

# Experiencias pioneras de Educación Intercultural Bilingüe en la Argentina. Pensando los entramados de la diversidad, entre una historia de vida y la memoria social.

Autor:  
Chiaravalloti, Nadia Tamara

Tutor:  
Hendel, Verónica

2021

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título Licenciada de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en Ciencias Antropológicas.

Grado

**Universidad de Buenos Aires  
Facultad de Filosofía y Letras  
Departamento de Ciencias Antropológicas**



**Tesis de Licenciatura en Ciencias Antropológicas (Orientación Sociocultural)**

**Experiencias pioneras de Educación Intercultural Bilingüe en la Argentina.  
Pensando los entramados de la diversidad, entre una historia de vida y la memoria social.**

**Tesista: Nadia Tamara Chiaravalloti  
Directora: Verónica Hendel  
Codirectora: Lucía Golluscio**

*A la memoria presente de María José Vázquez, quien dejó las brasitas encendidas para el camino de la presente tesis.*

*“Con María José aprendí a considerar las diferencias entre las diversas culturas y a ver que respondían a sus distintos entornos y cosmovisiones. Me ayudó mucho partir de que no hay culturas superiores e inferiores” (Marta Tomé, 16-04-2019).*

*“Por supuesto que, en el encuentro de culturas, puede darse cualquier intercambio; pero en Educación Intercultural buscamos dar lo mejor de uno y tomar lo mejor del otro. Solo vale ese tipo de intercambios” (Marta Tomé, 07-12-2019).*

## Agradecimientos

La presente tesis es parte de un trabajo colectivo de muchas personas que acompañaron este proceso de diversas maneras. En primer lugar el agradecimiento es para el pueblo wichí y los docentes, que desde los años setenta en adelante, se acercaron a los territorios y fueron capaces de reflexionar y modificar sus prácticas. Asimismo, la tesis es un reconocimiento y homenaje a Marta Tomé por ser una luchadora incansable, por haberme permitido compartir, a través de su historia de vida y política, recuerdos de las décadas en los que grandes movimientos y luchas se llevaron adelante; así también como sus relatos sobre la historización de la educación intercultural desde abajo. Es a partir de la visibilización y las luchas que seguiremos caminando por una educación más justa y en condiciones de igualdad. También agradezco enormemente a su familia, que durante cada sábado en el que realizamos el trabajo de campo en Villa Lugano, se acercaron a compartir sus experiencias y recuerdos.

A Verónica Hendel con quien estoy más que agradecida y feliz de haber transitado el final de la carrera y el proceso de la tesis, que estuvo atravesado por alegrías, tristezas, resistencias. Por haber sido más allá de mi directora con quien compartimos extensas charlas, trabajos, equipxs, risas, por estar en todo momento, a toda hora, eternamente agradecida. A Lucía Golluscio, con quien tengo la inmensa felicidad de poder compartir este trabajo que deseamos y hoy se concreta. Por compartir junto con Marta Tomé charlas y experiencias de la educación intercultural, por ser junto con Marta incansables luchadoras. Les agradezco enormemente haberme escuchado y acompañado en este proceso. Por ser las guías de lo que este trabajo implica en nuestros andares.

A mi familia, por el apoyo incondicional durante la carrera. Por abrazar y contener ante las duras situaciones que atravesé en paralelo a la trayectoria universitaria. A mis Nonnas por sus duros recorridos y por permitirnos ser la primera generación de universitarias de ambas familias. A ellas ¡gracias!

A mis compañeres de la Cátedra Abierta Intercultural (CAI).

A mis compañeres del UBANEX Multilingüismo en el aula. Diversidad lingüística e inclusión educativa en escuelas públicas de los barrios de Barracas, Nueva Pompeya, Flores y Once de la Ciudad de Buenos Aires y la Escuela N°10 D.E 5 “Deán Estanislao Zavaleta”.

A mis compañeres de la Cooperativa de Educadorxs e Investigadorxs Populares Histórica (CEIPH) y del Bachillerato Popular Maderera Córdoba.

A mis compañeros de la Dirección de Estudios de Ingresos y Gastos de los Hogares del Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC), que estuvieron presentes en los últimos años de la carrera y en el proceso de esta tesis. En especial a Ileana Penna, Vanesa Carosella y Natasha Almada quienes acompañaron todos los estados de ánimos que este trabajo implica, por las horas de escucha y contención, por animarme y acompañarme.

A Mónica Zidarich por compartir días enteros de trabajo en la casa de Marta Tomé. A Elena Achilli, Claudia Guebel, Josefina Martínez, Gabriela Novaro y al grupo de acompañamiento a tesistas generado desde el Departamento de Ciencias Antropológicas de la Universidad de Buenos Aires.

A quienes formaron parte de este recorrido y ya no se encuentran en este plano, pero siempre presentes en la memoria: María Laura Schunk, Lisandro Clarión, Sebastián Palavecino y María José Vázquez ¡nos volveremos a encontrar!

## Índice de tesis

<b>Agradecimientos</b> .....	<b>3</b>
<b>Índice de tesis</b> .....	<b>5</b>
<b>Lista de siglas de instituciones y movimientos sociales</b> .....	<b>7</b>
<b>Lista de personas mencionadas</b> .....	<b>9</b>
<b>Parte I: Introducción</b> .....	<b>10</b>
<b>1. Introducción</b> .....	<b>12</b>
1.1 Acerca del problema de investigación.....	12
1.2 Relevancia de la tesis .....	14
1.3 Hitos de una historia de vida .....	16
1.4 Estructura de la tesis.....	19
1.5 Lugar de enunciación .....	21
<b>2. Marco teórico-metodológico</b> .....	<b>24</b>
2.1. Antecedentes de los debates sobre asimilación e integración en Chaco .....	24
2.2. Aportes de la Antropología a la problemática de la diversidad cultural.....	26
2.3. De la diversidad cultural a las prácticas educativas interculturales.....	28
2.4. El enfoque biográfico en la etnografía .....	30
2.5. El quehacer antropológico que dio lugar a esta tesis.....	33
<b>Parte II: Historia de vida de Marta Tomé</b> .....	<b>40</b>
<b>3. Primeras aproximaciones a la problemática de la diversidad</b> .....	<b>42</b>
3.1 Los territorios de la infancia.....	46
3.2 La relevancia de las prácticas educativas interculturales en los diversos contextos escolares....	54
3.3 La importancia de los juegos en las prácticas educativas.....	62
<b>4. Encuentros diversos...rupturas múltiples</b> .....	<b>66</b>
4.1 Los viajes como dramas sociales.....	68
4.2 El compromiso desde el Movimiento de Sacerdotes para el Tercer Mundo en los años sesenta	75
4.3 Experiencias educativas al Norte de la provincia de Santa Fe .....	79
<b>5. Experiencias educativas no documentadas</b> .....	<b>85</b>
5.1 Antecedentes de alfabetización en la Región del Noreste .....	92
5.2 El proceso interreligioso e intercultural en el Noroeste de la provincia de Chaco .....	104
5.3 De la bialfabetización a la educación plurilingüe.....	127
5.4 La pareja pedagógica.....	133
5.5 Las prácticas educativas desde múltiples lugares.....	141
5.6 De lo instituyente a lo instituido.....	148

<b>Parte III: Conclusiones .....</b>	<b>157</b>
<b>6. A modo de conclusión.....</b>	<b>159</b>
<b>7. Bibliografía .....</b>	<b>164</b>
7.1 Documentos y notas periodísticas citadas .....	174
7.2 Páginas de fuentes citadas .....	175
7.3 Documentos y leyes estatales (nacionales y provinciales) citadas .....	175
<b>8. Anexos .....</b>	<b>177</b>
8.1 Documentos metodológicos previos al trabajo de campo .....	177
8.1.1 Primeras preguntas formuladas .....	177
8.1.2 Listados de categorías sociales y analíticas .....	178
8.1.3 Construcción del registro de campo .....	179
8.2 Documentos construidos durante el trabajo de campo .....	179
8.2.1 Cuadro histórico situado.....	179
8.2.2 Referencias contextuales para el análisis de los fragmentos documentados .....	189
8.3 Documentos construidos durante el proceso de escritura de tesis.....	190
8.3.1 Pertenencia o descendencia a pueblo indígena de los hogares del total país.....	190
8.4 Documentos en relación a la historia de vida de Marta Tomé relevados en las redes.....	190
8.4.1 Nota periodística sobre la pareja pedagógica .....	190
8.4.2 Nota periodística sobre la problemática de la diversidad en las escuelas.....	192
8.4.3 Carta escrita por Marta Tomé: Identidad.....	194
8.5 Registro fotográfico.....	196

## Lista de siglas de instituciones y movimientos sociales

- ACA** - Acción Católica Argentina
- ADA** - Auxiliar Docente Aborigen
- AEIEA** - Área de Estudios Interdisciplinarios en Educación Aborigen
- APDH** - Asamblea Permanente por los Derechos Humanos
- ASPO** - Aislamiento social, preventivo y obligatorio
- CAI** - Cátedra Abierta Intercultural
- CEIPH** - Cooperativa de Educadorxs e Investigadorxs Populares Histórica
- CELAM** - El Consejo Episcopal Latinoamericano
- CIE** - Centros de Capacitación, Información e Investigación Educativa<sup>1</sup>
- CIFMA** - Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen
- CIN** - Censo Indígena Nacional (1965-1968)
- CISEN** - Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte argentino
- COMAHUE** - Universidad Nacional del Comahue
- CREAR** - Campaña de Reactivación Educativa de Adultos para la Reconstrucción
- CTERA** - Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina
- CUTE** - Central Unificadora de Trabajadores de la Educación
- DINEA** - Dirección Nacional de Educación del Adulto
- ECPI** - Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (2004-2005)
- EI** - Educación Intercultural
- EIB** - Educación Intercultural Bilingüe<sup>2</sup>
- ENDEPA** - Equipo Nacional de Pastoral Aborigen
- GOU** - Grupo de Oficiales Unidos
- IEN** - Instituto Étnico Nacional
- INDEC** - Instituto Nacional de Estadística y Censos
- MSTM** - Movimiento de Sacerdotes para el Tercer Mundo
- OIT** - Organización Internacional del Trabajo

---

<sup>1</sup> El Centro de Capacitación en Formación Docente en el que Marta Tomé trabajó era conocido con la sigla CIE. Luego se modificó a CIIE: Centro de Capacitación, Información e Investigación Educativa. En las menciones que se hacen en el texto se mantiene la sigla CIE, para respetar la abreviatura que corresponde a un contexto histórico específico en el cual se narran los hechos que se presentan a lo largo del presente trabajo.

<sup>2</sup> Se distingue EIB para las experiencias que son llevadas a cabo desde el Estado (políticas públicas) y EI para las experiencias que se llevan adelante desde los territorios, desde abajo.

**PADEE** - Programa de Apoyo de Experiencias Educativas. Dirección General de Escuelas y Cultura de la provincia de Buenos Aires

**SAMS** - South American Missionary Society

**SUTEBA** - Sindicato Unificado de Trabajadores de la Educación de Buenos Aires

**UBA** - Universidad de Buenos Aires

**UBANEX** – Programa Voluntariado de extensión universitaria.

**UNGS** - Universidad Nacional de General Sarmiento

**UNLu** - Universidad Nacional de Luján

**UNPSJB** - Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco. Cátedra Libre de Pueblos Originarios de la Universidad Nacional de la Patagonia

## Lista de personas mencionadas

**Botán, Héctor** – Cura Tercermundista que trabajó en el barrio de Villa Lugano

**Cabrera, Ana** – Primera maestra en El Sauzalito, Chaco. Hermana de Rosalinda Cabrera

**Cabrera, Rosalinda (Nené)** – Integrante de la Cooperativa de Trabajo en El Sauzalito, Chaco

**Cao** – Alumno de Marta Tomé que muere en la Guerra de Malvinas

**Carrizo** – Referente kurda en el norte de la provincia de Santa Fe, Paraje 29

**Cavalli, Carlos** – Compañero de vida de Marta Tomé

**De Filippini, Mabel** – Amiga y editora de *Juegos Hilados a Rueca*

**Doyle, Patricio** – Cura pasionista. Trabaja en la experiencia que se lleva adelante en El Sauzalito

**Garaño, Pablo** – Amigo y editor de *Juegos Hilados a Rueca*

**Gilson, Teresa** – Monja y amiga de Marta Tomé con quien realiza el primer viaje a Chaco

**Golluscio, Lucía** – Colega y amiga de Marta Tomé

**Hagen, Guillermina** – Referente del trabajo terciarista que comienza en Misión Nueva Pompeya, Chaco

**Iglesias, Luis** – Maestro rural unitario, referente en la historia de vida de Marta Tomé

**Luna, Jovino** – Wichí, pareja pedagógica de Nélide Trevisán

**Márquez, Silvia** – Compañera de vida de Carlos Martínez desaparecido en la última dictadura cívico militar (1976-1983)

**Martínez, Carlos** – (Negrito Martínez) – Alumno de Marta Tomé. Desaparecido en la última dictadura cívico militar (1976-1983)

**Paoli, Arturo** – Referente Terciariarista en la provincia de Santa Fe

**Parrilla, Juan** – Wichí, primera pareja pedagógica de Marta Tomé

**Ramondetti, Miguel** – Cura terciariarista, referente del Movimiento de Curas para el Tercer Mundo.

**Reynoso** – Cacique Wichí de El Sauzalito, Chaco

**Ricciardelli, Rodolfo** – Cura terciariarista, referente de la Villa 1-11-14

**Soneira, Diego** – Integrante de la Cooperativa de Trabajo en El Sauzalito, Chaco

**Trevisán, Nélide** – Integrante de la Cooperativa de Trabajo en El Sauzalito. Pareja pedagógica de Jovino Luna

**Zidarich, Mónica** – Actual pareja pedagógica de Marta Tomé

## **Parte I: Introducción**

La Parte I de esta tesis se encuentra sistematizada en dos capítulos:

- El capítulo uno, *Introducción*, se presenta el problema de investigación de la presente tesis. A partir del mismo comienzan a articularse los apartados que dan cuenta de la importancia de trabajar desde la etnografía colaborativa con la historia de vida de una referente en la problemática de la Educación Intercultural en Argentina.
- El capítulo dos, *Marco teórico - metodológico*, se parte de pensar, de manera creativa, de lo particular a lo general. En este sentido, se consideraron los antecedentes respecto de los debates sobre asimilación e integración en la provincia de Chaco. Luego se desarrollan los aportes que permiten pensar en la(s) diversidad(es) cultural(es), que nos llevaron a desarrollar el concepto de “prácticas educativas interculturales”. Esto se enlaza, desde lo metodológico, con el enfoque biográfico en la etnografía y en este caso en particular con la historia de vida de la educadora Marta Tomé. Por último, se reflexiona en torno al lugar de los investigadores como sujetos. Este apartado en particular busca ser un aporte que dé cuenta de las complejidades que se atraviesan a la hora de pensar el ejercicio de la investigación, y desde que lugar vamos a construir conocimiento como sujetos.

## 1. Introducción<sup>3</sup>

### 1.1 Acerca del problema de investigación

A finales de la década de 1960, las políticas públicas orientadas a los pueblos originarios, como por ejemplo el proyecto del Censo Indígena Nacional (CIN) de 1965-1968,<sup>4</sup> comienzan a verse influenciadas por el paradigma del desarrollo (Isla y Colmegna, 2005). En ese contexto, un grupo de investigadores coordinado por Ester Hermitte fue contratado por el gobierno provincial de Chaco para conocer el modo de vida de esta población y generar políticas de Estado que favorecieran su integración. Esta situación dio lugar a tensiones entre los agentes estatales y el equipo de investigación: la propuesta estatal consideraba que los grupos indígenas necesitaban del desarrollo y la asistencia social, mientras que los investigadores destacaban la necesidad de promover su autonomía (Gordillo, 2006).

La tensión en torno a los conceptos de integración/autonomía que es posible rastrear en Chaco a finales de la década de 1960, también estará presente en las preocupaciones que darán lugar a la organización del sub-campo de la Antropología y la Educación a partir del retorno a la democracia en 1983 (Messineo, 2000; Neufeld, 2009; Neufeld, 2019). En diálogo con los debates de la antropología clásica y el culturalismo estadounidense, la investigación etnográfica en la Argentina comenzará a documentar las relaciones entre las desigualdades y diversidades en los contextos escolares cotidianos. En el marco de estos debates empieza a construirse una historización de la educación intercultural, a partir del rol del Estado, es decir, de la creación de políticas públicas (Hecht, 2015; *et al.*).

Historizar el presente desde la etnografía a través de memorias co-construidas de experiencias pasadas (Rockwell, 2011) nos permitió hallar prácticas educativas interculturales no formales, que se desarrollaron en comunidades wichí, en la provincia de Chaco, durante la década de 1970. Desde el enfoque histórico etnográfico nos interesa relevar estas prácticas educativas interculturales, que se enmarcan en la problemática de la relación entre el Estado, los pueblos originarios y las demandas que estos últimos llevaron adelante. Desde una perspectiva histórico

---

<sup>3</sup> De acuerdo con la normativa EXP-UBA: 89.418/19 aprobada por el Consejo Directivo de la Facultad de Filosofía y Letras es que esta tesis, como parte de las producciones académicas utiliza el uso de la letra “e” para reconocer el lenguaje inclusivo.

<sup>4</sup> Este fue programado y llevado a cabo por un organismo ex profeso en agosto de 1965 a través del decreto N° 3998/65. Asimismo, se construyó un documento que se tituló: *Bases para una política indigenista*, que es mencionado en los trabajos de Martínez Sarasola: *Los hijos de la tierra* (2005) y en *Breve historia de los pueblos originarios en la Argentina* (2013).

cultural se considera que estas experiencias forman parte de los antecedentes de la educación intercultural en Argentina.

Uno de los debates que nos concierne, en diálogo con la experiencia que se releva, es la revisión de los postulados de la antropología culturalista norteamericana y la introducción a la teoría reproductivista en el campo de la antropología y la educación. En la década de 1970 comienza a visibilizarse un giro en los estudios sobre las escuelas. Desde investigaciones de corte histórico etnográfico se empieza a elaborar una crítica a la escolarización de las sociedades capitalistas. La teoría reproductivista daba cuenta de que las escuelas cumplían el rol de reproducir más que de transformar las estructuras desiguales existentes (Levinson y Holland, 1996).

Desde el enfoque de la diferencia cultural, los antropólogos desarrollaron una serie de estudios a través de los cuales trataron de identificar códigos lingüísticos y patrones de comunicación, que dieran cuenta de las discontinuidades entre la cultura escolar dominante y las culturas de las llamadas “minorías étnicas”. En el caso de la investigación que dio lugar a esta tesis, la experiencia recuperada permite analizar cómo fueron pensadas desde una currícula no formal, “prácticas educativas interculturales” que consideraban la diversidad lingüística y cultural como parte de una “apropiación transformativa” (Rockwell, 2005) de la currícula escolar propuesta por el sistema educativo argentino. Cabe destacar que en la década de 1970, en distintos lugares de El Impenetrable se documentó a partir de un censo en el que participó Marta Tomé, altos índices de abandono y deserción escolar. En el caso de El Sauzalito, las personas que nunca asistieron a la escuela representaban al 60% de la población.

Marta Tomé diseñó y desarrolló la metodología de bialfabetización considerando la lengua materna y el español en igualdad de condiciones (Tomé, 1986). La estrategia de generar distintas parejas pedagógicas permitió el aprendizaje de las dos lenguas: wichí-español. Estas prácticas luego serán promovidas desde el Estado a través de diversas leyes. La reconstrucción del vínculo entre estas experiencias educativas, y la posterior llegada de la escuela formal a El Sauzalito, así como su relación con las prácticas educativas reconocidas en la Ley De las Comunidades Indígenas (1987) nos permitirán problematizar los modos que adoptó la relación entre los pueblos originarios, la educación y el Estado; así como también las tensiones que se recuperan en el marco de experiencias interculturales a partir de la persistencia de la reproducción de discursos nacionalistas y concepciones eurocéntricas, incluso en comunidades escolarizadas de origen indígena.

Nuestra primera hipótesis plantea que estas experiencias educativas bilingües promovieron una participación y mayor autonomía de los pueblos originarios, que constituyen antecedentes relevantes para la historización de la Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. La segunda hipótesis, que complementa la primera, refiere a que estas experiencias son pioneras y generaron prácticas educativas interculturales desde abajo, que hasta el momento no fueron documentadas. En este sentido, nos preguntamos ¿Por qué es relevante recuperar estas experiencias educativas desde la historia de vida y política de Marta Tomé?; ¿Qué aportes genera esta experiencia al debate en torno a la integración y el asimilacionismo en el campo de la Antropología y la Educación?

Asimismo, esta tesis asume un desafío metodológico al documentar desde el enfoque biográfico relatos de maestros que llevaron adelante experiencias valiosas para la antropología histórica educativa, ya que “otorgan profundidad temporal a las descripciones de procesos educativos y señalan momentos cruciales en los cambiantes contextos sociales y culturales” (Rockwell, 2018, p. 275). Estas prácticas educativas nos permiten poner en tensión las distintas temporalidades y espacialidades que forman parte de las rupturas que la educadora Marta Tomé despliega en el presente historizado, desde una memoria individual, que no puede dissociarse de una memoria social, colectiva y co-construida (Candau, 1998; Rockwell, 2018).

La sistematización de experiencias (Ricoeur, 1989; Ezpeleta y Rockwell, 1983; Rockwell, 1996) que se relatan en este trabajo abarca múltiples espacios, tiempos y sujetos<sup>5</sup> en consonancia con la perspectiva etnográfica, que según Rockwell implica un análisis del orden social. Desde el presente distingue diferentes escalas temporales y espaciales en las que coexisten múltiples elementos. Complementaremos los relatos propios del trabajo histórico etnográfico con el análisis de documentos y fuentes históricas, que dan cuenta de las experiencias en sus contextos y permiten generar un diálogo con las prácticas educativas narradas.

## 1.2 Relevancia de la tesis

---

<sup>5</sup> Se decidió que el término de “sujetos” no se escriba en lenguaje inclusivo por las implicancias teóricas y prácticas que tiene para la presente tesis. Se considera que la etimología socio política de la palabra se vincula con procesos históricos que hacen a entendernos en los distintos espacios, en los que somos los sujetos, los actores que desde nuestras prácticas tensionamos, disputamos, negociamos desde la relación agentes-agencias-instituciones (Gell, 1998; Spivak, 1998).

La presente investigación busca realizar un aporte a la vacancia existente en la sistematización de experiencias educativas que comenzaron en la década de 1970. Uno de los objetivos es visibilizar experiencias educativas no documentadas que anteceden a los procesos histórico-políticos por los cuales la Educación Intercultural devino en política pública.<sup>6</sup> Buscamos aportar también a una mayor complejización de los procesos a través de los cuales se construyó históricamente la relación entre el Estado nación moderno y los pueblos originarios en la Argentina. En este marco, retomamos la problemática vinculada a la integración de estos pueblos a la sociedad dominante y cómo se expresó en el campo de la educación a través de políticas y dinámicas de asimilación y homogeneización de los diversos grupos sociales. Sostenemos que es necesario descentrar la mirada, para dejar de privilegiar al “Estado” como actor excepcional capaz de “transformar a la sociedad de raíz, crear culturas nacionales y moldear las mentes de niños y adultos” (Rockwell y Zamora, 2007, p.12). Esto no implica negar que las acciones estatales incidan fuertemente en el mundo cultural. Se trata de visibilizar y analizar cómo estos procesos tienen lugar, teniendo presente que estas problemáticas resultan de complejos reacomodos entre poderes locales y centrales; y tensiones, disputas y resistencias encarnadas por distintos actores individuales y colectivos.

Desde la modernización de las sociedades complejas es posible observar cómo las políticas quedan incrustadas en el Estado (Boivin, 2001). Se genera, en consecuencia, la coexistencia de “instituciones formales e informales” que imponen una crítica a la comprensión estructural y al funcionamiento de la normatividad y del orden social (Wolf, 1980). A partir del estudio de la burocracia local y de las demandas de los sujetos es posible visibilizar las múltiples capas pluriétnicas del Estado (Gupta, 2015).

En el caso de la experiencia de Marta Tomé en El Sauzalito (Chaco), más allá de las demandas que se hicieron y que luego generaron el espacio institucional, la apropiación de las prácticas que se llevaron adelante en la *escuela-rancho* fueron retomadas por la agencia estatal en clave de la creación de políticas públicas. Sin embargo, en las leyes provinciales no existe mención a los sujetos<sup>7</sup> que generaron los puentes entre las prácticas educativas, la normativa y el pensar

---

<sup>6</sup> En la actualidad forma parte de la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) de la Ley Nacional de Educación (2006). Sin embargo, a lo largo de los procesos históricos e identitarios, el reconocimiento a la educación indígena se menciona en diversas leyes y reformas constitucionales: Ley sobre Política Indígena y apoyo a las Comunidades Aborígenes (1985); Ley De las Comunidades Indígenas (1987); Reforma de la Constitución Nacional (1994) entre otras.

<sup>7</sup> En la Ley De las Comunidades Indígenas N° 3.258 (1987) se menciona en el Artículo 16 el hecho de formar e incorporar Auxiliares Docentes Indígenas (ADA) que trabajen junto con el maestro/a de grado. Si bien desde la Ley se considera la figura del ADA, la pareja pedagógica que se crea durante los años 1970 surge como respuesta a la necesidad de abordar los contenidos escolares en las dos lenguas (En este caso: el wichí y el español) en

otras maneras de hacer escuela (Rockwell y Zamora, 2007). De este modo, es relevante reflexionar sobre la antropología y educación con una impronta histórica. Tejiendo redes entre los distintos acontecimientos, contextos locales y nacionales, considerando a los distintos actores/as que forman parte de las experiencias sobre las que se hace mención a lo largo de este trabajo.

### 1.3 Hitos de una historia de vida

¿Por qué nos interesa documentar la historia de vida de Marta Tomé? Porque su historia de vida se entrelaza con proyectos colectivos que resultan significativos para la historización de la Educación Intercultural en la Argentina. Experiencias signadas por la búsqueda de *justicia social*<sup>8</sup> en relación con las lenguas, culturas y territorios de los distintos grupos con los que trabajó. Esta tesis se propone como un homenaje a la educadora y el reconocimiento que conlleva sumar sus experiencia y aportes a una historización más amplia y compleja de la Educación Intercultural.

