

DESAFÍO, COMPROMISO Y DECISIÓN EN EL TRABAJO DE PROFESORAS ARGENTINAS NO INDÍGENAS EN UNA ESCUELA BILINGÜE INTERCULTURAL*

CHALLENGE, COMMITMENT AND DECISION IN THE WORK OF SOME NON-INDIGENOUS TEACHERS IN A BILINGUAL INTERCULTURAL SCHOOL IN ARGENTINA

Mariana Ojeda** e Ileana Ramírez***

En la primera parte se realiza un análisis histórico referido a la conformación del nivel medio en Argentina, y de las políticas que acompañaron este proceso. Enseguida, las autoras analizan el impacto de estas políticas entre las comunidades indígenas del Chaco, Argentina, y, finalmente, se interpreta la aplicación de la legislación educativa reciente dirigida a los indígenas. En particular, se aborda la manera en que dos profesoras no indígenas desarrollan actividades laborales en una escuela bilingüe intercultural en Chaco, y cómo enriquecen el sentido de lo intercultural en relación con el significado pedagógico que atribuyen a sus prácticas.

Palabras clave: trabajo docente, nivel medio, educación indígena, Argentina.

Na primeira parte realiza-se uma análise histórica referida à conformação do nível médio na Argentina, e das políticas que acompanharam este processo. Em seguida, as autoras analisam o impacto destas políticas entre as comunidades indígenas do Chaco, Argentina, e, finalmente, interpreta-se a aplicação da legislação educativa recente dirigida aos indígenas. Em particular, aborda-se a maneira na qual duas professoras não indígenas desenvolvem atividades de trabalho em uma escola bilíngue intercultural em Chaco, e como enriquecem o sentido do intercultural em relação com o significado pedagógico que atribuem a suas práticas.

Palavras chave: trabalho docente, nível médio, educação indígena, Argentina.

The first part of this paper is aimed to historically analyze the formation of the middle class in Argentina and the concurrent policies. Then, the authors interpret the impact of those policies in the indigenous of El Chaco, Argentina. Finally, the application of the recent educative legislation directed to the indigenous is explained. The professional activities of two non indigenous teachers in an intercultural bilingual school are presented here to show the way in which they enrich the meaning of the intercultural in relation to the significance they give to their pedagogical work.

Key words: teachers work, middle class, indigenous education, Argentina.

* Este texto hace parte del proyecto de investigación en curso 2008-2011, "Configuraciones y significados del trabajo docente en instituciones de nivel medio en contextos rural, urbano e interétnico de la provincia del Chaco", acreditado por ANPCyT y UNNE, y ejecutado por el Instituto de Investigaciones en Educación, Facultad de Humanidades, UNNE (Argentina).

** Licenciada en Ciencias de la Educación y Especialista en Docencia Universitaria. Docente e investigadora de la Universidad Nacional del Nordeste, Resistencia, Chaco (Argentina). E-mail: ortices@arnet.com.ar

*** Profesora en Ciencias de la Educación y Especialista en Docencia Universitaria. Docente e investigadora de la Universidad Nacional del Nordeste, Resistencia, Chaco (Argentina). E-mail: ileana_rz@hotmail.com

INTRODUCCIÓN

El presente artículo se funda en una investigación que aborda el trabajo del docente de nivel medio en la provincia del Chaco, Argentina. Específicamente, las formas que adopta y los significados que éste construye sobre su trabajo en interacción con las condiciones institucionales y las características sociales, políticas, culturales, educativas y económicas de las comunidades en las cuales se desempeña.

Uno de los objetivos principales es construir, junto con los docentes, los relatos sobre su trabajo cotidiano: actividades, tiempos, ámbitos de desempeño, relaciones con otros actores educativos y comunitarios y modos de resolver problemáticas pedagógicas, y componer su visión sobre las condiciones de trabajo. A la vez, pretende encontrar las particularidades que resultan de la interacción con los diversos contextos urbanos, periféricos, rurales e interétnicos.

En esta oportunidad, presentamos avances que se circunscriben a los sentidos que docentes no indígenas le otorgan a su trabajo en una escuela de la localidad de Pampa del Indio¹. A este establecimiento, con la modalidad de Bachillerato Libre para Adultos (BLA), asisten jóvenes y adultos indígenas qom. Se inició en 2001 como anexo de una escuela secundaria, y en 2010 se independizó de ésta, asumiendo un docente qom su gestión “comunitaria” y su dirección.

Nos focalizamos en los sentidos sobre el trabajo docente que construyen dos profesoras criollas. Ellas son oriundas de Pampa del Indio, de edades diferentes, una de treinta y la otra de cuarenta años aproximadamente, ambas egresadas como profesoras de Biología del Instituto de Formación Docente de dicha localidad hace cuatro años. Fueron seleccionadas por el Consejo Qompí para ingresar al plantel docente, y su situación de revista es interina. Además trabajan en otras instituciones locales.

Frente a las condiciones en las que trabajan: ausencia de normativas sobre la educación bilingüe intercultural (EBI); tensiones con el estado provincial en la gestión del proyecto que deriva en la inestabilidad y precariedad laboral; la falta de recursos materiales, edificios, didácticos, entre otras, que ponen de manifiesto cierto aislamiento de esta institución respecto del sistema educativo, las profesoras atribuyen un sentido fuertemente comprometido con la tarea, las personas y la institución.

Palabras tales como *desafío*, *compromiso*, *decisión* lo reafirman no sólo en sus discursos, sino también en sus propias prácticas. Igualmente en acciones como aprender el idioma y la cultura qom, el trabajo comunitario en talleres con ancianos de la comunidad, en equipos docentes en parejas pedagógicas, la producción de saberes y materiales para el rescate cultural, entre otras. Tal como se planteó históricamente el ejercicio laboral y profesional del docente de nivel medio, en estos casos identificamos transformaciones en éste, a partir del contexto intercultural particular, que se manifiestan como apuestas por el cambio y resistencias frente a lo establecido.

Asimismo, con respecto al corpus conceptual-empírico, desde 2008 estamos realizando trabajo de campo con el fin de recabar información en diferentes momentos y situaciones, ya sea en la observación y la participación en actividades institucionales, invitadas por la comunidad, la realización de entrevistas en profundidad a miembros de la escuela: director, docentes blancos y qom, miembros de las organizaciones indígena y civil que participan en la gestión, entre otros. Resultados de estudios previos sobre la temática del trabajo docente y de la EBI en el Chaco también operan como sustento (Artieda *et ál.*, 2009; Veiravé *et ál.*, 2008, entre otros).

