De todas maneras, todos coinciden en que la EIB sí apunta a un nuevo tipo de ciudadanía, Leonor Acuña, reafirma su postura asegurando: "yo estoy convencida de eso. En realidad, por empezar, para los pueblos indígenas lo que debería implicar es arrancar por la ciudadanía plena. Quien no tiene un lugar para su lengua, su cultura, para su espacio como indígena, y que tampoco es reconocido en el relato de la historia argentina, no tiene la ciudadanía plena. Además, que cualquier ciudadano bilingüe pueda manejar aunque sea en un nivel elemental la lengua indígena, que tenga la opción de poder hacerlo, en principio yo esperaría que de cómo resultado además de una ciudadanía, un ciudadano por lo menos más tolerante".

Es que, como dice Enrique Hamel, "Hay muchas lenguas dando vueltas, hay que buscar una solución de convivencia, respetando las diferencias y admitiendo identidades que no sean homogéneas. Que a mi no me presionen que soy o mexicano, o chileno, o alemán, o lo que sea. Soy algo hibrido, algo distinto. Ya cada vez mas. El nacionalismo monolítico es del pasado, no tiene funcionalidad. Todos migramos de algún modo. Nada mas prendemos la computadora y estamos migrando ya".

[76] Entrevista a Pablo Wright.

…….

Ofelia permanece en silencio cuando se le pregunta sobre sus sueños y aspiraciones. Sus ojos pequeños no permiten ver ningún tipo de sentimiento ni deseo, su mirada penetrante puede generar hasta incomodidad, las facciones no se mueven, el pelo largo y lacio que le enmarca la cara brilla con el sol de la tarde que se cuela entre las ventanas del salón de maestros.

De repente el estado de vigilia aparente termina, Ofelia empieza a hablar, ella tiene bien claros cuáles son sus deseos: "tiene que cerrar esto y con mi vida seguro, la inserción de la población indígena en la universidad por una parte, y la reforma constitucional de las provincias, la reparación histórica en la tenencia de las tierras, por otra parte (…) También es un sueño mío que todos los entes públicos tengan un componente aborigen. Pero con capacitación, no podes nombrar a un indígena que no sepa de qué se trata una secretaría. Por eso primero la base educativa que tenemos que tener. Primero la base, es un proceso lento".

QUAERERE VERUM
Universidad de
SanAndrés

Conclusión

"La educación intercultural nace y se nutre en los complejos tejidos sociales que modelan y dan forma a las sociedades. Nuevas generaciones tendrán que nacer y desarrollar otra mentalidad, otra manera de convivir para que indígenas y no indígenas podamos destacar en la historia y jugar un papel en beneficio de nuestra sociedad", Rigoberta Menchú Tum Maya Quiché, Premio Nobel de la Paz 1992.

Luego de entrevistas, conversaciones e intercambios con especialistas, involucrados y protagonistas de la EIB y de lecturas de artículos y bibliografía, puede decirse que la historia de Ofelia Morales retrata el desarrollo de la EIB en Argentina, y su lucha y militancia está completamente sincronizada con el camino que cientos de académicos e investigadores quieren abrir para la educación para indígenas en el país.

Una historia que empieza en el Chaco y que sigue en Rosario, pero que representa miles de relatos en toda la nación, en todo el continente, desde hace tiempos inmemoriales y que hoy se traduce en la lucha por una educación intercultural bilingüe y la recuperación de las tierras. Un proyecto que despierta la ilusión de muchos, la esperanza de la total inclusión y aceptación, el fin de culturas arrasadas, marginadas y negadas. Sentar las bases para un nuevo tipo de ciudadanía, no sólo para los indígenas, sino para todos los argentinos. Una ciudadanía de la que cada persona saldrá beneficiada, y en la que la sociedad se nutrirá de lo mejor de las culturas, una sociedad plurilingüe, multicultural y heterogénea.

La historia de Ofelia Morales y la EIB en la escuela 1344 simboliza lo que sucede en muchas escuelas de Argentina. La ilusión, los sueños están, pero el trabajo y el día a día es difícil, cansador, y pueden llevar a la desesperanza. La discriminación sigue vigente, la negación y el rechazo también. La deserción, la pobreza y el analfabetismo no disminuyen. Pero año a año, paso a paso, la EIB sigue abriéndose camino, a veces de manera acertada, otras veces con errores. Siempre con la intención de generar un futuro en el que indígenas podrán acceder a cada instancia de la

Universidad de SanAndrés

educación formal (desde el preescolar hasta la universidad) sin que nadie les prohíba hablar su lengua. Porque "la escuela debe facilitar la reconstrucción del conocimiento adquirido en el contexto familiar y utilizarlo como herramienta didáctica para la adquisición de conocimientos escolares…superando la escisión entre el medio familiar y el escolar"[77].

Hasta hace poco, los pueblos originarios ni siquiera eran considerados en los censos y relevamientos que se hacían a nivel nacional, desde el estado. Este año, finalmente, el censo incluyó preguntas para identificar "hogares que expresan su pertenencia a alguno de los pueblos que habitan el territorio nacional y por otra, al reconocimientos de alguno de esos pueblos en particular"[78]. Si bien queda mucho por hacer, la intención para abrir la mentalidad y provocar otra mirada sobre el ciudadano común y promedio existe, tanto desde el estado como en las personas que se dedican a cambiar la perspectivas y los prejuicios desde su lugar, tanto maestros, como especialistas, académicos e investigadores.

Si bien existe formalmente desde hace más de 10 años, la EIB nacional está en una etapa muy primaria, de experimentación y prueba y error. Donde cada escuela es un mundo, que tiene sus propias características y maneras de aplicar (o no, depende del director a cargo) la educación intercultural bilingüe. Si en México, donde el proyecto se reconoce desde hace más de 70 años, la experiencia de cada escuela sigue siendo

[77] S. Ballessio - B. Pivetta "La historia oral: una alternativa en la atención a la diversidad" Escuela 1333, Rosario, Santa Fe.

[78] INDEC, Censo 2010. http://www.censo2010.indec.gov.ar/index_pueblos.asp. La incorporación de temáticas en el Censo como la discapacidad, pueblos originarios y afrodescendientes ubican a la Argentina en el conjunto de países que se han comprometido y han dado respuesta en el plano de las operaciones estadísticas, no sólo a los convenios internacionales, sino a una deuda, de larga data, existente con ciertos sectores de la población de Argentina. La pregunta sobre pueblos originarios fue incluida en el Censo de 2001. En el Censo 2010 se apunta, por una parte a la identificación de hogares que expresan su pertenencia a alguno de los pueblos originarios que habitan el territorio nacional y por otra, al reconocimiento de alguno de esos pueblos en particular. La inclusión de esta temática en el censo de población resulta de utilidad para la elaboración de posteriores estudios o encuestas que deseen profundizarla, con vistas a la realización de políticas públicas focalizadas.

motivo de estudio, investigación y mejoramiento, es más que lógico que Argentina todavía tenga mucho por aprender.

Lo importante es que desde aquellos que trabajan, desde las autoridades, está la intención de seguir creciendo y avanzando, y el reconocimiento que no hay un manual, un software automático, con instrucciones universales desde donde se puede instrumentar la EIB, sino que toda declaración y registro de este tema puede cambiar, modificarse y variar de acuerdo a cómo se van dando las experiencias y los resultados de la EIB en las instituciones del país.

La EIB intenta sentar las bases para un nuevo tipo de ciudadanía. ¿Lo cumple? No todavía. Pero sostengo que es la intención de todos los involucrados y comprometidos con este plan. Son más de quinientos años de arrasar pueblos, negarlos, invisibilizarlos; son apenas 20 años de cambios en la mirada, y apertura e intento de inclusión.

Falta de maestros, sucesión continua de gestiones, analfabetismo, pluralidad de puntos de vista, pobreza… los problemas persisten. Pero con el foco puesto en seguir adelante, crear más establecimientos para la formación de maestros indígenas (más allá del CIFMA), estableciendo experiencias con expertos en otros países, permitiendo gestiones más duraderas desde el Ministerio de Educación que den vigencia a los planes y proyecciones y evitando el paso abrupto de mando y el empezar de cero cada vez que un nuevo funcionario asume la dirección del área de Educación Intercultural Bilingüe, pensando continuamente en que se trata de prueba y error, pero que la prueba se hace de manera planificada y criteriosa… esta enumeración es solamente una idea general de lo que puede mejorar en gran cantidad a la EIB en el país.

De todas maneras, atenta a las novedades, pero a la vez inmersa en su labor diaria, cada mañana Ofelia Morales camina hasta la escuela que ayudó a construir,

donde cientos de niños qom aprenden y se enorgullecen de su lengua, de su cultura, de sus orígenes. Ríen con picardía, y su atención oscila entre el pizarrón y el juego paralelo que existe entre dos de los chicos, pero al final de la clase todos terminan la tarea. No sufren censura ni ninguna prohibición para hablar en qom, como lo padeció Ofelia, 40 años atrás, en su Pampa del Indio natal. Y eso a ella la deja tranquila, porque el primer paso ya está dado. Es justamente la siguiente expresión en lengua qom la mejor forma de retratar la fuerza pujante y eterna que se asoma, tímida pero no sumisa, en su voz bajita y la cadencia que tiene al hablar:

Ayem añaxai inloqlec na ihuo´

Da lapaguenatanaxac na huaupi

Qartalpi yahuec alo´da sonaq tahua

Na laye nam loquiaxaipi yallepi

Yo soy una mujer qom y por eso

tengo fuerza y lucho por mi gente,

por mi comunidad. La enseñanza

de nuestros antepasados nos llevó

a estar al lado y a trabajar junto

con los hombres luchadores de

la causa nuestra.[79]

[79] Mujeres dirigentes indígenas, Relatos e historias de vida. Secretaria de Cultura, Presidencia de la Nación. 2007.

QUAERERE VERUM
Universidad de
SanAndrés

SEGUNDA PARTE

Metodología

Para poder realizar la tesis, la investigación se desarrolló en varias etapas. Primero, fue la elección del tema, que llevó un tiempo, porque debía ser un tópico interesante y lo suficientemente sólido como para poder desarrollarse en un trabajo de al menos 50 páginas de largo. Para eso, como explica Carlos Muñoz en su libro, Cómo elaborar y asesorar una investigación de tesis, "es deseable, diríamos casi indispensable, para elegir un tema de investigación, que el alumno efectúe una introspección y trate de identificar cuáles son los conocimientos, las aptitudes, experiencias y aficiones que le ayudarán a identificar, dentro de la totalidad de las áreas afines a sus estudios profesionales, los posibles tópicos que lo motivarán a profundizar en su estudio".

Una de las ideas que motivó a profundizar el estudio fue la de dar a conocer lo que es esta modalidad educativa en el país, su historia, sus objetivos, y la opinión de quienes trabajan para mejorarla día a día. Todo esto en el marco de lo que es la vida de una mujer dirigente indígena, que puede representar a todas las mujeres indígenas de la región, al volverse un símbolo y su vida una metáfora de la realidad de los pueblos originarios en el país. Se quiso dar a conocer otro aspecto de la lucha de estos ciudadanos argentinos, más allá de la que suele mostrarse en los medios, que es la de los conflictos que surgen por la tenencia de las tierras.

Cuando los temas ya estaban decididos, se tuvo qué pensar de qué manera se iba a encarar el proyecto, ya que la EIB tiene muchas aristas desde donde se la puede enfocar. Por eso se consideró a la vida de Ofelia Morales como la manera indicada de hilar el relato, mediante su historia de vida. Uno de los instrumentos que utilizan los etnógrafos para recolectar datos son las historias de vida. Se comienza con darle

confianza al informante para crear una relación de empatía. Son entrevistas "cara a cara" entre investigador e informante. Eso fue lo que ocurrió con Ofelia.

Y lo que muchas veces se logra con estas historias es que ayudan a determinar o comprender la cultura de un pueblo. Muchas de éstas son historias que pasan oralmente de generación en generación, son tradiciones que se enseñan de persona a persona. Los mitos y creencias religiosas son parte de las creencias que se transmiten oralmente. Por eso, se entendió que la mejor manera de escribir la tesis sería eligiendo una historia particular y a partir de ella explicar algunos aspectos de una temática muy amplia, histórica e intrincada.

Y dentro de esa historia particular, lo más acertado fue acotar la investigación a una escuela puntual y su contexto. Si bien se había considerado analizar más de una, la institución 1344 en si representaba un inmenso universo, que permitía sostener el trabajo por si sola, con todas las historias y relatos que presentaba. La escuela, como Ofelia, simbolizaban muchas escuelas en la misma situación, y no se consideró necesario hacer un estudio exhaustivo de todas las instituciones con EIB en la provincia de Santa Fe, ya que no aportaban gran diferencia al trabajo. Además, la distancia, por supuesto fue clave en la investigación, ya que los viajes a Rosario implicaban una logística importante, desde pedir días en el trabajo, hasta conseguir medio de transporte y un lugar donde dormir en la ciudad.

Entonces, con el tema y el enfoque decidido, se inició el trabajo de lectura e investigación previa. Primero se buscó en diarios, revistas, sitios Web e informes el material generado hasta el momento sobre la Educación Intercultural Bilingüe y Ofelia Morales. El trabajo comenzó con la lectura de artículos y bibliografía publicada sobre este tema (citada al final del proyecto). De esta manera, se pudo contar con más detalles y análisis sobre el tema en si, y también sobre temáticas vinculadas a la reivindicación

de los derechos de los aborígenes en Argentina. Además, hubo consultas a la metodología aplicada en países más adelantados en materia de EIB, como fue el caso de México. Nuevamente, existió la tentación de enumerar la situación de la EIB en países vecinos como Bolivia, Paraguay y Brasil, pero finalmente se optó por tomar como referente y comparación a México, la nación más grande, con la mayor cantidad de aborígenes de la región. De esta manera, el foco permanecía y no se desviaba hacia los universos que representan todos los países latinoamericanos con educación intercultural bilingüe.

Según Stella Martini, en su libro Periodismo, noticia y noticiabilidad, "el periodismo produce las noticias que construyen una parte de la realidad social, y que posibilitan a los individuos el conocimiento del mundo al que no pueden acceder de manera directa. El producto de su trabajo multiplica y naturaliza gran parte de los discursos en circulación en las sociedades"[80]. Esta tesis puede posibilitar un conocimiento de un mundo que tal vez no se tenga muy presente a nivel masivo.

La vida de Ofelia resultaba ideal para contar un tema muy noticiable; una mujer indígena, nacida en el norte del país pero que en su adultez se traslada a uno de los centros urbanos más importantes de Argentina, con todo lo que eso implica (desarraigo, cambio de paisaje, una nueva adaptación, nuevos desafíos, otro tipo de discriminación, etc.). Una niña a la que le prohibían hablar su idioma en la escuela, pero que a pesar de esto, supo enamorarse del castellano y comprender que era a través de la educación que se podría acceder a una vida mucho más digna, con la correcta combinación de culturas familiares y ancestrales y los parámetros que se exigen a nivel del estado y para ser ciudadano del país. Una precursora de la EIB en su provincia del Chaco, que sigue con su lucha en Rosario y que espera que este proyecto llegue a la universidad.

[80] Martini, Stella, Periodismo, noticia y noticiabilidad, Editorial Norma, Colombia, 2000.

Para poder continuar indagando en estos tópicos, se estudió en profundidad las leyes correspondientes a la creación de la modalidad, sus antecedentes y temas vinculados a los indígenas en el país. Se consultó a especialistas y a personas vinculadas al área; desde académicos, miembros de fundaciones, representantes del Ministerio de Educación, Secretaría de Cultura, a fuentes internacionales, alumnos, padres y la protagonista de esta tesis. Se trató de una investigación basada, principalmente, en técnicas tomadas del periodismo de investigación.

El tercer paso fue entrevistar a Ofelia Morales sobre su situación particular como maestra y representante de la cultura qom. Las entrevistas a Ofelia se realizaron en dos ocasiones, la primera fue un sábado, en la escuela, vacía, donde hubo una reunión de aproximadamente tres horas de duración. El segundo encuentro fue un viernes, el 26 de noviembre, a las 8 de la mañana, para poder observar a la maestra en acción, como docente, junto con los niños, durante 5 horas. Para ver y entender en carne propia cómo funciona la EIB en esta escuela en particular. Porque más allá de toda la lectura y formación previa, la riqueza que brindó al trabajo visitar la institución y vivenciar algunas clases y una mañana de rutina en la vida de Ofelia supera ampliamente toda entrevista que se pudiera haber tenido por teléfono o por correo electrónico.

Las entrevistas a la personaje principal de esta historia, sin embargo, representaron un desafío, porque implicaban viajes desde Capital Federal a Rosario, y el obligado traslado dentro de la ciudad de Rosario hacia la escuela y el barrio toba. Los horarios siempre debían ser por la mañana, y se necesitaron licencias de trabajo para poder viajar a realizar las entrevistas.

Se realizaron entrevistas en profundidad al objeto de la tesis, así como a sus allegados, personas relevantes dentro de la EIB y especialistas en el tema. La selección de los testimonios siguió un criterio de relevancia e interés a la finalidad del trabajo. Se

comenzó por los testimonios de las figuras más representativas, que ofrecieron una perspectiva amplia sobre la EIB.

La estadía breve en la comunidad, permitió hacer trabajo de campo, hablar con los maestros, conocer sus dificultades, sus motivaciones y hacer observación participativa en el aula. Estas instancias de investigación brindaron originalidad al trabajo y enriquecieron la perspectiva e hipótesis. Se intentó construir la teoría y contrastarla con la realidad misma. Como explica Luis Jesús Galindo Cáceres sobre las técnicas de investigación: "de hecho, tradicionalmente en el modo de producción del periodismo tradicional, más de un 80 por ciento de la información de un medio se basa en entrevistas. El porcentaje restante se consigue a través de documentos o información secundaria (datos de informes, boletines, agencias de prensa, publicaciones, estadísticas, etcétera), y de la observación que todo reportero hace a través de los sentidos[81]".

Para el sociólogo Anthony Giddens la etnografía es el estudio directo de personas o grupos durante un cierto período, utilizando la observación participante o las entrevistas para conocer su comportamiento social para lo que es imprescindible el trabajo de campo como herramienta básica. A través de las entrevistas con Ofelia, en la ciudad de Rosario, se pretendió comprender y observar sus acciones e interacciones, en la escuela, con los niños, con los maestros, con los padres y los miembros de su comunidad. El piquete al que se atendió no fue algo programado, sin embargo sirvió para una mayor interiorización en el universo de Ofelia, de sus creencias y convicciones. En los viajes allí, se asumió un papel activo, en el que se preguntó, observó y pedió explicaciones e interpretaciones de las decisiones y comportamientos.

Otra de las entrevistas que involucró mucho planeamiento fue la hecha a Enrique Hamel, en la ciudad de México. Durante un viaje realizado por trabajo, se logró

[81] Galindo Cáceres, Luis Jesús, Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación. 1998, México.

conciliar una entrevista con el especialista un domingo a la mañana, gracias a las correctas gestiones y la excelente predisposición que mostró el Dr., que prestó tres horas de su tiempo a charlar sobre la EIB en su país y en general.

Por parte de las fuentes oficiales, si bien hubo reuniones con una representante de la Secretaría de Cultura y del Ministerio de Educación, la información que se aportó no fue del todo la esperada, ya que existían muy pocos registros y datos que servirían al trabajo que se estaba desarrollando. Por eso, en cuanto a cifras, estimados y registro para comparar año a año, los resultados no fueron los esperados, porque no existían. O existía un plan para poder relevar los datos más adelante. Las respuestas fueron algo vagas, y eso, según las fuentes especializadas que luego fueron consultadas, tiene que ver con que el cambio de gestión y de ministro trae consigo la modificación del plantel a cargo de lo que es la modalidad de EIB, por lo que imposibilita un plan a largo plazo que pueda llegar a término. Y un seguimiento detallado y prolijo de los logros y avances de la educación para indígenas en el país.

La realización de cada entrevista exigió un trabajo preparatorio, que incluyó la elaboración de una guía de preguntas específicas de la entrevista. La estructura de esa guía se formó a partir de preguntas abiertas, diseñadas para alentar a los entrevistados a explayarse sobre varios puntos de interés, y preguntas cerradas, referidas a sucesos determinados y preparadas para hacer retornar a los entrevistados a los puntos de interés cada vez que sus respuestas se alejaban de los planteos originales. En todos los casos, los resultados de la jornada se transcribieron en forma literal para evitar todo tipo de modificación de estilo o contenido.

Tanto el trabajo de campo como el análisis, la lectura y el camino de la investigación permitieron un armonioso ensamble de la información. Mediante un

abordaje analítico y periodístico, con la historia de vida se pretendió hilar el trabajo de campo, para luego disparar un análisis más profundo y amplio.

Es importante destacar también que la relevancia que tiene este trabajo es que se trata de un tema que no es parte importante de la agenda de los medios, pero es un debate que persiste, abierto, con muchas aristas, y que necesita ser profundamente discutido en el país.

Una vez finalizadas las etapas de investigación propiamente dicha, se organizó la información recabada con el fin de cruzar datos y lograr un orden coherente para el conjunto del trabajo. Luego, se procedió a la escritura del primer borrador, la reelaboración del trabajo a partir de las críticas del tutor y la escritura de la versión final.

La tesis está presentada en capítulos. Comienza con la historia de Ofelia, para luego dar paso a la temática más general de la EIB, aplicada en la escuela visitada. Para luego evidenciar de qué manera se implementa, qué limitaciones presenta, cómo se adapta a las necesidades de los chicos y si está allanando el camino para un nuevo tipo de ciudadanía.

QUAERERE VERUM
Universidad de
SanAndrés

Conclusión

Considero que esta investigación periodística me permitió poner en práctica todo lo aprendido durante los años de estudio de periodismo, desde cómo entrevistar, hacer trabajo de campo, investigar y plasmar todo lo realizado en papel. Este trabajo permite un acercamiento del tema elegido al lector medio que no está enterado de lo que es la EIB, ni de la existencia de miles de mujeres indígenas o maestros bilingües, como lo es Ofelia Morales.

Este trabajo se presenta en un momento de mucha ebullición, y mucho proyecto en marcha, tanto en el área nacional como regional. De todas maneras, por razones de desorganización, logística y amplitud, todo lo relacionado con la educación intercultural bilingüe no llega a las primeras planas de los medios más masivos (reciben atención de los medios locales), salvo en raras ocasiones, porque generalmente el enfoque que reciben las noticias sobre los pueblos originarios en el país parte desde la lucha que mantienen por la posesión de las tierras. Justamente, en este momento la noticia sobre la marcha de los tobas en Formosa en reclamo de unas tierras y el asesinato de uno de ellos durante la protesta ocupa los titulares de los medios.