En este sentido, las “prácticas educativas interculturales” que se documentan a partir de la historia de vida de la educadora tienen relación con tres aspectos centrales: a) El contexto en el que se crea la pareja pedagógica y los resultados de la misma. Cabe destacar que dentro de El Sauzalito, tal como lo documenta Tomé, más de la mitad de la población nunca había asistido a la escuela; b) Los resultados que esta experiencia demuestra dan cuenta de que el método de bialfabetización y la pareja pedagógica permiten trabajar con dos lenguas en igualdad de condiciones. Teniendo en cuenta que al comienzo de la experiencia la lengua wichí se encuentra en relación de desigualdad e invisibilización; c) La deserción escolar disminuye a partir del trabajo que se realiza con los dos registros lingüísticos (wichí-español). Asimismo, quienes fueron alumnos de Marta Tomé y luego de Mónica Zidarich son los primeros Auxiliares Docentes Indígenas (ADA), que se forman en el Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen (CIFMA) y, en la actualidad, ya bajo el estatuto de Docente Indígena.

Recuperamos estas experiencias desde el presente a partir de la reconstrucción de la memoria individual de una de sus protagonistas. No obstante, esto no puede dissociarse de una memoria más amplia, colectiva y social (Candau, 1998). El relato de vida se construye en función de aquellas experiencias que hacen a la identidad y que son mediadas por distintos lenguajes y

---

igualdad de condiciones. En este sentido, es que consideramos a la pareja pedagógica como un antecedente relevante a la Ley que parte de pensar en las acciones que tomaron los sujetos en un espacio y tiempo determinado.  
<sup>8</sup> De acuerdo con Rockwell (2009), consideramos al término justicia social como una categoría social, la cual relevamos a partir del trabajo de campo llevado adelante para la presente tesis.

formas. A modo de introducción, en este apartado se presentan algunos de los hitos más importantes de la historia de vida de Marta Tomé.

En los años cincuenta, con el apoyo de su familia estudió en la Escuela Normal N°4, donde se recibió del Maestra Normal Nacional. A la edad de quince años realizó sus primeras prácticas docentes. A los diecisiete años era catequista y maestra en la escuela vinculada a la Parroquia en el barrio de Villa Lugano. En la Universidad del Salvador estudió la carrera de Psicopedagogía, única universidad en la que existía dicha formación en ese momento. Se inició como asistente educacional en el distrito de La Matanza, conurbano bonaerense, lo que la llevó a reflexionar acerca del problema de la homogenización de los estudiantes en las aulas, y a cuestionarse la utilización de determinados métodos de diagnóstico pedagógico, que al estar enfocados en otros espacios geográficos, no tomaban en cuenta las realidades sociales de estos territorios. Acabó entonces como profesora de psicoestadística en la carrera donde había sido alumna y, tiempo después, en distintos centros de capacitación en formación docente (CIE), tal como es el caso de Pergamino, provincia de Buenos Aires.

La configuración barrial de Villa Lugano constituye un lugar importante dentro de los pensamientos que van a influenciar a Marta Tomé. La Villa 20, que se encuentra a pocas cuadras de su vivienda, comenzó a construirse en el año 1940. Para finales de la década de 1960 y principios de los años 1970 se habían acercado curas del Movimiento de Sacerdotes para el Tercer Mundo (MSTM) con la consigna de *justicia social*.

En el caso de Villa Lugano, los primeros en acercarse a la iglesia y, luego, a la capilla de la Villa 20 fueron los curas Héctor Botán<sup>9</sup> y Rodolfo Ricciardelli.<sup>10</sup> Éste último trabajó allí y luego en la villa 1-11-14 del Bajo Flores. Las ideas del MSTM estaban ancladas en una fuerte participación en los barrios generando conciencia sobre las situaciones de pobreza y de lucha social. Asimismo, llevaban a cabo tareas en grupos que les permitían ayudar a las necesidades de los barrios.

A fines de los años sesenta, Tomé realizó dos viajes importantes a Bolivia y Perú y otro a México junto con una compañera de la Acción Católica Argentina (ACA). En estos viajes, conoció no solo otras formas y dimensiones de la desigualdad y la pobreza, sino también la existencia de los pueblos originarios.

En distintos lugares, tales como Fortín Olmos (Santa Fe), El Impenetrable (Chaco), la Campaña de Alfabetización de Adultos en Río Negro y Neuquén (CREAR), Goya (Corrientes), entre

---

<sup>9</sup> Véase <https://www.pagina12.com.ar/1999/99-09/99-09-12/pag20.htm> (consultado 22-04-2020)

<sup>10</sup> Véase <https://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-5333-2002-05-20.html> (consultado 22-04-2020)

otros, alfabetizó a distintos grupos etarios. Particularmente, en la provincia de Chaco, en El Sauzalito trabajó en la metodología de la bialfabetización bilingüe y la pareja pedagógica. Cabe destacar que el trabajo llevado a cabo se realizó desde la cooperativa que conformaron. Es por esto que en los inicios, los proyectos y actividades no se encontraban oficializados. Lo mismo sucede en el caso de la escuela. El curriculum fue generado desde las mismas experiencias que Tomé tenía como docente, las cuales supo relacionar de manera estratégica y creativa con las demandas de la población que vivía o se acercaba a El Sauzalito.

En el año 1979, Tomé y su familia deciden volver a Buenos Aires por cuestiones de salud. Marta se reincorpora al trabajo en espacios educativos del conurbano bonaerense como asistente educacional y capacitadora.

Entre 1988 y 1991 trabajó coordinando un proyecto educativo en la Dirección de Educación Primaria de la Provincia de Buenos Aires: el Programa de Apoyo de Experiencias Educativas (PADEE), de la Dirección General de Escuelas y Cultura de la provincia de Buenos Aires. La influencia del trabajo que don Luis Iglesias desarrolló y promovió en las escuelas rurales unitarias, la impulsó a hacer de este programa un promotor del trabajo en cuestiones como la heterogeneidad en las aulas, con vistas a que la *diversidad de niveles* no fuera entendida como un déficit que terminara resultando en el fracaso y la deserción escolar.

A finales de la década del ochenta participó de la fundación del Sindicato Unificado de Trabajadores de la Educación de Buenos Aires (SUTEBA). La actuación de Marta Tomé dentro de los sindicatos de educación de La Matanza, SUTEBA, y en la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) fueron importantes para el desarrollo de materiales didácticos desde una perspectiva intercultural. En 1999, la Universidad Nacional de Luján (UNLu) creó el Área de Estudios Interdisciplinarios en Educación Aborigen (AEIEA), que pasó a estar a su cargo. Su participación en la UNLu buscó dar respuesta a las demandas de los pueblos originarios con respecto al acceso al derecho a la educación, que había sido reconocido expresamente en la Reforma de la Constitución Nacional (1994), proceso de lucha en el cual Marta Tomé también participó.

Entre los días 26 y 27 de septiembre del año 2003 se realizó en la ciudad de Luján el “Primer Encuentro Nacional de Educación e Identidades – Los Pueblos Originarios y la Escuela”. El mismo surgió del trabajo que desde el año 2001 venía realizando el Departamento de Educación de la UNLu, la Mesa de los Pueblos Originarios y la CTERA (Gualdieri, 2004).<sup>11</sup> Asimismo, a

---

<sup>11</sup> Para conocer más sobre el encuentro: Gualdieri, B. (2004). Argentina: educación e identidades en debate. En: Qinasay. Revista de educación intercultural bilingüe, año 2, número 2. Cochabamba, Bolivia. (pp.177-186)

partir de los datos que trae aparejado el Censo del año 2001, el Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC) realizó relevamientos particulares sobre los diversos grupos sociales.<sup>12</sup> Durante los años 2004-2005 se llevó adelante la Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (ECPI).<sup>13</sup> La conformación de la Mesa de Pueblos Originarios fue un factor fundamental. A este encuentro viajaron diversos pueblos, entre ellos quienes se encuentran en los territorios de Chaco, que para este tiempo, ya se habían iniciado en la formación de aborígenes auxiliares.

En suma, las experiencias educativas en las que participó Marta Tomé permiten observar cómo, en la escuela, diversos grupos sociales buscaron la apropiación transformativa de determinados espacios (Rockwell, 2005). Procesos no lineales, atravesados por tensiones, conflictos y disputas. Recuperar estas experiencias educativas implica relevar, desde una dimensión histórica y antropológica, las formas que adoptó la relación entre el Estado, a través de las escuelas, y las diversas poblaciones invisibilizadas. En el plano metodológico, el enfoque histórico etnográfico nos permitirá analizar las tensiones y contradicciones de estos procesos que se recuperan a partir de las dimensiones cotidianas y experimentales de los sujetos. Este abordaje permite integrar la dimensión temporal y espacial de las realidades descriptas. Para ello necesitamos conocer el presente, ya que nuestras experiencias cotidianas son elementos clave para reconstruir el pasado (Rockwell, 2009, 2018). Particularmente, en el caso de las culturas escolares del pasado, el enfoque histórico-etnográfico requiere de una mirada atenta, que permita encontrar en el registro histórico los indicios para reconstruir las experiencias aún no documentadas, que forman parte del campo educativo de los estudios históricos antropológicos.

#### 1.4 Estructura de la tesis

La presente tesis plantea un recorrido por distintos núcleos temáticos vinculados entre sí, que fuimos identificando a lo largo del trabajo de campo. Los postulados sobre el enfoque

---

<sup>12</sup> En el Censo Poblacional del año 2001, una de las preguntas incorporadas fue: “¿Existe en este hogar alguna persona que se reconozca como descendiente o perteneciente a un pueblo indígena?” (Censo, 2001). A partir de los resultados obtenidos se observa que solo el 2,99% de los hogares respondieron por la pertenencia o adscripción a algún pueblo originario. Mientras que el 97,01% declaró no pertenecer (Ver Anexo [8.3.1 Pertenencia o descendencia a pueblo indígena de los hogares del total país](#)). Así como se llevó a cabo la Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (ECPI), también se realizó la Encuesta Complementaria de Migraciones Internacionales (ECMI) y la Encuesta Nacional Complementaria de Personas con Discapacidad (ENDI).

<sup>13</sup> Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (ECPI) 2004-2005 - Complementaria del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2001.

biográfico permitieron enriquecer esta investigación: iremos relacionando los procesos a los que Marta Tomé nos fue aproximando con algunos debates relevantes de la antropología social. Los capítulos introductorios están agrupados en la *Parte I* y ofrecen un recorrido por el problema de investigación, la relevancia de la tesis, los hitos de la historia de vida de Marta Tomé, el lugar de enunciación y el marco teórico-metodológico. En este último, se abordan ciertos debates vinculados a la diversidad cultural y los procesos de integración y asimilación, que permitirán poner en diálogo las experiencias de Marta Tomé con el campo de la antropología y educación. El trabajo de campo y la observación participante fueron de suma importancia para pensar las discontinuidades de tiempos y espacios que se presentan a lo largo de esta etnografía educativa. Por ello, desde lo metodológico se trabajó con el [Anexo 8.2.1 Cuadro histórico situado](#), que nos permitió recuperar la memoria de acontecimientos mundiales, regionales y nacionales teniendo como eje la historia de vida de Marta Tomé.

Los capítulos que siguen se encuentran englobados bajo el título *Historia de vida de Marta Tomé (Parte II)*. De aquí en adelante se presenta la sistematización de las experiencias relevadas, en relación a la historia de vida de Marta Tomé. En *Primeras aproximaciones a la problemática de la diversidad* se reconstruyen sus experiencias iniciales en la docencia, que le permiten reflexionar sobre las distintas maneras de hacer escuela(s) (Rockwell y Zamora, 2007). Las “rupturas transformadoras” que le generaron las experiencias educativas en el conurbano bonaerense le permitieron pensar en la *diversidad de niveles*, y poner en tensión desde la práctica, las problemáticas sobre el fracaso y la deserción escolar, propias de un proceso que buscó excluir a las personas que no cumplieran con las pautas esperadas por el Estado nación moderno. Estas experiencias son relevantes ya que permitirán entender el trabajo que, a comienzos de la década de 1970, llevará adelante en El Sauzalito, Chaco.

En el capítulo *Encuentros diversos...rupturas múltiples* se sistematizan aquellas experiencias que representan espacios y temporalidades diversas, y se analizan a partir de los viajes que Tomé realiza por Latinoamérica y que la conectan con las ideas tercermundistas. También se recupera la experiencia de alfabetización que vivió en el Norte de la provincia de Santa Fe.

En el capítulo *Experiencias educativas no documentadas* se sistematizan las “prácticas educativas interculturales” que llevó a cabo desde la cooperativa autónoma de trabajo en Misión Nueva Pompeya y, luego, en El Sauzalito, Chaco. Aquí sistematizamos el método de bialfabetización y pareja pedagógica.

Esta tesis concluye con un apartado (*A modo de conclusión*) en el que se recuperan los aspectos principales de la misma y se plantean aspectos a continuar profundizando e investigando.

Asimismo, al ser esta tesis una primera sistematización sobre prácticas educativas interculturales desde abajo, se busca plantear líneas de indagación que se encuentran abiertas a un futuro cercano.

Por último, se presenta la *Bibliografía* consultada, los documentos, fuentes y leyes analizados y los *Anexos* que se dividen en cinco partes: 1) Los *Documentos metodológicos previos al trabajo de campo*; 2) Los *Documentos construidos durante el trabajo de campo*; 3) Los *Documentos construidos durante el proceso de escritura de tesis*; 4) Los *Documentos en relación a la historia de vida de Marta Tomé relevados en las redes*. Sobre este último punto se evidencian algunos materiales que se recuperaron de páginas webs, ya no tan activas. Ante la preocupación por la pérdida de estas notas y documentos se decidió anexarlos en la presente tesis; 5) El *Registro fotográfico* que ilustra distintas experiencias del proceso de esta investigación.

### 1.5 Lugar de enunciación<sup>14</sup>

Durante el año 2016, encontrándome a mitad de la carrera del profesorado de Ciencias Antropológicas comencé a buscar en internet información sobre la EIB. A través de las redes sociales llegué a un volante sobre un curso de Educación Intercultural en la UNLu, en la sede de San Miguel. En el volante se sostenía que no solo era un curso de extensión abierto a la comunidad, sino que también era una materia y seminario de grado para distintas carreras co-organizado por la Cátedra Abierta Intercultural (CAI) y el Área de Estudios Interdisciplinarios en Educación Aborigen (AEIEA). Como parte de mi trayectoria educativa, durante el segundo cuatrimestre del año 2016 realicé el curso de extensión. Quienes estuvieron a cargo fueron Beatriz Gualdieri, María José Vázquez y María Pugliese. A lo largo de la cursada trabajamos temas vinculados a los conceptos de interculturalidad, culturas y lenguas, diversidades e identidades.

La modalidad de trabajo consistía en comenzar por preguntarnos sobre nosotros como sujetos. La primera propuesta consistía en construir un relato sobre nuestras propias vidas. Para ello se trabajó con los aportes de Raúl Fonet-Betancourt y su idea de la interculturalidad como una pedagogía de alfabetización biográfica (Fonet-Betancourt, 2009, p. 12). El trabajo con nuestras biografías implicó reflexionar sobre dimensiones contextuales y sociales, plantearnos preguntas

---

<sup>14</sup> Pensarnos como sujetas/os es un aporte clave en mi formación por parte de la antropóloga María José Vázquez. Sus reflexiones a lo largo de estos años permitieron formular este apartado, donde más allá del trabajo que en esta tesis se recupera, también reflexionamos sobre nuestro lugar y forma de construir conocimiento, que enunciamos como científicos sociales.

y repreguntas a nosotres mismos como sujetos situados en un grupo y una realidad social dinámica. Una de esas preguntas fue: “¿Quiénes somos?”

Las experiencias educativas que se presentaron a lo largo de la cursada se vinculaban con las problemáticas del Estado y su relación con los diversos grupos sociales. En este sentido, nos preguntamos sobre los procesos identitarios y cómo fueron pensados dentro y fuera del sistema educativo, abogando por cuestionar los procesos de asimilación y homogenización del pasado y el presente. Esto nos permitió reflexionar sobre las identificaciones que hacemos de los sujetos frente a la invisibilización sistemática de las historias de resistencia que nos preceden (Martínez Pozo, 2020).

Al finalizar el curso de extensión, varies de les que cursamos quedamos en contacto con las profesoras para poder seguir problematizando las cuestiones que habíamos trabajado. De esta manera, llegamos a conocer a la educadora Marta Tomé, quien nos acompañó en la apertura de las *I Jornadas: “Interculturalidad y educación: Propuestas desde la diversidad cultural”* que se realizaron en la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) en octubre del 2018. Estas jornadas nos permitieron vincularnos desde distintos espacios sociales de intervención con la educación intercultural. En la organización participaron: la Escuela Primaria N°35 “Cecilia Grierson” ubicada en el partido de José C. Paz, el Ciclo Reencuentros con Pueblos Originarios (Centro Cultural de la Universidad Nacional de General Sarmiento UNGS); la Cátedra Abierta Intercultural (CAI) de la Universidad Nacional de Luján (UNLu); la Cátedra Libre de Pueblos Originarios de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco (UNPSJB); y el Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte argentino (CISEN) de la Universidad Nacional de Salta.<sup>15</sup>

El vínculo con la Cátedra Abierta Intercultural (CAI) se fue afianzando con el paso del tiempo y, en ese marco, en el 2018 María José Vázquez me propuso abordar la historia de vida de Marta Tomé en mi tesis de grado. En abril del 2019 comenzamos el trabajo de sistematización junto con Marta. En ese recorrido, conocimos y construimos un itinerario en el que se entranan diversas rupturas transformadoras (Leach, 1985; Turner, 2002). Hablamos, en este caso, de recuerdos vinculados a los agentes de socialización (Muñiz Terra, 2012), tales como la familia, la religión, los espacios educativos de formación y laborales, entre otros.

---

<sup>15</sup> En el siguiente artículo se sistematizaron las experiencias de la jornada: Chiaravalloti, N. (2019). 1° Jornada de Educación de los Pueblos del Abya Yala. Interculturalidad y Educación: propuestas desde la diversidad cultural. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 7 (1) (pp. 197-202).

El trabajo sobre la memoria que se realizó desde este presente histórico conllevó un gran esfuerzo de selección, reflexión, y diálogo sobre cada uno de los recuerdos que forman parte de esta tesis. A través del diálogo-performance, a lo largo del trabajo de campo, Tomé trajo al presente distintos actores, reconstruyendo las situaciones vividas tal como en algún momento sucedieron. Es por esto, que en distintos apartados aparecen otras voces que acompañan el relato que se narra.

En suma, el lugar de enunciación forma parte de un proceso constructivo de observación y escucha que no implica solo nuestro lugar de comunicar, sino de construir desde los distintos espacios y temporalidades, otras maneras de conocer, a partir de un diálogo de intersaberes. Creemos que esto es posible si, tal como lo vivenciamos en el curso de extensión de educación intercultural en la UNLu, partimos de explicitar la centralidad de los sujetos y sus subjetividades, que permiten una conexión entre sujeto-sujeto y sujetos-mundos (Gualdieri y Vázquez, 2016, 2018). Reflexionar sobre nuestras propias historias contribuye a explicitar las tareas y roles que llevamos a cabo al investigar, así como a la construcción y revisión de las diversas perspectivas.

## 2. Marco teórico-metodológico

### 2.1. Antecedentes de los debates sobre asimilación e integración en Chaco

Desde la segunda mitad del siglo XIX, el Estado argentino desarrolló políticas desde una perspectiva monocultural y monolingüe (Briones, 1998). La idea de integración a un modelo nacional de desarrollo no incluía el reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural, ni una clara redistribución del ingreso nacional de los sectores marginados. Los modelos desarrollistas modernistas hegemónicos y las ideas de progreso y desarrollo fueron aquellas con las que se dispuso la tarea de integrar a los diversos grupos sociales (Bengoa, 1995; Stavenhagen, 2002; Sieder, 2013). En el caso de la Argentina, se los intentó “integrar”, desde una perspectiva socioeconómica, a través de empleos transitorios, precarios, pasando por instituciones estatales modeladoras del ciudadano deseado (Anderson, 1993; Isla y Colmegna, 2005). Entre los espacios de socialización, la escuela, a través del proceso de asimilación cumplió un papel determinante.

En la Argentina, en el año 1958 se creó la Dirección Nacional de Asuntos Indígenas con el propósito de que los pueblos originarios, volvieran a ocupar la importancia que merecían para el Estado y la sociedad (Lagos, 1999-2000; Martínez Sarasola, 2013). Para ese entonces, se consideraba que existían grupos indígenas que se encontraban integrados, sometidos o en vías de incorporarse a la sociedad dominante. El no estarlo les impedía gozar de los derechos que disfrutaban los restantes sectores de la población.

A finales de la década de 1960, comenzó a llevarse adelante el proyecto del Censo Indígena Nacional (CIN) que tuvo lugar entre 1965-1968. Este se vio interrumpido por el golpe de Estado de Onganía. A consecuencia, hubo un giro en las políticas que se venían llevando a cabo, y se retornó a las ideas reduccionistas (Martínez Sarasola, 2005). Los programas de desarrollo, financiados en su mayoría por organizaciones internacionales y el Banco Mundial, tornan su mirada hacia América Latina. En Argentina, los “Programas Integrados de Desarrollo Comunitario Aborigen”, llevados adelante por la Secretaría de Estado de Promoción y Asistencia Social, asimilaron la idea de integración con la de seguridad. Es decir, aquel Estado nacional que desde un sentido paternalista buscaba integrar a los grupos sociales, ahora, giraba su discurso en torno a la seguridad de proteger al Estado nación de diversos grupos. La doctrina de seguridad impuesta significó “la prueba” necesaria para formar una imagen en la que los pueblos originarios eran invasores, por lo que debía protegerse al Estado-nación de aquellos que no asimilaran dicha política (Lazzari, 2004).

A principios de la década de 1970, el enfoque de los llamados “estudios de comunidad” en antropología aplicada, comenzó a ser fuertemente criticado. Sin embargo, el énfasis en lo local desde una perspectiva diferente permitía que los antropólogos pudiesen plantear problemáticas sociales. Los estudios no se cerraban solo en lo local, sino que observaban y explicaban los complejos entramados en los que se encontraban insertas las comunidades. Esta consigna llevó a que varios de ellos participaran en desarrollo rural, salud, planificación familiar, entre otros. En este sentido, antropólogos aplicados y otros expertos del desarrollo participaron en programas orientados a revertir la pobreza (Isla y Colmegna, 2005). La propuesta central se basaba en la “necesidad de integración” de los sectores marginados a la economía y cultura nacional. La modernización vinculada a la incorporación de tecnología y la monetarización de las sociedades rurales serían las herramientas esenciales del nuevo paradigma.

En Argentina, para esta época, el Consejo Federal de Inversiones (CFI) contrató al Instituto Di Tella para elaborar un diagnóstico sobre la “Situación de los aborígenes de la provincia de Chaco y políticas para su integración a la sociedad nacional” (*op.cit*, 2005) a pedido del gobierno de la provincia de Chaco. Esta investigación fue conducida por Esther Hermitte en conjunto con el equipo interdisciplinario que la antropóloga conformó. En su informe dan cuenta de las tensiones entre las políticas nacionales y provinciales:

De acuerdo a las políticas nacionales y provinciales un plan de integración debe tender a lograr el mestizaje biológico, esto es a terminar con el indio “biológico”. Más aun, un plan de integración debe también lograr la “deculturación” del indio. El éxito de dicho plan implicaría la homogenización de las diferencias sociales y culturales existentes entre criollos e indígenas y el predominio de la cultura “criolla” que se identifica con la cultura nacional.<sup>16</sup>En este caso se terminaría con el indio “cultural”, el “acriollamiento” del indio y su inmersión en la cultura nacional (Hermitte y Equipo, 1995, p.95).

El equipo explicita el rechazo a la categoría de integración y menciona el saludo que un Ministro del Gobierno provincial, al comienzo del trabajo de campo, les enuncia: “Señores, no quiero un indio más en Resistencia” (*op.cit*, 1995, p.24). Estas concepciones dominantes entre funcionarios y técnicos gubernamentales del periodo tenían su correlato en las Ciencias Sociales, en lo que se denominaba como “el problema de la marginalidad” (Escobar, 1996, 1997). El equipo de Hermitte plantea que la problematización sobre la marginalidad y la pobreza en la que se encuentran estos grupos se tradujo en el concepto de **exclusión**, como

---

<sup>16</sup> Subrayado propio de la autora, para el análisis de la presente investigación.

consecuencia de la forma en que se halla organizada la producción y la sociedad dominante. Argumentan que este concepto esconde el presupuesto de que les indígenas de Chaco no estaban integrados a la sociedad, debido a las condiciones desfavorables en las que desarrollaban su vida (*op.cit*, 1995).

Otro de los puntos culminantes en la investigación de Hermitte y equipo son las preguntas sobre la diversidad de situaciones y la diversidad de soluciones que deberían existir. En diálogo con el concepto de integración, destacan que a partir de sus trabajos de campo observaron una fuerte tendencia por parte de los aborígenes a desarrollar **actividades artesanales**<sup>17</sup> y una necesidad de participación activa en la toma de decisiones y su organización en grupos; además de que actuaban con **autonomía** de las entidades que encauzaban sus acciones dentro del más estricto criterio paternalista (*op.cit*, 1995).

Para la misma época, algunos de estos debates y tensiones acerca del vínculo entre el Estado y los diversos grupos sociales también preocupaban a la Antropología en otros contextos geográficos. A continuación retomamos algunos rasgos centrales de esos debates que contribuyen a nuestra investigación.

## 2.2. Aportes de la Antropología a la problemática de la diversidad cultural

Los postulados de la antropología culturalista norteamericana profundizaron la problemática sobre la diversidad cultural en la investigación etnográfica sobre educación. Entre las décadas de los años sesenta y setenta, Louis Althusser buscó desmitificar la escuela como espacio de integración desde las teorías del conflicto cultural y el marxismo estructural (Althusser, 1984). Por su parte, Bourdieu y Passeron sumaron a las teorías reproductivistas la perspectiva de que la escuela y el aparato escolar contribuyen a que algunos individuos se aproximen o se alejen del hábitus, lo cual privilegia a la construcción del tipo de sujeto que se busca construir, que permita seguir reproduciendo el modelo societario que se busca desde el Estado (Bourdieu y Passeron, 1998). Para estos autores, la escuela en las sociedades capitalistas no valida conocimientos, ni hábitus, sino que solo legitima “algunos” de estos; es decir, la escuela valida el esquema dominante.