BREVE ENCUADRE HISTÓRICO DE LA CONSTRUCCIÓN Y LAS POLÍTICAS PEDAGÓGICAS DEL NIVEL MEDIO EN ARGENTINA

En Argentina, la constitución del nivel medio respondió a propósitos de formación de ciertas élites sociales en el siglo XIX, cuando el Estado-nación se constituía como tal. Durante el gobierno del presidente Bartolomé Mitre (1862-1868), se inició una organización de los estudios secundarios que culminó con la creación del Colegio Nacional. Luego, se presentó un proceso de diferenciación de la escuela secundaria con la creación de nuevos tipos de establecimientos de enseñanza media, como la Escuela Normal, origen de la formación docente en el país. El mandato fue entonces formar a los cuadros gobernantes, a los ciudadanos gobernados y a la fuerza de trabajo, lo que derivó en instituciones escolares del nivel, diferenciadas para cada caso².

El Colegio Nacional tenía como fin la “enseñanza preparatoria” que habilitaría para el ingreso a grados universitarios, heredando de esta manera una tradición ya insta-

lada por los colegios de los jesuitas. Se planteó entonces la necesidad de desarrollar la educación secundaria para dar aplicaciones útiles y variadas a la instrucción (Dus-sel, 1996). Aunque se diferenciaron modalidades educativas, el formato escolar se fue conformando en torno a la escuela media tradicional y homogeneizadora, basada en los cánones disciplinares del currículo, en la transmisión unidireccional del saber científico escolarizado, en la parcelación del conocimiento, prácticas dirigidas a la formación de un sujeto universal (Dubet, 2006; Terigi, 2008).

Hasta la creación de las escuelas normales (1869), el nivel medio del sistema estaba constituido únicamente por los colegios nacionales. Los profesores de los colegios no tenían una formación docente específica, provenían en su totalidad de las universidades. Según Pinkasz,

[...] desde el principio los graduados universitarios fueron los profesores “naturales” de los colegios nacionales, dado que para el pensamiento de la élite de la época era “natural” que los docentes de la escuela preparatoria para la Universidad –como se consideraba el Nacional– fueran los propios egresados universitarios (Pinkasz, 1992: 65).

La progresiva expansión del nivel medio, asociada con la conformación y consolidación de las clases medias, modificó el nivel en varios sentidos, con el tiempo fue considerándose como un nivel del sistema educativo que permitiría una inserción laboral directa, en principio, en el sector terciario de la economía, y, posteriormente, en el sector industrial. Estos cambios, junto con su expansión cuantitativa, agudizaron la necesidad de docentes específicamente formados para la enseñanza de nivel medio. Esta formación se fue diferenciando progresivamente en un ámbito institucional específico para ese fin, como respuesta a los cambios cualitativos y cuantitativos operados en el nivel. Sin embargo, a diferencia de la formación de maestros (escuelas normales), no surgió una institución que monopolizara la formación de profesores. Tal situación podría estar vinculada con el hecho de que cada nivel educativo respondió, desde sus orígenes, a lógicas contrapuestas:

[...] mientras el nivel primario respondió a la lógica de la homogeneización, el nivel medio respondió a la lógica de la diferenciación: modalidades diferentes, para población de origen socioeconómico diferente, con unas expectativas de pasaje a la universidad también distintas, etcétera (Diker y Terigi, 1997: 48-49).



Hombre recogiendo espigas de arroz cerca de Juradó, Chocó
1951 - 1954 | ACTIVIDADES PRODUCTIVAS | FOTOGRAFÍA DE ROBERT WEST
ARCHIVO BLAA-UNIANDÉS

Al hablar de la formación docente en Argentina, Davini (1995) utiliza el concepto de *tradiciones*, entendido como las “configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos” (20). Consideramos que en el nivel predomina lo que la autora denomina *tradicición académica*: “[...] lo esencial en la formación y acción de los docentes es que conozcan sólidamente la materia que enseñan; la formación pedagógica es débil, superficial e innecesaria y aun obstaculiza la

formación de los docentes” (Davini, 1995: 29). Este modelo prioriza la formación disciplinaria de los futuros docentes, lo cual, afirma la autora, constituye una tradición arraigada en la formación docente para la escuela media, e incluso ha llegado a constituir un discurso hegemónico para la formación de los docentes de todos los niveles.

LA RELACIÓN DE LAS POBLACIONES INDÍGENAS CON EL SISTEMA EDUCATIVO EN EL CASO DE LA PROVINCIA DEL CHACO

En cuanto a los pueblos indígenas, su incorporación al sistema educativo formal como sujetos de aprendizaje fue tardía y no exenta de conflictos. Durante años, más allá de experiencias puntuales y aisladas, la escuela argentina ignoró la lengua materna de sus alumnos indígenas a la hora de enseñar a leer y escribir, desestimó la riqueza de su cultura y no preparó a sus docentes para valorar y comunicarse con distintos tipos de estudiantes.

En el caso de la provincia del Chaco, desde 1987 hasta la fecha, hemos presenciado avances en la educación indígena. La normativa provincial se inscribe en el proceso legislativo de reconocimiento de los derechos indígenas

en Argentina en los años ochenta. En 1985, el Congreso Nacional sancionó la Ley 23.302 de Política Indígena y Apoyo a las Comunidades Indígenas. Entre sus objetivos figuran los de resguardar su identidad histórico-cultural, revalorizar la cultura de las comunidades e integrar a los indígenas de manera igualitaria en la sociedad nacional. Promueve la formación y capacitación de docentes primarios bilingües, así como la preparación de textos y otros materiales didácticos, y crea el Instituto Nacional de Asuntos Indígenas. En 1994 se reconoce “la preexistencia étnica y cultural” de los pueblos indígenas, y sus derechos adquieren rango constitucional, en los ámbitos nacional y provincial.

La Ley provincial 3258 de las comunidades indígenas de 1987 sanciona en los artículos 8 a 12 los procesos de adjudicación de las tierras a las comunidades de la provincia, y los artículos 13 a 16 reconocen su derecho a estudiar su propia lengua en los establecimientos escolares primarios y secundarios localizados en las áreas qom, wichí y moqoit, y estipula normas generales para desarrollar la educación “bicultural y bilingüe”³. Encomienda al entonces Consejo General de Educación (CGE) ac-



Tadó, Chocó | 1951 - 1954 | POBLADOS Y CASAS | FOTOGRAFÍA DE ROBERT WEST | ARCHIVO BLAA-UNIANDÉS

ciones para adaptar el currículo, incorporar “pedagogos indígenas” en las aulas y dar prioridad a la formación de docentes indígenas. Crea la figura de auxiliares docentes aborígenes (ADA) para lo que denomina *período de transición*, con lo cual busca resolver el hecho de no contar con jóvenes indígenas que hayan terminado el secundario y puedan acceder a una formación docente terciaria.