La investigación permite alertar al lector sobre el debate que se debe dar en la opinión pública sobre la educación intercultural en el país, no solo para indígenas sino para todos. En este momento, se le está dando más importancia y atención a las poblaciones aborígenes desde el estado, y prueba de ello es la inclusión de preguntas relacionadas a ellas en el último censo de 2010. Habrá que estar atentos a las acciones posteriores a la publicación de los resultados.

Este trabajo permite adelantarse a un tema sumamente trascendente, el de la interculturalidad y el nuevo tipo de ciudadanía, que es lo que se debate en todos los países del mundo, y que no tiene que ver solamente con indígenas sino con, por ejemplo, la población latina en Estados Unidos, los inmigrantes africanos en España, y los muchos casos de población heterogénea, multicultural y plurilingüe que existen y llegaron para quedarse.

QUAERERE VERUM
Universidad de
San Andrés

Bibliografía

- Acuña, Leonor (200), "La enseñanza de la lengua y las diferentes lenguas en un programa de educación intercultural bilingüe", en: Menéndez, Salvio; Adriana Cortés; Andrea Menegotto y Amalia Cócora (eds.) Las teorías lingüísticas frente al nuevo siglo. Actas del VIII Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística, Mar del Plata, edición en CD.
- Acuña, Leonor. 2003b. *Módulo nº2 "El diagnóstico sociolingüístico"*. Programa DIRLR, Buenos Aires. SBN 987-20730-2-2. 64 páginas.
- Acuña, Leonor. 2004ª. "Educación Intercultural Bilingüe y Formación de Docentes" en *Novedades de Antropología, año 14 nº 49 (mayo- agosto)*: 10-11. Divulgación.
- Acuña, Leonor; Lapalma, Gabriela, INTERARTS: LENGUAS EN LA ARGENTINA, 2001.
- Briones, Claudia, *La alteridad del "cuarto mundo", Una deconstrucción antropológica de la diferencia*, Buenos Aires, Ediciones del Sol, 1998.
- Briones, Claudia. 2004. "Del dicho al hecho. Poniendo la interculturalidad en sus varios contextos." En Construcción de Espacios Interculturales, G. Alonso y R. Díaz (coords.) Buenos Aires: Miño y Dávila. Pp 141 -172. Constitución de la Nación Argentina, Buenos Aires, Eudeba, 2000.
- Cortina, Adela, Ciudadanos del Mundo. Hacia una Teoría Moderna de la Ciudadanía, editorial Alianza, Madrid, 1997.
- Educación Intercultural Bilingüe: debates, experiencias y recursos. Ministerio de Educación. Colección educ.ar, 2005

- Fariñas Dulce, Maria José, Globalización, Ciudadanía y Derechos Humanos, Instituto de derechos humanos bartolome de las casas, universidad carlos III de Madrid, Editorial Dickinson, 2004.
- García Canclini, Néstor. Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad, Grijalbo, México, 1990.
- Hirsch, Silvia y Serrudo, Adriana, "La Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Identidades, lenguas y protagonistas", Editorial Noveduc, Buenos Aires, 2010.
- López, Luis Enrique (2004), "Interculturalidad y educación en América Latina: lecciones para y desde la Argentina". En: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología 2004: 449-465.
- López, l. Y Küper, W. 2000. La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas. Documento de trabajo. Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los países andinos (PROEIB Andes).
- Maldonado, Mónica María, *Una escuela dentro de una escuela, Un enfoque antropológico sobre los estudiantes secundarios en una escuela pública de los ´90,* Editorial Universitaria de Buenos Aires, 2000.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2004), Educación Intercultural Bilingüe en Argentina, Buenos Aires, Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología.
- Mujeres dirigentes indígenas, Relatos e historias de vida, Secretaría de Cultura, Presidencia de la Nación, 1ª reimpresión, abril 2008.
- Muñoz, Carlos, Cómo elaborar y asesorar una investigación de tesis, Prentice Hall Hispanoamericana, México, 1998.

QUAERERE VERUM
Universidad de
San Andrés

- Novaro, Gabriela, Reflexiones sobre Pueblos indígenas y escuela. Avances y obstáculos para el desarrollo de un enfoque intercultural, Programa de Educación Intercultural Bilingüe Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología República Argentina, 2001.
- Sagastizabal, M. 2000. Diversidad Cultural y fracaso escolar. Educación Intercultural: de la teoría a la práctica. Rosario. IRICE.
- S/a "Argentina: Parte del despojo ha sido despojar la lengua". Entrevista a Lucía Golluscio en el portal Biodiversidad en América Latina y El Caribe, 16 de julio de 2009.
- Santoro, Daniel, Técnicas de investigación. Métodos desarrollados en diarios y revistas de América Latina, Fondo de Cultura Económica, México DF, 2004, Pag. 41
- S. Ballessio - B. Pivetta "La historia oral: una alternativa en la atención a la diversidad" Escuela 1333, Rosario, Santa Fe.
- Serrano Ruiz, Javier, *El papel del maestro en la Educación Intercultural Bilingüe,* Revista Iberoamericana de Educación Nº 17 Educación, Lenguas, Culturas Mayo-Agosto 1998
- Romero F, Andrés, Fernández G., Ana, y Corbera M., Ángel, Lenguas indígenas de América del Sur: estudios descriptivo- tipológicos y sus contribuciones para la lingüística teórica. Caracas, Universidad Católica Andrés Bello, 2007. Plurifuncionalidad del valor aspectual continuo en TOBA, Marisa Censabella, Núcelo de Estudios en Lenguas Minoritarias Americanas (NELMA) IIGHI-CONICET, Resistencia, Argentina.
- Wright, Pablo**,** Ser en el sueño**,** Crónicas de Historia y Vida Toba. Editorial Biblos. Buenos Aires, Argentina, 2008.

QUAERERE VERUM
Universidad de
San Andrés

- Zuzek, Gabriel, “Historias que cuentan nuestros vecinos los tobas”, Diario La Capital, 19 de junio de 2005.

Tutor

Lucas Guagnini nació en Buenos Aires en 1973. Se inició en la profesión de periodista en 1992. Fue colaborador de Página/12 y de Clarín, donde en 1993 se convirtió en redactor de la Segunda Sección, primero, y de Información General, después. En 1996 fue distinguido por la Sociedad Interamericana de Prensa (SIP) por la cobertura, en coautoría, de la guerra entre Perú y Ecuador, que él escribió desde la zona peruana del conflicto. En el año 1997 realizó una beca de trabajo durante tres meses en el matutino Tagesspiegel, de Berlín. Ese año dejó Clarín para sumarse al grupo que fundó la revista Tres Puntos. En 1998 fue elegido como el "Mejor Periodista Joven" en el rubro revistas por TEA.

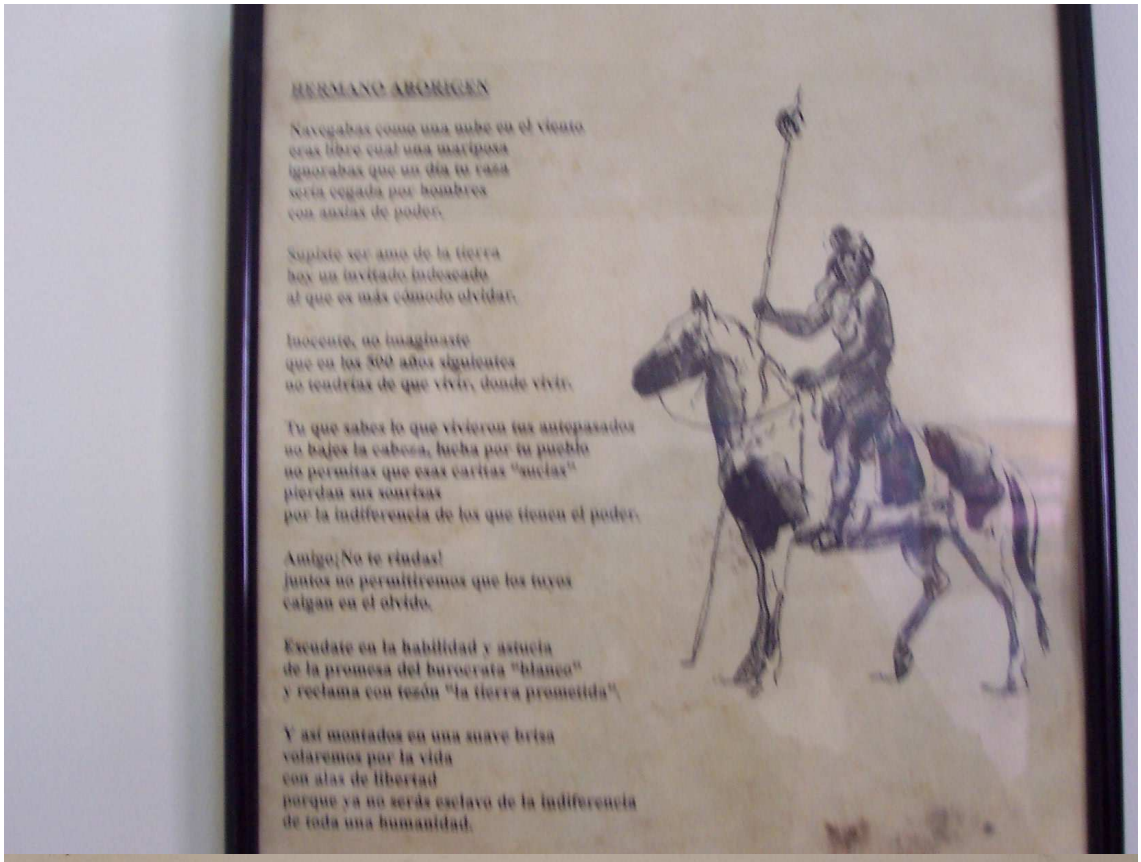
En 1999 regresó a Clarín, ya como editor, para realizar investigaciones dentro de la sección Información General. En 2001, los artículos sobre el sangriento motín de Sierra Chica, realizados en coautoría, obtuvieron otra distinción de la SIP. Ese año se creó en el diario el Equipo de Investigación, del que pasó a formar parte. En 2003 resultó ganador -junto al resto del Equipo de Investigación y de Clarín.com- del premio Nuevo Periodismo Iberoamericano, entregado por Gabriel García Márquez, por la versión para Internet del trabajo "La cara oculta del fenómeno piquetero". Entre 2004 y 2009 fue editor de las secciones Policiales y Sociedad de Clarín. Desde julio de 2009 es Gerente de Comunicaciones de un grupo empresario. De su paso por la carrera de Sociología (UBA), entre 1992 y 2000, le quedó una visión más amplia de la sociedad.

QUAERERE VERUM
Universidad de
San Andrés

ANEXO

Primer Encuentro Regional en Salud y Trabajo
19 y 20 de Agosto
Señor Gobernador:
URGENTE EQUIPARACIÓN DE LAS ASIGNACIONES FAMILIARES A LO QUE PAGA NACIÓN: $220

Primer Encuentro Regional en Salud y Trabajo
19 y 20 de Agosto
Señor Gobernador:
URGENTE EQUIPARACIÓN DE LAS ASIGNACIONES FAMILIARES A LO QUE PAGA NACIÓN: $220



HERMANO ABORIGEN

Navegabas como una nube en el viento
eras libre cual una mariposa
ignorabas que un día tu casa
sería cegada por hombres
con ansias de poder.

Supiste ser amo de la tierra
hoy un invitado indeseado
al que es más cómodo olvidar.

Inocente, no imaginaste
que en los 500 años siguientes
no tendrías de que vivir, donde vivir.

Tu que sabes lo que vivieron tus antepasados
no bajes la cabeza, lucha por tu pueblo
no permitas que esas caritas "sucias"
pierdan sus sonrisas
por la indiferencia de los que tienen el poder.

Amigo¡No te rindas!
juntos no permitiremos que los tuyos
caigan en el olvido.

Escudate en la habilidad y astucia
de la promesa del burocrata "blanco"
y reclama con tesón "la tierra prometida".

Y así montados en una suave brisa
volaremos por la vida
con alas de libertad
porque ya no serás esclavo de la indiferencia
de toda una humanidad.

Tersuave
7º 2008

SAN MARTÍN, NO SOLO UN GRAN LIBERTADOR, SINO UN HOMBRE CON PRINCIPIOS
TENÉ UN CARÁCTER AMABLE Y SENSIBLE CON LOS ANIMALES
HABLÁ POCO Y LO NECESARIO
CUIDÁ LO QUE N O ES TUYO.
VERDAD
AMÁ LA VERDAD Y ODIÁ LA MENTIRA
TRATÁ CON SOLIDARIDAD A LOS POBRES
QUERÉ MUCHO A TU PATRIA Y APRENDÉ MUCHO SOBRE ELLA
RESPETÁ A TODAS LAS RELIGIONES

SAN MAR
LIBERTA

[Nota de tapa] - La huella aborigen

Historias que cuentan nuestros vecinos los tobas

Gabriel Zuzek

Como si se tratara de una sutil travesura del destino, uno de los barrios de la comunidad Toba en Rosario está ubicado en la esquina, casi imperceptible, que dibujan la avenida de la Travesía y la calle Almafuerte. No cabe duda que en esta etapa de globalización mundial, resulta una verdadera travesía existencial descender de un pueblo aborigen. De la misma manera, no se puede soslayar la inusual fortaleza que debe poseer el alma de cada uno de ellos, para sobrellevar los atropellos, las persecuciones, los olvidos y las discriminaciones a los que históricamente fueron sometidos los pueblos originarios de la Argentina.

En Rosario, el primer antecedente de un asentamiento de la población toba se remonta a las décadas de 1950 y 1960. Un núcleo importante de indios chaqueños se ubicó entonces en el barrio San Francisquito. Si bien este grupo logró en gran medida integrarse al resto de la población, no por eso perdió su identidad étnica ni su relación con el lugar de origen.

Las redes familiares entre los tobas de Rosario y los del Chaco permanecieron vigentes. En los momentos de catástrofe económica esos lazos actuaron como sostenes elementales de solidaridad social. De esta manera, los recién llegados podían contar con un mínimo de ayuda de parte de aquellos que llevaban más de treinta años viviendo en nuestra ciudad.

La Navidad de Vicente

La última luz de la tarde ingresa lánguida por la ventana de una de las aulas de la escuela bilingüe número 1344. Alrededor de una mesa improvisada con los bancos que los niños utilizan en el horario escolar, se reúne el Consejo de Idioma y Cultura que está conformado por integrantes de dos comunidades tobas de la ciudad de Rosario; una de ellas es la de Travesía y Almafuerte.

En silencio, sin moverse, Vicente González escucha las propuestas y demandas que los distintos representantes intentan consensuar en un documento escrito, que más tarde será enviado al gobernador de la provincia. Solamente emite un chasquido seco cuando apoya su pulgar lleno de tinta sobre el papel, a modo de firma.

Tiene las manos cubiertas por una piel ajada, ojos escurridizos y una edad indefinida. Habla lento, pausado, y las palabras emanan de su boca como pidiendo permiso: "Estoy en Rosario desde el año 1983 y es bastante lindo. Pero yo no rechazo el Chaco, lo que pasa es que cuando el trabajo en la cosecha del algodón disminuyó, la gente se volcó para la zona sur", dice.

González hace otra pausa, piensa y hasta el griterío de los niños que celebran el fin de la jornada parece detenerse. "En mi provincia, cuando entraron las máquinas cosechadoras ya no se podía vivir más en el campo", agrega, y remata con una ecuación simple: "la gente dejó de ir a cosechar porque ya estaban las máquinas, entonces al ser humano ya no se lo tiene en cuenta".

Trabajó en la Municipalidad de la ciudad de Resistencia, pero al poco tiempo quedó desempleado. A medida que no podía encontrar una solución a su situación laboral sus necesidades y las de los suyos iban en aumento. Entonces González optó por reunir a su entorno familiar y entre todos decidieron emigrar del Chaco.

"Nosotros nos decíamos que la Argentina es grande, así que cómo no iba a haber un lugar donde pudiéramos progresar con nuestros hijos -recuerda-. Subimos al tren con un bolsito, la ropa de los chicos y algunos platos. Salimos de Resistencia el día 23 de diciembre con mi esposa y mis tres hijos. La noche del 24 el tren paró durante una hora en el playón grandísimo de una estación, allí recibimos la Navidad con un montón de personas. Nosotros traíamos lo puesto y la gente nos saludaba y nos regalaba cosas".

Tal vez enlazada por el recuerdo, una sonrisa franca se le estampa en el rostro y ahora las palabras pierden la timidez. "Llegamos a las dos de la tarde del 25 de diciembre. Vinimos a la casa de una sobrina que ya vivía acá. También nos recibió el cacique Montiel, que en ese momento aún estaba y de a poco pudimos hacer nuestra vivienda", cuenta Vicente González.

El destino de una familia

Ofelia Morales tiene la capacidad de hablar con la mirada. Escucha, observa, analiza todo lo que ocurre a su alrededor y sus labios esperan el momento preciso para expresarse. El rostro, tallado con firmes rasgos, denota una vida labrada en la lucha cotidiana para que la tradición de los pueblos autóctonos no se escurra por los pasillos del barrio.

Sin embargo, esa figura cambia cuando la envuelve un remolino de chicos con los cachetes colorados que se acercan a saludarla. Ofelia Morales es una de las voces más fuertes en la comunidad a la hora de defender los derechos de los indígenas. En la actualidad está bregando para que las autoridades provinciales aprueben un expediente que contiene la modalidad de educación intercultural bilingüe.

"Tenemos tres escuelas bilingües en la provincia que fueron creadas bajo decreto y resolución del Ministerio de Educación -explica-, pero hasta ahora están funcionando como escuelas comunes y no tenemos la modalidad indígena. Es por eso que estamos peleando. Así que el sistema tiene reglas y normativas que la dirección y los maestros tienen que cumplir, pero nosotros hemos elaborado en conjunto con la dirección y las demás escuelas, un anteproyecto que anduvo por todas las oficinas hasta que fue archivado en la Fiscalía de Estado. Ahora lo estamos tratando de reflotar".

Morales nació hace 46 años en la localidad chaqueña de Pampa del Indio. Desde que era una niña ya presentía cuál iba a ser su profesión. "A los seis o siete años mi papá me regaló un portafolios grande y un cuadernito de ocho hojas, yo estaba contenta de que podía ir a la escuela. Pero me encontré con que la maestra hablaba castellano, que es muy diferente al idioma toba que era el que yo sabía", cuenta.

Ese temprano choque con un idioma nuevo no fue un impedimento para que continuara con sus estudios. Ella terminó el secundario y años más tarde obtuvo el título en el Magisterio. "Es muy difícil para un indígena insertarse en la ciudad sin hablar el castellano -continúa diciendo Ofelia Morales-, pero uno va aprendiendo porque somos capaces, tenemos paciencia para aprender y lo que queremos lo vamos a conseguir".

Durante nueve años se desempeñó como bibliotecaria en el único colegio secundario que existe en Pampa del Indio, hasta que en 1990 quedó cesante. "Yo estaba acostumbrada a recibir un sueldo y de pronto me quedé así, sin nada", dice Morales. Por intermedio de unos parientes que ya estaban instalados en Rosario le llegó la noticia de que una escuela aborigen necesitaba una maestra. Fue así que emigró de su pueblo natal.

"Llegamos con mi marido y mi hijo a fines de mayo de 1991 -cuenta-. Vinimos con la esperanza de capacitarnos, de progresar y de poder independizarnos de nuestros padres. En 1992 conseguí trabajo como maestra y después me dieron empleo en el Centro de Salud. Hacía doble turno, a la mañana en el Centro colaborando con las familias indígenas y a la tarde con los niños de esas familias".

La postura de Ofelia Morales, como la de otros integrantes de la comunidad, es clara con respecto al legado de trabajo y esfuerzo que pretenden dejar a las nuevas generaciones: "Como maestra mi objetivo primordial es que vengan a estudiar, que terminen la primaria, la secundaria y que luego lleguen a la Universidad. Aún no hemos visto que alguno de nosotros haya alcanzado ese nivel, pero nuestros jóvenes a veces sufren discriminaciones. Yo lucho por defender lo nuestro que es la cultura indígena, aprendemos lo bueno de la cultura blanca pero nuestra forma de comportarnos sigue siendo indígena".

Morales hace una pausa, entrelaza las manos y alza sus ojos, como si buscara palabras en el cielo. Se acomoda en la silla, respira hondo y destaca: "el blanco actúa con rapidez de la palabra, nosotros no. Nuestra forma es diferente, es como una espiritualidad milenaria que se fue transmitiendo de generación en generación".

Ese legado significa experiencia y conocimiento. "Como indígenas sabemos lo que es vivir dentro de la pobreza y la miseria, pero también sabemos lo que es el progreso y la educación. Tal vez no podamos poner nuestra firma o nos resulte difícil leer, pero sabemos qué es lo que queremos desde nuestro ser indígena. Tenemos una cultura oral que no está escrita, pero que todavía tiene el poder ancestral de ser transmitida y recibida por nuestros niños y por nuestra juventud."

Ofelia Morales no está sola en esta lucha ya que cuenta con dos pilares fundamentales donde apoyarse, su esposo Alberto Yordán y su hijo Eric. Los tres están sentados en el umbral de su humilde vivienda que se levanta sobre lo que queda del cemento que pertenecía al playón de una vieja fábrica. Los Yordán se dejan abrazar por el sol de la tarde mientras observan unas fotos desgastadas que devuelven la juvenil imagen del padre luciendo el uniforme del servicio militar.

Alberto tiene la cara redonda y sus movimientos están signados por la serenidad. "Yo hice la colimba en Entre Ríos en el año 1980, y la verdad que fue bastante duro porque se hablaba de peligro o de algún encontronazo con los países limítrofes. Pero al final no la pasé tan mal, aunque fue muy duro separarse de la familia", dice.

Tiene cinco hermanos y cada vez que puede viaja al Chaco para visitar a sus padres y a su suegra. El silencio se adueña de él mientras vuelve a mirar las fotos y se pregunta si existirá alguna fórmula para que no se sigan deteriorando.

Alberto Yordán cuenta que cuando llegó a Rosario consiguió trabajo en una empresa constructora hasta que quedó desempleado. "Ahora estoy en la búsqueda y mientras tanto hago trabajos de mantenimiento en la escuela, esa es mi tarea", dice. Gira la cabeza hacia el fondo de la vivienda y señala en dirección a unas máquinas corroídas por el paso del tiempo. "También hago soldaduras, por ahí me salen bien y por ahí me salen más o menos", agrega, con una potente carcajada.

Esperanza cooperativa

Sobre la difusa vereda que bordea la avenida de la Travesía se levantan las paredes de la Cooperativa de Trabajo Constructora Limitada del barrio Toba. Su presidente es Miguel Medina, un chaqueño de 34 años oriundo de la ciudad de Roque Sáenz Peña.