En los años ochenta, las etnografías educativas en contextos rurales y urbanos visibilizaron el papel de la escuela como igualadora de las diferencias entre las clases sociales. Asimismo, en los estudios culturalistas norteamericanos, desde la década de los años setenta, se planteaban

---

<sup>17</sup> Estas actividades artesanales que Hermitte y equipo mencionan en el informe son un punto importante que se desarrolla entre los puntos 3.2 y 3.3 del presente trabajo.

cuestiones étnicas vinculadas a situaciones biculturales y bilingües, y la problemática de la segregación. Exponentes como Hymes (1966) y Gumperz (1982) se preguntaban por la heterogeneidad de las comunidades desde el habla. Comienza a manifestarse una preocupación sobre cómo la desarticulación de la diversidad lingüística y cultural lleva a la estigmatización, fracaso y deserción escolar.

De acuerdo con lo expuesto hasta aquí, consideramos que mientras la persona es culturalmente producida en sitios definidos, la persona educada también produce formas culturales (Levinson y Holland, 1996). El concepto de producción cultural es una construcción teórica que nos permite describir e interpretar la manera en que los sujetos sociales confrontan activamente las condiciones ideológicas y materiales presentadas en la escolarización, en los espacios educativos y a través de las distintas prácticas en la cotidianeidad. Entendemos que las producciones culturales están atravesadas por relaciones de dominación, ya sea material o simbólica. En la desigualdad de clases existente, los sectores dominantes pueden operar en su cotidianeidad sin implicar alguna resistencia. Mientras que, los dominados, en cualquier universo social siempre pueden ejercer una fuerza en tanto que pertenecer a un campo significa por definición producir efectos en el (Bourdieu, 2005).

No obstante, respecto de la formulación de las teorías del conflicto cultural y la reproducción cultural, Rockwell sostiene: “Ambas teorías presentan a la escuela como portadora de una cultura que es continua con la cultura dominante” (Rockwell, 2018, p. 310). En otras palabras, ambas teorías explican la exclusión de determinados estudiantes por las “diferencias” entre su cultura y la cultura dominante. En el caso de los espacios escolares esto queda representado en los distintos hábitos y prácticas educativas. Mientras que la escuela aparenta ser neutral, el modelo social propuesto ejerce una presión sobre los sujetos, para que asimilen las características de la cultura impuesta en la escuela. Sin embargo, “el modelo básico supone que quienes provienen de grupos sociales dominados o minoritarios simplemente no tienen las competencias discursivas y culturales necesarias para poder apropiarse de los conocimientos ofrecidos por la escuela” (*op.cit*, 2018, p. 310).

En el caso de Argentina, conceptos como diversidad, multiculturalismo, interculturalidad encabezaron la lista de las “categorías en uso” en las investigaciones antropológicas que, entre finales de la década de 1980 y principios de 1990, abordaban diversas problemáticas en las escuelas (Neufeld, 2019). Estas investigaciones explicitaban que el discurso que se iba construyendo en torno al “respeto por la diversidad” era reemplazado en las prácticas cotidianas por un uso de la diversidad que reflejaba pautas descalificadoras y excluyentes. De acuerdo con

Rockwell, la interculturalidad intenta observar lo que ocurre entre los grupos para comprender los procesos culturales dinámicos (Rockwell, 2018). En este sentido, retomamos el concepto de **civilidad**, entendido como la posibilidad de vivir juntos en la diversidad, que “puede entenderse como un acuerdo básico entre las partes para la gestión de instituciones públicas, incluida la educación” (*op.cit*, 2018, p. 207).

Lo mencionado hasta aquí nos lleva a plantear el hecho de que la escuela como institución social dominante no es meramente reproductora. La producción cultural brinda pistas para entender cómo la agencia humana opera bajo poderosas limitaciones estructurales (Bourdieu y Passeron, 1998). A través de la producción de formas culturales y lingüísticas creadas tanto en los espacios de la escuela como en sus intersticios (Rockwell, 2018), se presentan diversas prácticas que ocupan, habitan y disputan los lugares educativos.

El reconocimiento de la diversidad de prácticas culturales y lingüísticas asociadas a los saberes nos permite observar las tensiones, heterogeneidades y contradicciones presentes en los territorios y en las culturas escolares (Willis, 1979; Dominique, 1995). En la presente investigación, retomamos el enfoque histórico etnográfico (Achilli, 2005; Rockwell, 2009) que plantea la relevancia de documentar experiencias educativas no documentadas dado que nos brinda herramientas teórico-metodológicas para indagar acerca de los antecedentes de la historización de la educación intercultural en Argentina, en la que se entraman complejas temporalidades y espacialidades. Asimismo, la experiencia etnográfica forma parte de un trabajo reflexivo que permite transformar y precisar la concepción desde la cual se observa y se describe la realidad cotidiana (Rockwell, 2009). Es esta labor reflexiva la que permite poner en discusión la perspectiva en la que se enuncian los resultados de la investigación, tanto como la posición epistemológica y el carácter político en el que se inscribe (Colin Huizar, 2020).

### 2.3. De la diversidad cultural a las prácticas educativas interculturales

En la década de los años ochenta, la homogenización de los diversos grupos lingüísticos y culturales comenzó a ser problematizada desde las políticas públicas, y adquirió visibilidad la categoría de **interculturalidad** (Hecht, 2015; *et al.*). Un concepto polisémico que ha dado lugar a diferentes posicionamientos, enfoques y tensiones (Díaz y Villareal, 2009; Walsh, 2012; Gualdieri y Vázquez, 2013; Hecht, Palacios, Enriz, Diez, 2015; Gualdieri y Vázquez, 2017). Esta investigación se inscribe en el marco de los debates sobre los antecedentes e institucionalización de la educación intercultural en la Argentina (Novaro, 2011; Hirsch y

Serrudo, 2010; Hecht, 2015, *et.al.*). A lo largo del tiempo, la interculturalidad fue pensada de distintas formas interdisciplinarias. En este caso tomamos uno de los enfoques desde los que se pensó el concepto, que se relaciona con la historia de vida de la educadora Marta Tomé.

Entendemos que la Educación Intercultural presenta como objetivo disolver las diferencias jerárquicas del nosotros (nacionales) y otros (como inferiores al nosotros) para pensar en una **interculturalidad situada** (Gualdieri y Vázquez, 2013) que comprenda, desde las prácticas educativas en territorio, que las diferencias hacen a la diversidad de culturas y lenguas, que se encuentran en constante movimiento, y a las dinámicas culturales (Rockwell, 2018). El hecho de historizar otras formas de hacer escuela permite dar cuenta de que a pesar de los cambios desde las leyes y las acciones que permitieron el reconocimiento estatal, aún hoy persiste una mirada alternizada y jerarquizada de esos “otros”, que no cumplen con las condiciones esperadas del estereotipo del ciudadano deseado por el Estado-nación moderno.

En relación con lo expuesto, es que creemos necesaria una interculturalidad situada (Gualdieri y Vázquez, 2013), que permita revisar aquellos discursos gubernamentales acerca de la diversidad lingüística y cultural, para ponerlos en diálogo con las prácticas educativas situadas. Un repensar la educación intercultural, que retome las prácticas educativas y las historias de vida de aquellas personas que las impulsaron, ya que es en esta relación entre Estados y sujetos (Gupta, 2015) donde se definen y redefinen los lugares de disputa. Recuperar estas experiencias implica relevar la relación que el Estado y la escuela tuvieron con las diversas poblaciones originarias, tal como las apropiaciones que se dieron por distintos actores y agencias ajenas al Estado nacional moderno, que hacen a la memoria social y colectiva de la educación intercultural en Argentina.

Sistematizar las experiencias educativas impulsadas por Marta Tomé a partir de la categoría analítica de **apropiación transformativa** (Rockwell, 2005) nos permitirá analizar cómo sus saberes y conocimientos, adquiridos en su formación docente y en su historia de vida y política (Giorgi, 2016) le permitieron generar estrategias para reinterpretar y transformar la idea tradicional de escuela, para pensar en una(s) escuela(s) diferente(s). La combinación novedosa y creativa de las herramientas y los usos educacionales que tiene a su alcance, son relevantes para atender las demandas de las poblaciones en contextos de diversidad lingüística y cultural, pobreza y marginalidad, construyendo propuestas que serán posteriormente retomadas por la agencia estatal.

## 2.4. El enfoque biográfico en la etnografía

*Las lenguas que hablamos –ámbito privilegiado de lo que aquí llamamos diversidad- traman nuestra cotidianidad con voces que reclaman memoria, voces que nos revelan un legado, que portamos aún sin saberlo (Sneh, 2011, p. 31).*

En *Imaginando lo no documentado* Elsie Rockwell se pregunta ¿Qué significa historizar?: “significa que encontremos en cualquier corte los sedimentos de periodos anteriores, así como los cambios que se anuncian, antes de que queden inscritos en la norma oficial” (Rockwell, 2018, p. 338). Documentar las “prácticas educativas interculturales” no documentadas es relevante para la antropología y la educación ya que permite visibilizar la heterogeneidad frente a la norma que caracteriza a las **culturas escolares** (*op.cit*, 2018). Se trata de un enfoque que permite pensar los procesos educativos a escala micro, en articulación con los procesos históricos y políticos globales, y observar la acción educativa en su complejidad. Esto no implica olvidar que éstos se producen en un campo espacial concreto donde existen profundas y complejas relaciones de poder (Colin Huizar, 2020).

En esta tesis nos proponemos documentar experiencias desde lo biográfico, lo cual implica enfatizar el trabajo desde diversos lenguajes, tiempos y espacios históricamente situados. Esta documentación lleva las marcas de la subjetividad del autor - narrador (yo-nosotros), la intersubjetividad (autor - lector) y las relaciones que establecen con sus coordenadas espacio temporales (aquí y ahora - antes y después). El mundo humano se configura por la narrativa (re)pensando sus (re)configuraciones (Passeggi, 2011). El relato y la búsqueda de la identidad narrativa que queremos representar se encuentra inscripta en las historias, culturas, lenguas y memorias de los grupos sociales. En torno a lo dicho, un antecedente metodológico relevante en las historias de vida vinculadas a una problemática educativa son las investigaciones de Ana Padawer (1992, 2000). El trabajo que sistematiza sobre los aportes del maestro rural unitario: don Luis Iglesias conlleva una co-autoría entre el protagonista y la investigadora, a partir de la cual Padawer escribe algunas recomendaciones que en este caso fueron las que permitieron pensar en la metodología y en los cuidados del relevamiento de la sistematización de la historia de vida de Marta Tomé.

Cabe destacar, que los usos científicos considerados en sentido amplio como "biográficos" exceden la tradicional demarcación de un "método" y un "enfoque". En realidad, podemos afirmar que las historias de vida se articulan en un constante proceso de hibridación, que denota

tensiones y conflictos en las tramas, que no pueden verse como dicotómicos sino en relación (Ricoeur, 1989; Bourdieu, 1989, 1993; Piña, 1989; Arfuch, 2002; Bertaux, 2005; Desmarais, 2009-2010).

El concepto de **historia de vida** es reflejo de procesos históricos, de valores compartidos por la comunidad de la que los sujetos forman parte (Pujadas Muñoz, 1992). “El recorrido biográfico en su globalidad está constituido por la sucesión de situaciones ocupadas por los individuos en diferentes esferas y por la historia de las diversas configuraciones sucesivas que estructuran la articulación entre esas esferas” (Muñiz Terra, 2012, p. 39). Una historia de vida es el resultado de varias sesiones de trabajo, de entrevistas en profundidad intercaladas con el análisis y elaboración de sistematizaciones por parte de la persona que investiga (Restrepo, 2016). Las historias de vida vinculan distintos niveles de temporalidades y espacialidades; y rompen la perfecta calidad de la descripción cultural mediante la adición de un aspecto temporal u espacial al proceso narrativo (Clifford y Marcus, 1986).

De acuerdo con lo mencionado, para la presente investigación se diferencian dos niveles de acciones que se presentan en las historias de vida:

- 1) hechos objetivables como fechas, actores, eventos.
- 2) Percepciones, interpretaciones, representaciones subjetivas (Muñiz Terra, 2012). Esta investigación nos permite aportar tres niveles de análisis más, que evidenciamos a partir de las entrevistas y el trabajo de campo realizado.
- 3) Las reflexiones de experiencias pasadas, que los sujetos analizan desde el presente, al relatar su historia de vida. Es decir, recuperar aquellas acciones que pasaron en otros tiempos distintos del presente implica volver a reflexionar sobre lo ocurrido. Por lo que existe un doble análisis, y un complemento de temporalidades que se juegan a la hora de narrar las experiencias desde este presente. De acuerdo con Vich y Zavala la **performance** se entiende como el espacio encargado de dramatizar características y de revelar las posibilidades de agencia de los sujetos en la construcción de la realidad social. Esto nos permite observar los procesos de constitución de las identidades en sus múltiples negociaciones frente al poder (Vich y Zavala, 2004). Es erróneo pensar en las performance, y en este caso, en lo que denominamos diálogo-performance como opcionales o arbitrarias, ya que la cultura sirve como escenario y como espejo de nosotros mismos, ofreciendo oportunidades para proclamaciones colectivas y personales del ser (Myerhoff, 2007).
- 4) La reconstrucción de diálogos-performance, es decir las conversaciones que el sujeto vivió en un tiempo anterior con determinadas personas, que trae a este presente a través del habla y

de gestos que buscan recrear el ambiente y el tiempo en el que esas acciones sucedieron (Silverstein, 1976; Gumperz, 1982; Briggs, 1986; Portelli, 1989). Al momento de narrar determinadas memorias, Marta Tomé recuerda diálogos que son relevantes para los hechos que narra, y produjeron distintas rupturas sociales y políticas en su vida. De igual manera, estos relatos y diálogos-performance que recrea Tomé, se acompañan de un contexto sociopolítico. Es decir, en el recordar, volvemos a poner en diálogo hechos que son anteriores a los acontecimientos, que vivimos después y que son distintos del presente.

5) La reconstrucción de la historia de vida, en relación con los acontecimientos históricos, permiten el recuerdo de determinadas actividades y vicisitudes, que hacen a la memoria social de las experiencias, a través de una historia de vida. Esto último no significa, que la dimensión ética y política sea ignorada, sino que la manera de articularlo es diferente. En el anexo [8.2.1 Cuadro histórico situado](#) aparecen resaltados los acontecimientos, a partir de los que Marta Tomé recordó determinadas experiencias o años puntuales, en los que se dieron los sucesos que se observan en el cuadro. Por ejemplo: recordó la fecha de su experiencia al norte de la provincia de Santa Fe, a través del día en el que los seres humanos llegan a la luna.

Las historias de vida pueden ser consideradas como un entrecruzamiento de múltiples líneas biográficas más o menos autónomas y dependientes las unas de las otras (Hélaridot, 2006). Dentro del enfoque biográfico, en los estudios realizados en Francia tuvieron mayor desarrollo los conceptos de “recorrido” y “trayectoria” (Godard, 1998; Dombois, 1998; Pries, 1999).

El trayecto escolar, las relaciones en el trabajo y el empleo, la vida familiar, la vida social, la salud, el itinerario político, religioso y espiritual, tejen los hilos que forman parte de la madeja biográfica. Esta multiplicidad de sentidos temporales y espaciales pone de relieve la compleja trama que se encuentra detrás de la construcción de las historias de vida (Leach, 1985), que puede analizarse a partir de la combinación de múltiples temporalidades y espacialidades. En el primer caso, se señala la relevancia del pasado, el presente y el futuro, se desentrañan las particularidades de los distintos niveles de la temporalidad y se devela su articulación y/o tensión diacrónica. Desde las espacialidades se observa la importancia que adquieren las transformaciones que pueden ocurrir en los niveles macro y micro espaciales (Muñiz Terra, 2012).

Desde la perspectiva histórica política, las historias de vida se enlazan con el concepto de **memoria**, entendido como un campo de disputa (Jelin, 2001). Las experiencias que se narran son significativas, ya que en la memoria se conjugan determinados contenidos del pasado individual, junto con aquellos del pasado colectivo. La fusión entre estas dos materias de

la memoria hace surgir la rememoración de ciertos momentos, que siguen siendo aplicables por toda la vida. De esta forma, la rememoración voluntaria y la rememoración involuntaria pierden su exclusión mutua (Benjamin, 2012).

Abordar la memoria involucra referirse a recuerdos y olvidos, narrativas, actos, silencios, diálogos-performance, saberes, vínculos y emociones. En particular, la historia de vida que aquí se aborda se complementa con lo que Gómez conceptualiza como **memorias territorializadas y de los territorios**. La memoria como campo de disputa en la construcción del presente se encuentra en las experiencias comunitarias y la participación política (Gómez, 2000), en la construcción de propuestas alternativas. Las memorias como espacios colectivos de alquimias remiten “(...) a las ausencias no narradas, a la expresión pública de lo olvidado o acallado para buscar dar fundamento a lo que puede ser y se desea en términos de sus reivindicaciones y proyectos políticos” (Cerda, 2012, p.157; Medina Melgarejo, 2013).

## 2.5. El quehacer antropológico que dio lugar a esta tesis

Esta tesis presenta como desafío metodológico documentar “prácticas educativas interculturales” no documentadas, a través de la memoria social de una historia de vida y política, que aporta a la construcción de una problemática en particular: la historización de la educación intercultural en Argentina, entre finales de los años 1960 y los años 1970. Una historia de vida co-construida, es decir, creada en colaborativa junto con Marta Tomé.

En este sentido, “colaborar implica darnos el tiempo necesario para tejer y sostener los vínculos, las relaciones, la confianza y la complicidad, la escucha, los cuidados, y exige un compromiso con el medio-largo plazo por parte del investigador o investigadora académicos” (Arribas Lozano, 2020, p.255). En este punto, cabe destacar que además de la investigación que llevamos adelante con la educadora Marta Tomé, también compartimos el espacio generado desde el proyecto de extensión Cátedra Abierta Intercultural (CAI), que actualmente se encuentra integrado por distintos colectivos y sujetos.

Sostenemos que una etnografía colaborativa desde el enfoque biográfico impulsa una doble reflexividad entre actores académicos y comunitarios. El acompañamiento etnográfico y la constante contrastación entre perspectivas emic (actoral), etic (observacional) y emic/etic (estructural), ha permitido identificar modelos no documentados sobre experiencias de interculturalidad, de comunalidad y de diversidad que los diferentes actores a veces explícitamente pero, a menudo, implícitamente generan y aplican en su quehacer cotidiano

como comuneres, como académiques, como jóvenes de vocación e identificación regional (Dietz y Mateos Cortés, 2020).

En suma, a partir del trabajo realizado consideramos que no existe una sola forma de colaborar etnografiando, ni de etnografiar colaborando, porque el cómo es producto directo de las circunstancias y de las negociaciones con los actores con quienes se colabora (*op.cit*, 2020). En nuestro caso, el trabajo realizado con Marta Tomé implicó reflexionar sobre su transformación como una persona desde lo instituyente a lo instituido. De igual manera ocurre con los espacios educativos y con la historización de la educación intercultural a la que esta tesis busca aportar; y con nuestro grado de implicación, compromiso y co-labor, que también transmuta.

Desde el quehacer antropológico, tomamos los aportes de Malinowski (1986) para desarrollar una mirada que nos permita analizar las problemáticas sociales de nuestra sociedad vinculadas con el método biográfico. A partir de este método, observamos las complejidades existentes desde tres dimensiones estrechamente interrelacionadas: la dimensión “intercultural” (los diálogos son en el vínculo sujeto-sujeto), la dimensión “interlingüe” (la interrelación entre los respectivos sistemas lingüísticos y culturales) y la dimensión “interactoral” (la comunicación entre diversos actores, comunidades y organizaciones sociales) (Dietz y Mateos Cortés, 2020). Esto nos lleva a argumentar que el trabajo biográfico no solo implica recuperar el relato oral - escrito de los sujetos (De Certeau, 2000). El relato se construye a partir del trabajo de campo, y la acción de narrar se vincula con múltiples dimensiones, que nos permite entrever el registro de campo, como por ejemplo: sentires, categorías de análisis, ideas principales, entre otras aristas.<sup>18</sup>

Las anotaciones de campo tanto como el relato nos permiten trabajar en lo que Elena Achilli *et.al* describe como espacio de co-investigación. La co-construcción de la cotidianidad de un espacio colectivo, es decir, entre los sujetos y los investigadores entrama: prácticas, relaciones y significaciones de diversas índoles (Batallan y García, 1992; Padawer, 2000; Achilli y Fittipaldi, 2015). La experiencia de co-producción refiere a los acuerdos morales y éticos entre los investigadores y los sujetos con quienes colaboran.<sup>19</sup> Estos se fundamentan en la reciprocidad (Sartorello, 2020). En relación con lo dicho, Dietz (2017) propone reflexionar

---

<sup>18</sup> Ver anexo [8.1.3 Construcción del registro de campo](#)

<sup>19</sup> Cabe destacar en este punto que si nos remontamos a la historia de la antropología clásica evidenciamos que desde Lewis Henry Morgan a Franz Boas, el trabajo de quienes aportaron la información recopilada en las etnografías clásicas fue un trabajo esencial y no en todos los casos se redujo simplemente a suministrar información. Por ejemplo en el caso de las investigaciones realizadas por Franz Boas (1964), George Hunt, miembro del pueblo Kwakiutl fue un actor clave no solo en las actividades de traducción, sino también en la escritura de textos que produjeron en co-autoría (Lassiter, 2008).

sobre la dimensión intercultural que existe en la mirada etnográfica, ya que los principios interculturales constituyen un aporte significativo para construir canales de diálogo que apuntan a la horizontalidad y el entendimiento mutuo; y que permiten profundizar el diálogo y la reflexión entre los sujetos colectivos involucrados, que de forma recíproca se nutren del proceso que se busca documentar. En el caso de esta tesis, este desafío reviste un carácter singular dado que se reconstruye la historia de vida de una referente del campo de la educación intercultural en la Argentina. En este sentido, Marta Tomé no solo co-construye el proceso de indagación y reconstrucción biográfica sino que también forma parte del marco teórico de este escrito. Volveremos sobre este aspecto en diversas ocasiones.

El trabajo de campo se llevó a cabo mayoritariamente los días sábado de nueve de la mañana a cuatro de la tarde aproximadamente. Comenzó en el mes de abril de 2019 y continúa en el presente. Cabe aclarar que debido a la pandemia por el COVID-19 y ante las medidas tomadas en el país de aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO) los encuentros durante el año 2020 fueron de manera telefónica o videollamada de WhatsApp.

Durante el año 2019, el trabajo de campo implicó una planificación del día, en función de lo conversado en la semana, pero también de las dudas que surgían a partir de materiales como las entrevistas o los documentos recuperados. Contamos también con días en los que hemos compartido comunicaciones personales con otros referentes del trabajo de promoción llevado adelante en Chaco, tanto como con actores sociales referentes de escuelas y profesorados de distintos lugares. Asimismo, en determinados momentos se organizaron entrevistas en conjunto con distintas personas que trabajan con Marta Tomé. A lo largo de los apartados que siguen se presentarán en algunos diálogos, las voces de Lucía Golluscio, Mónica Zidarich, Rosalinda Cabrera, Diego Soneira.<sup>20</sup>

En lo que concierne a las espacialidades, siguiendo a Briggs se tuvieron en cuenta los tiempos, lugares y las circunstancias adecuadas para que las entrevistas fueran productivas como herramienta de trabajo y no resultaran invasivas para la entrevistada. La mayoría de las entrevistas realizadas fueron no estandarizadas con el fin de dar espacio a las rutinas comunicativas de la comunidad (Briggs, 1986). Asimismo, no se trabajó en un solo lugar, si bien en la mayoría de los fragmentos la referencia del espacio es la casa de Marta Tomé, también se recuperan algunos fragmentos de los registros de campo de las actividades en las

---

<sup>20</sup> Ver: [Lista de personas mencionadas.](#)

que Tomé participó desde el año 2017.<sup>21</sup> Esto nos recuerda una reflexión del antropólogo Rodrigues Brandão sobre lo que denomina como una **antropología participante**, donde la labor de les antropólogos no significa solo preguntar en relación a la investigación sino también ser partícipes de las causas de las problemáticas sociales que nos interpelan (Lima y Costa Rodrigues, 2007). A continuación, realizamos un listado que da cuenta de la complementariedad de lugares que enriquecieron, desde los registros de campo, la presente investigación.

Fecha	Espacio	Actividad
Sábado 24 de junio de 2017.	Universidad Nacional de Luján (UNLu).	Interculturalidad y Educación. Voces y experiencias en diálogo.
Lunes 22 de octubre de 2018.	Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS).	1° Jornadas de educación de los pueblos del Abya Yala. Interculturalidad y educación: Propuestas desde la diversidad cultural.
Sábado 27 de abril de 2019.	Escuela Normal Florentino Ameghino. ISFD N° 141, Luján, provincia de Buenos Aires.	Conversatorio por el año Internacional de las Lenguas Indígenas. Actividad: “Identidades y lenguas, voces que interpelan”.
Miércoles 11 de septiembre de 2019.	Planta de reciclado de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.	Experiencia en el Centro de Reciclaje de la Ciudad de Buenos Aires.
Sábado 19 de octubre de 2019.	Universidad Nacional de Luján (UNLu).	8° Encuentro. Voces y Experiencias desde y hacia la interculturalidad.
Sábado 30 de noviembre de 2019.	Charla en Taller de Quichua Caypi Quichuapi Rimaycu en la Casa de la Cultura, partido de Moreno (GBA).	Charla Abierta con Marta Tomé. Construcción de materiales didácticos lúdicos en la Educación Intercultural. Como convertir el material reutilizable. <sup>22</sup>
Viernes 13, 20 y 27 de noviembre de 2020.	Universidad Nacional de Luján (UNLu) – Modalidad virtual.	9° Encuentro. Voces y Experiencias desde y hacia la interculturalidad.
Miércoles 24 de marzo de 2021.	Parroquia María Madre de la Esperanza. Villa 20.	Plantamos memoria por los 30.000 compañeros detenidos y desaparecidos durante la última dictadura militar.