Entre 1987 y 1990 se formalizaron cuatro proyectos educativos de carácter experimental para las tres etnias. En 1987 el CGE creó el Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborígen (Cifma) y habilitó el primer curso de ADA. En 1990 aprobó el Programa de Educación Bilingüe Intercultural (Proebi), que planificaba la inclusión de los ADA formados en el Cifma en jardines de infantes y primer ciclo de las escuelas primarias con población indígena. En 1987 se constituyó el Centro Educativo Rural El Colchón, de nivel primario, con orientación laboral para jóvenes, y en 1988 se aprobó la formación de ADA wichí en El Sauzalito. En 1990 se recibió la primera promoción de ADA, dos de sus miembros se incorporaron a escuelas con población qom de Pampa del Indio.

Los proyectos experimentales enumerados correspondían a los niveles inicial y primario y a la formación docente de indígenas. En relación con el nivel medio y de acuerdo con los testimonios recopilados, los orígenes del proyecto educativo de este estudio datan de 1994, cuando la comunidad Qom de Pampa del Indio planteó la necesidad de una escuela secundaria para sus hijos. Recién en 2001 se inició la primera cohorte del Bachillerato Libre para Adultos (BLA), Bilingüe Intercultural, en dicha localidad. Esta experiencia fue pionera en el nivel educativo.

El proyecto educativo aprobado por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología del Chaco tuvo el formato escolar BLA. Es una de las ofertas educativas actuales del subsistema de educación de adultos de nuestro sistema educativo nacional en el nivel medio. Destinado a personas jóvenes y adultas que han abandonado el sistema y quieren retomar sus estudios, permite el ingreso a quienes tienen el nivel primario completo o bien el nivel medio incompleto para obtener el título de Bachiller. Los alumnos no tienen la obligación de asistir a clases, y desde la institución se ofrece el apoyo necesario para el estudio por medio de profesores tutores y material, en algunos casos. Tiene un programa de contenidos com-

pactados que proviene del currículo de las escuelas medias comunes, divididos en tres niveles: A, B y C, con asignaturas tales como Historia, Geografía, Matemáticas, Lengua, Química, Biología, Física, Inglés, Contabilidad, Psicología y Filosofía.

Desde una perspectiva macro, la expansión del sistema educativo, y específicamente de la educación media en el país y en América Latina, se realizó con base en un modelo unificado y homogeneizador de la población. Los indígenas, que no alcanzaban siquiera a permanecer en la educación primaria, no pudieron acceder a este nivel educativo que tampoco los incluyó. Datos estadísticos del Ministerio de Educación del Chaco refieren que en el período 1999-2007, el promedio de matriculación de aborígenes fue del 1,42% del total de jóvenes que estaban en el sistema de educación media. El Censo 2004-2005 de población originaria del Indec (Instituto Nacional de Estadística y Censos) arrojó que la cantidad de habitantes de pueblos indígenas de las etnias qom, moquito y wichí en la zona Chaco, Formosa, Salta, Santa Fe era de 95.875. De este modo, se puede apreciar la gran cantidad de población frente a su mínima expresión en la educación media.

DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA EDUCATIVA DE LA COMUNIDAD QOM DE PAMPA DEL INDIO: “LA ESCUELA PROPIA”

El proyecto educativo de la comunidad Qom de Pampa del Indio comenzó a gestarse en 1994, y fue acompañado por organizaciones no gubernamentales (ONG) indígenas y no indígenas.

Es así como nace, en el año 1998, el Consejo Qompí en defensa de la educación bilingüe e intercultural, organización indígena formada por representantes de cada uno de los 17 asentamientos, que comenzó con 20 representantes y hoy [2001] cuenta con 44 representantes comunitarios. Comienzan a realizarse talleres de consulta a las comunidades en el año 2000 (Consejo Qompí en Defensa de la EBI y Asociación Civil Che'Eguera, 2004: 86).

La comunidad Qom expresó sus críticas a la educación estatal y la problemática de exclusión, marginación y discriminación que viven sus jóvenes cuando ingresan y tratan de permanecer en el sistema educativo formal. El Consejo Qompí y la Asociación Civil Che'Eguera (orga-

nización civil que apoya y asesora las acciones del Consejo Qompí desde sus inicios), manifestaron que los jóvenes qom de la localidad en condiciones de ingresar al nivel secundario en la escuela del pueblo, sufren la negación de su identidad y la falta de una educación que respete los valores de la propia cultura y la lengua materna. En veinticinco años de existencia del secundario local, los egresados indígenas no superan los veinte (Consejo Qompí en Defensa de la EBI y Asociación Civil Che'Eguera, 2007).

Intervinieron en el diseño del proyecto educativo el Consejo Qompí, Che'Eguera y el Equipo Nacional de Pastoral Aborigen (Endepa), estas dos últimas organizaciones tenían inserción en la zona desde años anteriores por medio de acciones de trabajo social y educativo no escolar. El Consejo Qompí capacitó a los estudiantes sobre lengua y cultura indígena, organizó y participó en talleres para definir el currículo del bachillerato, gestionó la apertura de un curso de ADA de nivel terciario para los egresados, gestionó la implementación de la técnica en Agente Comunitario de Salud, consiguió terrenos en donación por parte de la comunidad aborigen para el futuro edificio escolar. Tanto la ONG Che'Eguera como Endepa participaron de las actividades para el desarrollo de proyectos de educación bilingüe intercultural (EBI) en la localidad.

El proyecto incluyó instituciones educativas de distintos niveles del sistema educativo: secundario, terciario, una escuela parasistemática de oficios, todas de carácter bilingüe intercultural. En 2001 inició una de las escuelas propuestas como BLA, con dos orientaciones laborales: pedagógica y de salud. Ha tenido tres cohortes, la última en curso⁴. Ubicada en el paraje Cuarta Legua 17, zona rural, esta escuela es anexa del Centro de Educación Polimodal (CEP) No. 78, situado en el pueblo; es decir que su gestión estuvo dirigida por la rectoría de dicho centro y supervisada por una representante de ésta. Funciona en un salón comunitario cedido por la comunidad, utilizado para otras actividades no escolares⁵.

Desde sus orígenes se aprobó como un “proyecto especial”, sujeto a la aprobación y renovación anual por parte de la jurisdicción del Ministerio de Educación provincial. Esto significa la renovación anual de los docentes en sus cargos y la discontinuidad del cursado para cada cohorte de alumnos.