"Hace quince años que estoy en Rosario. Vine solo, pero antes habían llegado unos parientes. Ahora ya estoy instalado y casado. La familia de mi esposa pertenece a la comunidad indígena de Santa Fe y tenemos tres nenas; dos que van al preescolar y una de tres meses", cuenta con orgullo.

Miguel Medina tampoco escapa a la tranquilidad que caracteriza a la gente de la etnia Toba. Pero su rostro se torna reflexivo y serio cuando recuerda la trágica mañana del 27 de abril de 1994. Ese día, una pared que formaba parte de un galpón ubicado en la avenida de la Travesía y José Ingenieros se derrumbó como producto de una fuerte ráfaga de viento dejando un saldo de cuatro muertos y varios heridos. "Antiguamente en ese galpón funcionaba una metalúrgica y cuando la comunidad Toba se fue ampliando, hubo gente que se asentó al lado de lo que quedaba de ese galpón. Más tarde quedó solamente un paredón, que fue el que se cayó encima de tres familias", rememora.

El tono de su voz cambia por completo cuando se refiere al nacimiento de la Cooperativa de Trabajo. "Tiene solamente seis años, poquito en relación al tiempo que lleva la comunidad en Rosario. La idea de armar esta organización vino porque había mucha necesidad de trabajo, porque no sabíamos cómo apalear esa situación y cómo poder sobrevivir en esta ciudad", cuenta.

Entonces se reunieron con gente vinculada al trabajo cooperativo y empezaron a capacitarse para iniciar el emprendimiento. "Para nosotros como comunidad indígena -continúa Miguel Medina- la cooperativa era un nuevo concepto, y tuvimos que aprender a los golpes sobre lo que era el IVA, los ingresos brutos, la habilitación municipal y todo ese papelerío que era absolutamente ajeno a nuestra cotidianeidad. Aprendimos por la necesidad que teníamos de sostener la organización".

Pero el proyecto fue más allá de lo imaginado y hoy la Cooperativa también brinda apoyo escolar y un comedor que incluye la copa de leche para los niños. Además gestionan becas de estudio y quieren terminar de construir una biblioteca popular para la gente del barrio.

Otro de los anhelos que tiene Miguel Medina con sus compañeros de la Cooperativa es que las comunidades aborígenes sean tenidas en cuenta por los funcionarios para lograr una buena interrelación con la gente de la ciudad, ya que aún quedan algunos núcleos donde continúan siendo discriminados. "La idea que tenemos -apunta- es incluir todas las necesidades de la comunidad en el sistema de gobernabilidad de la ciudad. En total

somos más de 20 mil personas indígenas bien identificadas porque también están otras etnias, como los guaraníes y los coyas".

El problema de la propiedad de las tierras donde se asienta el barrio Toba de la Travesía es otro recurrente eje de conflictos. Medina aclara: "hoy en el barrio tenemos alrededor de 450 familias. Lo que ocurre es que se van gestando nuevos núcleos familiares y por eso surge la necesidad de ampliar nuestro territorio. La ciudad de Rosario no sabe mucho sobre la comunidad indígena, nuestros intereses no son individuales, es decir que no estamos luchando por una tierra para nuestro interés económico sino para nuestro desarrollo cultural, social y de trabajo como comunidad indígena".

El atardecer lentamente se viste de noche y desciende sobre los precarias casas del barrio. Algunos vecinos colocan sillas en la puerta y se sientan a charlar en grupos. Los chicos agotan lo que les queda de cuerda y juegan a correrse entre ellos bajo la luz tenue de unos pocos faroles. Ellos, como los mayores de la comunidad, desean ser reconocidos, respetados en su condición y no quieren que las autoridades se acuerden de ellos solamente el Día del Indio Americano, que desde 1945 se conmemora los 19 de abril de cada año.

QUAERERE VERUM
Universidad de
SanAndrés

Pueblos originarios piden docentes bilingües

Ofelia Morales: "No vamos a descansar hasta que consigamos los cargos"

En nuestro país conviven, según datos oficiales, unas 600 mil personas pertenecientes a los pobladores originarios de estas tierras. Unos 20 mil conviven en diferentes zonas de la ciudad de Rosario. Allí existen las escuelas bilingües Nº 1333 y Nº 1344, las que todos los días tienen una población de alumnos en aumento. Sólo seis de sus docentes son reconocidos por el Estado provincial como docentes bilingües.

Desde el 2005 la comunidad Qom de Rosario exige al Ministerio de Educación más cargos de idóneos en las lenguas indígenas y auxiliares bilingües para lengua, artesanía, música, tecnología y educación física, entre otras materias. "No alcanza nuestro tiempo de enseñanza, por eso ratificamos este pedido", aclara Ofelia Morales, maestra del complejo Educativo Rosa Ziperovich y miembro del Consejo de Idioma y Cultura de la comunidad. "Han aumentado el número de maestros no indígenas porque aumenta la matricula año a año de chicos", dice la docente, a la par que asegura que ningún cargo de los que se han sumado, tiene la categoría de bilingüe.

"A veces no entendemos al gobierno, si nos movemos cortando calles, levantando humo en las calles nos titulan de rebeldes. Y cuando no nos movemos así, y respetamos las formalidades como requiere el estamento público, en las notas, solicitudes de audiencia, solicitudes de pedidos de cargos, no nos responden. Nosotros no vamos a descansar hasta que consigamos los cargos", afirma Ofelia con seguridad.

El pedido completo es para más cantidad de cargos bilingües, a lo que se le suman porteros para que se reabra el comedor de la Escuela Nº 1333 y que se habilite el comedor de la Escuela Nº 1344, "Necesitamos un comedor que respete la forma cultural de alimentación. Hay un decreto y hay una ley que avala este pedido. Queremos que se respete la alimentación del pueblo indígena que está inserto en esa escuela". La maestra tiene razón, nuestra Ley nacional de Educación, la número 26.606, contiene un capítulo completo donde habla de docentes bilingües, su capítulo XI. Donde entre otras cosas aclara que el Estado tiene que "crear mecanismos de participación permanente de lo/as representantes de los pueblos indígenas en los órganos responsables de definir y evaluar estrategias de Educación Intercultural Bilingüe.

Para los 1400 chicos que concurren a las escuelas Nº 1344, en la zona Norte de la ciudad y la Nº 1333 en el sur oeste, escuelas bilingües, la provincia para hacer cumplir la ley ha implementado sólo seis cargos de docentes bilingües. Ni uno más, hasta ahora.

Equipo de Comunicación ATE - CTA Rosario

Entrevista Ofelia Morales

Yo soy maestra de lengua y cultura Qom. En el 90-91 empecé a trabajar así como estar a cargo de la enseñanza del idioma. Es un proyecto muy particular para cambiar la mirada de la educación del país. Porque por experiencia propia me capacité en el castellano gracias a la primaria y la secundaria que hice. Pero la falta del idioma a veces el indígena no termina los estudios universitarios o los estudios de alto nivel, como digamos, llegar a ser profesor. Por esta razón, por la falta de la lengua en si nos limita un montón de posibilidades para acceder a trabajos importantes. En el primer caso, de docente, medico, profesor de gimnasia, de matemática. Aunque sabemos, pero la sistematización de los conocimientos hace dificultoso el aprendizaje por falta de la enseñanza del idioma qom. Así desde la enseñanza del idioma y del castellano estamos haciendo la experiencia, o el otro aprendizaje nuevo.

Cuando empezó la especialización del idioma toba?

Después de la secundaria. Porque no es escrita nuestra lengua. Tuvimos que hacer una nueva vida para nuestro idioma. Todavía no está aprobado tampoco desde la nación qom si se puede escribir o no se puede escribir. Nuestra manera de ser es que el idioma se mantuvo oral hace miles de años. La transmisión oral que se hace con el idioma es tan sagrada y tan particular es nuestro idioma, que los que somos miembros de la nación qom nos ocupamos de la transmisión oral. Al escribirla, había un rechazo por parte de toda la comunidad. Cómo se puede escribir si nosotros ya la sabemos hablar? Somos nosotros los dueños del idioma, como vamos a escribirlo? Bueno, salto yo de esta manera, diciendo, hay que ver esa posibilidad de incluir la escritura. Porque hubo algunos misioneros que no pertenecían a nuestros hermanos indígenas que se pusieron a escribir el idioma, pero para evangelizar. Para transmisión de la fe cristiana. Para poder entender la prédica desde la Biblia, el mensaje de la Biblia hacia las comunidades indígenas. Ellos procuraron escribirla a su manera, como lo entendían, para poder encauzar la evangelización hacia nuestros hermanos qom. Pero desde la escuela, no era aceptada la escritura, porque no hace falta. Para nuestra gente tampoco hace falta la escuela. Entonces no accedemos a la escuela, porque no era necesaria. Nuestra gente, como que decíamos que no había posibilidades u obligatoriedad de ingresar a una escuela primaria y terminar y elevar el nivel de educación. Nosotros podríamos estar afuera de la escuela, pero como estamos insertos en un país, el país tiene su formalidad.

Para constituirse como país tenemos numero de personas que nos registraron como argentinos. Desde ahí, partir desde la Argentina, conformar como país y aceptar todo lo que dictamina las leyes que avala el país. Pero cuando yo me fui a la escuela eran tan avasalladoras esas leyes… a mi no me permitían hablar mi idioma en la primaria, en mis primeros días, recuerdo que no sabía nada de castellano. No hablaba ese idioma cuando entré en la primaria, realmente es algo que me impactó, además de la enseñanza de la maestra. Era una enseñanza tan linda, ahora lo recuerdo. Recuerdo esos instantes de comprensión, de lo que me impacto la enseñanza de mi primera maestra. Pero no nos permitían hablar el idioma dentro de los salones y en el patio. Estaba prohibido el idioma. No se porqué se prohibió hablar. Y yo sentía una alegría por aprender en castellano, pero un dolor paralelo, los dos extremos, alegría y el dolor de no poder hablar mi idioma.

Seguí enamorándome del castellano, aprendí todas las pautas del castellano, leí los libros, aprendí la escritura. En la secundaria se agregaron dos idiomas más: el francés y el inglés. Son tres idiomas extranjeros que tenía que aprender. Y aprender, escribir, pronunciar, sin dejar de lado mi identidad, mi idioma, mi cultura. Pero tenía que tragarme eso. Durante esos cinco años de estudio en la escuela secundaria tenía que llevar estos dos extremos. La calificatoria de cada examen, no bajaba de 8, 9 o 10. Buenos puntajes. Dolor por no tener el idioma.

Termino la secundaria, con los mejores puntajes en los tres idiomas: castellano, inglés y francés, 10 puntos en cada uno. Y digo, bueno qué hago con el idioma? Bueno, el profesor de lengua y literatura española me dice, bueno vamos a intentar, a provocar un cambio en la educación. Y ahí empezamos. Ahí empecé yo con esta apertura del profesor de lengua y literatura castellana que me dijo, te apoyo a conducir un proyecto de vida donde se puede estudiar el idioma nativo que es el tuyo, el idioma qom, en el sistema educativo de la provincia del Chaco. Y ahí empezamos. Primero solicitamos al gobierno que apruebe y de resoluciones para poder dar charlar sobre el idioma. Después una ley de indígenas en el Chaco, y ahí empezamos. Pero fue difícil dar marcha atrás con nuestra gente, con mi gente. Mis hermanos, mis parientes, mi pueblo. Y bueno, formamos un grupo de jóvenes donde nos planteábamos, podemos escribir el idioma? De qué manera se escribiría? Con qué signo? Con qué color? Había un abecedario del castellano y vimos que podíamos comparar signos fonéticos parecidos o diferentes. El sonido que tenemos en nuestro idioma. Entonces solicitamos al colegio secundario de Pampa que no ceda el local para el estudio de la lengua, el aprendizaje y decíamos cómo

hacemos para escribir? Todos los jóvenes éramos activos en esto y teníamos la fuerza de la juventud donde decíamos, sí se puede hacer, mucha pasión. Nos juntábamos los sábados, cuatro horas de escritura. Traíamos 20 frases, terminos, algunos parecidos, otros no. Cada momento que pasábamos a la escritura veiamos si lo sentíamos o no espiritualmente. Porque no podemos dejar la espiritualidad de lado cuando escribirmos. Por ejemplo, cuando decimos Shikat. Todos pronunciábamos la palabra, lo podíamos decir oralmente, y cuando pasa a la escritura, tenemos que visualizar a la palabra, visualizar los codigos que unen a la palabra y sentirlo. Leerlo varias veces y sentirlo y ver si se puede escribir o no. Y decíamos que sí se puede. Shikait es ayer. Ese sonido, deciamos, si lo siento, se puede leer. Se puede leer y decir, y escribir, y lo siento. Todavía no largamos que todo se puede escribir o leer Eso también pedimos autorización de los ancianos, si podían autorizarnos el poder continuar con esto. Llegamos a las iglesias, a las canchas de futbol. Nuestros hermanos juegan en las canchas de futbol, tienen sus canchitas en el campo. Nos reuníamos con los muchachos que juegan, se puede decíamos. Instabamos el esfuerzo y Pedíamos que nos dictaran palabras y que las leyeran en qom. Como se puede leer? Pensaban, ustedes pueden leer? Si.

Fue caminar y caminar con voluntad propia y decir, es posible la escritura, es posible la lecto escritura es posible el aprendizaje desde lo escrito. Y nuestros abuelos decían que no. No. Tenemos miedo que se pisotee. Y yo les preguntaba, de qué manera? Por qué se va a pisotear algo escrito? Y ellos respondían, el blanco tiene el idioma castellano y encontrás un diario escrito en idioma castellano y está pistoeado. Ellos ven ellos. Y el idioma para nosotros es algo sagrado. No va a ser posible esa realidad. No puede estar en un papel escrito y pisoteado en el piso. Nos retrotaemos y nos damos cuenta que eso era cierto también. Entonces tuvimos que ver de qué manera se puede resolver esto? Volvemos a hablar con nuestros ancianos. Abuelos y abuelas, todos los que saben, y dicen, si quieren hacerlo sigan haciéndolo pero se comprometen de que no puede estar pisoteado el idioma. Y respeten las palabras. Las palabras que no se transformen en mentiras, que no se transformen en groserías, que no se transformen en una mala versión. Nos decían nuestros ancianos a nosotros con un dolor. Y nos dieron la autorización que siguiéramos adelante y que podíamos hacer mucho, pero con cuidado. Como que nos dieron la autorización, pero manteniendo muy claro lo que queríamos y respetando lo que es sagrado para nosotros, el idioma.

Continuamos. A partir de la autorización, seguimos conversando con nuestros pastores evangélicos. Pastores de nuestra nación qom. Podemos hacerlo? Si, es posible. Es posible y se compara con la actividad de los misioneros extranjeros que pudieron escribir el idioma, cómo no van a poder hacerlo ustedes, como maestros? Si, es posible. Entonces tenemos la autorización de nuestros ancianos, y la autorización de nuestros espirituales religiosos, que nos dicen que es posible la enseñanza en la escuela.

A partir de ahí empezamos a luchar a nivel legal, jurídico. Encauzar eso. Meterlo como ley en Chaco, la educación intercultural bilingüe en la provincia. Pero como hacer? Si no están preparados nuestros hermanos, para enseñar. Hay que formar un centro de formación dcente para que la gente pueda enseñar en las escuelas y también había que modificar la actitud del gobierno chaqueño para que diga que puede construir un centro de estudio y de formación, para indígenas. Y estos indígenas que se capaciten para poder enseñar. Era un cambio de mentalidad en el gobierno, en las comunidades en las personas, en los indígenas, no solo en mi pueblo, porque está el pueblo wichi, el pueblo mocoví, y nosotros peleábamos para eso, para que hubiera un cambio en el sistema educativo para que se inserte la enseñanza del idioma y la cultura de cada pueblo originario que habita en la provincia. Chaco ya está, Formosa también, Misiones también, a nivel país empezamos a meterle reformas, pedidos, reformas, pedidos, para que haya una ley que contemple la presencia de los idiomas nativos en la actualidad hay 24 idiomas nativos en la Argentina. El idioma ya hay tres o cuatro provincias que lo están enseñando, asi que corresponde la Argentina tener presente estos idiomas. La experiencia que hicimos en Pampa del Indio en mi Chaco natal, comprobamos que la escritura es apta para la lectura del que no es indígena. Es apta para cualquier persona, para cualquier lector que quiera aprender. También es muy simple, muy accesible a la lectura y al aprendizaje. Ahora, pensar en Qom es muy diferente. Porque tenes que pensar en qom, tenes que pertenecer al pueblo para comprenderlo del todo. Pero se puede aprender, yo no puedo pensar en castellano, porque no soy del pueblo. Puedo hablar y expresarme de la mejor forma pero no puedo pensar de la misma manera que piensa el que es dueño de este idioma. Asi que pudimos hacer la reforma. Fuimos los primeros en hacer esto. Hicimos la reforma de la ley federal de la nación. Esto lo empezamos desde el principio de la democracia. Ahí empezamos a luchar por los derechos indígenas. Esto lo que estoy explicando de la enseñanza del idioma, de la recuperación y el rescate y después insertarlo en las leyes de las provincias fue en la década del 80. Después fines del 80 ya se decretaron escuelas, como esta: la 1344 y la

1333 en Santa Fe, tres escuelas originarias de la provincia, que es distinta a todas las otras provincias que hay comunidades indígenas. El gobierno de Santa Fe crea las escuelas para las comunidades, son escuelas indígenas, el espiritu y la idea central es para la comunidad y desde la comunidad la educación. En otros lados no ocurre esto. En Chaco no ocurre, en Formosa no ocurre. Son escuelas comunes que se inserta la educación intercultural y nada más, la escuela sigue como primaria y secundaria comun. Esta es para la comunidad toba. Y el decreto de creación dice que es para la enseñanza de la cultura y además se agrega las cosas del sistema, las disciplinas del sistema educativo.

Te representaba un conflicto?

Si, es difícil. Porque te enseñan de una manera pero la enseñanza que me dieron, estoy muy contenta ahora porque he podido usarla para transformar la educación del pais. Es difícil convivir las dos culturas juntas pero si estar en el medio de las dos y hacer un protagonismo de la educación. Eso es lo que me benefició mi educación, mi aprendizaje del sistema educativo. Y valoro la enseñanza que tuve en la primaria, secundaria y terciaria para poder definir qué es lo que quiero yo como una persona indígena. Tengo mi cultura, tengo mi nación, tengo mis pautas culturales, tengo todo, no necesitaría esto, pero para poder beneficiar a los niños y a los ancianos, a los jóvenes que quieran insertarse dentro del país o dentro del estado argentino, tienen que capacitarse para poder acceder. En eso nos benefició mucho, pero sí es dificultoso el aprendizaje. Si pienso en Qom no puedo hablar en castellano. No puedo. Yo tengo un problema en la escritura. Mezclo las mayúsculas con las cursivas. Mayúsculas imprentas con minúsculas, hago una mezcla de letras que no ocurre en la Real Academia, que tienen la reglamentación del castellano y se debe respetar por los responsables del idioma. Cuando escribo, mezclo, mezclo, y ese es mi único error. Es ese. No pude pasarlo. Hasta ahí quedé, ese es mi único error de mezclar la escritura, este tipo de letra. Y no tiene que estar mezclado en el castellano, como regla.

La lengua que significa para vos?

Es nuestra identidad, es mi identidad. Significa la cosmovisión del pueblo. Las formas culturales, las pautas culturales que tiene cada nación. Nuestra nación qom tiene las

pautas culturales que se vienen transmitiendo hace miles de años y de generación en generación y gracias a eso mantenemos la nación qom. Se mantiene viva. Es un valor muy importante no perderla ni quitarle lo que significa la palabra. Es sagrada para nuestros ancianos, para los jóvenes, para los niños. Ahora ya estoy hace casi 20 años acá en el colegio…

Como hacen para cumplir la condición de los ancianos?
Es una pauta cultural de que no se puede escribir en la tierra, ni dejar en el piso la cuestión escrita. Y se cumple. Se cumple. Nuestros niños… acá no se ve ninguna palabra escrita. En qom, la palabra escrita no está permitida en cualquier parte. Cuando nos dijeron que podíamos escribirlo, tuvimos que analizar qué escribir y qué no. Escribir nombres, palabritas sueltas, en las paredes no es necesario escribir, sino decirlo y cumplir. Es decir hablarlo, y hacer, como hecha la palabra, en la práctica, eso se cumple todos los días. Desde el niño, desde la gente. Pero llega el castellano a la par, y a veces la confusión del idioma castellano por no entender, ahí se dificulta. El aprendizje del castellano, se aprende lo cotidiano, el doméstico, el callejero, en codigos simples y vulgares, las groserías. Hay muchas expresiones que no tienen sentido, pero se dicen a nivel general y social, y eso es lo que aprenden los chicos acá. Pero pretendemos que el castellano sea una herramienta mejor que se use de la mejor manera, como nosotros usamos nuestro idioma. La educación bilingüe no quiere decir sacar lo sagrado del castellano, porque también es un idioma, parte de un sector de la humanidad, que lo habla y que nosotros respetamos como otro idioma, asi como respetamos la nuestra. Eso es lo que queremos, desde la educación. Que respetemos los dos idiomas como tales. Nosotros como lo sentimos a nuestro idioma, también respetar el español. Hacerlo de la mejor manera posible. Ni importa que no tengamos la mejor dicción, los mejores terminos, pero usarlo de la mejor forma.

En la escuela se enseña todas las materias en castellano. En septimo grado tenemos inglés. Tenemos tres idiomas juntos en septimo grado, y la secundaria tiene Qom, castellano e inglés. Matematica se enseña en castellano y qom. Yo soy la responsable de integrar las asignaturas. Es difícil, pero como ya tenemos nosotros el conocimiento real de la naturaleza, de lo social, nuestra nación… el sistema nada mas está escrito. En Biología conocemos plantas, animales, plantas medicinales, que realmente conocemos. Cuando pasa a la escritura con otros terminos. Ocupar estos terminos siginifica que el

indígena tiene que castellanizarse en todas las disciplinas. Matemática tenemos nuestros numeros, nuestra manera de ver la realidad con la matemática, con la estadística. Entonces tenemos que hacer esa integración real del alumno. Y ellos lo saben. Tienen que usar la terminología de cada materia.