El acompañamiento en las distintas actividades que se fueron organizando brindó la oportunidad para etnografiar de forma sistemática y diacrónica cómo Marta Tomé relataba su vida ante los distintos públicos, qué forma elegía para hacerlo y cómo los interpelaba (Dietz y Mateos Cortés, 2020). Esto permitía, al mismo tiempo, co-interpretar y revisar de manera autocrítica los análisis que comenzaban a fluir de las anotaciones del trabajo de campo, en las

<sup>21</sup> La casa de Marta Tomé tiene gran relevancia en el desarrollo del trabajo de campo que dio lugar a esta tesis y entendemos que debe ser analizado en mayor profundidad a futuro.

<sup>22</sup> Se respetaron las mayúsculas utilizadas en el texto del volante de invitación a la charla.

hojas que con anterioridad habíamos diagramado, y que se incluye como anexo en el punto [8.1.3 Construcción del registro de campo.](#)

Ahora bien, tal como menciona Pujadas Muñoz (1992), las historias de vida pueden llevarse adelante a través de distintas herramientas como, por ejemplo, encuestas y entrevistas, entre otras. En este caso, predomina el trabajo con entrevistas, acompañado por el registro de campo. Trabajar con relatos de vida implica generar un vínculo y confianza con aquellas personas con las que llevamos adelante las tareas de documentar las memorias territorializadas (Gómez, 2000). En este caso, el vínculo generado permitió un espacio colectivo en el que se dieron dinámicas que permitieron dar cuenta de distintas formas de narrar una misma experiencia.

Las **entrevistas biográficas** son los elementos más ricos que tienen los estudios retrospectivos. Si lo que se quiere es comprender el proceso pasado, escuchar a los protagonistas es de suma relevancia. Detrás de esta técnica se encuentra una importante aproximación hermenéutica defendida, entre otros autores, por Ricoeur (1995) quien sostiene que la biografía es una manera de construir con palabras una vida. Para el filósofo francés la biografía no existe por sí sola, sino a partir de su construcción como relato, pues proviene de una estructura narrativa. Su principal ventaja es la profundidad temporal, ya que se pueden estudiar tiempos amplios: las personas recuerdan hechos que van entramando en el relato que eligen narrar. Sin embargo, su gran inconveniente es el olvido, la memoria de las personas, y en su efecto, al hecho que deciden relatar.

En este sentido, creemos que un punto relevante para destacar en la metodología que elegimos es la escucha y el tiempo en el que las personas relatan su historia. En el trabajo de Daniel James, *Doña María: historia de vida, memoria e identidad política*, menciona que su primera forma de entablar las entrevistas era con preguntas específicas que María Roldán no respondía tal como el investigador esperaba. Es por esto que en un momento determinado de su trabajo modifica su metodología y se propone escuchar el relato de Doña María. Esto generó que pudiera reflexionar sobre experiencias que no habían surgido en las primeras instancias de relevamiento (James, 2004). Esta forma de trabajo conlleva una sistematización previa y posterior al análisis. Así hemos abordado la reconstrucción de la historia de vida de Marta Tomé.

Por otra parte, la **aproximación dialógica** es relevante para entender la conversación como medio de conocimiento y, en este caso, de la memoria. Esto se relaciona con el carácter indexical: no es posible entender lo que se construye en una conversación por fuera del contenido referencial, ya sea que nos estemos refiriendo a la prosodia, lo gestual, u otra (Briggs,

1986). Es por esto que para el análisis de los fragmentos de las entrevistas realizadas se incluyen, de acuerdo con lo establecido en el anexo [8.2.2 Referencias contextuales para el análisis de los fragmentos documentados](#), las pistas de contextualización (Gumperz, 1982), que operan en niveles de producción del discurso tales como: la prosodia, los signos paralingüísticos, la elección del código y las fórmulas lexicales o expresiones. Este elemento teórico y metafórico es fundamental, ya que afecta significativamente a la comprensión de la situación comunicativa compartida, que se encuentra representada en los fragmentos que se citan. Esto tiene relación con la experiencia pasada y la socialización en una comunidad de habla. Es decir, se utilizan y perciben pero no se las suele explicitar de forma directa. Sin embargo, son signos lingüísticos y (meta) comunicativos fundamentales.

Silverstein (1976) otorga importancia particular a los signos lingüísticos como signos dobles, cuya particularidad es que operan simultáneamente en los niveles del código y del mensaje; y su significación no puede definirse sin hacer referencia o remitirse al mensaje. Los pronombres personales, los tiempos verbales y los deícticos en general son categorías de naturaleza doble en la medida en que anclan el significado referencial en un evento concreto de habla, es decir, mantienen la referencia a la vez que dependen del contexto.

Entendemos que la conversación como modo de conocimiento está sometida a las exigencias que lleva aparejado este proceso: ruptura, construcción, comprobación son llevados a cabo de una manera reflexiva, sistemática, y en constante diálogo con los datos empíricos (Devillard, Franze Mundano y Pazos, 2012). Recuperar lo no documentado nos ayuda a reflexionar sobre las formas de transmitir aprendizajes de resistencia en donde, desde nuestra labor, la memoria política, así como el tratamiento de los testimonios orales y la construcción de las reflexiones históricas sobre problemas sociales, conforman lo que conocemos como experiencia y testimonio (Barela, 2004). Entonces, es desde el territorio de la memoria desde donde reflexionamos acerca de qué relatos-historias construimos los antecedentes de la educación intercultural en Argentina.

A lo largo de las entrevistas que realizamos, Tomé menciona y muestra distintos documentos de trabajo, notas, cartillas, entre otros. Para este trabajo se eligió complementar dos maneras de presentación. Por un lado, se encuentran los documentos que se acompañan a lo largo del escrito de la tesis. Esto permitió un mayor análisis de las experiencias, que se encuentran en el cuerpo de los apartados de este escrito. Por otra parte, se tomaron varios documentos que se buscaron al momento de relevar la información que circula en las redes sociales sobre Marta Tomé. En

el anexo [8.4 Documentos en relación a la historia de vida de Marta Tomé relevados en las redes](#) se encuentran aquellos que hacen a la presente investigación.

## **Parte II: Historia de vida de Marta Tomé**

La Parte II de esta tesis se encuentra sistematizada en tres capítulos:

- El capítulo tres, *Primeras aproximaciones a la problemática de la diversidad*, vincula la historia de vida de Marta Tomé con los primeros espacios de socialización. En este apartado, la configuración barrial será sumamente relevante para entender las experiencias que se presentan en los dos bloques siguientes.
- En el capítulo cuatro, *Encuentros diversos...rupturas múltiples* se presentan una serie de rupturas que serán determinantes en su historia de vida. En este caso tomamos los aportes de Turner (2002) para dar cuenta de cómo determinados acontecimientos que experimenta en dos viajes, Bolivia y Perú y México, la llevan a reflexionar sobre sus compromisos con la educación. La experiencia en el norte de la provincia de Santa Fe también será importante en este sentido y en el hecho de que le permitirá conectarse con grupos y personas comprometidas, con quienes se encontrará posteriormente en El Impenetrable Chaqueño.
- En *Experiencias educativas no documentadas* se contextualiza el proceso interreligioso e intercultural que se desarrolla durante fines de los años sesenta y principios de los años setenta en la provincia de Chaco, más específicamente en El Sauzalito. Observaremos que la problemática de la integración planteada por Hermitte y equipo da cuenta del sentido paternalista del Estado provincial hacia las poblaciones originarias, mientras que los trabajos que se impulsan desde la cooperativa de trabajo que se crea en El Sauzalito, permiten la construcción de una *escuela-rancho*. Lo que se persigue en este capítulo es destacar la relevancia que esta escuela representa para los sujetos y las subjetividades que la habitan.

Cada uno de estos capítulos, donde se sistematiza el trabajo de campo, tendrá en el inicio una “cartografía de vida” que da cuenta de las distintas espacialidades y temporalidades que se enlazan en la sección de la historia de vida de Marta Tomé. También incluimos un fragmento del cuadro histórico situado<sup>23</sup> que, tal como se menciona en el apartado metodológico, permitió que Marta Tomé recordara experiencias a partir de determinados acontecimientos históricos.

---

<sup>23</sup> Véase completo en el anexo [8.2.1 Cuadro histórico situado](#)

### 3. Primeras aproximaciones a la problemática de la diversidad

Años	Historia de vida y política de Marta Tomé	Acontecimientos en Argentina	Acontecimientos regionales	Acontecimientos mundiales
1937	Nace Marta Tomé (Agosto).	Gana Roberto Marcelino Ortiz. Candidato de la Unión Cívica Radical. <b>Rebeliones indígenas intentan restaurar sus cosmovisiones.</b>	En Brasil se proclamó la Constitución del Estado Novo.	<b>Pre-estallido de la Segunda Guerra Mundial.</b>
1939		<b>En 1940, Ley 12.636. Creación del Consejo Agrario Nacional. Se decidió que debía impartirse instrucción elemental y enseñanza de religión católica en las poblaciones indígenas.</b>		<b>Inicia la Segunda Guerra Mundial. En España Dictadura de Franco.</b>
1941	Aprende a leer y escribir a los cuatro años de edad junto con sus hermanas y una amiga de sus hermanas ("La señorita Cobo").			Ataque japonés a la base naval norteamericana de Pearl Harbour
1943	Participa en la Acción Católica Argentina. Pasando de niña, aspirante, joven y delegada.	Golpe de Estado. El grupo de militares de tendencia nacionalista que encabezó el Golpe fue el Grupo de Oficiales Unidos (GOU). Por iniciativa del Coronel Perón se crea la Secretaria de Trabajo y Previsión en reemplazo del Departamento de Trabajo.	Surgimiento del movimiento guerrillero Rubén Jaramillo en el Estado de Morelos.	En Polonia grupos nazis destruyen el gueto de Varsovia. Batalla Stalingrado.
1944	Recuerda vacaciones en el Valle de Río Negro donde visitaban a un primo de su padre.	Juan Domingo Perón asume como Ministro de Guerra de la Nación. Asume la presidencia Edelmiro Julián Farrell. <b>Terremoto de San Juan.</b>	Caen las dictaduras de El Salvador y Guatemala.	Operación Overlord.
1946		<b>Asume Juan Domingo Perón su primera presidencia.</b> <b>Marcha conocida como "Malón de la Paz", por reclamos de tierras.</b> <b>Se crea la Dirección de Protección al Aborigen en el ámbito de la Secretaría de Trabajo y Previsión para reemplazar a la Comisión Honoraria de Reducciones de Indios.</b> <b>Se crea el Instituto Étnico Nacional (IEN).<sup>24</sup></b>		Años de posguerra.
1947		<b>Se establecen los derechos políticos de las mujeres.</b> 1° Plan Quinquenal. <b>Matanza al pueblo pilagá en Formosa. Conocida con el nombre "Masacre de Rincón Bomba".</b>		Independencia de India En EE.UU. Plan Marshall (1948-1951)
1948		Se crea la Universidad Tecnológica Nacional (UTN).	En Chile se aprueba la Ley del voto femenino. En Costa Rica se aprueba el voto femenino.	Inicio del Apartheid. <b>Asesinan a Mahatma Gandhi, líder de la Independencia de la India.</b> China se proclama la República Popular.

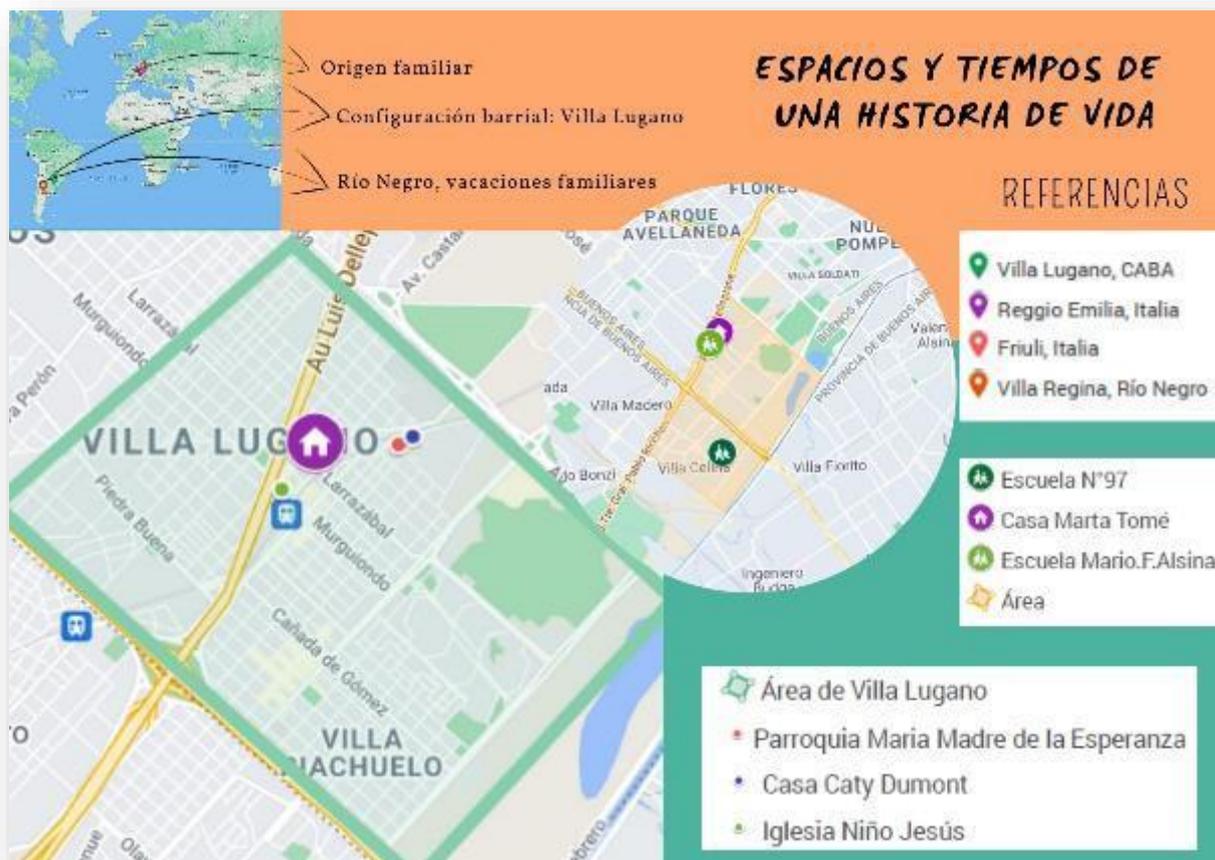
<sup>24</sup> Véase: Lazzari, A. (2004). Antropología en el Estado: el Instituto Étnico Nacional (1946-1955). En F. Neiburg y M. Plotkin (comps.), *Intelectuales y expertos. La constitución del conocimiento social en la Argentina* (pp.203-219). Buenos Aires: Paidós.

Años	Historia de vida y política de Marta Tomé	Acontecimientos en Argentina	Acontecimientos regionales	Acontecimientos mundiales
				Creación del Estado de Israel.
1949		<p><b>Se aprueba la nueva Constitución. Convierte el inciso 15 del art. 67 eliminando toda alusión a las poblaciones indígenas. Se deja solo la mención de "Proveer a la seguridad de las fronteras".</b></p> <p><b>Por decreto 18.341 se declaran de utilidad pública y sujetas a expropiación las tierras de la provincia de Jujuy, ubicadas en los departamentos de Tumbaya, Tilcara, Valle Grande, Humahuaca, Cochinoca, Rinconada, Santa Catalina y Yavi.</b></p> <p><b>Se promulga la ley 13.560 de reglamentación del trabajo indígena.</b></p>		División de Alemania en dos Estados. La República Federal Alemana (RFA), al oeste, bajo el dominio de las potencias capitalistas, y la República Democrática Alemana (RDA), al este, que era territorio de la Unión Soviética.
1951	<p>Recuerda el momento en que sus hermanas votan por primera vez.</p> <p>De la escuela recuerda el dictado de ortografía corregido en rojo. Le queda como experiencia de no repetir las mismas acciones con sus alumnos.</p>	Es la primera vez que las mujeres votan en la Argentina. Se reelige a Juan Domingo Perón.	Se firma el Pacto ABC (Argentina-Brasil-Chile).	(1950) La India se constituye en República.
1952	Realiza sus prácticas como docente en la Escuela Normal N° 4, para 4° y 5° año de primaria. Empieza a observar los problemas de enseñanza. <sup>25</sup>	El presidente Juan Domingo Perón es reelecto	Revolución dirigida por Paz Estensoro del Movimiento Nacionalista Revolucionario (MNR)	
1953	Se recibe de la secundaria en la Escuela Normal N°4 con el título de Maestra Normal Nacional.	<p><b>Comisión de Rehabilitación (expropiación de tierras).</b></p> <p><b>2° plan Quinquenal. "Las poblaciones indígenas serán protegidas por acción directa del Estado mediante la incorporación progresiva de la misma al ritmo y nivel de vida general de la Nación".</b></p>	Asalto al cuartel Moncada, sienta el germen de la Revolución Cubana	
1954			En Colombia se aprueba el derecho del voto femenino	En Argelia se inicia guerra de liberación nacional.
1955	<p>Empieza a dar clases como maestra en la escuela que se encuentra vinculada con la Iglesia de su barrio durante siete años. Luego es tres años vicedirectora.</p> <p>Comienza a estudiar en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA) la carrera de Letras. Comienza a trabajar como maestra en el Conurbano Bonaerense.</p>	<b>Golpe de Estado. Derrocamiento de Perón. Se interrumpen las políticas que había impulsado el gobierno peronista para los pueblos originarios.</b>	Incrementa la tensión en Cuba.	<b>Guerra Fría.</b> Mao Zedong es el 1° presidente de la República Popular China.
1958	Empieza la carrera de Psicopedagogía (3° camada de graduados) centrados en los problemas del aprendizaje. Tomé se centra en los problemas del enseñanza. Para este tiempo, la Universidad del	<p>Plan Conintes (1958-1961). Nombre del régimen represivo que se pone en vigencia, primero de manera secreta y luego con sanción pública, cuyo objetivo fue reprimir huelgas y protestas estudiantiles en Argentina.</p> <p>Presidencia de Arturo Frondizi</p>	<p>Fidel Castro desde Sierra Maestra comienza a sumar adeptos.</p> <p><b>En 1959 Revolución Cubana.</b></p>	<b>En 1957 Convenio sobre poblaciones indígenas y tribales (OIT).</b>

<sup>25</sup> Con problemas de enseñanza Tomé refiere a los problemas de enseñanza. El concepto que crea tiene relación con la metodología que propone y que este trabajo documenta.

Años	Historia de vida y política de Marta Tomé	Acontecimientos en Argentina	Acontecimientos regionales	Acontecimientos mundiales
	Salvador es el único lugar en el que se dictaba la carrera.	<p><b>Se crea la Dirección Nacional de Asuntos indígenas. Integrar a las comunidades que no estaban integradas para que pudieran gozar de los mismos derechos que el resto de los ciudadanos.</b></p> <p><b>Rene Sotelo ocupó la Secretaría de la Primera Asamblea Indigenista Chaqueña organizada por el Instituto Popular de Estudios Chaqueños.</b></p>	Al poco tiempo comienza el bloqueo económico de EE.UU. a Cuba.	
1962	A inicios de 1960 participa de la Gran Misión de Buenos Aires.	<p>Asume presidencia José María Guido.</p> <p><b>Habían comenzado las Ligas Agrarias.</b></p> <p><b>La Forestal se va de Argentina.</b></p>	<b>Ya había comenzado la Campaña de Alfabetización en Cuba (1961).</b>	<p><b>Primera sesión del Concilio Vaticano II.</b></p> <p>Durante la década de los años sesenta comienza el proceso de independización de varios territorios de África.</p>
1965	<p>Comienza a trabajar como Asistente Educacional, a mediados de la década de los años 1960. No recuerda año exacto. Esto era en el Conurbano Bonaerense, en el partido de La Matanza.</p> <p>Realiza un curso sobre Paulo Freire. Recuerda que las personas que viajaron de Brasil no tenían ningún material que refiera al educador.</p>	Se estableció el ordenamiento de las cuentas públicas, y el salario mínimo vital y móvil.	<b>Golpe de Estado en Brasil.</b> Violaciones a los derechos humanos. Paulo Freire pasa por un breve exilio en Bolivia y en Chile trabaja por la Reforma Agraria.	<p><b>El 8 de diciembre de 1965 finaliza el Concilio Vaticano II.</b><sup>26</sup></p> <p>Mobutu toma el poder en El Congo.</p>

<sup>26</sup> En los años del Concilio Vaticano II, los teólogos de la liberación occidentales propiciaron una renovación social y política en el pensamiento católico. En este sentido focalizaron sobre la pastoral social y popular que visibilizó la heterogeneidad de las distintas aristas de la doctrina católica, que ya se había propuesto en la Rerum Novarum (1891).



Los debates sobre las políticas indigenistas en América Latina establecen como una de las primeras consideraciones la educación indígena. Los informes de Hermitte y equipo denotan que la idea propuesta de integración giraba en torno a que determinados grupos sociales asimilaran prácticas culturales de la sociedad dominante. No obstante, se creía que esto podría lograrse a través de la educación como un proceso de "asimilación blanda" del indígena. Es por esto que hallamos, a lo largo del periodo que aquí analizamos,<sup>27</sup> experiencias que se desarrollan en escuelas bilingües, tales como programas de aprendizaje de las lenguas indígenas y su revalorización (Hermitte y equipo, 1995), que no fueron documentadas.

Dentro de dicho marco, el enfoque de los llamados “estudios de comunidad” en la antropología aplicada dan cuenta del trabajo que determinados grupos interdisciplinarios habían comenzado

<sup>27</sup> Uno de los supuestos que quedan pendiente como parte de investigaciones futuras es saber si anteriormente a este periodo histórico existen experiencias educativas interculturales que no se encuentren documentadas. De acuerdo con lo conversado a lo largo de las entrevistas y en relación al trabajo que Marta Tomé había comenzado a sistematizar en el Ministerio de Educación de la Nación a principios de los años 2000 sabemos que existen experiencias que se realizaron y son parte de la memoria social de la historización de la educación intercultural en Argentina, pero aún no se encuentran sistematizadas. De la misma manera, sucede con la construcción de cartillas de alfabetización que se han llevado adelante desde los mismos actores de los diversos grupos sociales del territorio.

a realizar (op.cit. 1995). Las críticas que durante fines de los años sesenta y principios de los años setenta se realizaban a este campo de la antropología permitieron que las problemáticas sociales que se planteaban fueran analizadas más allá de lo local.

En los años ochenta surge el sub-campo de la antropología y educación (Neufeld, 2009) en el que prevalece una mirada estatal. En este caso, se destaca que existen antecedentes previos de experiencias interculturales que hacen a la historización de la educación intercultural en Argentina. Es por esto que retomamos los estudios culturalistas norteamericanos (Boas, 1964; Herskovits, 1969; Mead, 1985; Benedict, 2003; Linton, 2012, *et.al*), y nos centramos en la profundización de la problemática de la diversidad cultural que se plantea, ya que es un antecedente teórico clave en esta investigación. De la misma manera, las teorías del conflicto cultural y de la reproducción son puntos relevantes que permiten desmitificar la escuela como espacio de integración. Las primeras etnografías educativas nos permiten ver el antecedente que en esta tesis se documenta y el fundamento de por qué tomamos los aportes de las comunidades del habla y la preocupación que presentan por la diversidad lingüística y cultural. Desde el enfoque histórico-etnográfico reflexionamos sobre la pregunta que nos acerca Elsie Rockwell sobre ¿Qué significa historizar? (Rockwell, 2018), y en este caso, ¿Qué significa historizar “prácticas educativas interculturales” desde la **historia de vida** de una de sus referentes? Para esto reconstruiremos los debates en torno al concepto de **interculturalidad**, y nos centraremos en pensar la **interculturalidad situada**, que tiene como objetivo disolver las diferencias entre el nosotres (nacionales) y otros (como inferiores al nosotres) (Gualdieri y Vázquez, 2013).

En este punto, es relevante analizar que las experiencias que relata Marta Tomé forman parte de su historia como docente, y es lo que la lleva a crear y recrear experiencias, apropiándose de determinados elementos de manera transformativa. En este sentido es que desde lo metodológico, el trabajo de sistematización desde la historia de vida permite documentar una experiencia que va más allá de una persona y que a lo largo del trabajo de campo, permitió considerar nuevos aportes hacia la etnografía colaborativa.

### 3.1 Los territorios de la infancia

M: <sup>28</sup>→Ya saben que tanto de padre como madre soy de origen italianos pero ellos allá no se conocían porque eran de dos regiones distintas de Italia. Uno de Friuli, el otro de

---

<sup>28</sup> Las pautas de contextualización fueron tomadas de la materia: Etnolingüística. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Ver anexo: [8.2.2 Referencias contextuales para el análisis de los fragmentos documentados.](#)

Reggio Emilia. Mi mamá de Reggio Emilia. También mi papá era de una familia de doce hermanos y mi mamá en cambio pierde la madre justamente con el nacimiento del hermanito. Así que en ese caso esto era distinto. Y también, ese motivo (Cort-) perdón la Primera Guerra Mundial es la que hace que venga mi abuelo materno digamos acá. // Ambos vinieron escapando digamos ¿No? / ↑Mi papá nació con el siglo, es decir, que él tenía la guerra, tenía catorce años. Esto originó que lo dejaran en la casa cuidando las cosas porque era esa casa, esa familia numerosa <y ellos escaparon el resto porque no era tan grande como para que lo tomaran en el ejército> ↑pero era grande como para cuidar las cosas (Cort-). Vienen los alemanes, y entran y sacan toda la mercadería que había guardado, vender y qué sé yo, y mi papá, este una de las frases este típicas ehh en el // cuando nos hacíamos los finos para ↑no, ↑no me gusta tal cosa, ↑no me gusta tal otra. ↑Tendrían que haber comido ratas como yo↑. ° O sea que te quiero decir ehh yo tenía claro que se podía pasar este hambre y que esto estaba asociado con la guerra y que la guerra no se vivía con entusiasmo de defensa de algo que valiera la pena °. Sino que la guerra viste estaba allí y había que aguantársela porque te agarraban en el servicio militar porque no, ↑ pero no era una decisión de uno. Esto sin remedio yo lo asocio con la guerra de las Malvinas.