El Ministerio aprobó el proyecto educativo de los qom realizando modificaciones al plan de estudio diseñado, lo

que según consideran algunos miembros de Che'Eguera, llevó a una pérdida paulatina del carácter intercultural de la propuesta. El ente justificó las reformas argumentando la necesidad de adaptarse a los formatos establecidos de planes de estudios para evitar inconvenientes futuros en la entrega de los títulos. Un integrante de dicha ONG planteó:

El primer bachillerato tuvo un proyecto educativo que el Ministerio lo fue cambiando, sacó lo intercultural y fueron recortando de todos lados, achicaban la carga horaria, todo era para que se acomodara a los planes vigentes y los títulos [...]. Ya habíamos acordado todo y cuando iba para allá decían, la dirección de planeamiento nos cortó todo [...] (SC, 2008).

El formato escolar de un BLA no fue lo que solicitaron, ya que sus características no coincidían con la propuesta educativa que la comunidad Qom y las organizaciones estaban pensando para la educación de nivel medio de sus jóvenes. La asistencia libre de los alumnos a las clases no es compatible con los objetivos institucionales, en la medida en que entienden que la EBI requiere de un espacio y un tiempo para el encuentro, el aprendizaje mutuo y el diálogo entre todos los integrantes: Consejo Qompí, miembros de la comunidad que intervienen, profesores criollos y qom y alumnos. De este modo se manifestó un miembro de Che'Eguera:

[...] a nosotros no nos funciona ser libre [...], los alumnos vienen todos los días a clases. Porque estamos hablando de educación en dos lenguas, dos culturas diferentes que tienen que dialogar, que tienen que encontrarse en el aula, también tienen que aprender los docentes y todo esto lleva tiempo [...] (SC, 2009)⁷.

La gestión de la institución educativa que ellos propusieron es otro punto que no concuerda con el formato impuesto. Plantearon la importancia de una gestión “comunitaria” en donde participaran y tomaran decisiones el director, Consejo Qompí y Che'Eguera. Esto es, asumir activamente el derecho a diseñar sus propuestas educativas y controlar la ejecución, supervisar el desarrollo de los programas, aportar contenidos y modos de enseñar, participar en la selección de sus docentes, discutir con el Estado y con los docentes respecto a la legitimidad de la enseñanza para su gente (Artieda *et ál.*, 2009).

Un integrante del Consejo Qompí entiende que el

[...] Estado ha tenido participaciones específicas de las distintas luchas que hacen los pueblos indígenas, por

decir titularización es una lucha específica, si hablamos de los contenidos también, son luchas específicas pero el Estado estuvo bastante duro en eso, no es un Estado que trabaje mucho con los derechos nuestros, por ahí lo que falta es hacer una política de estado [para] que estos proyectos que estamos haciendo acá no sean proyectos [...]. Eso es lo que tiene el Estado, como que responde a las necesidades cortas, específicas porque saben que tienen su término. Y eso es por falta de seriedad (AS, 2009).

Hasta 2009 el BLA fue un anexo de la escuela secundaria común de zona urbana, situada en el pueblo. Desde los primeros meses de 2010, se convirtió en una institución educativa independiente y asumió la dirección un ADA de la comunidad Qom.

Entendemos que estos planteos dan cuenta de una constante tensión y negociación entre las organizaciones indígenas y no indígenas con el estado provincial. En este sentido, como anunciamos anteriormente, se dan las condiciones que ofrece el sistema educativo para el trabajo de los docentes que ocasionan inestabilidad y precariedad laboral, escasez de recursos e imposición a la vez que ambigüedad en las regulaciones.

Las negociaciones y los logros, que a lo largo del tiempo y con la lucha constante ha alcanzado el Consejo Qompí, manifiestan una “apropiación” de los formatos establecidos e impuestos por el sector dominante del Estado. La apropiación (Rockwell, 2006) conduce a alcanzar la mejor educación para los jóvenes indígenas de Pampa del Indio y posibilita la construcción de la escuela deseada⁸. La comunidad Qom de Pampa del Indio participa, reclama y sostiene el derecho social a la educación.

EL TRABAJO DOCENTE EN EL BLA DESDE LA PERSPECTIVA DE LAS DOCENTES NO INDÍGENAS. VARIEDAD Y DIVERSIFICACIÓN DE LAS ACTIVIDADES LABORALES

Por trabajo docente entendemos el conjunto de tareas que realiza el profesor en relación con la enseñanza, los alumnos y la o las instituciones donde se desempeña. Hemos utilizado en nuestra investigación la categoría conceptual amplia de *trabajo*, que supera la de *empleo*, percibida desde lo que piensan y sienten los docentes (Veiravé *et ál.*, 2008). Ahora bien, la actividad laboral se desarrolla en el marco de un conjunto de condiciones que se configuran en dimensiones de diverso alcance, que operan como una trama de sentidos sobre el traba-

jo de los profesores, y que se manifiestan en sus relatos cotidianos.

Entre las dimensiones señalamos las vinculadas con las condiciones sociales más amplias. Por una parte, las asimetrías económicas y sociales que signan el escenario nacional y se manifiestan de modo crítico en el Chaco que, junto con las demás provincias del nordeste, tiene los mayores índices de pobreza e indigencia. En 2006 el 12% de los hogares chaqueños se encontraban bajo la línea de indigencia, y el 34% bajo la línea de pobreza. En 2010, si bien estas cifras disminuyeron, siguen siendo las más altas: el 5% de los hogares está por debajo de la línea de indigencia y el 16% bajo la línea de pobreza. También consideramos como marco contextual las políticas de reconocimiento de la diversidad y los movimientos indígenas que en nuestro país y en la provincia se implementaron en las décadas recientes, siendo esta provincia una de las que aún cuenta con población indígena (tal como lo describimos en el segundo apartado⁹). Por otra parte, en cuanto a educación, referimos a las políticas y la estructura del sistema educativo con las sucesivas reformas que se produjeron: la “Reforma Educativa” llevada a cabo en el contexto neoliberal de la década de los noventa que reconfiguró el sistema educativo con la Ley Federal de Educación 24.195; y la transformación que se está operando desde 2006 con la sanción de la Ley Nacional de Educación 26.206. Por último, también se presentan como condicionantes del trabajo docente, los marcos institucionales de la organización jurisdiccional de la administración escolar provincial y del establecimiento en el que se desempeña el docente (Veiravé *et ál.*, 2009; Parra, 2005; Martínez, 2006).

En este apartado haremos una descripción de algunos rasgos referidos a la particularidad del trabajo docente en este contexto, teniendo en cuenta al menos dos aspectos. En primer lugar, desde el plano laboral, los tipos de tareas que desarrollan las maestras, atendiendo al proyecto institucional que describimos anteriormente; luego, el sentido pedagógico que ellas asumen dentro de ese proyecto y en relación con la enseñanza, los alumnos y la comunidad.