Esta reunión que estaba terminando recién, es el consejo de ancianos, el consejo de idioma y cultura y tutores para poder definir cómo encauzar la educación desde las dos esceulas. Porque son dos escuelas grandísimas. Esta es una y la otra está en Roullion 1300 que tiene mil alumnos. Cantidad de jóvenes. Somos 24000 tobas en Rosario. En todo el país llegamos al medio millón de qom. Se tapa mucho la población indígena. El estado hace mucho tiempo ha tapado la existencia de pueblos porque quedó con la versión tan grave, la de la eliminación de indígenas con la conquista del desierto, y eso es una grave mentira para la generación, eso de decir que no existen indígenas. Existieron, comían, que vivían. Y no, es al revés la cuestión. Por es la presencia de cuando se empezó a dar educación bilingüe intercultural es para dar a conocer la presencia indígena en el país. No tenemos suficientes maestros. Es un tema para nosotros capacitarse, ser aceptados para maestros y que salga de la comunidad. Porque nuestra gente también nos controla. Nosotros somos servidores de la comunidad y no podemos sobre pasar las normas y las pautas de nuestro pueblo. Además del sistema educativo que nos alinea bajo las normas vigentes. También tenemos que cumplir la otra parte de nuestra vida cultural. Entonces estamos observados desde las dos partes, de nuestra cultura y de nuestro patrón que es el ministerio de educación. Pero cómo queremos? La gente qom dice, usted es la responsable, usted es la que puede definir esto. Pero gracias a la reunión que pautamos con nuestros ancianos, ahí está una sola mujer ahí. Cuando hacemos las reuniones grandes se presentan las mujeres y dicen esto y esto, y ustedes tienen que definir. Nos dan esa responsabilidad de mediadores y como que somos los responsables de esto y que tenemos que obedecerlos a ellos tambien. Estamos conciliando pautas, ordenes ministeriales y de nuestra comunidad….

En esta reunión estamos encauzando ordenes ministeriales de la nación, orden ministerial de provincia y pueblo indígena. Estamos encauzándolas todas en un mismo camino, afrontar ese camino, comprometerse y llegar a un buen objetivo.

Desde el gobierno hay apoyo. Por ejemplo, becas primarias, becas secundarias, se recibe ayuda. Pero la conciliación con el pueblo indígena es difícil. Hoy en la reunión salió la palabra Amenaza. Le digo a uno de los tutores, hermano, no es amenaza, es el

cumplimiento entre ministerio y comunidad indígena, de poder que el niño venga a estudiar y ser calificado por el docente y por el director. Y esto no se convierte en amenaza para nuestras familias, para nuestros niños. Porque mal expresó que amenazar significa que sino se califica en bueno o regular o insuficiente, no se califica, porque no asiste a clase. Entonces no es una amenaza, es el cumplimiento del deber de poder venir a la escuela, asistir y aprobar las materias. Y el centro del estudio del indígena que viene aquí es el idioma y la cultura qom y artesanía qom. Que son dos materias que se agregaron en el sistema en Santa Fe: idioma qom y cultura y artesanía eso pasa en Santa Fe nomas. En Chaco y Formosa es solo idioma y cultura. Acá tenemos profesores de artesanías de nuestra nación qom. Se tiene que aprender de eso. A esta escuela vienen todos indígenas. Pero que esto no quede en la nada. Llega a ser joven, se casa y no se profesionaliza. Nosotros queremos que lleguen a ser profesionales, que lleguen a la universidad. Entocnes, qué esfuerzo necesitamos para que puedan llegar a la universidad? A un nivel terciario?

Estamos todavía entre primaria y secundaria, y ahí quedamos. Entonces estamos también pautando un camino para nivel terciario y universidad. Y qué tenemos que hacer para llegar a la universidad… con estas pautas del linguismo y la interculturalidad. Porque la universidad todavía está muy cerrada, muy encerrado en los claustros de enseñanza muy teórica, muy abstracta. Yo lo siento asi. Mis hermanos todavía ni piensan en decir, podemos llegar a la universidad. Aquí en Rosario tenemos todas las facultades para elegir. Y este es el camino que tenemos que elegir los indígenas para poder encauzar una buena conciliación entre pueblo indígena y ministerio de educación y las pautas de educación que tenemos que meternos y ser educados ser calificados y ser profesionales en las distintas disciplinas que quiera elegir nuestra gente.

Estar integrado en las pautas que tiene el país sin perder identidad. Tiene que partir desde la educación. Todos los argentinos somos responsables de comprometernos ante la educación bilingüe intercultural, porque no es responsabilidad nuestra nomas. No solamente el indígena… es de todos. Pero es difícil porque hay mucho prejuicio. Si yo ahora hablo con alguien acá el idioma, ustedes quedan en el no entender. Es un idioma nativo, extranjero o que? Realmente hay muchos prejuicios. Si todos nos comprometemos desde la educación, este es un trabajo muy bueno. Yo deposito la esperanza en las nuevas generaciones que están aptas para poder aceptar la diversidad

cultural de cada nación preexistente aquí en el pais. A pesar de ser argentino con un numero, también tenemos nuestras pautas culturales, los tobas, lo collas, los mapuches, los ranqueles, los diaguitas… infinidad. Y tienen muchas pautas culturales distintas a las nuestras. Entre las comunidades hay integración, pero dependemos del castellano mismo, porque yo no entiendo el idioma mapuche ni guaraní, ni mocoví. Como Qom abarcamos casi siete provincias en Argentina. Todas las comunidades pasan por lo mismo por tener un idioma nativo, por tener pautas culturales distintas a las del país. Que eso no está escrito en ninguna parte de los libros, los libros de texto están por encima de todo. Es como que nivelan todo por igual, y no somos iguales. Es un cambio desde la raíz. Ojala que cambie, en el 2010 que estamos a 200 años de estar formados como país. Ahí se empezaria a ver un cambio posible. Los libros de texto por ejemplo, cambiar la terminología de que somos pasado y no somos pasado, somos presente. Sí hubo un pasado, de que antes de la formación del país ya estábamos nosotros. Dentro de la formación de los 200 años estamos, estamos presentes, estamos aportando ideas para que el país se forme con leyes y legislaciones. En el 2006 se decretó la educación, la 26206, la ley nacional de educación. Ahí nosotros metimos mucho énfasis para la transformación educativa del país. Para que otras culturas del extranjero también tengan la posibibilidad de sostenerse como identidad cultural.

Como decidiste que querias ser maestra?

Cuando era muy niña ya, mi madre es evangelista. Mi abuelo también, desde la cuna. Y cuando a los 7 años me bautizaron los evangelistas, ahí surge una misión evangélica bautista y me fui a la iglesia, mi mamá me llevó a la iglesia. Desde esa iglesia empecé a enseñar desde los 14 años, a ser maestra de niños de 3 o 4 añitos. En esa iglesia. Enseñaba religión, castellano, y qom. Practicábamos eso. La predica, el evangelio, las pautas. Ahí empecé. Mientras crecía con mis estudios primarios y secundarios ya empezaba a enseñar, a transmitir conocimientos. De chiquita tuve la vocación. Yo pretendía estudiar medicina en Corrientes pero como mi familia era muy pobre, no pude acceder. También tenía deseos de estudiar educación física, y tampoco pude, por temas económicos. Después maestra, profesora de enseñanza primaria. Porque nosotros en Pampa del Indio, con el grupo del primario, mis compañeros de la primera promoción de bachiller en Pampa del Indio hemos pedido al gobierno que nos instale colegio secundario alli porque no teníamos. Después de la secundaria pedimos profesorado para la enseñanza primaria. La lucha, el ser militante en esto de avanzar en el dialogo con el

gobierno y hacer las cosas, porque las cosas no te las dan asi nomas. Tenes que pedir, solicitar. Un centro de estudios de formación docente, un secundario completo, ser bachilleres con formaciones distintas… hay que hablar con las autoridades. Y mejor todavía si tenes un director que te acompaña. Un supervisor que acompaña. Y eso hicimos con mi grupo de compañeros. La promoción esa fue muy activa y pudimos poner el colegio secundario en Pampa del Indio, el profesorado, bibliotecas escolares, en las escuelas. Todo eso lo hicimos en Pampa del Indio.

Lo que me motivaba fue la enseñanza que me transmitieron mis profesores era de activar el conocimiento que ellos me transmitieron a mi y transformarlo en exitos. Transformar en exitos todo lo que aprendi en filosofia en quimica, matemática, ciencias biológicas, psicología… todo eso transformar en éxito. Esta formación que nos transmitían teníamos que usarla. Es el objetivo de la enseñanza, transmitir para que se usen los conociemientos. Bueno nos motivamos a eso. Nos reuniamos, que falta para el pueblo? Salíamos a todos los pueblitos y nos reuiamos con toda la gente del pueblo y preguntábamos, bueno, qué hace falta? Que hacemos? Que decimos? Con el aprendizaje sabíamos que tenemos derecho a esto y a lo otro.
En mi casa, mi mamá me acompañó mucho, mucho mucho, mi familia, mis hermanos, mis compañeros de la iglesia. Los misioneros me ayudaron un montón. Por ejemplo, los libros, mi familia nunca tuvo un libro, pero con la iglesia bautista, los misioneros que me acompañaron con la calificación que tenía en cada año, veían que aprobaba las materia entonces yo llevaba un listado de libros que necesitaba cada año y ellos iban a Buenos Aires y me compraban todos los libros. Yo era la unica que tenía acceso a los libros, y los compañeritos del pueblo compartiamos esos libros. Recorría hogar por hogar mis libros. Fue una ayuda tremenda como un medio que ellos tenían porque los libros eran muy caros. Pero como estaba esta misión evangélica, tenía la posiblidad de sacar los libros de las editoriales. Los misioneros eran criollos.

Mi infancia fue alegre, muy feliz. Porque estaba en el campo. Jugando en el monte, en las aguas de las lagunas, de los rios. Jugar en la naturaleza, con los animalitos. Ver y conocer todo lo que hay allí, recolectar frutos, en la niñez lo hice todo. Fue muy linda, el aprendizaje también. Mas con mi gente, con mis hermanos indígenas que eran de mi misma edad, éramos muy activos, en mi niñez y en mi juventud.

Ofelia Morales. Existen nombres en Qom. Te lo ponen cuando naces. Son específicos para cada persona que nace. Y yo tenía un nombre cuando me inscribieron en el registro civil, no aceptaron ese nombre, Neraqte. No lo aceptaron y mi mamá tuvo que elegir nombres… le dieron las opciones de Maria Ester o Maria Rosa, creo, cuando llegó al registro civil. La señora que atendió a mi mamá cuando me fue a inscribir se llamaba Ofelia y Beatriz creo que era la doctora que dio la certificación. Entocnes unieron los dos nombres, ponemos este nombre. Le impusieron a mi mamá mis dos nombres, Ofelia Beatriz. El nombre social mio es Neraqte. Que significa escritura, lectura, escritura. Lectura, escritura, lectura. Me doy cuenta después en la secundaria de la formación, de estos avances que hice con mi propio proyecto de vida, ahora me doy cuenta de lo que significaba mi nombre. Es como un triangulo, la base escritura, lectura, escritura, se unen, dp lectura como base, escritura lectura. Etnocens realmente me definió. Es lo que soy yo en este momento. Hay un ser sobrenatural que define los nombres para las personas y se lo dice al consejo de ancianos. Ellos entregan el nombre, Y hay que llamar con ese nombre a las personas. Y acá en la escuela cuando estudiamos los nombres de las personas, algunos no aceptan, no obedecen al nombre escrito en el documento. Y el porqué? Porque hay un nombre detrás del documento, hay un nombre escrito desde antes. Entonces para muchos casos aca en la escuela. Pero a mi me llaman Ofelia. En mi vida he leído la cultura española de todos los libros de todo lo que hay para leer, hasta la Biblia, culturas diferentes, me la estudié. Este nombre me da esa fuerza para poder definir y también provocar cambios. Porque este cambió que se provocó a nivel país también es parte de mi esencia, del nombre. Es muy lindo.

Personas que la inspiraron? Mis maestros. Mi maestra de primaria, a pesar del dolor que sentía porque me prohibían el idioma, es tal cual la enseñanza que hacía gustar el aprendizje del idioma castellano. Yo me divertía aprendiendo cómo se tomaban las manos las letras, cómo se enganchaban las letras, los rasgos de cada letra, la pronunciación de cada palabra… un codigo vocal consonante con otro. Y cuando llego a tercer grado, otra maestra me enseñaba matemáticas. Y mi mamá me dice, hasta aquí te puedo ayudar. Después arreglate como podes. Si queres seguir seguis, fijate, depende de lo que quieras. Y con el apoyo de mi maestra de tercer grado, me gusta la matemática. Seguí aprobando el curso, hasta séptimo o sexto grado. Ahí, un maestro me hizo gustar todas las materias, todo lo que hay. Todos los maestros que tuve para mi fueron las personas mas imporatentes porque realmente lo que me enseñaron use de esa

enseñanza para poder reivindicar la presencia del indígena sobre mi propia identidad. En la secundaria me enseñaron la guia de estudio de otros profesionales, en historia, en formación cívia, en geografía, en el idioma inglés, en francés. Como me hacen gustar, esto es lo que mas me gusta. Un buen o mal maestro puede tener muchisima influencia en el niño, en el joven, en el soporte como ser humano tienen el maestro, forma una generación. Realmente lo que pasé en mi niñez hubo una generación de indígenas, tuve que adaptarme, intergrarme a esa realidad.

Como fue la mudanza a Rosario?

El traslado mio. Tenía 27 años cuando me mudé a Rosario. Cuando terminé mi secundaria gané un cargo en la escuela secundaria donde se crea una biblioteca escolar. Y por 25 centésimos gané por encima de todos los estudiantes de mi promoción y me tocó el cargo. Entonces 9 años después de trabajar en ese cargo me quedé cesante por una titular. Me sacaron del cargo y ahí me quedé sin trabajo. A la fuerza tuve que buscar otro trabajo. Aunque trabajábamos la tierra y cultivábamos algodón, sembrábamos hortalizas y criábamos animales en nuestros campos, pero no es lo mismo que tener un sueldo fijo. Yo ya aprendí a tener un sueldo fijo y trabajar por horas, con un sueldo y con todo lo que significa eso. Entonces decidimos. Me casé, me vine aquí con un proyecto de vida; transformar a la provincia de Santa Fe con la EIB y plantar educación intercultural bilingüe en la provincia.

Ya estaban los tobas en Rosario. Llegaron las primeras familias indígenas a la ciudad en la década del 60, 70, pero en poca cantidad. En el 80 llegaron muchisimos mas y eso hizo notar el impacto social que causé la presencia indígena en la ciudad. A fines del 80 vengo yo. En el 90, vine con mi marido. Fue un contraste difícil, difícil. Era muy triste, muy angustiante la situación, porque yo no estaba acostumbrada a vivir cerquita del vecino, pegados, sin el campo, donde crecí. Allá nuestros vecinos están a kilómetros por las extensiones de tierra que hay. Hasta el colegio mismo donde estudié estaba a 6 km de distancia. Todo era amplio, distante, todo campo, todo monte, todo naturaleza libre. Y acá, amontonados, muy diferente. Para mi era un desafío decir si me quedo o no me quedo, pero había proyectos de vida que tenía que plantar aquí en la ciudad con mis hermanos y juntamente con las autoridades. Mucha gente me decía que la gente de la ciudad de Rosario era muy racista, y que sabor tenía esa palabra, racista, cuando me la decían a mi. Bueno, habia que desafiar y provocar un cambio en la mirada, un cambio

en el pensar. Lleugé aquí con mi bolsa de ropa y nada mas. Teníamos nuestra gente, familiares, pero tampoco tenían todo para nosotros. Teníamos que empezar todo de nuevo. Construir un ranchito de cuatro paredes y un techito de chapa, de cartón. Y vivir, provocar algo, económico…. Otros rumbos. Lo que yo estudié en los libros, que hablaban de cuadras, semáforos, señalación, lo vi en los libros allá. Pero vivirlo acá es distinto. Es distinto el aceleramiento de la vida humana. Es tan terrible. Yo me lo sabía de los libros, la teoría, pero en la práctica… tambnién el rechazo profundo de la ciudad de Rosario por la población indígena fue tan grave, tan horrible. Eran rechazados, rechazados.

Hasta hace poco, hasta el 2004 firmaron contra nosotros que no podemos acceder a la propiedad de la tierra. Por eso se puso acá este colegio, en esta esquina de Juan B Justo y Travesía. Acá la comunidad está a dos cuadras. Ahí tenía que estar la escuela, tenía que estar ahí adentro. Pero como no se quería que la comunidad tuviera su escuela, pero el gobierno y la fundación dicen vamos a edificar un edificio para la comunidadentonces se compró este pedazo de tierra, pero alejada de la comunidad. Y es nuestro este colegio. El desprecio y rechazo por la comunidad indígena , firmaron contra nosotros de no poder acceder a la propiedad. Están en contra nuestro, realmente tan sorprendente el rechazo… sigue existiendo, pero con la decisión gubernamental, el junio del 2008 se firmó la tenencia para la comunidad nuestra. Ahí se está haciendo el plan de vivienda para nosotros. 580 viviendas para la gente indígena. Hasta este momento no teníamos ayuda del gobierno… nada de nada. Solamente mandarnos los maestros, mandarnos una escuela, tener esta escuela. Lo demás es todo trabajo indígena. Los ranchos es trabajo indígena, nuestros hermanos trabajan. No tienen acceso al trabajo profesional, se tienen capacitar primero. Dedicarse a la educación y al estudio, y después acceder. Laburan en artesanías, en empleadas domésticas, cirujego también, reciclado de basura, la recolección de basura. Todo este tiempo los vi a mis hermanos que hacen esta cuestión. La idea es que estas generaciones puedan acceder a trabajos dignos. Esa es la propuesta, es el proyecto de vida que he planteado aquí. Teniendo a las facultades cerca, las comunidades pueden acceder a la universidad. Pero teniendo la escuela primaria, secundaria y teciaria o universitaria. Seguir ese sistema de educación del país, no transformarla de otra manera. Porque sino nunca se van a integrar.

Empecé a trabajar en la escuela directamente. Era yo con 7 maestros no indígenas. No teníamos la escuela. Dabamos las clases en las plazas, debajo de los árboles, o en la casa de algun familiar. Al principio era asi, sin edificio. Después el ministerio alquiló una

casa, y asi estuvimos 11 años. Desde mediados del 92 nos dieron el lugarcito para dar clases. Y asi creció la matrícula, sigue creciendo la matrícula de estudiantes, de niños que vienen al nivel inicial. También tuve una gran lucha con respecto a la comprensión y a la concientización de las familias que pueden mandar sus hijos a la escuela, porque por ahí no quieren, no les interesa, imposible, dicen, porque me voy a Chaco, me voy a los montes, a cosechar algodón... voy y vuelvo. Esa costumbre milenaria… hay mucho movimiento de familias que van y vienen.

Los chicos siguen. Antes dejaban muchos que se iban a otros colegios y se sentían discriminados, marginados y abandonaban. Ahora tienen acá y vienen. Pero depende del profesor, de los profesores también, como hacer que el estudiante se acerque a la asignatura, para incentivarlo. Estamos con problemas bastantes serios, porque se mezcló los estudiantes indígenas y no indígenas por falta de conducta. Conductas antisociales con otros chicos, y esas conductas se mezclan. No se pelean, son buenos, pero el salir afuera, el no estudiar, el no gustar del estudio. Vienen, asisten, pero no provocan un cambio, están desmotivados. Vienen para hacer presencia, pero lo que significa en si el estudio, el valor del estudio, porque tiene un valor. Los puntajes, la buena presencia, la presencia personal. Yo estoy bien presentable, distinta a como estoy en mi hogar, con mi pauta cultural. Con educación podemos estar sabiendo cual es el tiempo… si voy a la iglesia, se que ropa llevo, o a la playa o para hacer deporte. El colegio también tiene su formalidad, su sistema, sus pautas…

Ahora no veo una problemática en la educación de los niños qom. Ahora hay mucha ayuda del estado y los padres procuran que sus hijos se capaciten y ahora son ellos los que asisten que han abandonado su primaria o secundaria para buscar recursos económicos se casaron para poder atender a su flia. Ahora vuelven. El ministerio nos dio esta secundaria para adultos entonces se dedican a completar sus estudios. Es un circulo donde sus hijos vienen a la primaria y los padres vienen a capacitarse a la secundaria, eso está pasando. Está todo registrado. Todavía no hay tantos terciarios. Estamos viendo cuantos llegaron a terciario, cuantos terminaron el secundario y cuantos abandonaron.

Dia a dia. Vengo de lunes a viernes. Tengo una carga horaria de 27 horas semanales repartida en nivel inicial (primer ciclo, segundo ciclo y tercer ciclo) lo hago a la

mañana. Tenemos el turno mañana un jardin de infantes (una sección) después cuarto hasta septimo. Tres secciones de cuarto, dos de quinto. Uno de sexto y una de septimo y son ochos secciones a la mañana. Asi que doy clases en cultura, legislación sobre esta realidad para los niveles más altos. Porqué estamos haciendo esto, el amparo legal que tenemos que el sistema nos habilita para estar adentro.

Algunas veces se entusiasman mis alumnos, otras veces no. Desde que aparecieron los movimientos, los papás acceden a ellos. Entonces dicen, no podemos acceder a esta educación por falta de esto o por falta de aquello. Y es mentira, todos confunden a los niños al decir no podemos estar acá porque estamos en esto o en aquello. Fluye todo aquí, en este lugar, en esta escuela. Toda la movida comunitaria fluye aquí, entonces si no se explica eso, hay un rechazo. Y si no me ven en la movilización me dicen, no nos acompañaste. Tengo que estar en el colegio y en la movilización. En todo. Tengo que estar con ellos para que me vean, en las iglesias. Me ven como una líder. Muy bueno, porque ellos esperan, te ven, dicen si. Pero ellos también pueden hacer esto, ir a la iglesia, a la comunidad, a hacerse muy importantes por ellos mismos, pero siempre con la educación, con la capacitación desde la escuela primaria, secundaria, yo lo explico a eso. Sino esperan de mi solo y cuando no estoy, como que se desarma todo lo que armamos. Y pasan por mi casa y preguntan si está la seño o no está…. Y me preguntan porqué me fui porque no estoy… Las clases son lindas, porque participan todos.

La nación qom habitó antiguamente en el gran Chaco sudamericano, donde abarcó toda la cuenca del Rio de la Plata más los montes del gran Chaco sudamericano. Después se divide en estados. Entonces se dividió la nación qom en cinco estados americanos. Argentina, Paraguay, Bolivia, Ecuador, parte del Peru y parte de Brasil. Estos cinco estados estamos nosotros el pueblo qom. Depdende de la región donde habitamos, tenemos dialectos. Yo soy de la región centro. Tengo un dialecto. La región sur tienen otro dialecto. El mismo idioma pero en formas dialectales diferentes. Aquí en este colegio están reunidas las cinco regiones de la nación qom y escribimos una palabra qom, araña por ejemplo. Y uno dice, no yo digo de esta manera seño. Ellos también participan. Escribimos las cinco maneras dialectales. Se sienten participes e integrantes de la clase, de la escritura y del estudio del idioma. Esta es nuestra manera de saber.