(...)

M: ↑Yo nací en el año 1937 /. Te quiero decir y por lo tanto en los sesenta yo ya pertenecía a grupos de gente que conversábamos sobre cómo cambiar el mundo para decirte así. Pero cómo hacerlo. Si estaba influenciada de entrada por saber, por desvalorizar una forma de lucha este que y pensar en otra manera. ° Bueno eso en relación al tema de la infancia °. ↑Después si en relación a lo intercultural este era un barrio donde fundamentalmente había migrantes españoles e italianos y había algún portugués.<sup>29</sup> Yo que fui maestra a los diecisiete años yo tuve /mmm/ dos alumnos italianos (Cort-). Mira el otro día nos abrazamos con el primero de uno que estaba en el primer grupo italiano uno de los dos este no tres italianos, españoles, portugués y también tuve bolivianos y paraguayos. Este, ↑ bueno el que fuera maestra en el barrio donde nací <también hizo el que yo naturalizara esta situación barrial a los alumnos que yo iba a encontrarme><sup>30</sup> (Entrevista: martes 16 de abril de 2019. Espacio: casa de Marta Tomé, Villa Lugano).

Las biografías de vida enfatizan el trabajo desde diversos lenguajes, tiempos y espacios históricamente situados (Leach, 1985). Para poder pensar los entramados que atraviesan su historia partimos del primer recuerdo que Tomé nos trae sobre sus orígenes italianos. En estos fragmentos observamos cómo comienzan a enlazarse los primeros agentes de socialización y la importancia que las familias tienen en las historias de vida de los sujetos (Muñiz Terra, 2012). Asimismo, es interesante observar cómo se presenta el concepto de interculturalidad en sentido amplio y qué implicancias tiene en el comienzo de esta historia de vida, tal como aparece mencionado en las primeras palabras del fragmento citado: “Ya saben que tanto de padre como madre soy de origen italiano pero ellos allá no se conocían porque eran de dos regiones distintas de Italia. Uno de Friuli, el otro de Reggio Emilia. Mi mamá de Reggio Emilia” (Tomé, 2019). Partir de los orígenes, y reconocerse en tales, da cuenta de un ejercicio reflexivo que Tomé

<sup>29</sup> Subrayado propio de la autora, para el análisis de la presente investigación.

<sup>30</sup> Subrayado propio de la autora, para el análisis de la presente investigación.

realiza recurrentemente en sus relatos biográficos y que se vincula con aquello que mencionamos al comenzar este trabajo: el trabajo autobiográfico e identitario que se articula en torno a la pregunta: ¿Quiénes somos? O, como diría Fernet Betancourt ¿De qué estamos hechos? (Fernet Betancourt, 2009) De acuerdo con Hugo Zemelman, “la realidad sociohistórica, tiene múltiples significados (...) El pensar epistémico consiste en el uso de instrumentos conceptuales que no tienen un contenido preciso, sino que son herramientas que permiten reconocer diversidades posibles con contenido.” (Zemelman, 2001, p. 5). En este caso, reconocer los orígenes desde los sujetos implica dar cuenta de las construcciones que nos hacen y hacen a aquellos saberes que ideamos. Tener en cuenta los orígenes da cuenta de la diversidad de la que estamos hechos, nos hace reconocernos y ser parte, por lo que en el análisis de esta historia de vida el hecho de que Marta Tomé parta de contar su historia de vida desde sus orígenes, y vuelva a ella en diversos pasajes, nos permite enlazar su historia de vida a la problemática de la diversidad cultural. Es la misma protagonista quien desde este presente realiza una reflexión sobre cómo la diversidad cruza transversalmente su historia de vida.

De acuerdo con el concepto de interculturalidad, observamos cómo esta historia de vida se entrelaza con hechos históricos y políticos que se reflejan en el “Cuadro histórico situado.” Estos conllevan a determinadas acciones que la protagonista de esta historia de vida llevó adelante en espacios y tiempos determinados. En la segunda parte del fragmento anteriormente citado, Marta Tomé menciona: “↑Yo nací en el año 1937 /. Te quiero decir y por lo tanto en los sesenta yo ya pertenecía a grupos de gente que conversábamos sobre cómo cambiar el mundo para decirte así.” (Tomé, 2019) Narrar las historias de vida hace a nuestros procesos identitarios. Asimismo, en este caso, permite dar cuenta de las diversas maneras en las cuales en los relatos biográficos se enlazan temporalidades y espacialidades vividas con tiempos y hechos históricos de otro tipo, por ejemplo, aparece la militancia conectada junto con otro evento importante de esta historia que es el año de nacimiento de Marta Tomé. En este sentido, es interesante dar cuenta el ejercicio que se llevó a cabo en conjunto con la protagonista, a través del “Cuadro histórico situado” se distinguió en distintos colores el análisis que se realizó.<sup>31</sup> A partir de los acontecimientos que Tomé recordó es que comenzamos a entrelazar su historia de vida con los contextos nacional, regional y mundial. Este ejercicio metodológico que se llevó a cabo se vincula con aquello que Fernet-Betancourt señala respecto del trabajo con las historias de vida y la necesidad de entender la interculturalidad en un sentido amplio:

---

<sup>31</sup> Véase anexo [8.2.1 Cuadro histórico situado](#) en el que se detallan los significados de los colores respecto del análisis que se realizó de manera conjunta con Marta Tomé.

La interculturalidad sería como una cualidad en la que vamos dejando de ser analfabetos de nosotros mismos, y analfabetos del contexto. Tenemos un doble analfabetismo: biográfico y contextual. Si queremos plantear la cuestión del sujeto social, tenemos que aprender a leer las biografías que han sido posibles dentro de los procesos de subjetivación que nos ha dado nuestra historia, concretamente en México, América Latina, o donde quieran. Pero, ¿qué biografías, colectivas o individuales –o identidades, si quieren llamarles de otra manera– posibilitan la historia de la subjetivación de los procesos que han existido?, ¿qué calidad han tenido esas biografías?, ¿dónde han fracasado?, ¿dónde han sido fragmentadas?, ¿dónde han sido machacadas las biografías, las identidades, la memoria, etc.? Preguntas como éstas son fundamentales para adentrarnos en el conocimiento de esa historia biográfica que arrastramos cuando usamos la palabra sujeto, siendo dicho conocimiento central para dejar de ser analfabetos de nuestras propias vidas (Fornet-Betancourt, 2009, p. 12).

El trabajo de la historia de vida también se relaciona con las “cartografías de vida”. Al igual que con el “Cuadro histórico situado”, luego del mismo, se observa la primera parte de la cartografía de la historia de vida de Marta Tomé realizada por la autora de la presente investigación. Desde lo metodológico, esto implicó reconocer de manera conjunta los procesos identitarios que se observan en los territorios y donde se entran tiempos y espacios. Esto tiene relación con el concepto de memorias territorializadas (Gómez, 2000), ya que la cartografía de una historia de vida presenta una narrativa que hace a una interculturalidad territorializada, en la que se entran los distintos procesos identitarios. En este caso, nos encontramos con el origen familiar, su lugar de vacaciones de la infancia, la configuración barrial de Villa Lugano, las primeras escuelas en las que Marta Tomé comenzó a cuestionarse por su trabajo docente, y su recorrido por la Iglesia del barrio de Villa Lugano y la parroquia ubicada en la villa 15 en la que desde su juventud comienza a militar por las ideas tercermundistas. Cabe destacar en este punto, que estos espacios urbanos, en el presente, guardan en su materialidad las memorias de los relatos que Tomé recuerda de tiempos anteriores. De acuerdo con Verónica Hendel, la producción y reproducción de alteridades que permanecen hasta nuestros días en la urbanización de las ciudades latinoamericanas, se plasman en las cartografías de los espacios urbanos (Hendel, 2021). Al recordar los espacios que aparecen representados en esta primera parte de la cartografía de vida de Marta Tomé intentamos dar cuenta de aquellos espacios que forman parte de su entorno y que facilitaron determinadas socializaciones que, le permitieron, a su vez, preguntarse y cuestionarse acerca de las acciones que fue llevando a cabo. Espacios que se entrelazan en esta etnografía colaborativa.

En torno a lo dicho, la construcción espacio-temporal del barrio de Villa Lugano hace a los procesos identitarios que lleva adelante la familia de Marta Tomé.<sup>32</sup> Uno de los recuerdos que nos trae al presente son las reuniones familiares en el barrio. En este caso, y como parte de la diversidad de lenguajes que se presentan en las historias de vida, aparecen dentro del relato oral la importancia de las canciones del grupo familiar y los sentipensares<sup>33</sup> (Escobar, 2014) que se presentan en el recuerdo de determinadas acciones.

M: Mis padres eran de Italia de distintas regiones, y habían llegado acá huyendo. ↑ Mi abuelo materno y mi padre /este /de las guerras y mi madre para poder encontrarse con el abuelo y que la madre había muerto. Entonces en esas condiciones este hable con mis hermanas y no recordábamos ninguna canción de cuna ↓ Sino que al llegar la noche había un rezo por los que habían muerto, /piensen entre la Primera y Segunda Guerra Mundial/, y los miembros de la familia, entonces siempre se rezaba un réquiem para cada uno. // Se los nombraba y Padre Nuestro, Ave María y Gloria y recién después allí nos íbamos a dormir, entonces no había música. // En cambio en las reuniones donde se hacía, la familia, en el caso de mi padre, eran dos primos que habían venido cada uno con sus miembros bueno nos reuníamos siempre mucho, siempre todos. ↑ Las casas en los lotes eran grandes era en el mismo barrio donde vivo, ↑ pero los lotes eran grandes, entonces las primeras partes de los encuentros siempre eran para los chicos, y siempre eran canciones para que se divirtieran y después llegaba una parte donde había una canción que empezaban a caer las gotas de lágrimas de ellos. Las nuestras por ejemplo:

[Comienza a cantar una de las canciones que recuerda. La entona de una forma en particular, haciendo énfasis al comienzo de la canción, se nota que este recuerdo la lleva a pensar en determinados momentos familiares que trae al presente con muchas emociones. Registro de campo: martes 15 de enero de 2020, 09:00 a 12:00 hs. Espacio: casa de Marta Tomé, Villa Lugano].

↑Alla fiera di Mastr'Andrè  
→Aggio cumprat' 'na trumbetta  
→Turututù lu tamburiello

y después...

↑Alla fiera di Mastr'Andrè

y seguían los instrumentos musicales

---

<sup>32</sup> Véase el mapa del comienzo del capítulo: “Espacios y tiempos de una historia de vida”.

<sup>33</sup> En *Sentipensar con la tierra Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia* Escobar nos acerca la idea de lo que significa sentipensar desde los territorios, desde nuestros pueblos. De acuerdo con el autor: Sentipensar con el territorio implica pensar desde el corazón y desde la mente, o co-razonar, como bien lo enuncian colegas de Chiapas inspirados en la experiencia zapatista;<sup>2</sup> es la forma en que las comunidades territorializadas han aprendido el arte de vivir. Este es un llamado, pues, a que la lectora o el lector sentiense con los territorios, culturas y conocimientos de sus pueblos —con sus ontologías—, más que con los conocimientos des-contextualizados que subyacen a las nociones de “desarrollo”, “crecimiento” y, hasta, “economía” (Escobar, 2014, p. 16).

↑Alla fiera di Mastr'Andrè  
° Aggio cumprat' 'nu violino °

y seguía ¿No? por ejemplo, bueno, en uno de los últimos

↑Aggio cumprat' 'na viola  
° Za-zà la viola °  
Piu piu lu violino  
↑Turututù lu tamburiello  
↑Piripipì lu piffariello  
↑Alla fiera di Mastr'Andrè

↑Bueno y así íbamos imitando a los instrumentos, bueno, de ese tipo de canciones, ↑montones, montones↑ // Hasta que en un momento determinado cantaban *Va Pensiero*. Va Pensiero todos teníamos la idea de que era el Himno de Italia y me dijeron hoy que no son solamente mis padres y mi familia, sino que todos los italianos creen que lo es. Es una parte de la ópera de Verdi, ↑ y también quiero decir algo ° porque parecería que todo es música italiana, mientras que en casa como eran de partes distintas de Italia, hablaban en castellano ellos, habían aprendido el castellano ° / y en cambio cuando hubo una academia en el barrio de piano, entonces muchos fueron y yo también a aprender piano y había un concierto a fin de año donde pasaba uno por uno y tocaba el piano y se aplaudía, y de la misma manera este entonces los cumpleaños/ este las reuniones en esa casa donde había pianos que era una sola/ ↑ donde lo habían podido comprar, pasaba una persona y se aplaudía, pasaba otra y yo me aburría de lo lindo, hasta que en un momento determinado la misma prima que tenía condiciones para la música y tocaba el piano, empezó a tocar la guitarra porque había llegado el Folclor acá a Buenos Aires, entonces se había transformado de aquella a la que había que aplaudir // a la que recibía los pedidos de todos nosotros. Entonces no me olvido de qué modo el Folclor se pareció a las reuniones de infancia en las que todos cantábamos y la pasábamos bien. La música estuvo ligada a un sentimiento de traer acá la patria de nuestros abuelos<sup>34</sup> (Entrevista: miércoles 15 de enero de 2020. Espacio: casa de Marta Tomé, Villa Lugano).

La familia es uno de los agentes de socialización primaria relevantes, que aquí emerge en relación con la configuración del barrio de Villa Lugano. Es por esto que hablamos de espacios-tiempos que no pueden dissociarse. El barrio de Villa Lugano se encuentra ubicado en la zona sur de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. A comienzos del siglo XX se caracterizó por ser uno de los lugares donde se establecieron industrias, mayoritariamente metalúrgicas. La llegada de la estación ferroviaria (Estación Villa Lugano) en el año 1909 fue de gran envergadura, ya que implicó la demanda de los trabajadores en la Compañía General de Ferrocarril de Buenos Aires. En este caso, Tomé recuerda el trabajo que realizaba su padre:

M: ↑Mi papá era presidente del Círculo Católico de Obreros / de acá este pero lo fue hasta su muerte o sea que te quiero decir que emm después otros lo reemplazaron este digamos no pero era su militancia, ↑era su militancia

---

<sup>34</sup> Subrayado propio de la autora, para el análisis de la presente investigación.

(Silencio)

M: además él trabajaba en el ferrocarril / por lo tanto tenía un viaje por año gratis <para la familia esto hacía que por eso podíamos ir al Valle de Rio Negro a Villa Regina>

N: mmm

M: // donde había un primo de mi papá.

N: ¿El ferrocarril era cuál?

M: es este de acá

N: ahh

M: el Belgrano

N: ahh el del Belgrano Sur

M: ↑ sí, sí el Belgrano Sur ↑ // entonces te quiero decir que, si no, ↑ no salimos de vacaciones a ningún lado ↑ // entonces este asunto de ir allá tampoco me dio un gran crecimiento en cuanto al diferente tipo de población / porque había un montón de italianos como el primo de mi papá que trabajaban en el Valle de Rio Negro.

(Silencio)

M: (Cort-) Después soy maestra en mi barrio. ↑ Soy maestra en mi barrio, en la escuela parroquial.<sup>35</sup> Yo era de la acción católica desde los cuatro años. Entonces tampoco en cuanto a lo ideológico / en cuanto a las maneras de interpretar el mundo, de ver yo no tenía ↑ no tuve variación allí / ↑ digamos ¿no?

(...)

M: Yo era una alumna que a los cuatro años ↑ yo aprendí a leer y escribir, pero yo no me puedo olvidar el rostro de esa maestra que ayudaba a mis hermanas en los deberes y que yo me le acercaba porque no sabía que otra cosa hacer si mis hermanas estaban ocupadas. Entonces la cara, /el recuerdo / ↑ hasta el aroma del cuaderno que iba y venía.

(Silencio)

Otra maestra fue mi mamá, que mi mamá tenía cuarto grado pero tenía criterio de maestra, sabía que no se podía no sentirse bien ↑ no sentirse feliz aprendiendo. Entonces este le dijo la verdad a la escuela donde me llevó, que yo era más chica de lo que decía el papel y repetí el grado para decirte así. Yo me sentí mal porque mi mamá me hizo repetir el grado // pero le estuve agradecida la vida entera porque por ese año yo decido ser maestra. (Entrevista: martes 16 de abril de 2019. Espacio: casa de Marta Tomé, Villa Lugano).

En este fragmento observamos cómo Tomé, desde el presente, se remite a pensar la diversidad sociocultural en su infancia. Cabe destacar la importancia de la militancia en la Acción Católica Argentina (ACA), también entendida como una militancia familiar, ya que su padre era presidente del Círculo Católico Obreros en la zona. Asimismo, hay una población que está representada y que se corresponde con las familias inmigrantes que llegan a América por la primera contienda mundial, y los problemas económicos y políticos que trae aparejados. Sin embargo, observamos que el trabajo de su padre, el barrio en que se asienta la familia y la militancia familiar forman parte de los sentidos que ella creará sobre el mundo, que inciden sobre su forma de pensar y sentir.

---

<sup>35</sup> Véase el mapa del comienzo del capítulo. La escuela parroquial a la que se refiere es Escuela Mario. F. Alsina.

El hecho de que Tomé desde muy temprana edad tenga un espacio de socialización, de militancia propia y familiar, hace a la transmisión social de su propia construcción de vida y personalidad.<sup>36</sup> Asimismo, estas primeras socializaciones se transforman a nivel sociopolítico y, por ende, se reflejan en los caminos que va estableciendo a lo largo de su historia de vida y política (Giorgi, 2016).

M: En la primaria // bueno // quizás por eso explico ↑ por qué otro de mis amores es la educación. Había una maestra que tenía problemas con la familia y entonces pidió dentro de las familias que estaban acá [por las familias del barrio de Villa Lugano] si podía vivir ella como pensionista. Y entonces ↑ mi papá, ↑ mi familia era una de las familias de confianza de la iglesia [Iglesia del Niño Jesús]<sup>37</sup> y vino a parar a casa. <Entonces mis hermanas tienen cuatro y cinco años y medio más que yo> (Cort-) Entonces ↑ ella se ponía con mis hermanas en el otro turno y yo ↑ ¿dónde iba a estar? Entonces yo para entretenerme me arimaba. Aprendí a leer y escribir a los cuatro años // y entonces aprendí a leer y escribir ↑ con alegría, (Cort-) pero no me lo olvido en la cara, ↑ yo no me olvido del don Carrizo ↑ no olvido a Luisa Cobo (Cort-) y entonces, después, ya, no, cuando tuve que aprender la división con otra maestra, ya ahí empecé a cortar la hoja donde decía mal y todo eso. / Y entonces mi mamá viene//  
(Silencio)

M: Mi mamá me hizo repetir el grado, pero no en esa escuela, no en la parroquia, ya no corría para las mujeres, sino en otra escuela // pero fue con toda tranquilidad que le dijo “es muy chiquita” ↑ pero me tuvieron que mentir la edad, porque yo tenía dos años de adelanto ¿me entendés? / ° así que yo me recibí con un año de adelanto, por eso yo ya a los diecisiete ya estaba trabajando ° (Entrevista: martes 16 de abril de 2019. Espacio: casa de Marta Tomé, Villa Lugano).

En el fragmento anterior, podemos observar cómo el primer agente de socialización, en este caso la familia, se entrelaza con la configuración del barrio de Villa Lugano y la militancia, tanto familiar como personal. En este sentido, es que la coparticipación en la construcción del cuadro y cartografía de vida que guía este capítulo permite dar cuenta de cómo la protagonista de esta historia se cuestiona las experiencias que vivencia en el mismo barrio. Es decir, en un momento determinado no se cuestiona por la población de Villa Lugano, mientras que en otro tiempo se pregunta por la pobreza, que es una de las razones que la lleva a comprometerse por la justicia social. La escuela, también es uno de los agentes que aparece en esta cartografía de vida. Este es un espacio a partir del cual se compromete en las prácticas educativas

---

<sup>36</sup> Los estudios de Margaret Mead, desde la Escuela de Cultura y Personalidad, comenzaron a desnaturalizar las ideas de crianza de los niños. Esto da cuenta de las diversas formas de socialización, por fuera del espacio institucional de la escuela. A partir de su trabajo de campo en Samoa comienza a plantear la idea de la crianza como parte del aprendizaje educativo (Mead, 1985).

<sup>37</sup> Véase en el mapa “Espacios y tiempos de una historia de vida” al comienzo de este capítulo

interculturales que llevará adelante a partir de los años sesenta en las provincias de Santa Fe y Chaco.

### 3.2 La relevancia de las prácticas educativas interculturales en los diversos contextos escolares

(...) ↑ bueno como docente sé de las dificultades que tenemos para aceptar la diversidad de aquellos a quienes pretendemos enseñar. <Que sea diversidad de lenguas, diversidad de culturas, de capacidades, de personalidades>. Pero la primera que marcó mi vida digamos ¿No? que es la dificultad para aceptar la *diversidad de niveles* de acceso a un conocimiento. A ese que ese día la maestra decidió enseñar. Me marcó como chica, como alumna, ↑ y también me marcó cuando estuve aprendiendo como maestra. Este último fue en la primera práctica a los quince años cuando el tema que tenía que dar yo era circunferencia y lo había practicado con un montón de primos menores que yo (.36) (Entrevista a Marta Tomé: sábado 10 de octubre de 2020. Espacio: comunicación virtual).

La educación intercultural nos compromete a pensar los territorios desde la acción, a tener en cuenta cómo se construyen por los sujetos que transitan los espacios educativos, del estar, que genera contradicciones, pertenencias, transfiguraciones, que hacen a la historicidad de los espacios (Medina Melgarejo, 2013). En este sentido, es que se pensaron las *Primeras jornadas de educación de los pueblos del Abya Yala. Interculturalidad y educación: Propuestas desde la diversidad cultural*, que se llevaron adelante en la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS), donde Marta Tomé relató la experiencia de su primera práctica docente.<sup>38</sup> La retomamos desde aquí porque el registro que utiliza al momento de narrarla lleva a lo que definimos como diálogo-performance, donde se observa que logra captar la atención del auditorio:

[Beatriz Gualdieri le da la palabra a Marta Tomé, quien comienza aclarando que tiene 81 años y que es hija de italianos. Lo hace con una voz que permite que en el espacio vuelva a escucharse silencio. Se ve a las personas que asistieron atentas a las palabras de Tomé]

M: ↑Ahora en este momento voy a contar una anécdota. La primera vez a los quince años tuve que dar una clase < porque era en el secundario que nos recibíamos > y aprendí allí, en esa primera vez, que en realidad el sistema educativo nos pide que enseñemos un tema para toda la

---

<sup>38</sup> Cabe destacar que estas jornadas tuvieron como propósito visibilizar las problemáticas y la situación respecto de la educación intercultural en el Conurbano Bonaerense. Retomamos el relato de esta experiencia porque nos permite dar cuenta la manera de narrar ante un público determinado. En este caso en su mayoría educadoras y educadores de distintos espacios. En la mesa de presentación las disertantes que estuvieron a cargo fueron María Pía López rectora del Centro Cultural de la UNGS, Beatriz Gualdieri, investigadora y docente en el Área de Estudios Interdisciplinarios en Educación Aborigen (AEIEA), y Marta Tomé, quien decidió contar su experiencia.

clase, sin tener en cuenta las diversidades. En este caso la diversidad de niveles. El tema que me habían dado era la circunferencia y me habían dicho que aunque no estuviera la maestra, lo mismo que empezara la clase. Entonces / yo me presento:

- “Soy la practicante nueva”

/ y en las escuelas normales los chicos son todos cancheros (Cort-). Entonces pasó una alumna al lado del escritorio, ↑ vio mi plan ↑ y vio el tema. // Entonces cuando terminé de presentarme, ella levanta la mano y me dice:

[Imita en el presente el discurso con la alumna de un momento de su vida determinado. Esto podría entenderse como un diálogo-performance]

- “Señorita”

- ↑ “Sí querida” ↑

- < “La circunferencia es una línea curva cerrada cuyos puntos equidistan de uno central llamado centro” >.

- “↓ Ese era el final de mi clase y ↑ ella me lo estaba anunciando de entrada”

- “↑ ¿Le llevas el apunte o no le llevas el apunte a lo que el otro ya sabe?”

(Silencio)

- “Muy bien querida, sentate”

// Miré la puerta / la maestra no había entrado y no le llevé el apunte para nada. Pero toda la vida me quedé cuestionada.

@ [Risas en el auditorio]

Registro de campo: lunes 22 de octubre de 2018, 14:30 a 18:30 hs. Espacio: (Auditorio de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS), San Miguel, Gran Buenos Aires).

Tal como menciona Tomé, esta experiencia le permite dar cuenta de lo que luego va a llamar *diversidad de niveles* lo cual la conducirá a preguntarse por la heterogeneidad en las aulas. Es decir, se cuestiona la idea de que la escuela reproduce determinados conocimientos, y da cuenta de que en los intersticios de los espacios educativos, los saberes y conocimientos que se presentan son aquellos que denominó *diversidad de niveles*, demostrando, luego, en distintos escritos que, en las aulas se trabaja con diversidad de lenguas y culturas, más allá de la idea reproductora que se busca imponer. Cabe destacar que en otra de las entrevistas que realizamos, posterior a las Jornadas en la UNGS, menciona:

M: Empecé a trabajar como maestra a los 17 años //

(Silencio)

[Marta Tomé se queda pensando unos segundos] Registro de campo: sábado 28 de diciembre de 2019, 10:30 a 16:00 hs. Espacio: casa de Marta Tomé, Villa Lugano.

M: En el [19]55 °empecé a trabajar como maestra en mi barrio°. Enseñé como tradicionalmente me habían enseñado, planteando ordenadamente las cuentas sin y con dificultad, y después sus problemas de aplicación. // Más tarde me di cuenta de que solo frente a un problema matemático uno se interesa por la forma de solucionarlo, <y por lo tanto, por las operaciones>.

M: →Un alumno a quien por ser vecino y vendedor de mercadería lo veía que jamás hacía una cuenta escrita y que todos eran cálculos mentales me dijo:

-“Sí Marta vos no me enseñaste esto. Resolver problemas me lo enseñó la calle”.