AMPLIACIÓN Y DIVERSIFICACIÓN DE LAS TAREAS LABORALES

Las tareas que realizan los profesores en esta escuela superan las actividades que se espera cumplan según las normativas estatutarias del profesor de nivel medio: dar

clases en un tiempo asignado y remunerado por horas didácticas. Según lo definido en el Estatuto del Docente del Chaco: “Se considera docente [...] a quien guía, dirige, supervisa u orienta los procesos de enseñanza-aprendizaje [...]” (Ley 3529, 1990: artículo 1)¹⁰.

Las tareas, en consecuencia, amplían sus límites áulicos y pedagógico-didácticos, dando cuenta de la relación con el contexto particular desde el cual surge la escuela: la comunidad Qom y los fines que le atribuyen a la institución educativa de nivel medio. Desde que son elegidos por la propia comunidad a través del Consejo Qompí, los docentes aceptan y adquieren responsabilidades profesionales que invaden los tiempos y espacios propios extraescolares:

[...] cuando nos eligieron a nosotros nos hicieron una entrevista [...] si aceptamos, si no aceptamos, por qué aceptamos y estas son las condiciones [...] *no era solamente que nosotros teníamos que ir a dar clases, sino también teníamos otro tipo de responsabilidades*: ir a visitar a los alumnos, si por ahí no venían, todo ese tipo de condiciones, dedicarse a la escuela, a veces a limpiar, porque no hay portero no tenemos nada [...] (DG, 2010, cursivas nuestras).

En este contexto, la ampliación de sus tareas docentes adquiere un fuerte sentido pedagógico, y éstas no son entendidas como acciones asistencialistas. Hay actividades tales como la de visitar a los alumnos en sus hogares, lo que implica en muchos casos recorrer grandes distancias, o la limpieza del edificio que, según estas docentes, tiene el sentido educativo de responsabilizarse de tareas que hacen al bienestar de la comunidad.

Lavamos los baños, limpiamos la escuela... los lunes hay mucha basura, porque es un salón comunitario... llegas y tenés que limpiar la escuela y después dar clases [los alumnos] ayudan, hay grupos de limpieza también ahí, pero *si vos no estás ayudando ahí queda como una imposición* (EA, 2010).

LOS ACTORES ESCOLARES Y LA TRAMA DE RELACIONES QUE SE CONSTRUYEN

La relación docente-alumnos se construye desde otro lugar, que representa una idea de autoridad transformadora de la relación jerárquica del docente en un lugar de supremacía y sostenido sólo por el poder que le otorga el conocimiento. “Los alumnos, el Consejo, todos, todo ese grupo de gente... *Acá te sentís parte de esa escuela y hacemos todo*” (EA, 2010, cursivas nuestras).

Son muchos los actores educativos en esta institución: el Consejo Qompí, la comunidad, la Asociación Che'Eguera, los alumnos y el director. Observamos que el profesor no es el único y privilegiado agente educador. En esa trama pedagógica, la autoridad se configura desde otras posiciones de poder, al carecer los docentes de la experiencia y el saber propio de la cultura qom, y ser poseedores de una parte del saber que se transmite: el conocimiento escolar producido desde la cultura occidental científica; son las relaciones que este profesor no indígena puede ir construyendo con la “otra” cultura, con los “otros” actores, las que le otorgan sentido y valor a su lugar en la escuela y con los sujetos. El sentido del poder de la autoridad docente se transmuta: no sólo el profesor tiene poder, porque él también aprende, hace, limpia, no hay una idea de imposición del docente sobre el alumno. El poder se distribuye: “[...] yo le digo a los chicos que soy la profesora pero *quizá ustedes sepan más que yo*, porque hay esos docentes que se sienten dueños del saber y después esta el otro, los que vamos aprendiendo cosas a medida que *vamos aprendiendo con ellos*” (EA, 2010, cursivas nuestras).

ABONANDO EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL

Una tarea esencial que reconocen estas docentes, es la del aprendizaje del idioma para poder comunicarse con los qom docentes, los alumnos y los ancianos. Aún más, encuentran sentido a esta adquisición del idioma porque abona a la construcción de lo bilingüe intercultural. Se ubican en el rol del aprendiente. Aprender el idioma implica una descentralización e intención de conocer al “otro”. Las profesoras lo manifiestan claramente en su discurso: “Tengo una deuda”, “me falta todavía” aprender el idioma o al menos algunas palabras. Asisten a las clases de lengua toba y participan de los talleres que desarrollan los ancianos sobre la cultura, lo que implica sumar horas y tareas al trabajo docente.

Por otro lado, el trabajo en esta escuela tiene la particularidad de fundarse en la participación real en todas las acciones que se realizan: la elaboración y evaluación del Proyecto Institucional, el trabajo en equipos junto al directivo, los alumnos, los miembros de la comunidad. Se construye con la intervención de todos. Entendemos que estos son indicios de la construcción de un trabajo comunitario. En este sentido, identificamos cómo el poder se distribuye y las decisiones son compartidas¹¹.



Procesión en caserío, litoral chocoano entre Pizarro y cabo Corrientes | 1951 - 1954
CURIOSIDADES | FOTOGRAFÍA DE ROBERT WEST | ARCHIVO BLAA-UNIANDÉS

Asimismo, los profesores, en ocasión de una reunión con el equipo de investigación, relataron la diversidad de formas de trabajo escolar: el trabajo en talleres con los ancianos y las acciones que implican promover el rescate cultural. Este último consiste en la realización de una investigación en el “campo”, es decir, en la comunidad. En visitas a las viviendas de sus miembros, los alumnos se encuentran con los ancianos para que le transmitan sus saberes acerca de la cosmovisión, de la cultura, y con la naturaleza de sus tierras, para recolectar hierbas y plantas y escuchar los relatos de los miembros de la comunidad que, al acompañarlos, transmiten *in situ* las explicaciones sobre los significados que le atribuye la cultura qom¹².

Las docentes producen materiales educativos, en algunos casos bilingües, y siempre tratando de darles un carácter intercultural; realizan informes institucionales, documentación institucional que registra la organización y las acciones colectivas (libros de temas históricos, de visitas a los alumnos, de personal).

Participan en lo que denominan la *pareja pedagógica*. Es una modalidad de trabajo en el aula que implica el tra-

bajo compartido de dos profesores de distintas materias, quienes encuentran temáticas afines que pueden ser enseñadas en forma conjunta y simultánea. La conformación de las parejas pedagógicas se decide en reuniones previas y según las necesidades que se planteen. No es exclusivamente entre un docente no indígena y otro indígena, sino que responde a la necesidad de articular contenidos de forma intercultural e interdisciplinariamente.

Las profesoras reconocen que esto implica una enseñanza distinta, y sienta las bases para un quehacer que irrumpe en la tradición de transmitir el saber de manera fragmentada y unidireccionalmente, es decir, de un docente a los alumnos. Reconocen en esta modalidad la participación de todos, porque son poseedores de las culturas que circulan y productores de saberes y materiales.