Espiritualidad. En el primer lugar está la espiritualidad. Todas las cosas que hacemos es en el primer lugar la espiritualidad. En todas las actividades. Amanecemos y saludamos el sol, qué nos dice el sol, qué nos dicen las nubes. Qué nos dice el ambiente, con los insectos que nos hablan, con las aves que cantan al amanecer… todo al amanecer del día.

El evangelismo surgió de afuera. Se hizo una fusión. El pueblo qom creemos en un dios y también existen los otros semidioses. El que cuida de la naturaleza. cOn esos semidioses hablamos, tenemos contacto. Hay personas que están autorizadas a contactar esos semidioses. Ahora, el dios supremo, el que hizo todo, el que gobierna los semidioses, también tienen acceso las personas autorizadas. Y controla todo, nos controla. Cuando llega el evangelio con la figura de cristo, es un espíritu. Cristo está entre lo que nosotros creemos, como ser espiritual. Tenemos al semidios de los montes, los animales, cada especie tiene un semidios, de las aguas, del viento, a todo esto se agrega cristo espíritu santo y el ser supremo. Imatahagna es su nombre. El hacedor de todos.

Aspiraciones. Sueños. Tiene que cerrar esto y con mi vida seguro, la inseción de la población indígena en la universidad por una parte, y la reforma constitucional de las provincias, esta provincia no hizo la reforma para insertar los derechos inscriptos de los indígenas, la reparación histórica en la tenencia de las tierras. EN la provincia de Santa Fe lo poco que podemos acceder a los títulos de las tierras, hay mucha pobreza. Viven en las orillas de las rutas, en las tierras de los grandes terratenientes, hacer una reparación y entregar una parcelita de tierra para poder asentarse legalmente porque son considerados como golondrinas. Viven en una marginalidad y una pobreza, despojados de todo, no tienen arraigo. En Santa Fe pasa eso. Nosotros adquirimos estas tierras donde yo vivo con mi comunidad de 390 indios, nos dio el gobierno y lo firmó. El otro barrio tiene ya la tenencia de las tierras. Al noroeste también. Cumpliendo con las leyes vigentes y alineados como la ley lo dictamina, el pago del inmueble, guiarnos por las pautas vigentes de la educación. A pesar del cambio de la mirada, tenes que tener leyes que te avalen, por eso la reforma constitucional es muy importante para las provincias. Nosotros la nación ya hemos reformado, en el 94 se transforma un artículo que es tan aberrante, que ayudó a conformar el país. El artículo 15 que decía que hay que apaciguar o pacificar al indígena y convertirlo al catolicismo. Se transforma y se

reconoce como las naciones preexistentes de Argentina y da a todos educación bilingüe, personalidad juridica, la entrega de tierras. Esa es parte de la reforma, después cada provincia tiene que insertar su articulo especifico para cada indígena. Tabién es un sueño mio que todos los entes publicos tengan un componente aborigen. Pero con capacitación, no podes nombrar a un indígena que no sepa de qué se trata una secretaría. Por eso primero la base educativa que tenemos que tener. Primero la base, es un proceso lento. Pero con conciencia y mucho esfuerzo se toma rapido, como lo hizo Chaco. La capacitación se nota ahí, hablas con un joven y te habla de el EIB, de los estudios que tiene que hacer.

LEY N° 26.206
LEY DE EDUCACIÓN NACIONAL
TÍTULO I
DISPOSICIONES GENERALES
CAPÍTULO I
PRINCIPIOS, DERECHOS Y GARANTÍAS
ARTÍCULO 1°.- La presente ley regula el ejercicio del derecho de enseñar y aprender consagrado por el artículo 14 de la Constitución Nacional y los tratados internacionales incorporados a ella, conforme con las atribuciones conferidas al Honorable Congreso de la Nación en el artículo 75, incisos 17, 18 y 19, y de acuerdo con los principios que allí se establecen y los que en esta ley se determinan.
ARTÍCULO 2°.- La educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado.
ARTÍCULO 3°.- La educación es una prioridad nacional y se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación.
ARTÍCULO 4°.- El Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen la responsabilidad principal e indelegable de proveer una educación integral, permanente y de calidad para todos/as los/as habitantes de la Nación, garantizando la igualdad, gratuidad y equidad en el ejercicio de este derecho, con la participación de las organizaciones sociales y las familias.
ARTÍCULO 5°.- El Estado Nacional fija la política educativa y controla su cumplimiento con la finalidad de consolidar la unidad nacional, respetando las particularidades provinciales y locales.
ARTÍCULO 6°.- El Estado garantiza el ejercicio del derecho constitucional de enseñar y aprender. Son responsables de las acciones educativas el Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en los términos fijados por el artículo 4° de esta ley; los municipios, las confesiones religiosas reconocidas oficialmente y las organizaciones de la sociedad; y la familia, como agente natural y primario.
ARTÍCULO 7°.- El Estado garantiza el acceso de todos/as los/as ciudadanos/as a

la información y al conocimiento como instrumentos centrales de la participación en un proceso de desarrollo con crecimiento económico y justicia social.
ARTÍCULO 8°.- La educación brindará las oportunidades necesarias para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas a lo largo de toda la vida y promover en cada educando/a la capacidad de definir su proyecto de vida, basado en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común.
ARTÍCULO 9°.- El Estado garantiza el financiamiento del Sistema Educativo Nacional conforme a las previsiones de la presente ley. Cumplidas las metas de financiamiento establecidas en la Ley N° 26.075, el presupuesto consolidado del Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires destinado exclusivamente a educación, no será inferior al seis por ciento (6 %) del Producto Interno Bruto (PIB).
ARTÍCULO 10.- El Estado Nacional no suscribirá tratados bilaterales o multilaterales de libre comercio que impliquen concebir la educación como un servicio lucrativo o alienten cualquier forma de mercantilización de la educación pública.

CAPÍTULO II

FINES Y OBJETIVOS DE LA POLÍTICA EDUCATIVA NACIONAL

ARTÍCULO 11.- Los fines y objetivos de la política educativa nacional son:
a) Asegurar una educación de calidad con igualdad de oportunidades y posibilidades, sin desequilibrios regionales ni inequidades sociales.
b) Garantizar una educación integral que desarrolle todas las dimensiones de la persona y habilite tanto para el desempeño social y laboral, como para el acceso a estudios superiores.
c) Brindar una formación ciudadana comprometida con los valores éticos y democráticos de participación, libertad, solidaridad, resolución pacífica de conflictos, respeto a los derechos humanos, responsabilidad, honestidad, valoración y preservación del patrimonio natural y cultural.
d) Fortalecer la identidad nacional, basada en el respeto a la diversidad cultural y a las particularidades locales, abierta a los valores universales y a la integración regional y latinoamericana.
e) Garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad.
f) Asegurar condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas sin admitir discriminación de género ni de ningún otro tipo.
g) Garantizar, en el ámbito educativo, el respeto a los derechos de los/as niños/as y adolescentes establecidos en la Ley N° 26.061.
h) Garantizar a todos/as el acceso y las condiciones para la permanencia y el egreso de los diferentes niveles del sistema educativo, asegurando la gratuidad de los servicios de gestión estatal, en todos los niveles y modalidades.
i) Asegurar la participación democrática de docentes, familias y estudiantes en las instituciones educativas de todos los niveles.
j) Concebir la cultura del trabajo y del esfuerzo individual y cooperativo como principio fundamental de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
k) Desarrollar las capacidades y ofrecer oportunidades de estudio y aprendizaje necesarias para la educación a lo largo de toda la vida.
l) Fortalecer la centralidad de la lectura y la escritura, como condiciones básicas para la educación a lo largo de toda la vida, la construcción de una ciudadanía

responsable y la libre circulación del conocimiento.
m) Desarrollar las competencias necesarias para el manejo de los nuevos lenguajes producidos por las tecnologías de la información y la comunicación.
n) Brindar a las personas con discapacidades, temporales o permanentes, una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos.
ñ) Asegurar a los pueblos indígenas el respeto a su lengua y a su identidad cultural, promoviendo la valoración de la multiculturalidad en la formación de todos/as los/as educandos/as.
o) Comprometer a los medios masivos de comunicación a asumir mayores grados de responsabilidad ética y social por los contenidos y valores que transmiten.
p) Brindar conocimientos y promover valores que fortalezcan la formación integral de una sexualidad responsable.
q) Promover valores y actitudes que fortalezcan las capacidades de las personas para prevenir las adicciones y el uso indebido de drogas.
r) Brindar una formación corporal, motriz y deportiva que favorezca el desarrollo armónico de todos/as los/as educandos/as y su inserción activa en la sociedad.
s) Promover el aprendizaje de saberes científicos fundamentales para comprender y participar reflexivamente en la sociedad contemporánea.
t) Brindar una formación que estimule la creatividad, el gusto y la comprensión de las distintas manifestaciones del arte y la cultura.
u) Coordinar las políticas de educación, ciencia y tecnología con las de cultura, salud, trabajo, desarrollo social, deportes y comunicaciones, para atender integralmente las necesidades de la población, aprovechando al máximo los recursos estatales, sociales y comunitarios.
v) Promover en todos los niveles educativos y modalidades la comprensión del concepto de eliminación de todas las formas de discriminación.

TITULO II
EL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL
CAPÍTULO I
DISPOSICIONES GENERALES

ARTÍCULO 12.- El Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, de manera concertada y concurrente, son los responsables de la planificación, organización, supervisión y financiación del Sistema Educativo Nacional. Garantizan el acceso a la educación en todos los niveles y modalidades, mediante la creación y administración de los establecimientos educativos de gestión estatal. El Estado Nacional crea y financia las Universidades Nacionales.

ARTÍCULO 13.- El Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires reconocen, autorizan y supervisan el funcionamiento de instituciones educativas de gestión privada, confesionales o no confesionales, de gestión cooperativa y de gestión social.

ARTÍCULO 14.- El Sistema Educativo Nacional es el conjunto organizado de servicios y acciones educativas reguladas por el Estado que posibilitan el ejercicio del derecho a la educación. Lo integran los servicios educativos de gestión estatal y privada, gestión cooperativa y gestión social, de todas las jurisdicciones del país, que abarcan los distintos niveles, ciclos y modalidades de la educación.

ARTÍCULO 15.- El Sistema Educativo Nacional tendrá una estructura unificada en todo el país que asegure su ordenamiento y cohesión, la organización y articulación de los niveles y modalidades de la educación y la validez nacional de los títulos y certificados que se expidan.

ARTÍCULO 16.- La obligatoriedad escolar en todo el país se extiende desde la edad de cinco (5) años hasta la finalización del nivel de la Educación Secundaria. El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y las autoridades jurisdiccionales competentes asegurarán el cumplimiento de la obligatoriedad escolar a través de alternativas institucionales, pedagógicas y de promoción de derechos, que se ajusten a los requerimientos locales y comunitarios, urbanos y rurales, mediante acciones que permitan alcanzar resultados de calidad equivalente en todo el país y en todas las situaciones sociales.

ARTÍCULO 17.- La estructura del Sistema Educativo Nacional comprende cuatro (4) niveles –la Educación Inicial, la Educación Primaria, la Educación Secundaria y la Educación Superior-, y ocho (8) modalidades.

A los efectos de la presente ley, constituyen modalidades del Sistema Educativo Nacional aquellas opciones organizativas y/o curriculares de la educación común, dentro de uno o más niveles educativos, que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atender particularidades de carácter permanente o temporal, personales y/o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos. Son modalidades: la Educación Técnico Profesional, la Educación Artística, la Educación Especial, la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, la Educación Rural, la Educación Intercultural Bilingüe, la Educación en Contextos de Privación de Libertad y la Educación Domiciliaria y Hospitalaria.

Las jurisdicciones podrán definir, con carácter excepcional, otras modalidades de la educación común, cuando requerimientos específicos de carácter permanente y contextual así lo justifiquen.

CAPÍTULO II

EDUCACIÓN INICIAL

ARTÍCULO 18.- La Educación Inicial constituye una unidad pedagógica y comprende a los/as niños/as desde los cuarenta y cinco (45) días hasta los cinco (5) años de edad inclusive, siendo obligatorio el último año.

ARTÍCULO 19.- El Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen la obligación de universalizar los servicios educativos para los/as niños/as de cuatro (4) años de edad.

ARTÍCULO 20.- Son objetivos de la Educación Inicial:

a) Promover el aprendizaje y desarrollo de los/as niños/as de cuarenta y cinco (45) días a cinco (5) años de edad inclusive, como sujetos de derechos y partícipes activos/as de un proceso de formación integral, miembros de una familia y de una comunidad.

b) Promover en los/as niños/as la solidaridad, confianza, cuidado, amistad y respeto a sí mismo y a los/as otros/as.

c) Desarrollar su capacidad creativa y el placer por el conocimiento en las experiencias de aprendizaje.

d) Promover el juego como contenido de alto valor cultural para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social.

e) Desarrollar la capacidad de expresión y comunicación a través de los distintos lenguajes, verbales y no verbales: el movimiento, la música, la expresión plástica y la literatura.

f) Favorecer la formación corporal y motriz a través de la educación física.

g) Propiciar la participación de las familias en el cuidado y la tarea educativa promoviendo la comunicación y el respeto mutuo.

h) Atender a las desigualdades educativas de origen social y familiar para favorecer una integración plena de todos/as los/as niños/as en el sistema educativo.
i) Prevenir y atender necesidades especiales y dificultades de aprendizaje.
ARTÍCULO 21.- El Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen la responsabilidad de:
a) Expandir los servicios de Educación Inicial.
b) Promover y facilitar la participación de las familias en el desarrollo de las acciones destinadas al cuidado y educación de sus hijos/as.
c) Asegurar el acceso y la permanencia con igualdad de oportunidades, atendiendo especialmente a los sectores menos favorecidos de la población.
d) Regular, controlar y supervisar el funcionamiento de las instituciones con el objetivo de asegurar la atención, el cuidado y la educación integral de los/as niños/as.
ARTÍCULO 22.- Se crearán en los ámbitos nacional, provinciales y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires mecanismos para la articulación y/o gestión asociada entre los organismos gubernamentales, especialmente con el área responsable de la niñez y familia del Ministerio de Desarrollo Social y con el Ministerio de Salud, a fin de garantizar el cumplimiento de los derechos de los/as niños/as establecidos en la Ley N° 26.061. Tras el mismo objetivo y en función de las particularidades locales o comunitarias, se implementarán otras estrategias de desarrollo infantil, con la articulación y/o gestión asociada de las áreas gubernamentales de desarrollo social, salud y educación, en el ámbito de la educación no formal, para atender integralmente a los/as niños/as entre los cuarenta y cinco (45) días y los dos (2) años de edad, con participación de las familias y otros actores sociales.
ARTÍCULO 23.- Están comprendidas en la presente ley las instituciones que brinden Educación Inicial:
a) de gestión estatal, pertenecientes tanto a los órganos de gobierno de la educación como a otros organismos gubernamentales.
b) de gestión privada y/o pertenecientes a organizaciones sin fines de lucro, sociedades civiles, gremios, sindicatos, cooperativas, organizaciones no gubernamentales, organizaciones barriales, comunitarias y otros.
ARTÍCULO 24.- La organización de la Educación Inicial tendrá las siguientes características:
a) Los Jardines Maternales atenderán a los/as niños/as desde los cuarenta y cinco (45) días a los dos (2) años de edad inclusive y los Jardines de Infantes a los/as niños/as desde los tres (3) a los cinco (5) años de edad inclusive.
b) En función de las características del contexto se reconocen otras formas organizativas del nivel para la atención educativa de los/as niños/as entre los cuarenta y cinco (45) días y los cinco (5) años, como salas multiedades o plurisalas en contextos rurales o urbanos, salas de juego y otras modalidades que pudieran conformarse, según lo establezca la reglamentación de la presente ley.
c) La cantidad de secciones, cobertura de edades, extensión de la jornada y servicios complementarios de salud y alimentación, serán determinados por las disposiciones reglamentarias, que respondan a las necesidades de los/as niños/as y sus familias.
d) Las certificaciones de cumplimiento de la Educación Inicial obligatoria en cualesquiera de las formas organizativas reconocidas y supervisadas por las autoridades educativas, tendrán plena validez para la inscripción en la Educación Primaria.

ARTÍCULO 25.- Las actividades pedagógicas realizadas en el nivel de Educación Inicial estarán a cargo de personal docente titulado, conforme lo establezca la normativa vigente en cada jurisdicción. Dichas actividades pedagógicas serán supervisadas por las autoridades educativas de las Provincias y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

CAPÍTULO III

EDUCACIÓN PRIMARIA

ARTÍCULO 26.- La Educación Primaria es obligatoria y constituye una unidad pedagógica y organizativa destinada a la formación de los/as niños/as a partir de los seis (6) años de edad.

ARTÍCULO 27.- La Educación Primaria tiene por finalidad proporcionar una formación integral, básica y común y sus objetivos son:

a) Garantizar a todos/as los/as niños/as el acceso a un conjunto de saberes comunes que les permitan participar de manera plena y acorde a su edad en la vida familiar, escolar y comunitaria.

b) Ofrecer las condiciones necesarias para un desarrollo integral de la infancia en todas sus dimensiones.

c) Brindar oportunidades equitativas a todos/as los/as niños/as para el aprendizaje de saberes significativos en los diversos campos del conocimiento, en especial la lengua y la comunicación, las ciencias sociales, la matemática, las ciencias naturales y el medio ambiente, las lenguas extranjeras, el arte y la cultura y la capacidad de aplicarlos en situaciones de la vida cotidiana.

d) Generar las condiciones pedagógicas para el manejo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, así como para la producción y recepción crítica de los discursos mediáticos.

e) Promover el desarrollo de una actitud de esfuerzo, trabajo y responsabilidad en el estudio y de curiosidad e interés por el aprendizaje, fortaleciendo la confianza en las propias posibilidades de aprender.

f) Desarrollar la iniciativa individual y el trabajo en equipo y hábitos de convivencia solidaria y cooperación.

g) Fomentar el desarrollo de la creatividad y la expresión, el placer estético y la comprensión, conocimiento y valoración de las distintas manifestaciones del arte y la cultura.

h) Brindar una formación ética que habilite para el ejercicio de una ciudadanía responsable y permita asumir los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común.

i) Ofrecer los conocimientos y las estrategias cognitivas necesarias para continuar los estudios en la Educación Secundaria.

j) Brindar oportunidades para una educación física que promueva la formación corporal y motriz y consolide el desarrollo armónico de todos/as los/as niños/as.

k) Promover el juego como actividad necesaria para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social.

l) Promover el conocimiento y los valores que permitan el desarrollo de actitudes de protección y cuidado del patrimonio cultural y el medio ambiente.

ARTÍCULO 28.- Las escuelas primarias serán de jornada extendida o completa con la finalidad de asegurar el logro de los objetivos fijados para este nivel por la presente ley.

CAPÍTULO IV

EDUCACIÓN SECUNDARIA

ARTÍCULO 29.- La Educación Secundaria es obligatoria y constituye una unidad

pedagógica y organizativa destinada a los/as adolescentes y jóvenes que hayan cumplido con el nivel de Educación Primaria.
ARTÍCULO 30.- La Educación Secundaria en todas sus modalidades y orientaciones tiene la finalidad de habilitar a los/las adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de estudios. Son sus objetivos:
a) Brindar una formación ética que permita a los/as estudiantes desempeñarse como sujetos conscientes de sus derechos y obligaciones, que practican el pluralismo, la cooperación y la solidaridad, que respetan los derechos humanos, rechazan todo tipo de discriminación, se preparan para el ejercicio de la ciudadanía democrática y preservan el patrimonio natural y cultural.
b) Formar sujetos responsables, que sean capaces de utilizar el conocimiento como herramienta para comprender y transformar constructivamente su entorno social, económico, ambiental y cultural, y de situarse como participantes activos/as en un mundo en permanente cambio.
c) Desarrollar y consolidar en cada estudiante las capacidades de estudio, aprendizaje e investigación, de trabajo individual y en equipo, de esfuerzo, iniciativa y responsabilidad, como condiciones necesarias para el acceso al mundo laboral, los estudios superiores y la educación a lo largo de toda la vida.
d) Desarrollar las competencias lingü.sticas, orales y escritas de la lengua española y comprender y expresarse en una lengua extranjera.
e) Promover el acceso al conocimiento como saber integrado, a través de las distintas áreas y disciplinas que lo constituyen y a sus principales problemas, contenidos y métodos.
f) Desarrollar las capacidades necesarias para la comprensión y utilización inteligente y crítica de los nuevos lenguajes producidos en el campo de las tecnologías de la información y la comunicación.
g) Vincular a los/as estudiantes con el mundo del trabajo, la producción, la ciencia y la tecnología.
h) Desarrollar procesos de orientación vocacional a fin de permitir una adecuada elección profesional y ocupacional de los/as estudiantes.
i) Estimular la creación artística, la libre expresión, el placer estético y la comprensión de las distintas manifestaciones de la cultura.
j) Promover la formación corporal y motriz a través de una educación física acorde con los requerimientos del proceso de desarrollo integral de los adolescentes.
ARTÍCULO 31.- La Educación Secundaria se divide en dos (2) ciclos: un (1) Ciclo Básico, de carácter común a todas las orientaciones y un (1) Ciclo Orientado, de carácter diversificado según distintas áreas del conocimiento, del mundo social y del trabajo.
ARTÍCULO 32.- El Consejo Federal de Educación fijará las disposiciones necesarias para que las distintas jurisdicciones garanticen:
a) La revisión de la estructura curricular de la Educación Secundaria, con el objeto de actualizarla y establecer criterios organizativos y pedagógicos comunes y núcleos de aprendizaje prioritarios a nivel nacional.
b) Las alternativas de acompañamiento de la trayectoria escolar de los/as jóvenes, tales como tutores/as y coordinadores/as de curso, fortaleciendo el proceso educativo individual y/o grupal de los/as alumnos/as.
c) Un mínimo de veinticinco (25) horas reloj de clase semanales.
d) La discusión en convenciones colectivas de trabajo de mecanismos de concentración de horas cátedra o cargos de los/as profesores/as, con el objeto de

Universidad de San Andrés

constituir equipos docentes más estables en cada institución.
e) La creación de espacios extracurriculares, fuera de los días y horarios de actividad escolar, para el conjunto de los/as estudiantes y jóvenes de la comunidad, orientados al desarrollo de actividades ligadas al arte, la educación física y deportiva, la recreación, la vida en la naturaleza, la acción solidaria y la apropiación crítica de las distintas manifestaciones de la ciencia y la cultura.
f) La inclusión de adolescentes y jóvenes no escolarizados en espacios escolares no formales como tránsito hacia procesos de reinserción escolar plena.
g) El intercambio de estudiantes de diferentes ámbitos y contextos, así como la organización de actividades de voluntariado juvenil y proyectos educativos solidarios, para cooperar en el desarrollo comunitario, en el marco del proyecto educativo institucional.
h) La atención psicológica, psicopedagógica y médica de aquellos adolescentes y jóvenes que la necesiten, a través de la conformación de gabinetes interdisciplinarios en las escuelas y la articulación intersectorial con las distintas áreas gubernamentales de políticas sociales y otras que se consideren pertinentes.
ARTÍCULO 33.- Las autoridades jurisdiccionales propiciarán la vinculación de las escuelas secundarias con el mundo de la producción y el trabajo. En este marco, podrán realizar prácticas educativas en las escuelas, empresas, organismos estatales, organizaciones culturales y organizaciones de la sociedad civil, que permitan a los/as alumnos/as el manejo de tecnologías o brinden una experiencia adecuada a su formación y orientación vocacional. En todos los casos estas prácticas tendrán carácter educativo y no podrán generar ni reemplazar ningún vínculo contractual o relación laboral. Podrán participar de dichas actividades los/as alumnos/as de todas las modalidades y orientaciones de la Educación Secundaria, mayores de dieciséis (16) años de edad, durante el período lectivo, por un período no mayor a seis (6) meses, con el acompañamiento de docentes y/o autoridades pedagógicas designadas a tal fin. En el caso de las escuelas técnicas y agrotécnicas, la vinculación de estas instituciones con el sector productivo se realizará en conformidad con lo dispuesto por los artículos 15 y 16 de la Ley N° 26.058.