M:< Es decir que lo que uno cree como camino único es ir de lo simple a lo complejo>, ↑puede a la inversa // partir de la discusión de diferentes posibles caminos a la elección del mejor, ↑pero motivados por un problema significativo para uno. Es decir que el manual único para todos los alumnos no sirve, y los problemas no son de aplicación. ↑Son el punto de partida para empezar a pensar.

M: (Cort-) Más tarde, al estudiar psicopedagogía en una universidad privada / fue la primera que tuvo esta orientación/ la mayor parte de los egresados colocaban un consultorio privado para atender a los niños con problemas. Yo no, yo fui a trabajar a escuelas públicas en el distrito de La Matanza.

↑Yo fui ↑y soy muy crítica de la manera en que se utilizan estos conocimientos en la escuela pública. Muchos lo viven como la forma de estudiar a (“los niños con problemas”) y después derivarlos a las escuelas que corresponden según su problemática. < La mayor parte de las veces esto no es posible por cuestiones económicas >. ↑Esto origina que el docente que solicita ayuda solo pueda esperar una orientación para seguir atendiéndolo en su aula. Lo cual significa la aceptación de diferentes niveles, como (“lo normal”) (Entrevista: sábado 28 de diciembre de 2019. Espacio: casa de Marta Tomé, Villa Lugano).

[Mientras Tomé reflexiona sobre la situación que narra, aclara el uso de comillas en “los niños con problemas”, “lo normal” ya que los entiende como parte de las problemáticas escolares que cuestiona. Siguiendo las referencias contextuales para el análisis de los fragmentos analizados, en este caso también se aclara sobre lo narrado con paréntesis, ya que forma parte de las acciones no verbales, más allá de que se aquí se haga explícito, hay movimientos con las manos y gestos que quedan representados con esta pauta]<sup>39</sup> (Registro de campo: sábado 28 de diciembre de 2019, 09:30 a 16:00 hs. Espacio: casa de Marta Tomé, Villa Lugano).

Esto se vincula con los aportes teóricos sobre la escuela como reproductora de aquellos conocimientos que considera “legítimos”, siempre y cuando se cumpla con los objetivos de la persona educada que se desea formar (Levinson y Holland, 1996). Los sujetos que se desean moldear desde las instituciones escolares son aquellos que deben cumplir con los deseos de lo que se espera como ciudadanos, por lo que quienes no puedan alcanzarlo se convierten en personas que quedan relegadas a los cursos de menor letra o números en los que, tal como menciona Tomé en la anécdota que relata, se observa que la heterogeneidad social intenta ser silenciada. En este sentido, la importancia de la propuesta de la *diversidad de niveles* busca

---

<sup>39</sup> Véase: [8.2.2 Referencias contextuales para el análisis de los fragmentos documentados.](#)

reconocer la heterogeneidad en los distintos espacios educativos, por fuera de la jerarquización de las aulas y el diagnóstico de los sujetos como “diferentes”. Es decir, se aleja de la idea de pensar los problemas como diferencia descalificadora. Y se entiende como parte de una interculturalidad en sentido amplio y horizontal. La escuela cumple su rol como asimiladora y homogenizadora de los educandos. No obstante, es relevante pensar en las teorías del conflicto cultural y las teorías de la reproducción, en relación con los aportes que realizaron para desmitificar el papel de la escuela y visibilizar qué otras situaciones quedan en los intersticios de los espacios educativos (Rockwell, 2018).

A lo largo de las entrevistas se narraron distintos hitos de su historia de vida. Tal como se menciona en el final del fragmento anterior, durante su juventud otro de los acontecimientos importantes fue su paso por la Universidad del Salvador. Hacia fines de los años cincuenta, era la única universidad donde se cursaba la carrera de Psicopedagogía.<sup>40</sup> Tomé recuerda que en una de las materias le habían enseñado a hacer baremos, de los tests, a partir de los que se medía el proceso educativo de los educandos. En el momento en el que debe realizarlos en una escuela de Villa Celina, partido de La Matanza (provincia de Buenos Aires), se le presenta una tensión respecto de la situación que vive a la hora de tener que diagnosticar los procesos educativos de los sujetos:

M: →Quizá la escuela que más me cuestionó fue la escuela N° 97<sup>41</sup>, en Villa Celina que tenía siete primeros grados y un solo séptimo. ↑ Lo primero que me cuestioné es como estando a quince minutos de mi casa ↑ yo no conocía esa realidad. // Para eso yo trabajaba como vicedirectora, en el otro turno, en la escuela donde me inicié como maestra, donde había dos secciones para cada grado. (Cort-) < La propuesta ministerial era que a los alumnos del primer grado se les tomara a comienzo de año una prueba para medir la madurez para la lectoescritura (el test de ABC)>. //Lo hice// ° y soporté un nuevo fracaso ° (Entrevista: sábado 28 de diciembre de 2019. Espacio: casa de Marta Tomé, Villa Lugano).

El test ABC fue elaborado por Lorenzo Filho (s/f) y tiene por objetivo medir la maduración para el aprendizaje de la lectura y escritura. Este test arroja como resultado la subdivisión del grupo de alumnos, en este caso en siete grupos, donde cada grupo fuera lo más homogéneo posible. A continuación, se refleja la grilla final con los puntajes que debían completarse en la evaluación, una vez finalizados cada uno de los ejercicios:

---

<sup>40</sup> Dentro de los objetivos de la página de la Facultad se hace la siguiente mención: “(...) la primera carrera de grado de Psicopedagogía en Latinoamérica forma parte de su Acta Fundacional del 2 de Mayo de 1956, en Buenos Aires” ( [http://psico.usal.edu.ar/psico\\_carrera-psicopedagogia](http://psico.usal.edu.ar/psico_carrera-psicopedagogia)) Consultado, 11-10-2020).

<sup>41</sup> Véase el mapa del comienzo del capítulo: “Espacios y tiempos de una historia de vida”.

CORRECCIÓN DEL TEST A B C		
Test 1	Cuadrado perfecto o dos lados algo mayores, pero con ángulos casi rectos, además el rombo con los ángulos bien señalados y la tercera figura algo reconocible.....	3 puntos
	Cuadrado con los dos ángulos rectos y las otras dos figuras algo reconocibles o aproximadas.....	2 puntos
	Las tres figuras imperfectas, pero al menos diferentes.....	1 punto
	Todo lo demás se valora con 0	
Test 2	Buena o muy aproximada reproducción de las tres figuras.....	3 puntos
	Buena reproducción de dos y aproximada la otra, o reproducción aproximada de las tres.....	2 puntos
	Mala reproducción de las tres figuras en forma y diseño.....	1 punto
	Todo lo demás se valora con 0	
Test 3	Evocación de las tres acciones básicas: COMPRAR-PARTIR-LLORAR y de los tres detalles: LOZA / OJOS AZULES / VESTIDO AMARILLO.....	3 puntos
	Tres acciones y un detalle.....	2 puntos
	Solo tres acciones, o dos acciones y un detalle.....	1 punto
	Todo lo demás, se valora con 0	
Test 4	Si corta más de la mitad en cada diseño, sin salirse del brazo y siguiendo bastante de cerca.....	3 puntos
	Si corta al menos la mitad, sin salirse del brazo, o corta más saliendo (y algo en el segundo).....	2 puntos
	Si solo corta hasta la mitad en uno.....	1 punto
	En la medida en que no lo haga, valorar 0	
Test 5	Si nombra SIETE figuras.....	3 puntos
	Si nombra CUATRO A SEIS.....	2 puntos
	Si nombra DOS O TRES.....	1 punto
Test 6	Si repite SIETE palabras.....	3 puntos
	Si repite CUATRO A SEIS.....	2 puntos
	Si repite DOS O UNA.....	1 punto
Test 7	Si pronuncia 9 y 10.....	3 puntos
	Si pronuncia de 6 a 8.....	2 puntos
	Si pronuncia de 2 a 4.....	1 punto
Test 8	Sin contar los puntitos hechos por el examinador.....	3 puntos
	Si ha hecho más de 50.....	2 puntos
	Si hace de 25 a 50.....	1 punto
	Si hace de 10 a 25.....	0

Valoración del test y situación del sujeto examinado

\* 17 y más: Situación excelente. Muy preparado para iniciar la lectura. Es previsible que en dos o tres meses adquiera lo fundamental y lo realice sin cansancio. Su capacidad y su interés están en el momento bueno.

\* De 12 a 16. Le queda un año de madurez. Distinguirá formas, pero le resultará muy difícil seguir el ritmo de otros maduros. Conviene tomar las cosas con calma y seguir realizando ejercicios de preparación.

\* De 7 a 11. No está maduro y es un riesgo el forzarlo. Incluso se abuse intentando que realice ejercicios propiamente lectores. Lo mejor es considerarlo inmaduro y saber esperar.

\* Menos de 6. Negación total, sin margen de la edad que tenga. Carece de destrezas mínimas.

Ilustración 1 – Evaluación del test ABC utilizado por Marta Tomé.

Tal como se observa, luego de sumar los puntos de cada uno de los tests se llega a la valoración y situación del “sujeto examinado”. Los ítems, tal como aparecen descriptos, reflejan una idea de progreso como parte de un esquema lineal y evolutivo. Al momento de comenzar a aplicarse el Test de ABC en las escuelas del Conurbano Bonaerense, Tomé relata su experiencia en uno de los espacios de Villa Celina. En este caso relata lo sucedido con un estudiante en el Test 3, que representa un ejercicio de memoria.

M: →En esa escuela había ¡siete primeros grados y un séptimo grado! ↑ // ¡Siete primeros grados y un séptimo grado! Una escuela absolutamente expulsora y yo recién recibida. Entonces recién recibida tenía que tomarles un test que se había inventado en otro lado y no tenía baremo local. Entonces durante dos meses los pibes tuvieron que aguantar. Tengo varias anécdotas, entre ellas la de una mamá (Cort-) Yo era ya vicedirectora en la otra escuela y una señora vino a anotar a su hijo en el mes de abril, y yo le digo.

- “Señora qué raro que vino anotarlo a esta altura”. [Nuevamente aparece el hecho de narrar un recuerdo de manera dialogada y actuada] Registro de campo: (Registro de campo: martes 16 de abril de 2019, 09:20 a 15:00 hs. Espacio: casa de Marta Tomé, Villa Lugano).

Y dice...

- “Es que en la otra escuela hay una loca que les está tomando una prueba y todavía los pibes no saben cuál va a ser la maestra”. (Silencio). ° Y la loca era yo °

@risas

Este / pero de la misma manera también la maestra que le tocó el grupo menos maduro me dijo:

- “no me podrías mezclar a mis chicos con alguno de los otros grupos para poder sacudir un poco a los pibes, y que los ayuden.”

O sea que ↑la madre quedó disconforme, ↑la maestra quedó disconforme ° y uno de los pibes, a quien le estaba tomando la prueba de memoria lógica ° ↑también.

[En este caso Tomé tenía que relatarle un cuento que los educandos tenían que repetir] Registro de campo: martes 16 de abril de 2019, 09:28 hs.

Entonces yo le relato el cuento:

- “María compró una muñeca, era una linda muñeca de loza, la muñeca se cayó y se partió y María lloró mucho” (Cort-) y ya existía el plástico...

@risas

Entonces el pibe ni una palabra, pero uno veía su mirada inteligente // y le dije:

- “↑ Mirá, yo te lo voy a repetir”

M: Es un test de memoria, ↑ y no se repite ↑. Pero yo no tenía tiempo porque tenía un cuarto de hora para cada pibe. Le repito todo y le digo:

- ¿y?

- “Cuentos pelotudos no repito”

// Me dijo el pibe

@risas

Yo le pongo el máximo de puntaje porque ese pibe no solo recordaba el cuento sino que hizo interpretación de texto

@risas

→Quiero decir que hay una diferencia que está en todas las aulas aunque todos hablen la misma lengua, pero todos tenemos diversidad de acercamientos afectivos, no simplemente de niveles de maduración. (Silencio) (Entrevista: martes 16 de abril de 2019. Espacio: casa de Marta Tomé, Villa Lugano).

Tomé reflexiona desde el presente histórico situado sobre las acciones que aquí se narran. Esta experiencia la lleva a dar cuenta de que las aulas se conforman desde una jerarquía de conocimientos. Siendo legítimos aquellos sujetos con mayor capital cultural (Willis, 1979;

Bourdieu y Passeron 1998). Ahora bien, desde la diversidad de niveles, Tomé busca dar cuenta que en las aulas se encuentran historias, conocimientos, saberes, juegos que hacen a la heterogeneidad de historias, que habitan los espacios escolares. Desde su lugar, intenta, de manera estratégica, visibilizar que la homogenización en el modelo educativo no da una respuesta adecuada a las diversas problemáticas sociales que se presentan en el aula. Tal como explica Tomé, esta diversidad de niveles iba más allá de la diversidad lingüística y cultural.

En consonancia, estas anécdotas que remarca Tomé tienen que ver con cuestionamientos relevantes dentro de su historia de vida, es decir, cuestionarse la herramienta que utilizaba como psicopedagoga. Los baremos, del test de ABC, representan herramientas que le permiten cuestionar el objetivo: crear grupos de educandos homogéneos.

La escuela tenía siete primeros grados y un séptimo grado con veinte educandos, por lo que el fracaso escolar y la deserción aparecen vinculados a un modelo educativo que considera primordiales las ideas de progreso y acumulación de conocimiento, donde los saberes y las diversas historias de vida no son contemplados. En uno de sus trabajos, *Atención pedagógica de la diversidad*, Tomé reflexiona sobre las rupturas generadas en la escuela de Villa Celina:

Y si enseña a todos lo mismo y en el mismo momento, sabe que solo lo aprenderán algunos. Habrá quienes ya lo sabían. Habrá quienes no pudieron aprenderlo, porque antes debían conocer otras cosas. Es decir, que si somos sinceros debemos reconocer que toda clase es heterogénea. (...)

Es importante ser consciente que desde un lugar de poder es muy “tentador” desconocer las legítimas diferencias de los otros y considerar que lo mejor es asimilarlos, integrarlos a lo de uno<sup>42</sup>” (Tomé, s/f, pp. 6-7).

Estas ideas que Tomé sistematiza en su trabajo la llevan a recordar el momento en que conoce, a mediados de los años ochenta, a don Luis Iglesias, en Tristán Suarez, conurbano bonaerense. Tal como sigue en el fragmento que se encuentra a continuación, Tomé recuerda haber buscado con un grupo de docentes, el número de teléfono de don Luis Iglesias en la guía telefónica. A partir de la cual coordinan un primer encuentro. Conocer el trabajo y la pedagogía que este maestro rural llevaba adelante hizo que pasara a ser un referente de las experiencias docentes de Marta. Iglesias trabajó con la *diversidad de niveles* y publicó *La escuela rural unitaria* (1957). Marta recuerda que este libro fue modelo para muchos docentes que, en sus palabras, “hasta ese momento dividían su tiempo en pedacitos por cada nivel sin poder integrarlo como don Luis hizo” (Entrevista a Marta Tomé: jueves 15 de octubre de 2020. Espacio: comunicación

---

<sup>42</sup> Subrayado propio de la autora, para el análisis de la presente investigación.

virtual). Desde este proyecto educativo podemos analizar, a través de la categoría analítica de **apropiación transformativa** (Rockwell, 2005), cómo se implementa una currícula distinta a la currícula oficial, y toman relevancia las prácticas educativas que se generan, al igual que los *Cuadernos de Pensamientos* escritos de forma colaborativa:

M: → Don Luis Iglesias trabaja en escuelas donde eran todos pobladores rurales. ↑ No era un problema de educación intercultural, era un problema de diferentes niveles, donde la clave era ↑ todos aprendemos y todos enseñamos↑. Y además el trabajo por proyectos también me pareció muy importante, y además del trabajo por proyectos, la escritura voluntaria, que eran ↑ los cuadernos de pensamientos↑, eso yo lo recuperé para siempre (Cort-). Yo seguí durante unos años la relación con don Luis Iglesias. A mí me llevó alguien que vivía en Ramallo y que la nombraron en la escuela rural el primer año en que trabajó, y no sabía qué hacer. Lo habitual es recibirse sin saber cómo se trabaja en diferentes lugares del país, entre ellos, las escuelas rurales. < Sin embargo, el título te habilita para trabajar en cualquier lado> (Cort-). ↑ Bueno, ella fue quien movilizó para conocerlo, María del Carmen Firpi. →Entonces, buscamos en la guía, encontramos, llamamos y nos dijo que sí, que fuéramos, entonces fuimos todo el grupo que trabajábamos en el CIE. Pero después seguí yendo con otras personas. Allí le pregunté:

- Don Luis, ¿Cuál es de todos los trabajos suyos, de todas las experiencias, la que considera mejor?

Y me dijo:

- "Creo que el *Cuaderno de Pensamientos*".

Y sacó de su biblioteca, mientras me explicaba:

- “este era un cuaderno que cada chico escribía en su casa, cuando quería y sobre lo que quería. Eso sí, ↑ te aclaro que no eran pensamientos que solo él podía leer, sino que un día a la semana, cuando también se hacía el cierre de los proyectos, cada cual leía para todos lo que había escrito // ¡¡y era muy rico!! Además esto significaba para una escuela rural estar siempre conectado con la escuela, también los días de lluvia, que a veces son muchos. Fue sin duda la propuesta ↑ más rica ↑. Todos escuchaban a todos y cuando leía, cada uno sabía que sus pensamientos importaban a los demás; no importaba el nivel en el que cada uno estaba cursando” (Entrevista a Marta Tomé: jueves 15 de octubre de 2020. Espacio: comunicación telefónica con Marta Tomé).

En la producción cultural de la persona educada, Levinson y Holland ponen atención sobre el hecho de que a pesar de cuán homogéneo pueda parecer un grupo, la producción cultural y las definiciones hegemónicas de la persona educada se encuentran en disputa sea desde los géneros, edades, la jerarquización de las clases sociales o etnicidad (Levinson y Holland, 1996). Desde las experiencias que Tomé narra en este apartado es que se apropia de manera creativa y transformativa (Rockwell, 2005) para trabajar con lo que llamó *diversidad de niveles* a través de los juegos en los espacios educativos. De acuerdo con lo dicho, Marta Tomé continúa:

M: < Las propuestas de juegos que son producto de las experiencias de docentes que como Marta Tomé han tratado de no negar las diversidades sino aprender de ellas. Diversidad de

lenguas, bi o multilingüismo, diversidad de culturas y por lo tanto de cosmovisiones. > ↑ Diversidad de niveles previos de acercamiento al tema que pretendemos aprender y diversidad de intereses y experiencias previas en tornos afectivas de tantas más. → Por eso el juego didáctico que es la unión del aprendizaje a la libertad porque lo hacemos solo si queremos y la unión del aprendizaje y la alegría que es esa cuota de alegría la que asegura que siempre seguiremos intentando aprender (Entrevista a Marta Tomé: sábado 10 de octubre de 2020. Espacio: comunicación virtual).

### 3.3 La importancia de los juegos en las prácticas educativas

M: En una escuela que no había equipo de psicopedagogía, no había equipo de orientación escolar, no sé ahora cómo se llama// entonces la directora vino a hablar a la Escuela Normal a ver si no podíamos ir aunque sea, me entendés, con la práctica, y yo me fui, con el grupo de alumnos, ↑ y con que teníamos que atender a los peores // a los que se suponía que necesitaban ayuda. Y yo siempre ya, con la obsesión de LOS JUEGOS. → Entonces estaba la imagen de que los alumnos míos eran de entrada practicantes. Segundo, ofrecían una jornada, ¿me entendés? → Yo no me acuerdo cuántas veces eran, creo que era la residencia...este entonces una jornada de juegos // ¿A quién? ↑ A los chicos con problemas. (Cort-) Entonces los padres decían:

- “Todavía que tienen problemas” // Encima, ° ¿me entendés? ° Le hacen perder tiempo con los juegos.

Y además, los compañeros de ellos, como estos iban a jugar, les daba bronca, que estos no jugaran. (Cort-) Este tratamos de responderle a los padres y a los chicos. Entonces, a los padres, terminaba cada jornada y decíamos:

- ↑ “¿La pasamos bien?”

- ↑ “Siii” / “¿Y qué aprendimos?”

→Entonces, era detallar lo que habían aprendido cada uno, como para que los pibes pudieran defenderse frente a los padres y decir qué es lo que habían aprendido. Y después hicimos ferias en los recreos. / Teníamos con los kioscos con los juegos que los pibes habían aprendido, ↑ pero los que coordinaban el juego eran los alumnos (Entrevista: martes 16 de abril de 2019. Espacio: casa de Marta Tomé, Villa Lugano).

Los juegos que Marta Tomé pensó y desarrolló son parte de una propuesta que apunta a pensar materiales didácticos que permitan a les docentes trabajar con la *diversidad de niveles* y para distintos grupos sociales. Esto supone que no existe un único material educativo sobre el que se pueda trabajar con todas las poblaciones de igual manera, ya que en este caso lo que prevalece es la homogeneización y asimilación de la población sin tener en cuenta la diversidad lingüística y cultural de los distintos espacios.

En la década de 1980 Tomé, acompañada de Pablo Garaño y Mabel de Filippini<sup>43</sup>, publican el material *Juegos Hilados a Rueda* (Tomé, 1986). Allí, Tomé reflexiona acerca del juego en la educación y de los intersticios de los espacios en los que se crea (Rockwell, 2018). En este sentido afirma:

Con solo mirar los recreos de una escuela haremos diagnósticos individuales, grupales, diagnóstico de la institución escolar y de la sociedad que la sostiene y alimenta.

Muchos de estos diagnósticos resultarán dolorosos: la agresión, la ley del más fuerte, la impotencia de los débiles para defenderse, el autoritarismo, la dificultad para organizarse alrededor de metas positivas, alegres y solidarias, dificultad de todos: de los líderes oficiales (los docentes), de los naturales (engendrados por los alumnos) y de todos los demás miembros del grupo.

(...)

Aceptamos los juegos que existen porque es como aceptar la realidad de nuestra sociedad, y mientras tanto creamos las condiciones para que el propio grupo modifique las reglas de los actuales, y cree otros, que ES COMO IR CREANDO UNA NUEVA REALIDAD<sup>44</sup> (Tomé, 1986, pp. 12-13).

A propósito de lo dicho, en una carta que Tomé escribe y titula *Identidad* reflexiona:

Dolorosamente comprobé y compruebo a cada rato que no sé lo que el otro sí necesita saber, y a pesar de eso me quedo, me quedo tratando no ya de enseñar sino de aprender, y mientras tanto ayudo para que él pueda lograrlo, con otros, de otra forma... y a pesar mío. No soy la única. La educación nunca es intercultural si el maestro se cree saberlo todo, o se cree que su saber es más importante que el saber del otro, o de hecho, solo legítima en el aula el saber de su propia cultura. Hacer lo contrario es difícil, porque es doloroso darse cuenta de que “mi” lengua no es “la” lengua, sino que hay miles de formas distintas para expresarse y que mi forma de hacerlo es solo “una” de las formas posibles. Es doloroso aceptar que mi conocimiento no es “el conocimiento”, que mi forma de aprender no es más que “una de las formas” posibles. Todo esto implica aceptar que el conocimiento “escolar” es una construcción que se hizo desde una cultura, la que organizó el sistema educativo, la que creyó ser la civilización que sacaba a los otros de la ignorancia, de la barbarie<sup>45</sup> (Tomé, 2011, Villa Lugano).<sup>46</sup>

En sus rupturas y experiencias docentes, Tomé buscó enseñar la manera de poder transmitir con “una cuota de alegría” (Tomé, 2018). Los juegos han sido las herramientas que se lo han permitido y con las cuales trabajó en distintas experiencias. En este sentido, es relevante la definición de juego que documentamos en una de las entrevistas:

M: Para mí el juego significa una actividad elegida con ↑ libertad y abandonada también ejerciendo la libertad. Es decir que no es juego si no es libre. ° Y además tiene que tener una

---

<sup>43</sup> Ver: [Lista de personas mencionadas](#).

<sup>44</sup> Se respetan las minúsculas y mayúsculas tal como están en el documento original.

<sup>45</sup> Subrayado propio de la autora, para el análisis de la presente investigación.

<sup>46</sup> Ver anexo: [8.4.3 Carta escrita por Marta Tomé: Identidad](#).

cuota de alegría °. Esto lo vas a encontrar también en mí cuando enseño, yo soy responsable cuando enseño y el alumno es responsable cuando aprende. Algo puede costarnos esa responsabilidad:/ un esfuerzo. ↑ Por eso hablo de cuota de alegría. ↑ La alegría debe acompañar nuestra responsabilidad (Entrevista a Marta Tomé: jueves 15 de septiembre de 2020. Espacio: comunicación telefónica).

En El Sauzalito, a fines de la década de 1970 recuerda, ya creada la escuela N° 821, la importancia de presentar las lenguas, en este caso el wichí y el castellano, en igualdad de condiciones (Tomé, 1986). En el capítulo 5 se analiza esta experiencia y los procesos que conllevaron desde sus inicios hasta la institucionalización de la escuela.

Sin embargo, tal como afirman Ezpeleta y Rockwell (1983) aún se sabe poco de lo que pasa en las aulas con los conocimientos, las prácticas y en este caso con las jerarquías:

M: Y esa igualdad tiene que demostrarse en los juegos. ↑ Yo siempre relato que cuando pudimos empezar masivamente en Sauzalito a trabajar con ambas lenguas con letreros, había docentes que en vez de poner las láminas, una al lado de la otra, ponían la escrita en castellano al frente del salón, y la escrita en wichí, < lengua originaria de los alumnos>, atrás en la pared, // que se tapaba cuando se abría la puerta (Entrevista a Marta Tomé: miércoles 19 de agosto de 2020. Espacio: comunicación telefónica).

Cada escuela es producto de una permanente construcción de la memoria social. En cada escuela interactúan diversos procesos: la reproducción de relaciones sociales, la transformación de conocimientos, la reconstrucción o invisibilización de la memoria colectiva, los silencios, resistencias, las apropiaciones transformativas, y las luchas del poder establecido, los intersticios, que interactúan y hacen a la conformación de las comunidades educativas (Ezpeleta y Rockwell, 1983). Asimismo, dan cuenta de las tensiones que se generan con los Estados - nación modernos. Estos conocimientos, representados, en este caso, a través de la filosofía de juego que Tomé sigue construyendo en el presente, son necesarios para generar propuestas colaborativas que visibilizan las experiencias de distintos espacios educativos, que se reinventan constantemente en el trabajo con la diversidad lingüística y cultural.