LOS SENTIDOS QUE LAS DOCENTES ATRIBUYEN AL TRABAJO: DESAFÍO, DECISIÓN Y COMPROMISO

A partir de la caracterización de las tareas que involucra la actividad docente y de las condiciones de trabajo, in-

terpelamos el relato de las dos profesoras y nos preguntamos: ¿qué sentidos le atribuyen al trabajo docente en esta particular institución? En sus discursos resaltaron palabras tales como *desafío*, *compromiso* y *decisión*.

¿Qué significa que el trabajo en esta escuela sea un *desafío*, teniendo en cuenta que son docentes formadas para ejercer la profesión y que han decidido “estar allí”? Interpretando esta noción, entendemos que la situación significa un desafío porque les plantea una novedad: es un escenario desconocido para ellas, y tienen que enfrentarlo y resolverlo de una forma diferente a la que aprendieron como docentes. En este caso, como profesoras formadas en enseñanza media en un instituto, para enseñar una disciplina científica a alumnos no indígenas. Sobre la formación docente recibida, una de ellas sostiene que “no me sirvió para nada [...] *nos enseñaron un contenido ahí adentro del instituto, nada que ver con lo que nosotros tuvimos que enfrentar a ese grupo humano, nada que ver con nuestra forma de ser, con nuestra cultura*” (DG, 2010, cursivas nuestras).

El trabajo en esta escuela bilingüe intercultural les permite a los docentes, por un lado, ir formándose en los sentidos de la educación bilingüe intercultural, y esto es posible por el trabajo cotidiano con docentes y alumnos indígenas, y, por otro, ir adaptando sus estrategias de enseñanza a la particularidad del contexto. La elaboración de materiales didácticos bilingües, el trabajo en parejas pedagógicas (docente qom y no indígena) ponen de manifiesto cómo van construyendo y proponiendo un currículo intercultural.

Lo vemos en el relato de una de las docentes:

Para mí es todo un desafío estar en esta escuela y todos los días pongo lo mejor de mí para buscar los contenidos, hacer las comparaciones lo más cotidiano posible porque si bien matemática es muy abstracta para relacionarla con la cultura entonces yo trato de llevarla a la vida cotidiana, todos los ejercicios y las cosas que hacemos es bajar hasta que ellos puedan verlo como necesario para su vida. También en el nivel A, ahora somos pareja pedagógica con A:S [docente qom] en lengua toba y matemática y estamos dando etnomatemática que es más que nada rescatar toda la matemática toba, así que también es un desafío, así que me vi con la necesidad de hacer lengua toba (EA, 2010, cursivas nuestras).

Este desafío significa una experiencia nueva que conduce a la construcción subjetiva del rol docente y de la interrelación social del docente no indígena con otra cul-

tura y con los “otros”. Esta experiencia asume el sentido profundamente subjetivo y vital que le otorga Larrosa (2003): “[...] se adquiere en el modo como uno va respondiendo a lo que le va pasando a lo largo de la vida y en el que va conformando lo que uno es” (34). En definitiva, el desafío viene de la interpelación que el “otro” distinto, indígena, hace. Los involucran en su cultura y demandan que se hagan cargo de la transmisión y formación de su gente, cuestión que han comprendido estas docentes.

En este sentido dirigen sus argumentaciones las profesoras. Hay una decisión de estar allí, hay una identificación con la comunidad. Aluden a un interés personal por trabajar en una escuela intercultural, y que además se ubica en un contexto con rasgos rurales. Ambas, en su niñez, asistieron a escuelas primarias campesinas junto a niños qom. Aducen que ese interés y conocimiento de la comunidad proviene de ese origen, con lo cual señalan una identificación con la experiencia indígena a partir de las vivencias de una biografía escolar compartida.

Entienden que es una experiencia de desafío porque las moviliza a cambiar el rol del docente “tradicional”, de aquel que tiene el poder y el privilegio otorgado por el estatus social asignado al cargo, y por ser el que detenta el saber que el otro no tiene. Esta circunstancia va componiendo el sujeto que se es: profesor no indígena de escuela intercultural bilingüe: “[...] *nosotros acá somos docentes y alumnos al mismo tiempo*” (EA, 2010, cursivas nuestras). Y, por ende, ayuda a recomponer las relaciones con el saber que transmiten y con los alumnos que poseen el saber que los docentes no tienen. Saber cultural que es preciso conocer, reconocer y aprender. Ahora bien, en cada uno de los casos analizados, se presentan estas relaciones con diferentes matices, como veremos más adelante.

Ciertas características personales, subjetivas, son atributos que consideran necesarios para permanecer en la institución. Tener ganas, tiempo, disposición para hacer “otro” tipo de tareas, actitudes denominadas por una de ellas como *tiempo dedicado a la escuela*; sentir “el gusto” de estar y trabajar allí, sentir que no es una sobrecarga laboral; se trata de aspectos fundamentales para ser parte del plantel docente. Las cualidades personales son reconocidas también por el Consejo Qompí que las elige para ingresar y permanecer en la escuela. Este asunto también significa un desafío para estas profesoras, porque se sienten con el compromiso frente a ellos de cumplir con las expectativas que depositan al ser elegidas. Compro-

miso con la comunidad que implica responder aun frente a las condiciones de trabajo previstas. Esta situación llevó a asumir la decisión de elegir la escuela y ser elegida por sus miembros en un proceso constante de evaluación del desempeño.

En la identificación con los miembros de la comunidad Qom, con sus problemáticas educativas, en el empeño por construir un nuevo rol, en esas características y actitudes personales con las cuales se definen las docentes, encontramos, en sus discursos y en el compromiso con las tareas que nos relatan, que existe en ellas la pasión por su trabajo, por la escuela, por la cultura y por continuar formándose: “Yo estoy acá de corazón [...] tiene que ver conmigo misma”, “estamos acá a pesar de las necesidades y de las condiciones [...] algo más que lo económico” (EG, 2010).

A la vez, encontramos diferencias en estos sentidos por parte de las docentes. Los matices provienen de las concepciones del rol docente que pareciera tener cada una.