CAPÍTULO V
EDUCACIÓN SUPERIOR

ARTÍCULO 34.- La Educación Superior comprende:
a) Universidades e Institutos Universitarios, estatales o privados autorizados, en concordancia con la denominación establecida en la Ley N° 24.521.
b) Institutos de Educación Superior de jurisdicción nacional, provincial o de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, de gestión estatal o privada.
ARTÍCULO 35.- La Educación Superior será regulada por la Ley de Educación Superior Nº 24.521, la Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.058 y por las disposiciones de la presente ley en lo que respecta a los Institutos de Educación Superior.
ARTÍCULO 36.- El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, establecerá las políticas, los mecanismos de regulación y los criterios de evaluación y de articulación relativos a los Institutos de Educación Superior dependientes del Estado Nacional, de las Provincias y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
ARTÍCULO 37.- El Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen competencia en la planificación de la oferta de carreras y de

postítulos, el diseño de planes de estudio, la gestión y asignación de recursos y la aplicación de las regulaciones específicas, relativas a los Institutos de Educación Superior bajo su dependencia.

CAPÍTULO VI

EDUCACIÓN TÉCNICO PROFESIONAL

ARTÍCULO 38.- La Educación Técnico Profesional es la modalidad de la Educación Secundaria y la Educación Superior responsable de la formación de técnicos medios y técnicos superiores en áreas ocupacionales específicas y de la formación profesional. La Educación Técnico Profesional se rige por las disposiciones de la Ley Nº 26.058, en concordancia con los principios, fines y objetivos de la presente ley.

Esta modalidad se implementa en las instituciones de gestión estatal o privada que cumplen con las disposiciones de la Ley Nº 26.058.

CAPÍTULO VII

EDUCACIÓN ARTÍSTICA

ARTÍCULO 39.- La Educación Artística comprende:

a) La formación en distintos lenguajes artísticos para niños/as y adolescentes, en todos los niveles y modalidades.

b) La modalidad artística orientada a la formación específica de Nivel Secundario para aquellos/as alumnos/as que opten por seguirla.

c) La formación artística impartida en los Institutos de Educación Superior, que comprende los profesorados en los diversos lenguajes artísticos para los distintos niveles de enseñanza y las carreras artísticas específicas.

ARTÍCULO 40.- El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires garantizarán una educación artística de calidad para todos/as los/as alumnos/as del Sistema Educativo, que fomente y desarrolle la sensibilidad y la capacidad creativa de cada persona, en un marco de valoración y protección del patrimonio natural y cultural, material y simbólico de las diversas comunidades que integran la Nación.

ARTÍCULO 41.- Todos/as los/as alumnos/as, en el transcurso de su escolaridad obligatoria, tendrán oportunidad de desarrollar su sensibilidad y su capacidad creativa en, al menos, DOS (2) disciplinas artísticas.

En la Educación Secundaria, la modalidad artística ofrecerá una formación específica en Música, Danza, Artes Visuales, Plástica, Teatro, y otras que pudieran conformarse, admitiendo en cada caso diferentes especializaciones. La formación específica brindada en las escuelas especializadas en artes, podrá continuarse en establecimientos de nivel superior de la misma modalidad.

CAPÍTULO VIII

EDUCACIÓN ESPECIAL

ARTÍCULO 42.- La Educación Especial es la modalidad del sistema educativo destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo. La Educación Especial se rige por el principio de inclusión educativa, de acuerdo con el inciso n) del artículo 11 de esta ley. La Educación Especial brinda atención educativa en todas aquellas problemáticas específicas que no puedan ser abordadas por la educación común. El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, garantizará la integración de los/as alumnos/as con discapacidades en todos los niveles y modalidades según las posibilidades de cada persona.

ARTÍCULO 43.- Las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en el

marco de la articulación de niveles de gestión y funciones de los organismos competentes para la aplicación de la Ley N° 26.061, establecerán los procedimientos y recursos correspondientes para identificar tempranamente las necesidades educativas derivadas de la discapacidad o de trastornos en el desarrollo, con el objeto de darles la atención interdisciplinaria y educativa para lograr su inclusión desde el Nivel Inicial.

ARTÍCULO 44.- Con el propósito de asegurar el derecho a la educación, la integración escolar y favorecer la inserción social de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, las autoridades jurisdiccionales dispondrán las medidas necesarias para:

a) Posibilitar una trayectoria educativa integral que permita el acceso a los saberes tecnológicos, artísticos y culturales.

b) Contar con el personal especializado suficiente que trabaje en equipo con los/as docentes de la escuela común.

c) Asegurar la cobertura de los servicios educativos especiales, el transporte, los recursos técnicos y materiales necesarios para el desarrollo del currículo escolar.

d) Propiciar alternativas de continuidad para su formación a lo largo de toda la vida.

e) Garantizar la accesibilidad física de todos los edificios escolares.

ARTÍCULO 45.- El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, creará las instancias institucionales y técnicas necesarias para la orientación de la trayectoria escolar más adecuada de los/as alumnos/as con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles de la enseñanza obligatoria, así como también las normas que regirán los procesos de evaluación y certificación escolar. Asimismo, participarán en mecanismos de articulación entre ministerios y otros organismos del Estado que atienden a personas con discapacidades, temporales o permanentes, para garantizar un servicio eficiente y de mayor calidad.

CAPÍTULO IX
EDUCACIÓN PERMANENTE DE JÓVENES Y ADULTOS

ARTÍCULO 46.- La Educación Permanente de Jóvenes y Adultos es la modalidad educativa destinada a garantizar la alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad escolar prevista por la presente ley, a quienes no la hayan completado en la edad establecida reglamentariamente, y a brindar posibilidades de educación a lo largo de toda la vida.

ARTÍCULO 47.- Los programas y acciones de educación para jóvenes y adultos del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y de las distintas jurisdicciones se articularán con acciones de otros Ministerios, particularmente los de Trabajo, Empleo y Seguridad Social, de Desarrollo Social, de Justicia y Derechos Humanos y de Salud, y se vincularán con el mundo de la producción y el trabajo. A tal fin, en el marco del Consejo Federal de Educación se acordarán los mecanismos de participación de los sectores involucrados, a nivel nacional, regional y local. Asimismo, el Estado garantiza el acceso a la información y a la orientación sobre las ofertas de educación permanente y las posibilidades de acceso a las mismas.

ARTÍCULO 48.- La organización curricular e institucional de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos responderá a los siguientes objetivos y criterios:

a) Brindar una formación básica que permita adquirir conocimientos y desarrollar las capacidades de expresión, comunicación, relación interpersonal y de construcción del conocimiento, atendiendo las particularidades socioculturales, laborales, contextuales y personales de la población destinataria.

b) Desarrollar la capacidad de participación en la vida social, cultural, política y económica y hacer efectivo su derecho a la ciudadanía democrática.
c) Mejorar su formación profesional y/o adquirir una preparación que facilite su inserción laboral.
d) Incorporar en sus enfoques y contenidos básicos la equidad de género y la diversidad cultural.
e) Promover la inclusión de los/as adultos/as mayores y de las personas con discapacidades, temporales o permanentes.
f) Diseñar una estructura curricular modular basada en criterios de flexibilidad y apertura.
g) Otorgar certificaciones parciales y acreditar los saberes adquiridos a través de la experiencia laboral.
h) Implementar sistemas de créditos y equivalencias que permitan y acompañen la movilidad de los/as participantes.
i) Desarrollar acciones educativas presenciales y/o a distancia, particularmente en zonas rurales o aisladas, asegurando la calidad y la igualdad de sus resultados.
j) Promover la participación de los/as docentes y estudiantes en el desarrollo del proyecto educativo, así como la vinculación con la comunidad local y con los sectores laborales o sociales de pertenencia de los/as estudiantes.
k) Promover el acceso al conocimiento y manejo de nuevas tecnologías.

CAPÍTULO X
EDUCACIÓN RURAL

ARTÍCULO 49.- La Educación Rural es la modalidad del sistema educativo de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria destinada a garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria a través de formas adecuadas a las necesidades y particularidades de la población que habita en zonas rurales. Se implementa en las escuelas que son definidas como rurales según criterios consensuados entre el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y las Provincias, en el marco del Consejo Federal de Educación.

ARTÍCULO 50.- Son objetivos de la Educación Rural:
a) Garantizar el acceso a los saberes postulados para el conjunto del sistema a través de propuestas pedagógicas flexibles que fortalezcan el vínculo con las identidades culturales y las actividades productivas locales.
b) Promover diseños institucionales que permitan a los/as alumnos/as mantener los vínculos con su núcleo familiar y su medio local de pertenencia, durante el proceso educativo, garantizando la necesaria coordinación y articulación del sistema dentro de cada provincia y entre las diferentes jurisdicciones.
c) Permitir modelos de organización escolar adecuados a cada contexto, tales como agrupamientos de instituciones, salas plurigrados y grupos multiedad, instituciones que abarquen varios niveles en una misma unidad educativa, escuelas de alternancia, escuelas itinerantes u otras, que garanticen el cumplimiento de la obligatoriedad escolar y la continuidad de los estudios en los diferentes ciclos, niveles y modalidades del sistema educativo, atendiendo asimismo las necesidades educativas de la población rural migrante.
d) Promover la igualdad de oportunidades y posibilidades asegurando la equidad de género.

ARTÍCULO 51.- El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, es responsable de definir las medidas necesarias para que los servicios educativos brindados en zonas rurales alcancen niveles de calidad equivalente a los urbanos. Los criterios generales que deben

orientar dichas medidas son:
a) instrumentar programas especiales de becas para garantizar la igualdad de posibilidades.
b) asegurar el funcionamiento de comedores escolares y otros servicios asistenciales que resulten necesarios a la comunidad.
c) integrar redes intersectoriales de organizaciones gubernamentales y no gubernamentales y agencias de extensión a fin de coordinar la cooperación y el apoyo de los diferentes sectores para expandir y garantizar las oportunidades y posibilidades educativas de los alumnos.
d) organizar servicios de educación no formal que contribuyan a la capacitación laboral y la promoción cultural de la población rural, atendiendo especialmente la condición de las mujeres.
e) proveer los recursos pedagógicos y materiales necesarios para la escolarización de los/as alumnos/as y estudiantes del medio rural tales como textos, equipamiento informático, televisión educativa, instalaciones y equipamiento para la educación física y la práctica deportiva, comedores escolares, residencias y transporte, entre otros.

CAPÍTULO XI

EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

ARTÍCULO 52.- La Educación Intercultural Bilingüe es la modalidad del sistema educativo de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria que garantiza el derecho constitucional de los pueblos indígenas, conforme al art. 75 inc. 17 de la Constitución Nacional, a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica; a desempeñarse activamente en un mundo multicultural y a mejorar su calidad de vida. Asimismo, la Educación Intercultural Bilingüe promueve un diálogo mutuamente enriquecedor de conocimientos y valores entre los pueblos indígenas y poblaciones étnica, lingü.stica y culturalmente diferentes, y propicia el reconocimiento y el respeto hacia tales diferencias.

ARTÍCULO 53.- Para favorecer el desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe, el Estado será responsable de:
a) Crear mecanismos de participación permanente de los/as representantes de los pueblos indígenas en los órganos responsables de definir y evaluar las estrategias de Educación Intercultural Bilingüe.
b) garantizar la formación docente específica, inicial y continua, correspondiente a los distintos niveles del sistema.
c) impulsar la investigación sobre la realidad sociocultural y lingü.stica de los pueblos indígenas, que permita el diseño de propuestas curriculares, materiales educativos pertinentes e instrumentos de gestión pedagógica.
d) promover la generación de instancias institucionales de participación de los pueblos indígenas en la planificación y gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
e) propiciar la construcción de modelos y prácticas educativas propias de los pueblos indígenas que incluyan sus valores, conocimientos, lengua y otros rasgos sociales y culturales.

ARTÍCULO 54.- El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, definirá contenidos curriculares comunes que promuevan el respeto por la multiculturalidad y el conocimiento de las culturas originarias en todas las escuelas del país, permitiendo a los/as alumnos/as valorar y comprender la diversidad cultural como atributo positivo de nuestra sociedad.

Universidad de San Andrés

CAPITULO XII
EDUCACIÓN EN CONTEXTOS DE PRIVACIÓN DE LIBERTAD
ARTÍCULO 55.- La Educación en Contextos de Privación de Libertad es la modalidad del sistema educativo destinada a garantizar el derecho a la educación de todas las personas privadas de libertad, para promover su formación integral y desarrollo pleno. El ejercicio de este derecho no admite limitación ni discriminación alguna vinculada a la situación de encierro, y será puesto en conocimiento de todas las personas privadas de libertad, en forma fehaciente, desde el momento de su ingreso a la institución.
ARTÍCULO 56.- Son objetivos de esta modalidad:
a) Garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria a todas las personas privadas de libertad dentro de las instituciones de encierro o fuera de ellas cuando las condiciones de detención lo permitieran.
b) Ofrecer formación técnico profesional, en todos los niveles y modalidades, a las personas privadas de libertad.
c) Favorecer el acceso y permanencia en la Educación Superior y un sistema gratuito de educación a distancia.
d) Asegurar alternativas de educación no formal y apoyar las iniciativas educativas que formulen las personas privadas de libertad.
e) Desarrollar propuestas destinadas a estimular la creación artística y la participación en diferentes manifestaciones culturales, así como en actividades de educación física y deportiva.
f) Brindar información permanente sobre las ofertas educativas y culturales existentes.
g) Contribuir a la inclusión social de las personas privadas de libertad a través del acceso al sistema educativo y a la vida cultural.
ARTÍCULO 57.- Para asegurar la educación de todas las personas privadas de libertad el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología acordará y coordinará acciones, estrategias y mecanismos necesarios con las autoridades nacionales y provinciales y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, con institutos de educación superior y con universidades. Corresponde al Ministerio de Justicia y Derechos Humanos y sus equivalentes provinciales y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, así como a los organismos responsables de las instituciones en que se encuentran niños/as y adolescentes privados de libertad, adoptar las disposiciones necesarias para el cumplimiento de lo establecido en el presente capítulo.
ARTÍCULO 58.- Los sistemas educativos jurisdiccionales ofrecerán atención educativa de nivel inicial destinada a los/as niños/as de cuarenta y cinco (45) días a cuatro (4) años de edad, nacidos/as y/o criados/as en estos contextos, a través de jardines maternales o de infantes, así como otras actividades educativas y recreativas dentro y fuera de las unidades penitenciarias.
ARTÍCULO 59.- Todos/as los/as niños/as y adolescentes que se encuentren privados de libertad en instituciones de régimen cerrado según lo establecido por el artículo 19 de la Ley Nº 26.061, tendrán derecho al acceso, permanencia y tránsito en todos los niveles y modalidades del sistema educativo. Las formas de implementación de este derecho responderán a criterios de flexibilidad y calidad que aseguren resultados equivalentes a los de la educación común.
CAPÍTULO XIII
EDUCACIÓN DOMICILIARIA Y HOSPITALARIA
ARTÍCULO 60.- La educación domiciliaria y hospitalaria es la modalidad del

sistema educativo en los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria, destinada a garantizar el derecho a la educación de los/as alumnos/as que, por razones de salud, se ven imposibilitados/as de asistir con regularidad a una institución educativa en los niveles de la educación obligatoria por períodos de treinta (30) días corridos o más.

ARTÍCULO 61.- El objetivo de esta modalidad es garantizar la igualdad de oportunidades a los/as alumnos/as, permitiendo la continuidad de sus estudios y su reinserción en el sistema común**,** cuando ello sea posible.

TITULO III

EDUCACIÓN DE GESTIÓN PRIVADA

ARTÍCULO 62.- Los servicios educativos de gestión privada estarán sujetos a la autorización, reconocimiento y supervisión de las autoridades educativas jurisdiccionales correspondientes.

ARTÍCULO 63.- Tendrán derecho a prestar estos servicios la Iglesia Católica, las confesiones religiosas inscriptas en el Registro Nacional de Cultos; las sociedades, cooperativas, organizaciones sociales, sindicatos, asociaciones, fundaciones y empresas con personería jurídica y las personas físicas. Estos agentes tendrán los siguientes derechos y obligaciones:

a) Derechos: crear, administrar y sostener establecimientos educativos; matricular, evaluar y emitir certificados y títulos con validez nacional; nombrar y promover a su personal directivo, docente, administrativo y auxiliar; formular planes y programas de estudio; aprobar el proyecto educativo institucional de acuerdo con su ideario y participar del planeamiento educativo.

b) Obligaciones: Cumplir con la normativa y los lineamientos de la política educativa nacional y jurisdiccional; ofrecer servicios educativos que respondan a necesidades de la comunidad; brindar toda la información necesaria para la supervisión pedagógica y el control contable y laboral por parte del Estado.

ARTÍCULO 64.- Los/las docentes de las instituciones de educación de gestión privada reconocidas tendrán derecho a una remuneración mínima igual a la de los/las docentes de instituciones de gestión estatal, conforme al régimen de equiparación fijado por la legislación vigente, y deberán poseer títulos reconocidos oficialmente.

ARTÍCULO 65.- La asignación de aportes financieros por parte del Estado destinados a los salarios docentes de los establecimientos de gestión privada reconocidos y autorizados por las autoridades jurisdiccionales competentes, estará basada en criterios objetivos de justicia social, teniendo en cuenta la función social que cumple en su zona de influencia, el tipo de establecimiento, el proyecto educativo o propuesta experimental y el arancel que se establezca.

ARTÍCULO 66.- Las entidades representativas de las instituciones educativas de gestión privada participarán del Consejo de Políticas Educativas del Consejo Federal de Educación, de acuerdo con el artículo 119, inciso a) de la presente ley.

TÍTULO IV

LOS/AS DOCENTES Y SU FORMACIÓN

CAPÍTULO I

DERECHOS Y OBLIGACIONES

ARTÍCULO 67.- Los/as docentes de todo el sistema educativo tendrán los siguientes derechos y obligaciones, sin perjuicio de los que establezcan las negociaciones colectivas y la legislación laboral general y específica:

Derechos:

a) Al desempeño en cualquier jurisdicción, mediante la acreditación de los títulos y

certificaciones, de acuerdo con la normativa vigente.
b) A la capacitación y actualización integral, gratuita y en servicio, a lo largo de toda su carrera.
c) Al ejercicio de la docencia sobre la base de la libertad de cátedra y la libertad de enseñanza, en el marco de los principios establecidos por la Constitución Nacional y las disposiciones de esta ley**.**
d) A la activa participación en la elaboración e implementación del proyecto institucional de la escuela.
e) Al desarrollo de sus tareas en condiciones dignas de seguridad e higiene.
f) Al mantenimiento de su estabilidad en el cargo en tanto su desempeño sea satisfactorio de conformidad con la normativa vigente.
g) A los beneficios de la seguridad social, jubilación, seguros y obra social.
h) A un salario digno.
i) A participar en el gobierno de la educación por sí y/o a través de sus representantes.
j) Al acceso a programas de salud laboral y prevención de las enfermedades profesionales.
k) Al acceso a los cargos por concurso de antecedentes y oposición, conforme a lo establecido en la legislación vigente para las instituciones de gestión estatal.
l) A la negociación colectiva nacional y jurisdiccional.
m) A la libre asociación y al respeto integral de todos sus derechos como ciudadano/a.
Obligaciones:
a) A respetar y hacer respetar los principios constitucionales, las disposiciones de la presente ley, la normativa institucional y la que regula la tarea docente.
b) A cumplir con los lineamientos de la política educativa de la Nación y de la respectiva jurisdicción y con los diseños curriculares de cada uno de los niveles y modalidades.
c) A capacitarse y actualizarse en forma permanente.
d) A ejercer su trabajo de manera idónea y responsable.
e) A proteger y garantizar los derechos de los/as niños/as y adolescentes que se encuentren bajo su responsabilidad, en concordancia con lo dispuesto en la Ley N° 26.061.
f) A Respetar la libertad de conciencia, la dignidad, integridad e intimidad de todos los miembros de la comunidad educativa.
ARTÍCULO 68.- El personal administrativo, técnico, auxiliar, social, de la salud y de servicio es parte integrante de la comunidad educativa y su misión principal será contribuir a asegurar el funcionamiento de las instituciones educativas y de los servicios de la educación, conforme los derechos y obligaciones establecidos en sus respectivos estatutos.
ARTÍCULO 69.- El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, definirá los criterios básicos concernientes a la carrera docente en el ámbito estatal, en concordancia con lo dispuesto en la presente ley. La carrera docente admitirá al menos dos (2) opciones: (a) desempeño en el aula y (b) desempeño de la función directiva y de supervisión. La formación continua será una de las dimensiones básicas para el ascenso en la carrera profesional.
A los efectos de la elaboración de dichos criterios, se instrumentarán los mecanismos de consulta que permitan la participación de los/as representantes de las organizaciones gremiales y entidades profesionales docentes y de otros

organismos competentes del Poder Ejecutivo Nacional.
ARTÍCULO 70.- No podrá incorporarse a la carrera docente quien haya sido condenado/a por delito de lesa humanidad, o haya incurrido en actos de fuerza contra el orden institucional y el sistema democrático, conforme a lo previsto en el artículo 36 de la CONSTITUCIÓN NACIONAL y el Título X del Libro Segundo del CÓDIGO PENAL, aún cuando se hubieren beneficiado por el indulto o la conmutación de la pena.