En suma, las primeras etapas de socialización permiten comprender los cimientos sobre los cuales Marta Tomé construirá sus cuestionamientos, ideologías, pensares, sentires. En este caso, tal como se observa a lo largo del capítulo, su familia, el barrio de Villa Lugano y su compromiso social son tres ejes fundamentales, que le permiten comenzar a cuestionar distintas prácticas docentes y tomar posición sobre qué educación cree pertinente. De la misma manera, sus construcciones y experiencias, las cuales consideramos como “rupturas transformadoras”, le permiten visibilizar las distintas experiencias, desde los intersticios de los espacios

educativos y desde la comunidad educativa. Los juegos, tal como los define, marcan toda su historia de vida y serán abordados en mayor profundidad en los capítulos que siguen.

La idea de homogenizar a la población a través de una lengua – una cultura, llevó al silencio, en las aulas, a las diversidades lingüísticas y culturales. De la misma manera, la subalternización de determinados educandos en las escuelas presenta como respuesta, el fracaso y la deserción escolar. Estas primeras rupturas, que aparecen en la historia de vida de Marta Tomé, desde los primeros agentes de socialización, el barrio de Villa Lugano, la militancia familiar y propia, las experiencias docentes y el cuestionamiento a su propia formación llevan a que comience a plantearse el compromiso con la historia de nuestro territorio e identidades. En este sentido, es que a partir de dos viajes importantes que realiza por Bolivia-Perú y México va a comenzar a pensar en la educación desde otra mirada que le va a permitir llevar adelante el hecho de aprender entre todes.

## 4. Encuentros diversos...rupturas múltiples

Años	Historia de vida y política de Marta Tomé	Acontecimientos en Argentina	Acontecimientos regionales	Acontecimientos mundiales
1967	Viaja a Bolivia y Perú con una compañera de la Acción Católica Argentina (ACA).	<b>En 1966 golpe de Estado de Onganía.</b>	<b>Es asesinado Ernesto Che Guevara por el ejército boliviano.</b>	Guerra árabe-israelí, llamada la “Guerra de los seis días”, que culminó con la derrota de los países árabes ( Egipto, Siria y El Líbano).
			<b>Comienza a emerger la teoría de la liberación.</b>	
1968	Viaje a México.	<b>El 1 de mayo surge el MSTM.</b>	Conferencia Episcopal en Medellín.	Comienza la retirada de EE.UU. en la guerra de Vietnam.
	Se acercan Héctor Botan y Rodolfo Ricciardelli al barrio de Villa Lugano.	<b>Onganía finaliza el proyecto del Primer Censo Indígena Nacional, que había comenzado en 1965.</b>		Se produce el Mayo Frances.
		<b>Se crea la DINEA.</b>		
1969	Viajes al Paraje 29, provincia de Santa Fe.	<b>Cordobazo, Rosariazo, Correntinazo.</b>		<b>El hombre llega a la luna.</b> Neil Armstrong su comandante y Edwin F.Aldrin, piloto del módulo de exploración lunar 'Eagle', desembarcan en el sitio previsto del llamado Mar de la Tranquilidad.
	Mientras tanto Carlos Cavalli viaja a Chaco. Aquí aún no se conocían.	<b>Por la represión en el Cordobazo mueren Máximo Mena, obrero mecánico y el estudiante Octavio Castellano. El gobierno declara el estado de sitio. Detienen a Agustín Tosco dirigente de Luz y Fuerza. Muere por la represión Emilio Jáuregui dirigente del sindicalismo combativo del gremio de prensa.</b>		Richard Nixon asume en EE.UU.



La militancia católica de la familia de Tomé y su paso por las distintas etapas dentro de la ACA son agentes de una primera socialización que hacen a su historia de vida. Cada uno de éstos supone entornos que producen la génesis de las inclinaciones políticas (Giorgi, 2016). Los momentos de ruptura en las historias de vida son momentos liminales (Turner, 2002), que en este caso producen nuevas rupturas respecto de un momento inmediatamente anterior. Las representaciones entran historias poderosas, míticas y de sentido común, en el proceso social. La etnografía en sí misma representa historias que se encarnan en informes escritos. Estas historias describen simultáneamente la cultura real, eventos y hacer adicionales, morales, ideológicos e incluso cosmológicas declaraciones (Clifford y Marcus, 1986).

En este capítulo, veremos cómo nuevos acontecimientos de la historia de vida y política de Marta Tomé la llevan a distintos encuentros, donde las distancias y tiempos de un espacio al otro dan cuenta de una dinámica de accionares diacrónicos (Leach, 1985), que confluyen en el comienzo del trabajo educativo y a partir de lo cual se documentan las prácticas educativas generadas al norte de la provincia de Santa Fe, siendo estas experiencias parte del compromiso

y la creatividad con las que Tomé las impulsa. Para el momento en que realiza este viaje, es preciso señalar que el proyecto del CIN ya estaba interrumpido, y las políticas de integración y asistencia social por parte del Estado iban en detrimento de los diversos grupos sociales.

#### 4.1 Los viajes como dramas sociales<sup>47</sup>

*“Hoy en pleno siglo XX  
Nos siguen llegando rubios  
Y les abrimos la casa  
Y les llamamos amigos*

*Pero si llega cansado  
Un indio de andar la sierra  
Lo humillamos y lo vemos  
Como extraño por su tierra...”*

*La Maldición De La Malinche.<sup>48</sup>*

La configuración barrial y las prácticas docentes forman parte de las primeras rupturas que hacen a la historia de vida de esta docente. Le permiten conocer otras realidades sociales y la consecuente observación de la heterogeneidad en los espacios áulicos. Estas experiencias le permitieron comenzar a cuestionarse aquella homogeneidad reproducida por las mismas ideas con las que se construyó el Estado – nación.

La segunda ruptura importante en la historia de vida de Marta Tomé estuvo constituida por dos viajes que realiza en los inicios de la década de 1960 por Bolivia y Perú (1967) y México (1968). Estos viajes le permitieron conocer otras realidades sociales, desde las cuales se cuestiona muchas de las acciones políticas a consecuencia de su realidad cotidiana.

M: (...) ese verano me fui a conocer a una tía mía que había en Perú, que era monja. Entonces recorrí Bolivia y Perú. Y ahí me enteré de lo que era América Latina // o por lo menos empecé a enterarme (Entrevista a Marta Tomé: sábado 30 de noviembre de 2019. Espacio: Taller de Quichua Caypi Quichuapi ´Rimaycu en la Casa de la Cultura, partido de Moreno, Buenos Aires).

En el fragmento citado, Tomé relata cómo comienza a ver las problemáticas de América Latina, a través de una charla que se realizó en la Casa de la Cultura en el partido bonaerense de Moreno en el año 2019. En este espacio, el hecho de que Marta Tomé relate sus experiencias de vida es

<sup>47</sup> Véase Turner, V. (2002). Dramas sociales y metáforas rituales. En I. Geist (comp.), *Antropología del Ritual: Víctor Turner* (pp.35-71). I.N.A.H. - E.N.A.H. México D.F (original publicado en 1974).

<sup>48</sup> Canción La Maldición de la Malinche interpretada por Amparo Ochoa y el Cantautor Gabino Palomares <https://www.youtube.com/watch?v=kSBLQM5KUec> (Consultado 28-06-2020).

relevante para aquellas personas que la escuchan, y que trabajan en la memoria e identidad presente de la lengua y cultura quichua. En este sentido, es interesante destacar que se configura una temporalidad y un espacio distinto del habitual, en el que se sistematizó la mayor parte de sus experiencias de vida. En otra de las entrevistas que realizamos en Villa Lugano, Tomé comenta:

M: Y así viajé por Bolivia y Perú y entonces conocí otra realidad que no tenía nada que ver con la mía. ↑ Porque yo acá en la Argentina tuve ocasión también de ir al Valle de Río Negro, pero donde había montón de italianos, entre ellos el primo de mi papá y también en la provincia de Buenos Aires, en la que también había una familia italiana. O sea, esas dos posibilidades había tenido (Entrevista: sábado 09 de noviembre de 2019. Espacio: casa de Marta Tomé, Villa Lugano).

De acuerdo con Krotz (1991), los viajes no implican solo movimiento en el espacio, sino también en el tiempo. La categoría de viaje en antropología se encuentra ligada a aquellas formas que los viajeros utilizaron para conocer otras culturas y evidenciar las mismas. En este caso, el viaje es visto a partir de la categoría **drama social** propuesta por Víctor Turner (2002). Los dramas sociales son unidades de procesos armónicos o inarmónicos que surgen en situación de conflicto, aunque también pueden darse en otras situaciones.

Consideramos la categoría de drama social por dos motivos: el primero, tiene que ver con las distintas temporalidades que se dan en los viajes y los consecuentes encuentros con diversos grupos culturales. Es decir, existe un tiempo en el que se realizó el viaje; un tiempo liminal ante la ruptura de los paisajes observados en los viajes; y un tiempo en el que esas rupturas quedan representadas a partir del diálogo-performance, que se ejecuta desde el presente sobre aquella acción-recuerdo.

El segundo motivo está compuesto de un tiempo pasado, futuro pasado y presente. Los viajes representaron “rupturas transformadoras” a bases de los cuales Marta Tomé se preguntó por la pobreza y las injusticias sociales. Esto llevará a que comenzará a militar con el Movimiento de Sacerdotes para el Tercer Mundo (MSTM), para fines de la década de los años sesenta. Hablamos de un pasado como aquel tiempo en el que ocurrió la acción; un futuro pasado, donde se pensó que había que cambiar esas injusticias para las generaciones venideras; y un presente histórico desde el que se narra y reflexiona sobre aquellas acciones- recuerdos. Este segundo motivo también tiene un anclaje sobre cómo se relatan estas experiencias, siendo que representan una ruptura dentro del proceso social y las contingencias políticas:

M: Cuando entré a la Catedral de Cusco sentí que eso fue meterles la pata encima. ↑ No tiene nada que ver con la evangelización. ↑ mientras que, en Perú tuve una crisis importante respecto a lo religioso. / No sé si a lo religioso. / A la iglesia, que es otra cosa. // Cuando estaba en Cusco estaba la Catedral de Cusco metida encima de la plataforma de los incas que habían hecho la otra. Entonces fui ahí a un confesionario que estaba allí y le hablé al cura (...) (Entrevista: martes 16 de abril de 2019. Espacio: casa de Marta Tomé, Villa Lugano).

El fragmento que se cita tiene que ver con el momento en el que Marta Tomé llega a Cusco y vive, tal como describe, una crisis respecto de las acciones llevadas a cabo en el tiempo de la colonización española, por parte de la Iglesia Católica. En este caso, siguiendo el concepto de drama social propuesto por Turner, en la experiencia que relata Tomé se da una ruptura con la Iglesia que sobreviene una fase de crisis, que muchas veces se acompaña de un momento liminal, sin llegar a ser tal. Es decir, es un momento umbral entre dos fases del proceso social. El fragmento descrito da cuenta que dentro de la fase de crisis hay un momento umbral que se dio a partir de la ruptura del paisaje, al ver las construcciones de la Iglesia Católica sobre las edificaciones que anteriormente habían realizado los Incas. Este momento de suspenso permitió que Marta Tomé pudiera cuestionarse acerca de los problemas sociales en Latinoamérica:

M: Hablando con el cura, → que creo que estaba también cuestionado, me dice bueno por lo menos cuando salga trate bien a la gente me dice, ¿no? A los pobres se los veía arrastrar los carros con toda la basura

N: mjm

M: me dije: “Ya está. Aceptas o no aceptas la pobreza cómo cosa natural. ↑Yo no la acepte↑”<sup>49</sup> (Entrevista: martes 16 de abril de 2019. Espacio: casa Marta Tomé, Villa Lugano).

Esta segunda parte del fragmento tiene relación con la fase que Turner menciona como la **acción de desagravio** (*op.cit*, 2002). El hecho de hablar con el cura de la Iglesia, y describirle la ruptura generada ante lo visto, es decir la acción colonizadora observada en el paisaje de una construcción edilicia por encima de otra, llevó a que Marta Tomé comience a tomar compromiso sobre las acciones políticas, sociales, culturales y económicas. De acuerdo con Kusch:

El paisaje subvierte así el sentido del ser. Le opone al ser, al espejo cristalino de su mundo ordenado, la sinrazón que lo quiebra por rebeldía y autismo, por una *imitatio dei* que encierra en su seno los vectores de infinitas posibilidades de existencia (Kusch, 2000, p.26).

A partir de la observación de un paisaje se generan una multiplicidad de tiempos, que se entraman para que aquella crisis se convierta en un compromiso de *justicia social*. De acuerdo con Reyes Tovar y Lamy es importante considerar al paisaje como una unidad espacial, que enmarca el ámbito sensible de los lugares vividos y evidencia las transformaciones sociales.

---

<sup>49</sup> Subrayado propio de la autora, para el análisis de la presente investigación.

Los territorios y las identidades están dados por la memoria hacia los espacios en las relaciones: memoria-narrativa, narrativa-lugar y memoria-lugar que permiten crear un recorrido hacia la forma en la cual se construye el sentido de pertenencia e identificación de los lugares, más allá de sus fronteras físicas (Reyes Tovar y Lamy, 2017). En otras palabras, dentro de estos relatos se presenta como parte del pasado: la sociedad Inca, la colonización española y la evangelización de la población. Las formas de entender el territorio están dadas desde una dimensión espacio-temporal. El territorio se transfigura en un tiempo pasado, presente, del recuerdo y vivencial (*op.cit*, 2017).

Retomando la propuesta de Turner, los momentos de las fases de quiebre y crisis se producen durante el viaje, cuando Marta Tomé observa, en el paisaje, la superposición de las construcciones edilicias de los distintos grupos sociales. La fase de desagravio hablando con el cura, y finalmente una cuarta fase, que Turner (2002) llama **reintegración**. El “no aceptar la pobreza” nos lleva a dar cuenta de esta reintegración al proceso social y a las miradas que desde esta ruptura fue tomando a lo largo de su vida, respecto de los diversos procesos interculturales e interreligiosos, que la misma Iglesia Católica presenta como institución y que permitió el consecuente acercamiento de Tomé a la militancia en el Movimiento de Sacerdotes para el Tercer Mundo (MSTM).

La relación de las fases del proceso social y los hechos de la vida de Tomé representan una manera de **ser-estar** (Kusch, 1999) en el sistema-mundo, ya que existen interacciones desde las distintas cosmovisiones culturales, que se tornan hacia los lugares que toman significado desde la construcción de las relaciones personales, familiares y grupales. En este sentido, entendemos que, si bien hay paisajes que dejamos de habitarlos físicamente, esto no lleva a que no podamos habitarlos desde la memoria. En este caso, permite crear un viaje puntual hacia la relación del sujeto y el paisaje, del recuerdo y la nostalgia. El paisaje es aquel espacio en el que se toma conciencia de los procesos y se buscan los interrogantes de los cuestionamientos de las raíces que faltan (Kusch, 2000).

En tanto referencia de los lugares que visitamos en un tiempo determinado, los paisajes nos llevan a pensar en los lugares como un almacén de la memoria: “la identidad del paisaje se deriva, de las múltiples memorias y significados asociados a determinadas locaciones, que confieren un sentimiento de pertenencia y apego a sus habitantes (Skewes, Guerra, Rojas y Mellado, 2011). En torno a lo expuesto, los aportes de Tim Ingold nos llevan a reflexionar sobre el paisaje como el mundo conocido, tal como es para aquellos que lo habitan, que viven en sus lugares y viajan a través de sus caminos conectándolos (Ingold, 2013). El paisaje se constituye

como un itinerario de vida que tiene relación con las actividades, compromisos, formación, trabajos, familias, militancias, que habitaron espacios y tiempos y que al hacerlo dejaron algo de sí mismos. El paisaje es cualitativo y heterogéneo. Esto queda representado en las formas, los sentires y pensamientos que aparecen a la hora de documentar memorias sociales territorializadas.

Es mediante el lado sensible del paisaje, en el cual podemos establecer narrativas del cómo se vive y se sienten los movimientos en los espacios, permitiendo ir más allá de su visión geométrica y volcar la mirada hacia las palabras, emociones, afectos, ensoñaciones y recuerdos de lo que significa para los sujetos, **los imaginarios geográficos del paisaje**, los cuales con base en Debarbieux (1995) fundamentan la experiencia sensible y emocional del razonamiento geográfico.

La articulación entre el aquí y allá mediante el uso de la imaginación creativa y la experiencia territorial (Lindón, 2008; Cortes, 2009; Hendel, 2020) nos llevan a pensar en el paisaje como un espacio creativo, que remite a la construcción simbólica tanto material como inmaterial, por parte de sus actores. Permite destacar cómo a través de un proceso de movilidad, los sujetos llevan consigo un conjunto de símbolos de información del lugar del cual parten y posteriormente, en su lugar de origen, pueden crear traducciones, acomodados, mezclas u olvidos de estos; así como al regresar a su lugar cotidiano establecen un proceso de intercambio intercultural y en este caso interreligioso. Las configuraciones emotivas y físicas del paisaje forman parte del cúmulo de percepciones y sentidos que se hacen visibles en el paisaje, dando un contraste de miradas que derivan en una diversidad de significados.

Según Debarbieux, la temporalidad se encuentra presente en la conformación de las prácticas y representaciones espaciales de una sociedad hacia la búsqueda de significaciones. Para Ernst Bloch, el viaje auténtico tiene como efecto no solo una modificación del lugar, sino del viajero mismo, que permita poner de relieve la experiencia para proporcionar un conocimiento del mundo, que existe de manera fragmentaria y que guarda los silenciamientos sobre los distintos procesos que transcurren (Bloch, 1973). En este sentido, recuperamos el recuerdo de cuando Marta Tomé llega a Bolivia junto con una compañera de la Acción Católica (ACA):

M: Bueno, entonces te tenías que desacostumbrar a todo viste y volver a armar. Entonces cuando llegamos a Oruro era el Carnaval °. Porque la hermana de la que era compañera mía de viaje era profesora de geografía °. Yo no tenía ni idea de que existía el carnaval de Oruro, me entendés, en ese momento. Fue ella que diseñó el viaje.

N: Claro

M: entonces nosotras llegamos allá ↑ justamente la noche anterior. El presidente de Bolivia también llegó allá. Te aclaro que en ese hotel no había agua. Pero era el hotel donde estaba el presidente también, viste. / Bueno /, entonces estábamos esperando la cena y creo que iban a traer un pollo //. Entonces mi compañera me dijo:

- “Mirá, si cuando venga el pollo vos me vas a hablar de la pobreza, te voy a poner el plato arriba en la cabeza”.

O sea que yo ya estaba hablando permanentemente de la pobreza. ↑ Sí, no podía aceptar tantas diferencias.

N: si las diferencias que...

M: ↑tantas diferencias↑

(Entrevista: martes 16 de abril de 2019. Espacio: casa de Marta Tomé, Villa Lugano).

Este fragmento da cuenta del reordenamiento de la alteridad, lo cual no va a significar ajenidad, debido a que los mundos simbólicos nos construyen (Briones, 1998; González Rodríguez y Smith, 1998). Estos redescubrimientos invitan a pensar en la interculturalidad. Si bien Marta Tomé ya se había cuestionado acerca de la pobreza, esta idea es constante a lo largo de su historia de vida. El compromiso que toma sobre esta problemática la llevó a posteriori, a que impulsara proyectos orientados a generar igualdad de condiciones. Esto se verá reflejado en la sistematización de experiencias educativas que lleva adelante en las provincias de Santa Fe y Chaco que, a su vez, son relevantes para pensar en las experiencias que luego desarrolla en distintos espacios educativos, y que le permitieron pensar en la educación intercultural desde la complementariedad de conocimientos, experiencias y saberes.<sup>50</sup>

Los viajes implican una metáfora relacional, una instancia de mediación para producir acercamientos basados en el entendimiento, y en los nuevos procesos de neocolonización y de desencuentro contemporáneo. El viaje es un recorrido simbólico que permite un desanclaje para

---

<sup>50</sup> Luego de los viajes que realiza a Chaco, durante la década de 1970, Tomé trabaja en distintos espacios educativos. Entre ellos se encuentran: La Campaña de Reactivación Educativa de Adultos para la Reconstrucción (CREAR), los Ministerios de Educación tanto en la provincia de Buenos Aires como nación y en el año 1999 en la coordinación del Área de Estudios Interdisciplinarios en Educación Aborigen (AEIEA) del Depto. de Educación de la Universidad Nacional de Luján (UNLu). Mencionamos esto porque las experiencias que vive tanto en la provincia de Santa Fe como en Chaco le van a permitir pensar en la educación intercultural desde los territorios. En este sentido es que se acerca a la idea de Luis Enrique López cuando nos interpela al plantear la interculturalidad desde arriba y desde abajo (López, 2006). Las distintas experiencias educativas tanto como los cargos que Tomé ocupa en los Ministerios le permiten conocer otras realidades sociales, por lo que impulsa proyectos que tienen que ver con la sistematización de diversas experiencias. En este sentido, un documento relevante es: *Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Sistematización de experiencias*. Publicado por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología en el año 2004. En el caso del Área que coordinaba en la universidad nace con la idea de partir desde los sujetos como protagonistas y sus experiencias en territorio. Estas tensiones entre el arriba y abajo son las que la historia de vida de Marta Tomé nos permite entretejer dando cuenta de las distintas complejidades que presenta la historización de la educación intercultural.

recrear la mirada del conocimiento: “La construcción de lo mediacional como forma de crear proximidades” (*op.cit*, 1998, p 481).

Al año siguiente, en el viaje por México (1968) Tomé sigue preguntándose por la pobreza, pero aquí ya va a reconocer que las identidades y memorias de los grupos sociales serán un eje presente en los territorios que visita en esta oportunidad:

M: ↑Bueno, entonces, lo mismo hice al año siguiente: las tres juntas, ya con la profesora de geografía hicimos el viaje a México. Ahí lo que me llamó la atención además de la pobreza es que ellos parecían orgullosos de su pasado, cosa que no parecía que se diera en Bolivia y Perú (Entrevista: martes 16 de abril de 2019. Espacio: casa de Marta Tomé, Villa Lugano).

De acuerdo con Krotz, en los viajes, el asombro juega un papel relevante, a tal grado que este es el elemento que caracteriza cualquier viaje digno de tal término - no solo en su fase inicial - sino a lo largo de todo su transcurso y hasta la reflexión posterior (Krotz, 1991). Este asombro sería, según Bloch, un lugar de la anticipación, donde se abarca la realidad, que es totalizador, teórico y práctico a la vez, que comprende el pensar y sentir, ver y ansiar; y que constituye las diversas maneras de conocer y entender los mundos (Bloch, 1973 citado en Krotz *et al.*, 1991). En este viaje, Tomé asume el compromiso que llevaría a cabo al poco tiempo:

M: Cuando estaba subiendo una de las pirámides en México, me paré y dije:

- “acá se terminó el turismo y empieza el compromiso”

(Entrevista a Marta Tomé: sábado 30 de noviembre de 2019. Espacio: Taller de Quichua Caypi Quichuapi Rimaycu en la casa de la Cultura, partido de Moreno, Buenos Aires).

Al comienzo del apartado se tomó un fragmento de la canción *La maldición de Malinche* de Gabino Palomares, interpretada por Amparo Ochoa. La música y la composición de canciones son elementos que hacen al conocimiento de los grupos sociales. En este caso, como bien deja entrever el fragmento que elegimos, hay una demanda a la acción de la colonización y al hecho de cómo la misma se reinventó en neocolonialismo (Menéndez, 2018). En la actualidad afirmamos la continuidad de un colonialismo interno socioeconómico. En los años sesenta y setenta las letras de las canciones y sus cantautores e intérpretes fueron parte de la construcción y reflexión de grupos sociales que buscaban pensar-hacer por las injusticias sociales. El fragmento de la canción *La maldición de la Malinche* es uno de los que Tomé recuerda que le permitió cuestionarse no solo las desigualdades, sino también, las responsabilidades de los compromisos de cada uno de los grupos sociales.

## 4.2 El compromiso desde el Movimiento de Sacerdotes para el Tercer Mundo en los años sesenta

M: Para mí el Movimiento de Sacerdotes para el Tercer Mundo fue muy importante digamos ¿no? ↑ Cuando volví de los viajes me cuestionaba la situación de injusticia social. // Botán venía acá a celebrar alguna misa el domingo (porque estaba en otra parroquia) y los demás, los muchachos me decían:

- “Tenés que ir a escucharlo a Botán”.

-“↑Sí, muchos hablan, ↑ muchos hablan y después ¿qué hacen?” (...) decía yo.

(Entrevista: martes 16 de abril de 2019. Espacio: casa de Marta Tomé, Villa Lugano).

Tal como se mencionó en el capítulo anterior, la militancia en la historia de vida de Marta Tomé comienza a configurarse a muy temprana edad, desde su entorno familiar en la Acción Católica Argentina (ACA). Esto llevó a que, durante su juventud, a comienzo de los años sesenta, la idea de *salvar almas* fuera uno de los motivos por los que decidió asumir un mayor compromiso social. En ese tiempo, La Gran Misión de Buenos Aires (1960)<sup>51</sup>, que se desarrollaba no solo en las parroquias sino en distintos puntos de los barrios, permitió que Tomé conozca la Villa 20 y al Negro Martínez, que luego sería su alumno.<sup>52</sup> A esa villa volvió años más tarde, luego del regreso de sus viajes (Bolivia-Perú y México). Cuando se forma el Movimiento de Sacerdotes para el Tercer Mundo (MSTM), el padre Botán comienza a celebrar una misa semanal en la Iglesia del Niño Jesús.<sup>53</sup>

Si bien Marta Tomé ya había adoptado un posicionamiento crítico, tal como aparece en el fragmento citado, comienza a escuchar a Botán en las misas. Primero, en la Iglesia Niño Jesús de Villa Lugano y, luego, en la capilla que se construyó en la villa 20. Estas misas van a tener

---

<sup>51</sup> Los hechos socio políticos y económicos de envergadura mundial tanto como regional llevan a que, en el caso de Argentina, la Iglesia Católica busque una renovación de sus ideas. Cabe destacar que ya se había anunciado el Concilio Vaticano II. Desde El Arzobispado de la ciudad y las diócesis que integraban en esos años el conurbano bonaerense se llevó adelante la *Gran Misión de Buenos Aires*. Esto consistía en una renovación del mensaje de la fe por parte de la Iglesia Católica. La Misión se desarrolló entre el 24 de septiembre y el 16 de octubre de 1960 en las diócesis de Buenos Aires, San Isidro, Morón, Lomas de Zamora y parte de la arquidiócesis de La Plata (Lahitou, 2009, p. 4). Estas misiones fueron consideradas como “Cruzadas de Salvación” que esperaba, como uno de los objetivos, recuperar la paz social (*op.cit*, 2009). Esta idea de salvación Marta Tomé la recuerda por su participación en la Acción Católica Argentina (ACA).