Uno de los casos presenta una concepción más tradicional del papel que debe cumplir el profesor, lo representa desde la función de disciplinamiento de los alumnos para lograr transmitir el saber escolar que proviene de la ciencia moderna. Si bien, su experiencia en el BLA la interpela y la lleva a la reflexión para provocar cambios, aún permanecen ciertos rasgos de la educación tradicional. Asimismo, hallamos un cierto desconocimiento de la cultura indígena, en este sentido, parecería que hay una posición cerrada de esta docente que le impide “descubrir” al otro más allá de lo ya descubierto. Sin embargo, no estamos negando que se hayan producido rupturas de ciertas ideas y modificaciones de prácticas, sobre todo áulicas, con el fin de favorecer lo que esta docente entiende como trabajo desde la interculturalidad,

[...] fui modelándome... cuando era chica mis profesores eran bastante rigurosos, después la educación fue cambiando, que fueron más flexibles en un montón de cosas... *cuando me recibí [era] bastante dura... Des-*



Poblado del río Napi, afluente del río Micay, posiblemente Belén, Cauca | 1951 - 1954

POBLADOS Y CASAS | FOTOGRAFÍA DE ROBERT WEST | ARCHIVO BLAA-UNIANDÉS



Área de Buenaventura | 1951 - 1954

CASAS Y POBLADOS | FOTOGRAFÍA DE ROBERT WEST | ARCHIVO BLAA-UNIANDÉS

pués me di cuenta [de] que las cosas no van por ahí... busqué otra forma de que el alumno me entienda... primero quería entrar... que el alumno esté en línea, todos y yo parada frente, y que pegue un grito y que el alumno se calle, después me di cuenta de que no es así (DG, 2010, cursivas nuestras).

En el otro caso es posible reconocer la apertura y la intención de ir construyendo un rol diferente al tradicional. La actitud que asumió la docente desde que ingresó al BLA es de aprendizaje constante. Tomó el desafío de acercarse a la EBI, y manifiesta haberlo hecho en sus prácticas docentes en su formación inicial. El interés desde el primer momento por conocer y aprender la lengua y la cultura, participar en actividades de la escuela junto con los otros actores (ancianos, docentes qom), haber trabajado en equipo con ellos y producir material didáctico, serían acciones que fortalecen este modo de entender el trabajo y el sentido de ser docente en esta escuela. Advertimos en este caso, la existencia de cierto optimismo, y hasta romanticismo, frente a una situación que no ofrece las condiciones materiales y laborales satisfactorias para favorecer y promover la riqueza de las actividades que voluntariamente se desarrollan, en la ta-

rea de construir una propuesta pedagógica y curricular intercultural. “Para mí estar en este lugar en este momento es *hacer Patria*”.

CONCLUSIÓN

A lo largo del texto dimos cuenta de la particularidad del trabajo docente en un contexto de contacto interétnico, que acontece en una trama de relaciones entre profesoras no indígenas, alumnos, docentes y directivos indígenas, en el marco de un proyecto educativo bilingüe intercultural. Es decir, estas docentes van construyendo la práctica educativa y los nuevos sentidos en la complejidad de las relaciones con el “otro” y su cultura, en un escenario sociohistórico político particular. Es así como definen su tarea como *un desafío, un compromiso y una decisión*.

El desafío se presenta ante diversos aspectos que hacen a la práctica docente, desde la organización institucional que tiene un director qom que ocupa un lugar de poder en la estructura escolar, con una población de alumnos de la misma comunidad indígena, o el lugar de los an-

cianos en las decisiones que hacen la vida institucional, hasta un nivel macro, de sistema y de políticas educativas provinciales en relación con la EBI. Para estas docentes, significa asumir la situación desde un lugar de lucha y resistencia junto con los qom que participan en el proyecto educativo, ante una realidad laboral que sólo les asegura incertidumbre en relación con su trabajo.

Se plantea también lo que entendemos como un desafío cognitivo, al interpelar los esquemas de pensamiento, las creencias y las concepciones arraigadas en las tradiciones que las formaron en la propia biografía escolar y en el aprendizaje docente inicial. En este sentido, observamos que hay decisiones fundamentales que estas docentes toman, como repensar sus prácticas y ampliar su sentido, superando la versión restringida y fragmentada de dar la clase en el aula. Se hacen visibles las perspectivas social, cultural, histórica y política que conforman las prácticas educativas. Ese nuevo sentido implica un posicionamiento frente al proyecto y en su trabajo, que deviene en un compromiso social.

En este proceso de visibilización de los múltiples aspectos que configuran el escenario laboral, de ampliación de

los sentidos sobre el trabajo y el rol profesional, las modificaciones en la práctica tuvieron un lugar destacado:

- El diálogo entre dos culturas a partir del cual se van construyendo nuevos saberes por enseñar, desde relaciones de las que se espera la contribución valiosa que pueden hacer a la propia cultura qom. Aun con posiciones diferenciadas en los dos casos –como lo habrá entre los qom– el diálogo es propicio y enriquecedor.
- La lengua materna valorada por estas docentes como medio de relación, conocimiento y comprensión del “otro” para poder dialogar. Indicio de la modificación de los cánones del sentido de autoridad y de poder que circulan en esta escuela.

Este proceso de construcción de sentidos es posibilitado por la disponibilidad a vivir el desafío que significa estar allí y aprender “nuevas formas” de enseñar, de relacionarse y adoptar una posición al respecto. Esta disposición subjetiva está movilizadora por la afectividad que se genera al identificarse con el proyecto educativo de los qom. Disponer de esa sensibilidad hacia “el otro” al querer estar allí es un atributo para el trabajo que desempeñan.



Canoa con vela. Litoral vallecaucano (detalle) | 1951 - 1954
TRANSPORTE | FOTOGRAFÍA DE ROBERT WEST | ARCHIVO BLAA-UNIANDÉS

NOTAS

¹ Pampa del Indio está ubicada a 208 km de Resistencia, capital de la provincia.

² En 1863, Bartolomé Mitre dispuso la creación del Colegio Nacional de Buenos Aires. En 1869, Domingo Faustino Sarmiento creó la primera Escuela Normal. En 1891, Carlos Pellegrini dispuso la creación del primer colegio de modalidad comercial, y en 1899, Julio Argentino Roca, el primero de modalidad industrial.

³ Esta denominación experimentó modificaciones posteriores en la práctica, fue cambiada por *bilingüe intercultural*, para dar cuenta de los avances en las concepciones. Sobre las diferencias entre ambas denominaciones, véase: Yáñez (1989).

⁴ Las dos primeras cohortes que finalizaron tuvieron un alto nivel de asistencia y retención. La primera, del 70% de retención, y la segunda, del 68%. La tercera cohorte sufrió los avatares de los cambios de gestión política del Gobierno que interrumplieron su ejecución. En 2009 se gestionó la continuidad y en 2010 finalizó la tercera cohorte.

⁵ En 2009 se inició la Escuela de Modalidad Bilingüe e Intercultural en alternancia de gestión mixta para el tercer ciclo de educación general básica, de orientación agroecológica, con el formato de las EFA. También la Tecnicatura Superior de Enfermería Bilingüe Intercultural para formar promotores de salud en convenio con la Escuela de Salud Pública. Los locales en los que funcionan actualmente son salones comunitarios dentro de predios del Consejo Qompí.