CAPÍTULO II

LA FORMACIÓN DOCENTE

ARTÍCULO 71.- La formación docente tiene la finalidad de preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa. Promoverá la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con la cultura y la sociedad contemporánea, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de los/as alumnos/as.
ARTÍCULO 72.- La formación docente es parte constitutiva del nivel de Educación Superior y tiene como funciones, entre otras, la formación docente inicial, la formación docente continua, el apoyo pedagógico a las escuelas y la investigación educativa.
ARTÍCULO 73.- La política nacional de formación docente tiene los siguientes objetivos:
a) Jerarquizar y revalorizar la formación docente, como factor clave del mejoramiento de la calidad de la educación.
b) Desarrollar las capacidades y los conocimientos necesarios para el trabajo docente en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo de acuerdo a las orientaciones de la presente ley.
c) Incentivar la investigación y la innovación educativa vinculadas con las tareas de enseñanza, la experimentación y sistematización de propuestas que aporten a la reflexión sobre la práctica y a la renovación de las experiencias escolares.
d) Ofrecer diversidad de propuestas y dispositivos de formación posterior a la formación inicial que fortalezcan el desarrollo profesional de los/as docentes en todos los niveles y modalidades de enseñanza.
e) Articular la continuidad de estudios en las instituciones universitarias.
f) Planificar y desarrollar el sistema de formación docente inicial y continua.
g) Acreditar instituciones, carreras y trayectos formativos que habiliten para el ejercicio de la docencia.
h) Coordinar y articular acciones de cooperación académica e institucional entre los institutos de educación superior de formación docente, las instituciones universitarias y otras instituciones de investigación educativa.
i) Otorgar validez nacional a los títulos y las certificaciones para el ejercicio de la docencia en los diferentes niveles y modalidades del sistema.
ARTÍCULO 74.- El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y el Consejo Federal de Educación acordarán:
a) Las políticas y los planes de formación docente inicial.
b) Los lineamientos para la organización y administración del sistema y los parámetros de calidad que orienten los diseños curriculares.
c) Las acciones que garanticen el derecho a la formación continua a todos/as los/as docentes del país, en todos los niveles y modalidades, así como la gratuidad de la oferta estatal de capacitación.

ARTÍCULO 75.- La formación docente se estructura en dos (2) ciclos:
a) Una formación básica común, centrada en los fundamentos de la profesión docente y el conocimiento y reflexión de la realidad educativa y,
b) Una formación especializada, para la enseñanza de los contenidos curriculares de cada nivel y modalidad.
La formación docente para el Nivel Inicial y Primario tendrá cuatro (4) años de duración y se introducirán formas de residencia, según las definiciones establecidas por cada jurisdicción y de acuerdo con la reglamentación de la presente ley. Asimismo, el desarrollo de prácticas docentes de estudios a distancia deberá realizarse de manera presencial.
ARTÍCULO 76.- Créase en el ámbito del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología el Instituto Nacional de Formación Docente como organismo responsable de:
a) Planificar y ejecutar políticas de articulación del sistema de formación docente inicial y continua.
b) Impulsar políticas de fortalecimiento de las relaciones entre el sistema de formación docente y los otros niveles del sistema educativo.
c) Aplicar las regulaciones que rigen el sistema de formación docente en cuanto a evaluación, autoevaluación y acreditación de instituciones y carreras, validez nacional de títulos y certificaciones, en todo lo que no resulten de aplicación las disposiciones específicas referidas al nivel universitario de la Ley N° 24.521.
d) Promover políticas nacionales y lineamientos básicos curriculares para la formación docente inicial y continua.
e) Coordinar las acciones de seguimiento y evaluación del desarrollo de las políticas de formación docente inicial y continua.
f) Desarrollar planes, programas y materiales para la formación docente inicial y continua y para las carreras de áreas socio humanísticas y artísticas.
g) Instrumentar un fondo de incentivo para el desarrollo y el fortalecimiento del sistema formador de docentes.
h) Impulsar y desarrollar acciones de investigación y un laboratorio de la formación.
i) Impulsar acciones de cooperación técnica interinstitucional e internacional.
ARTÍCULO 77.- El Instituto Nacional de Formación Docente contará con la asistencia y asesoramiento de un Consejo Consultivo integrado por representantes del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, del Consejo Federal de Educación, del Consejo de Universidades, del sector gremial, de la educación de gestión privada y del ámbito académico.
ARTÍCULO 78.- El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, establecerá los criterios para la regulación del sistema de formación docente y la implementación del proceso de acreditación y registro de los institutos superiores de formación docente, así como de la homologación y registro nacional de títulos y certificaciones.

TÍTULO V
POLÍTICAS DE PROMOCIÓN DE LA IGUALDAD EDUCATIVA

ARTÍCULO 79.- El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, fijará y desarrollará políticas de promoción de la igualdad educativa, destinadas a enfrentar situaciones de injusticia, marginación, estigmatización y otras formas de discriminación, derivadas de factores socioeconómicos, culturales, geográficos, étnicos, de género o de cualquier otra índole, que afecten el ejercicio pleno del derecho a la educación.

ARTÍCULO 80.- Las políticas de promoción de la igualdad educativa deberán asegurar las condiciones necesarias para la inclusión, el reconocimiento, la integración y el logro educativo de todos/as los/as niños/as, jóvenes y adultos en todos los niveles y modalidades, principalmente los obligatorios. El Estado asignará los recursos presupuestarios con el objeto de garantizar la igualdad de oportunidades y resultados educativos para los sectores más desfavorecidos de la sociedad. El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, proveerá textos escolares y otros recursos pedagógicos, culturales, materiales, tecnológicos y económicos a los/as alumnos/as, familias y escuelas que se encuentren en situación socioeconómica desfavorable.

ARTÍCULO 81.- Las autoridades jurisdiccionales adoptarán las medidas necesarias para garantizar el acceso y la permanencia en la escuela de las alumnas en estado de gravidez, así como la continuidad de sus estudios luego de la maternidad, evitando cualquier forma de discriminación que las afecte, en concordancia con el artículo 17 de la Ley N° 26.061. Las escuelas contarán con salas de lactancia. En caso de necesidad, las autoridades jurisdiccionales podrán incluir a las alumnas madres en condición de pre y posparto en la modalidad de educación domiciliaria y hospitalaria.

ARTÍCULO 82.- Las autoridades educativas competentes participarán del desarrollo de sistemas locales de protección integral de derechos establecidos por la Ley Nº 26.061, junto con la participación de organismos gubernamentales y no gubernamentales y otras organizaciones sociales. Promoverán la inclusión de niños/as no escolarizados/as en espacios escolares no formales como tránsito hacia procesos de reinserción escolar plenos. Asimismo, participarán de las acciones preventivas para la erradicación efectiva del trabajo infantil que implementen los organismos competentes.

ARTÍCULO 83.- EL Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y las autoridades jurisdiccionales diseñarán estrategias para que los/as docentes con mayor experiencia y calificación se desempeñen en las escuelas que se encuentran en situación más desfavorable, para impulsar una mejora en los niveles de aprendizaje y promoción de los/as alumnos/as sin perjuicio de lo que establezcan las negociaciones colectivas y la legislación laboral.

TITULO VI

LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

CAPÍTULO I

DISPOSICIONES GENERALES

ARTÍCULO 84.- El Estado debe garantizar las condiciones materiales y culturales para que todos/as los/as alumnos/as logren aprendizajes comunes de buena calidad, independientemente de su origen social, radicación geográfica, género o identidad cultural.

ARTÍCULO 85.- Para asegurar la buena calidad de la educación, la cohesión y la integración nacional y garantizar la validez nacional de los títulos correspondientes, el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación:

a) Definirá estructuras y contenidos curriculares comunes y núcleos de aprendizaje prioritarios en todos los niveles y años de la escolaridad obligatoria.

b) Establecerá mecanismos de renovación periódica total o parcial de dichos contenidos curriculares comunes. Para esta tarea contará con la contribución del Consejo de Actualización Curricular previsto en el artículo 119 inciso c) de esta

ley.
c) Asegurará el mejoramiento de la formación inicial y continua de los/as docentes como factor clave de la calidad de la educación, conforme a lo establecido en los artículos 71 a 78 de la presente ley.
d) Implementará una política de evaluación concebida como instrumento de mejora de la calidad de la educación, conforme a lo establecido en los artículos 94 a 97 de la presente ley.
e) Estimulará procesos de innovación y experimentación educativa.
f) Dotará a todas las escuelas de los recursos materiales necesarios para garantizar una educación de calidad, tales como la infraestructura, los equipamientos científicos y tecnológicos, de educación física y deportiva, bibliotecas y otros materiales pedagógicos, priorizando aquéllas que atienden a alumnos/as en situaciones sociales más desfavorecidas, conforme a lo establecido en los artículos 79 a 83 de la presente ley.
ARTÍCULO 86.- Las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires establecerán contenidos curriculares acordes a sus realidades sociales, culturales y productivas, y promoverán la definición de proyectos institucionales que permitan a las instituciones educativas postular sus propios desarrollos curriculares, en el marco de los objetivos y pautas comunes definidas por esta ley.
CAPÍTULO II
DISPOSICIONES ESPECÍFICAS
ARTÍCULO 87.- La enseñanza de al menos un idioma extranjero será obligatoria en todas las escuelas de nivel primario y secundario del país. Las estrategias y los plazos de implementación de esta disposición serán fijados por resoluciones del Consejo Federal de Educación.
ARTÍCULO 88.- El acceso y dominio de las tecnologías de la información y la comunicación formarán parte de los contenidos curriculares indispensables para la inclusión en la sociedad del conocimiento.
ARTÍCULO 89.- El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, dispondrá las medidas necesarias para proveer la educación ambiental en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional, con la finalidad de promover valores, comportamientos y actitudes que sean acordes con un ambiente equilibrado y la protección de la diversidad biológica; que propendan a la preservación de los recursos naturales y a su utilización sostenible y que mejoren la calidad de vida de la población. A tal efecto se definirán en dicho ámbito institucional, utilizando el mecanismo de coordinación que establece el artículo 15 de la Ley N° 25.675, las políticas y estrategias destinadas a incluir la educación ambiental en los contenidos curriculares comunes y núcleos de aprendizaje prioritario, así como a capacitar a los/as docentes en esta temática.
ARTÍCULO 90.- El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología promoverá, a través del Consejo Federal de Educación, la incorporación de los principios y valores del cooperativismo y del mutualismo en los procesos de enseñanzaaprendizaje y la capacitación docente correspondiente, en concordancia con los principios y valores establecidos en la Ley N° 16.583 y sus reglamentaciones. Asimismo, se promoverá el cooperativismo y el mutualismo escolar.
ARTÍCULO 91.- El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, fortalecerá las bibliotecas escolares existentes y asegurará su creación y adecuado funcionamiento en aquellos establecimientos que carezcan de las mismas. Asimismo, implementará planes y programas

permanentes de promoción del libro y la lectura.
ARTÍCULO 92.- Formarán parte de los contenidos curriculares comunes a todas las jurisdicciones:
a) El fortalecimiento de la perspectiva regional latinoamericana, particularmente de la región del MERCOSUR, en el marco de la construcción de una identidad nacional abierta, respetuosa de la diversidad.
b) La causa de la recuperación de nuestras Islas Malvinas, Georgias del Sur y Sandwich del Sur, de acuerdo con lo prescripto en la Disposición Transitoria Primera de la Constitución Nacional.
c) El ejercicio y construcción de la memoria colectiva sobre los procesos históricos y políticos que quebraron el orden constitucional y terminaron instaurando el terrorismo de Estado, con el objeto de generar en los/as alumnos/as reflexiones y sentimientos democráticos y de defensa del Estado de Derecho y la plena vigencia de los Derechos Humanos, en concordancia con lo dispuesto por la Ley N° 25.633.
d) El conocimiento de los derechos de los/as niños/as y adolescentes establecidos en la Convención sobre los Derechos del Niño y en la Ley N° 26.061.
e) El conocimiento de la diversidad cultural de los pueblos indígenas y sus derechos, en concordancia con el artículo 54 de la presente ley.
f) Los contenidos y enfoques que contribuyan a generar relaciones basadas en la igualdad, la solidaridad y el respeto entre los sexos, en concordancia con la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, con rango constitucional, y las leyes Nº 24.632 y Nº 26.171.
ARTÍCULO 93.- Las autoridades educativas jurisdiccionales organizarán o facilitarán el diseño de programas para la identificación, evaluación temprana, seguimiento y orientación de los/as alumnos/as con capacidades o talentos especiales y la flexibilización o ampliación del proceso de escolarización.
CAPÍTULO III
INFORMACIÓN Y EVALUACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO
ARTÍCULO 94.- El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología tendrá la responsabilidad principal en el desarrollo e implementación de una política de información y evaluación continua y periódica del sistema educativo para la toma de decisiones tendiente al mejoramiento de la calidad de la educación, la justicia social en la asignación de recursos, la transparencia y la participación social.
ARTÍCULO 95.- Son objeto de información y evaluación las principales variables de funcionamiento del sistema, tales como cobertura, repetición, deserción, egreso, promoción, sobreedad, origen socioeconómico, inversiones y costos, los procesos y logros de aprendizaje, los proyectos y programas educativos, la formación y las prácticas de docentes, directivos y supervisores, las unidades escolares, los contextos socioculturales del aprendizaje y los propios métodos de evaluación.
ARTÍCULO 96.- La política de información y evaluación se concertará en el ámbito del Consejo Federal de Educación. Las jurisdicciones participarán en el desarrollo e implementación del sistema de evaluación e información periódica del sistema educativo, verificando la concordancia con las necesidades de su propia comunidad en la búsqueda de la igualdad educativa y la mejora de la calidad. Asimismo, apoyará y facilitará la autoevaluación de las unidades educativas con la participación de los/as docentes y otros/as integrantes de la comunidad educativa.
ARTÍCULO 97.- El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y las jurisdicciones educativas harán públicos los datos e indicadores que contribuyan a

facilitar la transparencia, la buena gestión de la educación y la investigación educativa. La política de difusión de la información sobre los resultados de las evaluaciones resguardará la identidad de los/as alumnos/as, docentes e instituciones educativas, a fin de evitar cualquier forma de estigmatización, en el marco de la legislación vigente en la materia.

ARTÍCULO 98.- Créase el Consejo Nacional de Calidad de la Educación, en el ámbito del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, como órgano de asesoramiento especializado, que estará integrado por miembros de la comunidad académica y científica de reconocida trayectoria en la materia, representantes de dicho Ministerio, del Consejo Federal de Educación, del Congreso Nacional, de las organizaciones del trabajo y la producción, y de las organizaciones gremiales docentes con personería nacional.

Tendrá por funciones:

a) Proponer criterios y modalidades en los procesos evaluativos del Sistema Educativo Nacional.

b) Participar en el seguimiento de los procesos de evaluación del Sistema Educativo Nacional, y emitir opinión técnica al respecto.

c) Elevar al Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología propuestas y estudios destinados a mejorar la calidad de la educación nacional y la equidad en la asignación de recursos.

d) Participar en la difusión y utilización de la información generada por dichos procesos.

e) Asesorar al Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología con respecto a la participación en operativos internacionales de evaluación.

ARTÍCULO 99.- El Poder Ejecutivo Nacional, a propuesta del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, elevará anualmente un informe al Honorable Congreso de la Nación dando cuenta de la información relevada y de los resultados de las evaluaciones realizadas conforme a las variables estipuladas en el artículo 95 de la presente, y de las acciones desarrolladas y políticas a ejecutar para alcanzar los objetivos postulados en esta ley.

TITULO VII

EDUCACIÓN, NUEVAS TECNOLOGÍAS Y MEDIOS DE COMUNICACIÓN

ARTÍCULO 100.- El Poder Ejecutivo Nacional, a través del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, fijará la política y desarrollará opciones educativas basadas en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación y de los medios masivos de comunicación social, que colaboren con el cumplimiento de los fines y objetivos de la presente ley.

ARTÍCULO 101.- Reconócese a Educ.ar Sociedad del Estado como el organismo responsable del desarrollo de los contenidos del Portal Educativo creado en el ámbito del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, o bajo cualquier otro dominio que pueda reemplazarlo en el futuro. A tal efecto, Educ.ar Sociedad del Estado podrá elaborar, desarrollar, contratar, administrar, calificar y evaluar contenidos propios y de terceros que sean incluidos en el Portal Educativo, de acuerdo con los lineamientos respectivos que apruebe su directorio y/o le instruya dicho Ministerio.

ARTÍCULO 102.- El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología encargará a Educ.ar Sociedad del Estado, a través de la señal educativa “Encuentro” u otras que pudieran generarse en el futuro, la realización de actividades de producción y emisión de programas de televisión educativa y multimedial destinados a fortalecer y complementar las estrategias nacionales de equidad y mejoramiento de la

calidad de la educación, en el marco de las políticas generales del Ministerio. Dicha programación estará dirigida a:
a) Los/as docentes de todos los niveles del Sistema Educativo Nacional, con fines de capacitación y actualización profesional.
b) Los/as alumnos/as, con el objeto de enriquecer el trabajo en el aula con metodologías innovadoras y como espacio de búsqueda y ampliación de los contenidos curriculares desarrollados en las clases.
c) Los/as adultos/as y jóvenes que están fuera del sistema educativo, a través de propuestas de formación profesional y técnica, alfabetización y finalización de la Educación Primaria y Secundaria, con el objeto de incorporar, mediante la aplicación de nuevos procesos educativos, a sectores sociales excluidos.
d) La población en general mediante la emisión de contenidos culturales, educativos y de divulgación científica, así como también cursos de idiomas en formato de educación a distancia.
ARTÍCULO 103.- El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología creará un Consejo Consultivo constituido por representantes de los medios de comunicación escritos, radiales y televisivos, de los organismos representativos de los anunciantes publicitarios y del Consejo Federal de Educación, con el objeto de promover mayores niveles de responsabilidad y compromiso de los medios masivos de comunicación con la tarea educativa de niños/as y jóvenes.

TITULO VIII
EDUCACION A DISTANCIA

ARTÍCULO 104.- La Educación a Distancia es una opción pedagógica y didáctica aplicable a distintos niveles y modalidades del sistema educativo nacional, que coadyuva al logro de los objetivos de la política educativa y puede integrarse tanto a la educación formal como a la educación no formal.
ARTÍCULO 105.- A los efectos de esta ley, la educación a distancia se define como la opción pedagógica y didáctica donde la relación docente-alumno se encuentra separada en el tiempo y/o en el espacio, durante todo o gran parte del proceso educativo, en el marco de una estrategia pedagógica integral que utiliza soportes materiales y recursos tecnológicos diseñados especialmente para que los/as alumnos/as alcancen los objetivos de la propuesta educativa.
ARTÍCULO 106.- Quedan comprendidos en la denominación Educación a Distancia los estudios conocidos como educación semipresencial, educación asistida, educación abierta, educación virtual y cualquiera que reúna las características indicadas precedentemente.
ARTICULO 107.- La Educación a Distancia deberá ajustarse a las prescripciones de la presente ley, a la normativa nacional, federal y jurisdiccional vigente en la materia, y a los procedimientos de control que emanen de los distintos niveles del Estado.
ARTICULO 108.- El Estado Nacional y las jurisdicciones, en el marco del Consejo Federal de Educación, diseñarán estrategias de educación a distancia orientadas a favorecer su desarrollo con los máximos niveles de calidad y pertinencia y definirán los mecanismos de regulación correspondientes.
ARTICULO 109.- Los estudios a distancia como alternativa para jóvenes y adultos sólo pueden impartirse a partir de los dieciocho (18) años de edad. Para la modalidad rural y conforme a las decisiones jurisdiccionales, los estudios a distancia podrán ser implementados a partir del Ciclo Orientado del Nivel Secundario.
ARTICULO 110.- La validez nacional de títulos y certificaciones de estudios a

distancia se ajustará a la normativa del Consejo Federal de Educación y a los circuitos de control, supervisión y evaluación específicos, a cargo de la Comisión Federal de Registro y Evaluación Permanente de las ofertas de Educación a Distancia y en concordancia con la normativa vigente.

ARTÍCULO 111.- Las autoridades educativas deberán supervisar la veracidad de la información difundida desde las instituciones, la estricta coincidencia entre dicha información y la propuesta autorizada e implementada y el cumplimiento de la normativa federal y jurisdiccional correspondiente.

TITULO IX

EDUCACIÓN NO FORMAL

ARTICULO 112.- El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires promoverán propuestas de Educación no Formal destinadas a cumplir con los siguientes objetivos:

a) Desarrollar programas y acciones educativas que den respuesta a los requerimientos y necesidades de capacitación y reconversión productiva y laboral, la promoción comunitaria, la animación sociocultural y el mejoramiento de las condiciones de vida.

b) Organizar centros culturales para niños/as y jóvenes con la finalidad de desarrollar capacidades expresivas, lúdicas y de investigación mediante programas no escolarizados de actividades vinculadas con el arte, la cultura, la ciencia, la tecnología y el deporte.

c) Implementar estrategias de desarrollo infantil, con la articulación y/o gestión asociada de las áreas gubernamentales de desarrollo social y de salud para atender integralmente a los/as niños/as entre los cuarenta y cinco (45) días y los dos (2) años de edad, con participación de las familias y otros actores sociales.

d) Coordinar acciones con instituciones públicas o privadas y organizaciones no gubernamentales, comunitarias y sociales para desarrollar actividades formativas complementarias de la educación formal.

e) Lograr el máximo aprovechamiento de las capacidades y recursos educativos de la comunidad en los planos de la cultura, el arte, el deporte, la investigación científica y tecnológica.

f) Coordinar acciones educativas y formativas con los medios masivos de comunicación social.

TITULO X

GOBIERNO Y ADMINISTRACIÓN

CAPITULO I

DISPOSICIONES GENERALES

ARTÍCULO 113.- El Gobierno y Administración del Sistema Educativo Nacional es una responsabilidad concurrente y concertada del Poder Ejecutivo Nacional a través del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y de los Poderes Ejecutivos de las Provincias y del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. El organismo de concertación de la política educativa nacional es el Consejo Federal de Educación.

ARTÍCULO 114.- El Gobierno y Administración del Sistema Educativo asegurará el efectivo cumplimiento de los principios y objetivos establecidos en esta ley, conforme a los criterios constitucionales de unidad nacional y federalismo.

CAPITULO II

EL MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA

ARTICULO 115.- El Poder Ejecutivo Nacional, a través del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, será autoridad de aplicación de la presente ley.