⁶ Iniciales del nombre y apellido de una docente no indígena, integrante de la organización Che'Eguera. Se citan fragmentos de una entrevista que fue realizada en Pampa del Indio, en el 2008. De aquí en adelante se utilizan las siglas SC y el año en que se llevó a cabo.

⁷ Entrevista realizada en el año 2009.

⁸ La siguiente cita de la autora referida da cuenta del proceso de apropiación que realizan los qom de la escuela, formato institucional propio del sistema educativo: "Se generan ciclos de apropiación cuando [...] los grupos subordinados ocupan los espacios y reclaman los símbolos que anteriormente estaban restringidos a las élites [...]" (Rockwell, 2006: 163-164). Siendo los qom el grupo subordinado y el Estado la élite dominante.

⁹ En el subtítulo "La relación de las poblaciones indígenas con el sistema educativo en el caso de la provincia del Chaco" se contextualizó el momento histórico y las circunstancias en que se reconocieron recientemente los derechos de los indígenas en Argentina y en el Chaco. Asimismo, se focalizó el tratamiento del movimiento social realizado por los qom de Pampa del Indio, conformando organizaciones no gubernamentales reconocidas por instituciones del Estado y, por ende, con derechos a intervenir en éste.

¹⁰ Esta definición general es del Estatuto del Docente Nacional, Ley 14.473 de 1958.

¹¹ Hay una distinción entre participación real y simbólica. La primera "tiene lugar cuando los miembros de una institución o grupo influyen efectivamente sobre todos los procesos de la vida institucional y sobre la naturaleza de sus decisiones. [...] denota un cambio en quién decide, qué se decide y a quién se beneficia; [...] la participación simbólica se refiere a acciones que ejercen poca o ninguna influencia sobre la política y gestión institucional, y que *generan [...] la ilusión de un poder inexistente [...]*. Lo que está en juego es el poder institucional: la participación real implica modificaciones en las estructuras de poder, caracterizadas por la concentración de las decisiones en las manos de unos pocos" (Artieda *et al.*, 2010: 4).

¹² Entrevistas con el ADA y actual director qom (2008-2009).



Poblado del río Timbiquí, Cauca | 1951 - 1954
CURIOSIDADES | FOTOGRAFÍA DE ROBERT WEST | ARCHIVO BLAA-UNIANDES



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ARTIEDA, Teresa, Ileana Ramírez, Mariana Ojeda et ál., 2009, "Configuraciones y significados del trabajo docente de profesores de escuela media en la Provincia del Chaco. Caracterización inicial del proyecto bilingüe intercultural de Pampa del Indio", en: *Encuentro de Investigadores de Ciencias Sociales de la UNNE*, Chaco, Argentina, CES-UNNE, en prensa.
2. ARTIEDA, Teresa, Laura Rosso e Ileana Ramírez, 2009, "De 'salvajes en extinción' a autores de textos. La producción de textos como expresión de conflictos interétnicos. C.1880-1930/1987-2007", en: Teresa Artieda (comp.), *Los otros en los manuales escolares. Conflictos en la construcción de imágenes de nación*, Buenos Aires, UNLU., pp. 107-154.
3. ARTIEDA, Teresa, Mariana Ojeda y Yamila Liva, 2010, "Prácticas de participación en contextos interétnicos. Escuela secundaria entre los qom de Pampa del Indio, Chaco, 2001-2010", en: *XXX Encuentro de Geohistoria Regional*, Chaco, Argentina, IGHI, pp. 1-13.
4. BIRGIN, Alejandra, 1999, *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego*, Buenos Aires, Troquel.
5. CONSEJO Qompi en Defensa de la EBI y Asociación Civil Che'Eguera, 2004, "Bachillerato de adultos bilingüe intercultural con salida laboral de gestión mixta", en: Osvaldo Cipolloni (coord.), *Educación intercultural bilingüe en Argentina. Sistematización de experiencias*, Buenos Aires, MECyT, pp. 83-90.
6. CONSEJO Qompi en Defensa de la EBI y Asociación Civil Che'Eguera, 2007, "Proyecto educativo institucional, Pampa del Indio", mimeografiado.
7. DAVINI, Cristina, 1995, *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, Buenos Aires, Paidós.
8. DÍAZ, Raúl, 2001, *Trabajo docente y diferencia cultural. Lecturas antropológicas para una identidad desafiada*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
9. DIKER, Gabriela y Flavia Terigi, 1997, *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*, Buenos Aires, Paidós.
10. DUBET, François, 2006, *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del Estado*, España, Gedisa.
11. DUSSEL, Inés, 1996, "Las reformas curriculares en la enseñanza media (1863-1920): lecturas del pasado y políticas del presente", Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires-Facultad de Filosofía y Letras-IICE, mimeografiado.
12. LARROSA, Jorge, 2003, *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*, México, Fondo de Cultura Económica.
13. MARTÍNEZ, Deolidia, 2006, "Nuevas regulaciones. Nuevos sujetos", en: M. Feldfeber y D. Andrade Oliveira (comps.), *Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones ¿Nuevos sujetos?*, Buenos Aires, Noveduc, pp. 33-52.
14. PARRA, Manuel, et. al., 2005, *Condiciones de trabajo y salud docente. Estudios de casos en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay*, Santiago de Chile, Orealc, Unesco.
15. PINKASZ, Daniel, 1992, "Orígenes del profesorado secundario en la Argentina: tensiones y conflictos", en: Cecilia Braslavsky y Alejandra Birgin (comps.), *Formación de profesores: impacto, pasado y presente*, Buenos Aires, Miño y Dávila, pp. 59-82.
16. ROCKWELL, Elsie, 2006, "Apropiaciones indígenas de la escritura en tres dominios: religión, gobierno y escuela", en: *Cultura Escrita & Sociedad*, No. 3, España, Universidad de Alcalá-SIECE, pp. 163-164.
17. TERIGI, Flavia, 2008, "Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles", en: *Propuesta Educativa*, Año 17, No. 29, Buenos Aires, Flacso, pp. 63-66.
18. VEIRAVÉ, Delfina, Mariana Ojeda et ál., 2008, "Nuevas configuraciones del trabajo docente del nivel medio. Prácticas dispersas, diversas y a la intemperie", en: *Red Estradol Clacso*, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires-Facultad de Filosofía y Letras, pp. 2-4.





Panga, Ardita, cerca de la frontera colombo-panameña | 1951 - 1954
TRANSPORTE | FOTOGRAFÍA DE ROBERT WEST | ARCHIVO BLAA-UNIANDÉS