Serán sus funciones:
a) Fijar las políticas y estrategias educativas, conforme a los procedimientos de participación y consulta de la presente ley.
b) Asegurar el cumplimiento de los principios, fines, objetivos y previsiones establecidos por la presente ley para el Sistema Educativo Nacional a través de la planificación, ejecución, supervisión y evaluación de políticas, programas y resultados educativos. En caso de controversia en la implementación jurisdiccional de los aludidos principios, fines y objetivos, someterá la cuestión al dictamen del Consejo Federal de Educación de conformidad con el artículo 118 de la presente ley.
c) Fortalecer las capacidades de planificación y gestión educativa de los gobiernos provinciales para el cumplimiento de las funciones propias y aquellas emanadas de la presente ley.
d) Desarrollar programas de investigación, formación de formadores e innovación educativa, por iniciativa propia o en cooperación con las instituciones de Educación Superior y otros centros académicos.
e) Contribuir con asistencia técnica y financiera a las Provincias y a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires para asegurar el funcionamiento del sistema educativo.
f) Declarar la emergencia educativa para brindar asistencia de carácter extraordinario en aquella jurisdicción en la que esté en riesgo el derecho a la educación de los/as alumnos/as que cursan los niveles y ciclos de carácter obligatorio, conforme a lo establecido por el artículo 2° de la presente ley. Esta decisión y las medidas que se instrumenten deberán contar con el acuerdo de la jurisdicción involucrada y del Consejo Federal de Educación, y serán comunicadas al Poder Legislativo Nacional.
g) Dictar normas generales sobre equivalencias de planes de estudios y diseños curriculares de las jurisdicciones, de acuerdo a lo establecido en el artículo 85 de la presente ley y otorgar validez nacional a los títulos y certificaciones de estudios.
h) Dictar normas generales sobre revalidación, equivalencia y reconocimiento de títulos expedidos y de estudios realizados en el extranjero.
i) Coordinar y gestionar la cooperación técnica y financiera internacional y promover la integración, particularmente con los países del MERCOSUR.

CAPITULO III

EL CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN

ARTÍCULO 116.- Créase el Consejo Federal de Educación, organismo interjurisdiccional, de carácter permanente, como ámbito de concertación, acuerdo y coordinación de la política educativa nacional, asegurando la unidad y articulación del Sistema Educativo Nacional. Estará presidido por el Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología e integrado por las autoridades responsables de la conducción educativa de cada jurisdicción y tres (3) representantes del Consejo de Universidades, según lo establecido en la Ley N° 24.521.

ARTÍCULO 117.- Los órganos que integran el Consejo Federal de Educación son:
a) La Asamblea Federal es el órgano superior del Consejo. Estará integrada por el/la ministro del área del Poder Ejecutivo Nacional como presidente, por los/as ministros o responsables del área Educativa de las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y tres (3) representantes del Consejo de Universidades.
En las reuniones participarán con voz y sin voto dos (2) representantes por cada una de las Comisiones de Educación de las Honorables Cámaras de Senadores y

Diputados de la Nación, uno por la mayoría y otro por la primera minoría.
b) El Comité Ejecutivo ejercerá sus actividades en el marco de las resoluciones adoptadas por la Asamblea Federal. Estará presidido por el ministro del área del Poder Ejecutivo Nacional e integrado por los/as miembros representantes de las regiones que lo componen, designados por la Asamblea Federal cada dos (2) años. A efectos de garantizar mayor participación según el tipo de decisiones que se consideren, podrá convocarse al Comité Ejecutivo ampliado, integrado por las autoridades educativas jurisdiccionales que se requieran.
c) La Secretaría General tendrá la misión de conducir y coordinar las actividades, trabajos y estudios según lo establezcan la Asamblea Federal y el Comité Ejecutivo. Su titular ejercerá asimismo las funciones de Coordinador Federal de la Comisión Federal de Registro y Evaluación Permanente de las Ofertas de Educación a Distancia y de la implementación, durante su vigencia, del Fondo Nacional de Incentivo Docente y del Programa de Compensación Salarial Docente, conforme a la Ley Nº 26.075. Será designado cada dos (2) años por la Asamblea Federal.
ARTICULO 118.- Las resoluciones del Consejo Federal de Educación serán de cumplimiento obligatorio, cuando la Asamblea así lo disponga, de acuerdo con la Reglamentación que la misma establezca para estos casos. En cuanto a las resoluciones que se refieran a transferencias de partidas del presupuesto nacional, regirán los mecanismos de supervisión y control establecidos por la Ley Nº 26.075.
ARTÍCULO 119.- El Consejo Federal de Educación contará con el apoyo de los siguientes Consejos Consultivos, cuyas opiniones y propuestas serán de carácter público:
a) El Consejo de Políticas Educativas, cuya misión principal es analizar y proponer cuestiones prioritarias a ser consideradas en la elaboración de las políticas que surjan de la implementación de la presente ley.
Está integrado por representantes de la Academia Nacional de Educación, representantes de las organizaciones gremiales docentes con personería nacional, de las entidades representativas de la Educación de Gestión Privada, representantes del Consejo de Universidades, de las organizaciones sociales vinculadas con la educación, y autoridades educativas del Comité Ejecutivo del Consejo Federal de Educación. La Asamblea Federal podrá invitar a personas u organizaciones a participar de sesiones del Consejo de Políticas Educativas para ampliar el análisis de temas de su agenda.
b) El Consejo Económico y Social, participará en aquellas discusiones relativas a las relaciones entre la educación y el mundo del trabajo y la producción. Está integrado por representantes de organizaciones empresariales, de organizaciones de trabajadores, de organizaciones no gubernamentales, de organizaciones socio productivas de reconocida trayectoria nacional y autoridades educativas del Comité Ejecutivo del Consejo Federal de Educación.
c) El Consejo de Actualización Curricular, a cargo de proponer innovaciones en los contenidos curriculares comunes. Estará conformado por personalidades calificadas de la cultura, la ciencia, la técnica y el mundo del trabajo y la producción, designadas por el ministro de Educación, Ciencia y Tecnología en acuerdo con el Consejo Federal de Educación.
ARTÍCULO 120.- La Asamblea Federal realizará como mínimo una (1) vez al año el seguimiento y la evaluación del cumplimiento de la presente ley. Asimismo, convocará como mínimo dos (2) veces al año a representantes de organizaciones

gremiales docentes con personería nacional para considerar agendas definidas de común acuerdo.

CAPÍTULO IV

LAS AUTORIDADES EDUCATIVAS DE LAS PROVINCIAS Y LA CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES

ARTÍCULO 121.- Los gobiernos provinciales y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en cumplimiento del mandato constitucional, deben:

a) Asegurar el derecho a la educación en su ámbito territorial. Cumplir y hacer cumplir la presente ley, adecuando la legislación jurisdiccional y disponiendo las medidas necesarias para su implementación;

b) Ser responsables de planificar, organizar, administrar y financiar el sistema educativo en su jurisdicción, según sus particularidades sociales, económicas y culturales.

c) Aprobar el currículo de los diversos niveles y modalidades en el marco de lo acordado en el Consejo Federal de Educación.

d) Organizar y conducir las instituciones educativas de gestión estatal.

e) Autorizar, reconocer, supervisar y realizar los aportes correspondientes a las instituciones educativas de gestión privada, cooperativa y social, conforme a los criterios establecidos en el artículo 65 de esta ley.

f) Aplicar las resoluciones del Consejo Federal de Educación para resguardar la unidad del Sistema Educativo Nacional.

g) Expedir títulos y certificaciones de estudios.

CAPITULO V

LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

ARTÍCULO 122.- La institución educativa es la unidad pedagógica del sistema responsable de los procesos de enseñanza-aprendizaje destinados al logro de los objetivos establecidos por esta ley. Para ello**,** favorece y articula la participación de los distintos actores que constituyen la comunidad educativa: directivos, docentes, padres, madres y/o tutores/as, alumnos/as, ex alumnos/as, personal administrativo y auxiliar de la docencia, profesionales de los equipos de apoyo que garantizan el carácter integral de la educación, cooperadoras escolares y otras organizaciones vinculadas a la institución.

ARTICULO 123.- El Consejo Federal de Educación fijará las disposiciones necesarias para que las distintas jurisdicciones dispongan la organización de las instituciones educativas de acuerdo a los siguientes criterios generales, que se adecuarán a los niveles y modalidades:

a) Definir, como comunidad de trabajo, su proyecto educativo con la participación de todos sus integrantes, respetando los principios y objetivos enunciados en esta ley y en la legislación jurisdiccional vigente.

b) Promover modos de organización institucional que garanticen dinámicas democráticas de convocatoria y participación de los/as alumnos/as en la experiencia escolar.

c) Adoptar el principio de no discriminación en el acceso y trayectoria educativa de los/as alumnos/as.

d) Brindar a los equipos docentes la posibilidad de contar con espacios institucionales destinados a elaborar sus proyectos educativos comunes.

e) Promover la creación de espacios de articulación entre las instituciones del mismo nivel educativo y de distintos niveles educativos de una misma zona.

f) Promover la vinculación intersectorial e interinstitucional con las áreas que se consideren pertinentes, a fin de asegurar la provisión de servicios sociales,

psicológicos, psicopedagógicos y médicos que garanticen condiciones adecuadas para el aprendizaje.
g) Desarrollar procesos de autoevaluación institucional con el propósito de revisar las prácticas pedagógicas y de gestión.
h) Realizar adecuaciones curriculares, en el marco de los lineamientos curriculares jurisdiccionales y federales, para responder a las particularidades y necesidades de su alumnado y su entorno.
i) Definir su código de convivencia.
j) Desarrollar prácticas de mediación que contribuyan a la resolución pacífica de conflictos.
k) Promover iniciativas en el ámbito de la experimentación y de la investigación pedagógica.
l) Mantener vínculos regulares y sistemáticos con el medio local, desarrollar actividades de extensión, tales como las acciones de aprendizaje-servicio, y promover la creación de redes que fortalezcan la cohesión comunitaria e intervengan frente a la diversidad de situaciones que presenten los/as alumnos/as y sus familias.
m) Promover la participación de la comunidad a través de la cooperación escolar en todos los establecimientos educativos de gestión estatal.
n) Favorecer el uso de las instalaciones escolares para actividades recreativas, expresivas y comunitarias.
o) Promover experiencias educativas fuera del ámbito escolar, con el fin de permitir a los/as estudiantes conocer la cultura nacional, experimentar actividades físicas y deportivas en ambientes urbanos y naturales y tener acceso a las actividades culturales de su localidad y otras.
ARTÍCULO 124.- Los institutos de educación superior tendrán una gestión democrática, a través de organismos colegiados, que favorezcan la participación de los/as docentes y de los/as estudiantes en el gobierno de la institución y mayores grados de decisión en el diseño e implementación de su proyecto institucional.

CAPÍTULO VI
DERECHOS Y DEBERES DE LOS/AS ALUMNOS/AS

ARTÍCULO 125.- Todos/as los/as alumnos/as tienen los mismos derechos y deberes, sin más distinciones que las derivadas de su edad, del nivel educativo o modalidad que estén cursando o de las que se establezcan por leyes especiales.
ARTÍCULO 126.- Los/as alumnos/as tienen derecho a:
a) Una educación integral e igualitaria en términos de calidad y cantidad, que contribuya al desarrollo de su personalidad, posibilite la adquisición de conocimientos, habilidades y sentido de responsabilidad y solidaridad sociales y que garantice igualdad de oportunidades.
b) Ser respetados/as en su libertad de conciencia, en el marco de la convivencia democrática.
c) Concurrir a la escuela hasta completar la educación obligatoria.
d) Ser protegidos/as contra toda agresión física, psicológica o moral.
e) Ser evaluados/as en su desempeño y logros, conforme a criterios rigurosa y científicamente fundados, en todos los niveles, modalidades y orientaciones del sistema, e informados/as al respecto.
f) Recibir el apoyo económico, social, cultural y pedagógico necesario para garantizar la igualdad de oportunidades y posibilidades que le permitan completar la educación obligatoria.

g) Recibir orientación vocacional, académica y profesional-ocupacional que posibilite su inserción en el mundo laboral y la prosecución de otros estudios.
h) Integrar centros, asociaciones y clubes de estudiantes u otras organizaciones comunitarias para participar en el funcionamiento de las instituciones educativas, con responsabilidades progresivamente mayores, a medida que avancen en los niveles del sistema.
i) Participar en la toma de decisiones sobre la formulación de proyectos y en la elección de espacios curriculares complementarios que propendan a desarrollar mayores grados de responsabilidad y autonomía en su proceso de aprendizaje.
j) Desarrollar sus aprendizajes en edificios que respondan a normas de seguridad y salubridad, con instalaciones y equipamiento que aseguren la calidad del servicio educativo.
ARTÍCULO 127.- Son deberes de los/as alumnos/as:
a) Estudiar y esforzarse por conseguir el máximo desarrollo según sus capacidades y posibilidades.
b) Participar en todas las actividades formativas y complementarias.
c) Respetar la libertad de conciencia, la dignidad, integridad e intimidad de todos/as los/as miembros de la comunidad educativa.
d) Participar y colaborar en la mejora de la convivencia escolar y en la consecución de un adecuado clima de estudio en la institución, respetando el derecho de sus compañeros/as a la educación y las orientaciones de la autoridad, los/as docentes y los/as profesores/as.
e) Respetar el proyecto educativo institucional, las normas de organización, convivencia y disciplina del establecimiento escolar.
f) Asistir a clase regularmente y con puntualidad.
g) Conservar y hacer un buen uso de las instalaciones, equipamiento y materiales didácticos del establecimiento educativo.

CAPITULO VII

DERECHOS Y DEBERES DE LOS PADRES, MADRES, TUTORES/AS

ARTÍCULO 128.- Los padres, madres o tutores/as de los/as estudiantes tienen derecho a:
a) Ser reconocidos/as como agentes naturales y primarios de la educación.
b) Participar en las actividades de los establecimientos educativos en forma individual o a través de las cooperadoras escolares y los órganos colegiados representativos, en el marco del proyecto educativo institucional.
c) Elegir para sus hijos/as o representados/as, la institución educativa cuyo ideario responda a sus convicciones filosóficas, éticas o religiosas.
d) Ser informados/as periódicamente acerca de la evolución y evaluación del proceso educativo de sus hijos/as o representados/as.
ARTÍCULO 129.- Los padres, madres o tutores/as de los/as estudiantes tienen los siguientes deberes:
a) Hacer cumplir a sus hijos/as o representados/as la educación obligatoria.
b) Asegurar la concurrencia de sus hijos/as o representados/as a los establecimientos escolares para el cumplimiento de la escolaridad obligatoria, salvo excepciones de salud o de orden legal que impidan a los/as educandos/as su asistencia periódica a la escuela.
c) Seguir y apoyar la evolución del proceso educativo de sus hijos/as o representados/as
d) Respetar y hacer respetar a sus hijos/as o representados/as la autoridad pedagógica del/de la docente y las normas de convivencia de la unidad educativa.

e) Respetar y hacer respetar a sus hijos/as o representados/as la libertad de conciencia, la dignidad, integridad e intimidad de todos/as los/as miembros de la comunidad educativa.

TITULO XI

CUMPLIMIENTO DE LOS OBJETIVOS DE LA LEY

ARTÍCULO 130.- El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en su carácter de autoridad de aplicación de esta ley, acordará con las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en el ámbito del Consejo Federal de Educación, la implementación y seguimiento de las políticas educativas destinadas a cumplir con lo establecido en la presente ley. A tal fin, se establecerán:

a) El calendario de implementación de la nueva estructura unificada del Sistema Educativo Nacional, conforme a lo dispuesto por los artículos 15 y 134 de esta ley.

b) La planificación de los programas, actividades y acciones que serán desarrollados para coadyuvar al cumplimiento de los objetivos de esta ley, con sus respectivas metas, cronogramas y recursos.

c) Dicha planificación asegurará la convergencia, complementación e integración de los objetivos de esta ley con los fijados en el artículo 2° de la Ley N° 26.075, que rigen hasta el año 2010.

d) Los mecanismos de seguimiento y evaluación del cumplimiento de los objetivos de esta ley y de los fijados en el artículo 2° de la Ley N° 26.075.

e) La definición e implementación de procedimientos de auditoría eficientes que garanticen la utilización de los recursos destinados a educación en la forma prevista.

ARTÍCULO 131.- El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en su carácter de autoridad de aplicación de esta ley, llevará a cabo convenios bilaterales con las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en los que se establecerán:

a) las metas anuales destinadas a alcanzar los objetivos propuestos por esta norma, que no se encuentren incluidos en el artículo 2° de la Ley N° 26.075;

b) los recursos de origen nacional y provincial, o en su caso de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, que se asignarán para su cumplimiento; y

c) los mecanismos de evaluación destinados a verificar su correcta asignación.

TÍTULO XII

DISPOSICIONES TRANSITORIAS Y COMPLEMENTARIAS

ARTÍCULO 132.- Derógase la Ley Nº 25.030**,** la Ley N° 24.195, la Ley N° 22.047 y su Decreto reglamentario N° 943/84, y demás normas complementarias y aclaratorias.

ARTÍCULO 133.- Sustitúyese, en el artículo 5° y sucesivos de la Ley N° 24.521 y sus modificatorias, la denominación "instituciones de educación superior no universitaria" por la de "institutos de educación superior".

ARTÍCULO 134.- A partir de la vigencia de la presente ley cada jurisdicción podrá decidir sólo entre dos opciones de estructura para los niveles de Educación Primaria y Secundaria de la educación común:

a) una estructura de seis (6) años para el nivel de Educación Primaria y de seis (6) años para el nivel de Educación Secundaria o,

b) una estructura de siete (7) años para el nivel de Educación Primaria y cinco (5) años para el nivel de Educación Secundaria.

Con respecto a la Educación Técnica rige lo dispuesto por el artículo 24 de la Ley Nº 26.058.

Se establece un plazo de seis (6) años, a partir de la sanción de la presente ley, para que, a través de acuerdos entre el Ministerio de Educación, Ciencia y

Tecnología y el Consejo Federal de Educación, se defina la ubicación del séptimo (7°) año de escolaridad. El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y el Consejo Federal de Educación acordarán los criterios de unificación que, respetando las condiciones de las distintas jurisdicciones, aseguren los mecanismos necesarios de equivalencia y certificación de los estudios, movilidad de los/as alumnos/as y derechos adquiridos por los/as docentes.

ARTÍCULO 135.- El Consejo Federal de Educación acordará y definirá los criterios organizativos, los modelos pedagógicos y demás disposiciones necesarias para:

a) universalizar progresivamente los servicios educativos para los niños/as de cuatro (4) años de edad, establecida en el artículo 19 de la presente ley, priorizando a los sectores más desfavorecidos;

b) implementar la jornada extendida o completa, establecida por el artículo 28 de esta ley, con el objeto de introducir los nuevos contenidos curriculares propuestos para la Educación Primaria.

Dicha implementación se planificará y ejecutará conforme a las disposiciones de los incisos b), c) y d) del artículo 130 de la presente ley; y hasta tanto haya concluido este proceso, las distintas jurisdicciones deberán garantizar un mínimo de veinte (20) horas de clase semanales para las escuelas primarias que no cuenten aún con la jornada extendida o completa.

ARTÍCULO 136.- El Consejo Federal de Educación deberá acordar en el término de un (1) año, a partir de la sanción de la presente ley, una resolución de cumplimiento obligatorio de lo dispuesto por el artículo 32 de esta ley, acompañada de los estudios técnicos y presupuestarios que faciliten su implementación.

ARTÍCULO 137.- Los servicios educativos de la modalidad de Educación en Contextos de Privación de Libertad son las propias del nivel que corresponda a la población destinataria y podrán ser implementadas a través de estrategias pedagógicas flexibles, que garanticen la igualdad en la calidad de los resultados. Las certificaciones corresponderán a los modelos de la educación común.

ARTÍCULO 138.- El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, de acuerdo con el Consejo Federal de Educación, diseñará programas a término destinados a garantizar la erradicación del analfabetismo y el cumplimiento de la educación obligatoria prescripta en el artículo 16 de la presente ley, para la población mayor de dieciocho (18) años de edad que no la haya alcanzado a la fecha de la promulgación de la presente ley. Dicho programa contará con servicios educativos presenciales y a distancia, integrando un sistema de becas para jóvenes y adultos, y provisión gratuita de materiales de aprendizaje, que asegure la calidad educativa, así como la permanencia y egreso de los/as participantes.

Asimismo, y en el marco de lo establecido en el artículo 47 de la presente ley, impulsará la adopción de programas de relevamiento, difusión, comunicación, orientación y apoyo a dichas personas cuando efectúen gestiones administrativas y participen de programas tales como la tramitación del Documento Nacional de Identidad, licencia para conducir y campañas de vacunación, entre otros.

ARTÍCULO 139.- La concertación técnica de las políticas de formación docente, acordadas en el Consejo Federal de Educación, se realizará a través de encuentros federales que garanticen la participación y consulta de los/as directores/as o responsables de la Educación Superior de cada jurisdicción, bajo la coordinación del Instituto Nacional de Formación Docente.

ARTICULO 140.- El Consejo Federal de Educación acordará los criterios generales y comunes para orientar, previo análisis y relevamiento de la situación

en cada jurisdicción, el encuadramiento legal de las instituciones educativas de gestión cooperativa y social y las normas que regirán su reconocimiento, autorización y supervisión.

ARTICULO 141.- Invitar a las jurisdicciones provinciales y a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires a efectuar las reformas necesarias en la legislación que regula la actividad laboral y profesional docente, con el objeto de incorporar la inhabilitación para el ejercicio de la docencia a quien haya sido condenado/a por delitos contra la integridad sexual, conforme a lo establecido en el Título III, Capítulos II, III, IV y V del Libro Segundo del Código Penal, aún cuando se hubieren beneficiado por el indulto o la conmutación de la pena.

ARTICULO 142.- Educ.ar Sociedad del Estado, los bienes que integran su patrimonio, actos y contratos que celebre a título oneroso o gratuito, estarán exentos de todo gravamen, arancel o impuesto nacional, cualquiera fuera su denominación, toda vez que su objeto social excede la mera búsqueda de un fin de lucro y constituye una herramienta esencial para la educación pública argentina y la difusión del conocimiento igualitario de todos/as los/as habitantes, a través de internet y la televisión educativa.

ARTÍCULO 143.- El Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires deberán garantizar a las personas migrantes sin Documento Nacional de Identidad (DNI), el acceso y las condiciones para la permanencia y el egreso de todos los niveles del sistema educativo, mediante la presentación de documentos emanados de su país de origen, conforme a lo establecido por el artículo 7º de la Ley N° 25.871.

ARTÍCULO 144.- Los/as niños/as y jóvenes radicados/as temporariamente en el exterior podrán cumplir con la educación obligatoria a través de servicios de educación a distancia.

ARTICULO 145.- Comuníquese al Poder Ejecutivo Nacional.

De acuerdo con las disposiciones pertinentes del Reglamento del H. Senado este Dictamen pasa directamente al Orden del Día.-

Sala de Comisiones, de 2006.-

QUAERERE VERUM
Universidad de
SanAndrés