<sup>52</sup> A partir de los años 1940, comenzaron a formarse en la zona de Villa Lugano, como en otros lugares de la ciudad y en el conurbano bonaerense, las denominadas popularmente villas de emergencias, consideradas como parte del desarrollo de urbanizaciones informales. En el caso de Villa Lugano, cuatro de las veintitrés villas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires forman parte de la circunscripción del barrio: (Villa 15 - Ciudad Oculta y Núcleo Habitacional Transitorio Avenida del Trabajo), Villa 17 (barrio Pirelli), Villa 19 (barrio INTA) y Villa 20 (Di Virgilio, Gil, Perea, Vitale, Ostuni, 2010). El hecho de que Marta comenzará a trabajar en una de las villas del barrio le permitirá acercarse a otros grupos de militancia y otras realidades.

<sup>53</sup> Véase el mapa del comienzo del presente capítulo.

relación con el compromiso que ella asume en su viaje por Latinoamérica, ya que Héctor Botán hablaba sobre las realidades sociales y las problemáticas que afectaban a los grupos sociales marginados:

M: (...) y entonces en esa búsqueda es que pude después unirme, digamos, a otros que habían hecho otro camino. Este (.36) en ese asunto es que entonces la villa ↑ sí me importaba, digamos ¿no? / Y yo sentí más todavía. En el barrio 20 fui catequista con Alice Dumont (Caty)<sup>54</sup> que desapareció durante la dictadura por luchar con los familiares de desaparecidos en la Iglesia de la Santa Cruz (Entrevista: martes 16 de abril de 2019. Espacio: casa de Marta Tomé, Villa Lugano).

A mediados de la década del sesenta, en el grupo de militancia del MSTM que se consolidó en Villa Lugano, en la Villa 20, Tomé compartía el espacio con Juan Carlos Martínez, conocido como El Negrito Martínez, quien además de tener un rol activo en el barrio había sido su alumno en la escuela de la iglesia Niño Jesús,<sup>55</sup> en la que Tomé comenzó a dar clases. La memoria y el compromiso de Martínez siguen presentes en el barrio. A partir de un relevamiento en las páginas de internet, que tienen relación con el barrio encontramos parte de su historia narrada por su compañera Silvia Márquez, quien continúa la amistad con Marta Tomé, a lo largo de estos años:

Siendo una familia muy humilde a los 12 años el Negrito va a vivir a la Iglesia Niño Jesús del barrio de Lugano, donde fue monaguillo.

(...)

A los 15 años el Padre Héctor Botán, perteneciente al *Movimiento de sacerdotes para el Tercer Mundo (MSTM)*, lo impulsa a volver a la Villa.

(...)

Luchando junto a sus compañeros y a los curas villeros Héctor Botán, Patrik Rice, la hermana Alice Dumont (Caty) entre otros, llevaron adelante la construcción de una escuela primaria, el primer puente peatonal para cruzar la vía, el centro de salud, los tildados de cable de luz, festivales del día del niño en la canchita de los huérfanos, campamentos para todos los chicos del barrio (Márquez, S. 2017).

Al respecto del momento en el que militaban y de las reuniones que realizaban, Tomé recuerda una experiencia en la que participaba un profesor de historia.

M: Yo me formé escuchando solo la historia “oficial”, y cuando fui maestra conté la historia oficial, me entendés, no la modifiqué para nada, me da vergüenza, pero así fue, viste. // Y ese alumno que desapareció de la villa, ↑ que fue alumno mío, ° después formamos parte del mismo grupo, ° me acuerdo que en una de las charlas que teníamos, había un profesor de historia, entonces allí él me dijo:

---

<sup>54</sup> Durante una visita que hicimos a la Villa 20, Tomé recordó el lugar donde vivía. Se indica en el mapa del comienzo de este capítulo.

<sup>55</sup> Se menciona en el mapa como Escuela Mario. F. Alsina, que es el nombre actual del instituto.

- “Marta, vos no me contaste esa historia”

Y yo le dije:

- “No, Negro, porque yo no, yo tampoco la sabía”

Entonces <pero siento que como maestra era mi obligación también mostrar por lo menos la visión de los vencidos (Cort-) ↑ y sigo sintiéndolo (Entrevista: martes 16 de abril de 2019. Espacio: casa de Marta Tomé, Villa Lugano).

Este espacio de militancia que se genera en la Villa 20 del barrio de Villa Lugano es relevante para pensar en las redes territoriales y las actividades que se organizaron y configuraron desde el Movimiento de Sacerdotes para el Tercer Mundo (MSTM), en distintos lugares del país.<sup>56</sup>

Uno de los documentos que Marta Tomé recuerda que influyeron dentro de su militancia católica, es la encíclica *Rerum Novarum* del Papa León XIII (1891). Esta promovía la idea de la colaboración entre clases sociales, basándose en el espíritu cristiano de caridad y justicia. Allí se criticaba a la sociedad industrial y al liberalismo, se alentaba a proteger a los trabajadores sin cuestionarse la economía basada en el sistema capitalista y la propiedad privada (Barral, 2016).

M: Entonces ↑pero a mí eso me llevó a tener una actitud más este / abierta, no sé cómo decirte. // Dentro de mi religiosidad, porque yo para nada, yo era me entendés de la Acción Católica, formada de los cuatro años, era catequista, bastaba con que tuvieras el catecismo.

M: Entonces este y yo este, a ver yo digo que a mí me influyó la cuestión aborigen, de los aborígenes en el que yo me cuestionara al rey de la creación. Este sin sentir que eso era entrar en el ateísmo. Sino que yo lo que siento es que es un gran misterio. ¿Que provocó en los católicos este asunto del tercer mundo?<sup>57</sup> Cuestionarse, ↑ yo era catequista, no sé si me explico, entonces que enseñabas, viste, ↑ yo era compañera de Caty, de la monja desaparecida. Yo dejaba que ella eligiera, yo iba a buscar a los pibes a la villa, a los lugares, → porque vos ya no tenías una palabra exacta, no tenías las preguntas y las respuestas (Entrevista: domingo 1 de septiembre de 2019. Espacio: casa de Marta Tomé, Villa Lugano).

En el año 1959, el Papa Juan XXIII anunciaba El Concilio Vaticano II. Este evento ecuménico llevó a que la Iglesia Católica abra al diálogo sobre las problemáticas sociales y políticas del mundo contemporáneo. En el año 1962 se funda El Concilio Vaticano II que dura hasta el año

---

<sup>56</sup> En el caso de los barrios porteños cabe destacar que entre las redes territoriales conformadas se encontraban Carlos Múgica en la villa 31, Ricciardelli y Botán en la Villa 20, en el barrio de Lugano. Años más tarde Ricciardelli comienza su labor en el Bajo Flores, en la Villa 1-11-14, que lleva su nombre, luego de su fallecimiento en el año 2014. En La Paternal, en la Parroquia Encarnación del Señor estaba Miguel Ramondetti, quien luego se traslada a la ciudad de Goya, provincia de Corrientes; con él trabajó Carlos Cavalli, quien luego sería el compañero de Marta Tomé.

<sup>57</sup> Subrayado propio de la autora, para el análisis de la presente investigación.

1965. El *aggiornamento*,<sup>58</sup> es decir, la actualización de la Iglesia Católica tuvo la influencia de distintos grupos que la conformaban y que expresaron sus ideas. Uno de ellos fue el cristianismo de liberación. En otras palabras, se buscaba una renovación de las doctrinas sociales ortodoxas. En este sentido, hay una apertura a la reflexión desde la Teología de la Liberación.

En el caso de Argentina, en el año 1968 se creó El Movimiento de Sacerdotes para el Tercer Mundo (MSTM). Para el año 1970, el Movimiento contaba con 524 miembros plenos, el equivalente al 9% de la totalidad del clero argentino (Martin, 1992; Lacombe, 2015). El objetivo era dar a conocer y llevar a la práctica la carta “*Populorum Progressio*” - promulgada el 26 de marzo de 1967 - que conlleva un mensaje de justicia social y de abordaje de las problemáticas económicas de los países «subdesarrollados» o “en vías de desarrollo”. Asimismo, el *Manifiesto de Obispos del Tercer Mundo* fue un documento clave para el inicio del Movimiento. Miguel Ramondetti tradujo el documento luego del envío que Monseñor Devoto le realizó. En este manifiesto se explicitan las distintas vertientes de la Iglesia Católica, pero en particular, se enfatiza la idea de que luego del Concilio Vaticano II, la Iglesia era rescatada de una ideología imperialista. En la revista *Cristianismo y Revolución*, en el tomo 6-7 se publicó el Manifiesto. Sobre el apartado *Rescatar a la Iglesia* se transcribe parte del siguiente mensaje:

Actualmente la doctrina social de la Iglesia, reafirmada por el Vaticano II, la ha rescatado ya de este imperialismo del dinero, que parece ser una de las fuerzas a las cuales estuvo ligada durante algún tiempo. (...) Nosotros mismos tenemos el deber de hacer un examen serio de nuestra situación respecto de este problema, y de liberar nuestras Iglesias de las grandes finanzas internacionales (Cristianismo y Revolución, 1968, p 43).

Este documento se pronunciaba sobre las problemáticas de la pobreza y la desigualdad social, que los territorios latinoamericanos siguen viviendo. El 1 y 2 de mayo de 1968 se realiza el primer encuentro en la provincia de Córdoba. Aquellos que adscribían al MSTM, como Miguel Ramondetti y Rodolfo Ricciardelli, preparan el documento que se llevaría a la II Conferencia organizada por la CELAM en la ciudad de Medellín. El Manifiesto de los 18 Obispos había logrado que, en Argentina, para este Primer Encuentro del MSTM se reunieran 21 sacerdotes de 13 diócesis diferentes. Este acercamiento evidenció la preocupación de distintos sujetos por la realidad social de Latinoamérica y en particular por Argentina. En torno a lo dicho, Tomé recuerda:

---

<sup>58</sup> Se toma la palabra *aggiornamento* siendo clave en los documentos escritos sobre El Concilio Vaticano II. Tiene relación con la renovación ideológica de la Iglesia Católica. Asimismo, es a partir de esta actualización que comienzan a mirarse las problemáticas del llamado “Tercer Mundo”. En particular a través de los eventos y documentos del Consejo Episcopal Latinoamericano (CELAM).

M: (...) la cuestión es que escribieron una carta y la mandaron a los sacerdotes / y fue tanta la cantidad de firmas de esa carta, que les hizo dar cuenta que tenían que organizarse y lo hicieron. ↑ Pero entonces no se ligaron solo los sacerdotes sino entre ellos los obispos, y se le unieron monjas y laicos (Entrevista: domingo 1 de septiembre de 2019. Espacio: casa de Marta Tomé, Villa Lugano).

Los sacerdotes tercermundistas que cumplían con el rol profético reivindicaron y resignificaron el profetismo como parte esencial de las funciones sociales y se propusieron actuar frente a los acontecimientos como formadores de conciencia, a través de la denuncia de los sistemas de opresión, esclareciendo las órdenes terrenales que les permitieran una mayor liberación a los grupos oprimidos (Touris, 2012; Lacombe, 2015; Dri, 2017).

No obstante, los procesos que aparecen mencionados a lo largo de este trabajo dan cuenta de que desde el MSTM se pensó la promoción social y se actuó sobre la demanda de los pueblos marginados y en extrema pobreza. Se formaron redes territoriales en un marco de diversidad cultural, de lenguas, de adscripciones religiosas, que tenían un objetivo común: Ayudar a los otros. Estas acciones que se llevaron a cabo se pueden entender como parte de los procesos interculturales e interreligiosos, ya que estos grupos se organizaban para poder cubrir las necesidades básicas de aquellas personas y familias en situaciones marginales y de extrema pobreza. Tal es el caso del grupo que se conforma en El Sauzalito, y del que formó parte Marta Tomé.

#### 4.3 Experiencias educativas al Norte de la provincia de Santa Fe

M: Arturo Paoli era uno de los curas del Tercer Mundo, que estaban en el Norte de Santa Fe, <pero yo no lo llegué a conocerlo a él>, pero sí te quiero decir ahí había un grupo grande también, ¿me entendés?, de gente (Entrevista: martes 16 de abril 2019. Espacio: casa de Marta Tomé, Villa Lugano).

El Movimiento tenía referentes en distintos lugares del país. Entre ellos el norte santafecino. En Fortín Olmos se encontraba Arturo Paoli. Las redes territoriales que se habían consolidado a través del MSTM tenían compromisos con las condiciones habitacionales y de vida, educación, salud y trabajo de la población. Tal como describe Tomé, el grupo que se había desarrollado en la zona del Norte Santafecino era grande y diverso. En estas redes, en los años sesenta, Monseñor Di Stéfano, del Obispado de Sáenz Peña, provincia de Chaco le otorga el aval a la Hermana Guillermina Hagen para que viajara desde Santa Fe hasta Misión Nueva Pompeya, en la zona Noroeste de Chaco (Doyle, 1997). Guillermina Hagen participó de las Ligas Agrarias y de la reapertura de la Misión Nueva Pompeya entre las décadas de los años 1960-1970 (Leone, 2018). A principios de la década de los años 1970, a la misma Misión llegará Marta Tomé. Sin

embargo, antes del primer viaje a Chaco, y dado los cuestionamientos que se había realizado, viaja al norte de la provincia de Santa Fe.

El primer viaje a Santa Fe formará parte de las rupturas sobre la problemática de las desigualdades sociales por las que Marta Tomé ya se venía cuestionando:

M: En el monte santafecino traté de ayudar apoyando los proyectos // vendía las artesanías del paraje 29, también los dulces que hacían con las frutas que les daba una verdulera a las vecinas del barrio La Cortada de Reconquista. Estos viajes venían acompañados por nuevas lecturas sobre realidades semejantes. Leía a Paulo Freire, Iván Illich, Eduardo Galeano // Leí a Iván Illich que se preguntaba↑ para qué sirve la escuela, o para qué sirvió la escuela durante la conquista, < y yo me sentí avergonzada de trabajar como maestra en ese proyecto de la conquista> // Tiempo más tarde conocí la tarea de Paulo Freire cuando él ya estaba exiliado de Brasil, en un curso que duró tres días, en Buenos Aires, donde los que vinieron a dictarlo no pudieron traer ni un libro, ni un papel donde dijera su nombre por temor a que los detuvieran. Es decir que desde el comienzo sabía que su propuesta era revolucionaria (Entrevista: martes 16 de abril 2019. Espacio: casa de Marta Tomé, Villa Lugano).

El entramado de relaciones del MSTM habilitó que los actores participantes se comenzaran a plantear este tipo de cuestionamientos de la mano de pensadores que también forman parte de este contexto, tales como Eduardo Galeano, Iván Illich y Paulo Freire.

Aquí retomamos los aportes de Silvia Rivera Cusicanqui a través de los cuales comenzamos a destacar las distintas dimensiones que se presentan en la historia de vida de Marta Tomé, y la relación entre los tiempos largos y ritmos lentos, donde lo que importa no es lo que pasó, sino por qué pasó (Rivera Cusicanqui, 2006). Es decir, dentro del relato presente comienza a generarse un tiempo en el que confluyen pensamientos y acontecimientos que se entretajan de manera circular desde la historia de vida de Marta Tomé, pero como parte de la historia social y política de los territorios que se mencionan y de los acontecimientos en Argentina, la región y el mundo.

Durante los recesos escolares, entre los años 1969 a 1970, Marta Tomé recuerda los viajes que realizó al norte de la provincia de Santa Fe, a los Departamentos Reconquista y Vera.<sup>59</sup> Asimismo, viajó al Paraje 29, que se encuentra ubicado en Fortín Olmos, sobre la ruta provincial 40 Arturo Paoli.

Tomé recuerda sus cuestionamientos, tanto colectivos como personales. La idea de cambio que surge de las ideas tercermundistas es lo que comenzará a llevar adelante en el Paraje 29 a partir del primer diálogo que recuerda con don Carrizo representado en un diálogo-performance:

---

<sup>59</sup> Se consideran como parajes aquellas áreas del territorio que habiendo sido creadas por una ley provincial como “localidad”, o delimitadas como tal por el catastro con límites establecidos, no se ha materializado en terreno, o no reúnen las condiciones mínimas estipuladas en la definición de localidad. Tomado de <http://www.bahra.gob.ar/descargas/glosario.pdf> (Consultado 05-11-2020).

M: → Entonces me daba vergüenza, ya no era solamente ver la pobreza y querer otra cosa, sino saber que yo tenía que cambiar, que, algo pasaba, digamos, ↑ ¿No? → para que esto fuera así. Y este entonces cuando yo voy al Paraje 29 ahí donde estaba esta enfermera, ahí yo ya tenía muy cuestionada la historia de América.

(Silencio)

↑Entonces por eso con tanta vergüenza me presento, y entonces el cura les dice ahí a todos los otros que estaban fuera del rancho, que era la capilla, este// que yo quería conocerlos, porque no conocía la zona. Entonces uno de los hombres me mira y me dice:

- “y usted // ¿qué sabe hacer?”

- ° Y entonces ahí yo dije ° “yo soy maestra, usted” < con un “tono” como diciendo: - “usted perdone” >

Y él me dice:

- “¿y sabe enseñar a leer y escribir?”

- “Sí”

- “Bueno, ¿Por qué no empieza?”

/ Y yo siempre siento que don Carrizo fue el que me sacó del simple dolor ↑ a saber que todavía puedo hacer algo que sirva (Entrevista: martes 16 de abril 2019. Espacio: casa de Marta Tomé, Villa Lugano).

El diálogo-performance que recrea Tomé visibiliza esta situación de desigualdad para con los distintos grupos sociales. En el fragmento se observa cómo la vinculación de las escuelas con el Estado nación se pensó en función de un esquema donde los grupos, que no cumplían con el modelo de ciudadano esperado, quedaron en un espacio-tiempo liminal. No eran considerados como parte de la estructura, y tampoco formaban parte de una antiestructura (Turner, 2008).

Este momento liminal que plantea Turner tiene relación con lo que sigue relatando Tomé, ya que la situación de pobreza de los grupos del norte de la provincia de Santa Fe y el sur de la provincia de Chaco, quedan en la marginalidad luego del paso de la compañía inglesa La Forestal. Para finales del siglo XIX esta compañía se había instalado en las zonas mencionadas y su principal actividad era la explotación de los extensos bosques de quebracho. Según el periodista Jules Huret (1863-1915):

(...) la Forestal de Chaco, entidad enorme, puesto que su propia capital asciende a millón y medio de libras esterlinas, la más grande desde el punto de vista industrial que existe en la Argentina y que se clasifica por su importancia financiera después de las compañías de ferrocarriles (Huret, 1988, pp. 73-74).

La cita correspondiente al trabajo relevado por Huret nos permite realizar dos observaciones. Por un lado, La Forestal significó el enriquecimiento de un grupo social. Por otro lado, la empresa dejó a su paso tierras desabastecidas y grupos en extrema pobreza. Tomé recuerda de su viaje la lucha de don Carrizo por los derechos y las condiciones de vida dignas:

M: (...) porque don Carrizo (...) ahora que él era un dirigente ¿me entendés, ¿no? Un militante de, pero de allí, porque había pasado La Forestal (...) ↑bueno era un Estado dentro de otro Estado La Forestal. ° Este bueno ° entonces era una zona de lucha, no sé si me explico. ↑ Y la habían pasado, además ¿no? Entonces el tipo había sido un kurda / ↑y ahora era bueno el que me había salvado a mí ↑ y que además luchaba con los demás<sup>60</sup> (Entrevista: martes 16 de abril 2019. Espacio: casa de Marta Tomé, Villa Lugano).

(...)

→ Don Carrizo había sido un alcohólico, y que en las luchas, en el periodo de La Forestal él había superado con su lucha su vicio. Este (Cort-) esto me llevó a cuestionarme también mi carrera de psicopedagoga // donde las formas de terapia no incluían nunca la lucha social como una de sus formas de / terapia (Entrevista a Marta Tomé: sábado 10 de octubre de 2020, comunicación virtual).

Tal como explica Marta Tomé, La Forestal fue considerada un Estado dentro de otro Estado debido a que no solo se instaló la compañía, sino que tenía sus propios almacenes y su propia moneda en forma de “vale”, a modo de los conocidos pagarés (Martínez Sarasola, 2013). Esto provocó un mercado paralelo al oficial. Sin embargo, a partir del año 1919 fueron los sindicatos de los trabajadores quienes llevaron adelante la lucha obrera, que finalizó en la masacre de La Forestal en el año 1921, durante el gobierno radical de Hipólito Yrigoyen. En los años 1960 la compañía se va de la zona. El mercado paralelo que se había constituido deja de funcionar.

Marta Tomé recuerda su llegada al Paraje 29, a partir de un acontecimiento histórico que es el día de la llegada de personas a la luna, en el año 1969. En este lugar se encuentra con un grupo de mujeres con quienes no solo va a trabajar en la enseñanza del aprendizaje de la lectura y escritura sino que también les enseñará a coser y hacer moldes. A partir de sus experiencias previas como docente recuerda que antes de comenzar a enseñar preguntaba qué es lo que les interesaba aprender:

M: (...) y ahí empecé con eso [por enseñar a leer y escribir], pero después seguí enseñando corte y confección a las mujeres (Cort-) era como que yo // primero preguntaba qué querían saber, y después recién enseñaba... no tenía curriculum propio, dentro de lo que yo sabía, y por lo tanto

---

<sup>60</sup> Subrayado propio de la autora, para el análisis de la presente investigación.

me cuestioné este// los curriculum con los que tuve que manejar de aquí en adelante<sup>61</sup>  
(Entrevista: sábado 26 de octubre de 2019. Espacio: casa de Marta Tomé, Villa Lugano).

El hecho de no tener un curriculum propio nos permite acercarnos a la idea de la diversidad lingüística y cultural en aquellos territorios en los cuales el Estado no reparó a la hora de pensar en el sistema educativo y los distintos conocimientos y saberes. Como bien queda explicitado en el diálogo-performance donde Tomé replica el relato con don Carrizo, la demanda que tenían los hombres de ese grupo era aprender a leer y escribir.

En el caso de las mujeres, Tomé pensaba que, de acuerdo con las problemáticas que observaba en la vida cotidiana, era conveniente que aprendieran matemáticas. En este sentido, en otro de los viajes que realiza lleva moldes que había confeccionado junto a su hermana para poder tomar las distintas medidas y trabajar con ellas.

Ahora bien, la decisión de enseñarles matemáticas a las mujeres, a través de los moldes de corte y confección se puede comprender como parte de la idea de no llevar un currículum propio, sino de atender las demandas del grupo para poder llegar a complementar los conocimientos y saberes:

M: me entendés, entonces mi hermana que es profesora de corte y confección me dio unos moldes, entonces, yo hice ↑ tres tamaños de moldes, pero además tenía que enseñar porque podía haber uno intermedio. <Entonces yo sabía porque yo había aprendido con ella.> ↑ Te quiero decir que yo tuve que enseñar corte y confección<sup>62</sup> (Entrevista: sábado 7 de diciembre de 2019. Espacio: casa de Marta Tomé, Villa Lugano).

Tomé se da cuenta de que estos otros conocimientos que están invisibilizados en las escuelas, los encuentra a la hora de vender las artesanías que llegaban de Chaco a Buenos Aires. Marta Tomé se encargaba de recibirlas en su domicilio. A partir de formar grupos de apoyo y como fruto de su buena relación con los estudiantes de formación docente, en los encuentros que se organizaban, luego de hacer las correspondientes exposiciones, explicaba la situación del lugar del que provenían las artesanías y realizaba las ventas. A través de sus amigas/os y alumnas/os pudo vender las artesanías que le enviaban del norte de Santa Fe. Más tarde le llegarían las del Norte de Chaco.

Lo mencionado hasta aquí nos permite comprender lo que sucede con la diversidad de conocimientos y saberes a través de los viajes, siendo ésta una forma de conocer. Asimismo, los viajes dan lugar a rupturas a partir de las cuales Marta Tomé se va a cuestionar acerca de las diversas maneras de entender la realidad social territorializada, que la llevan a realizar el

---

<sup>61</sup> Subrayado propio de la autora, para el análisis de la presente investigación.

<sup>62</sup> Subrayado propio de la autora, para el análisis de la presente investigación.

trabajo que impulsa en El Sauzalito, Chaco. Existe una (re)configuración de las primeras socializaciones de las historias de vida y políticas (Giorgi, 2016). Estas no dejan de ser la base de la que partimos. Sin embargo, tal como vimos a lo largo de este capítulo, las transformaciones a nivel sociopolítico se entraman en la historia de vida de Marta Tomé, y hacen a la memoria social y colectiva de una experiencia que parte desde el impulso y continuidad de una persona, pero que se entreteje, disputa y tensiona desde una problemática socioeducativa.

## 5. Experiencias educativas no documentadas

Años	Historia de vida y política de Marta Tomé	Acontecimientos en Argentina	Acontecimientos regionales	Acontecimientos mundiales
1970	Experiencia con los qom en Quitilipi. Viaja con Teresa Gilson.	<b>Cae Onganía.</b>		Richard Nixon en su discurso declara que tienen que llevar el progreso a los países subdesarrollados de América Latina.
1971	En el mes de Enero Marta viaja a Misión Nueva Pompeya donde se había creado una cooperativa de trabajo. Se ofrece a viajar allí. Se trasladada al Chaco. Primero a Nueva Pompeya y luego a El Sauzalito.	<b>Rebelión social en Córdoba el "Viborazo". Dura represión al pueblo.</b>	<b>Se publica Las venas abiertas de América Latina de Eduardo Galeano.</b> Esto es de gran importancia para Marta Tomé.	
		La Junta de Comandante designa presidente al General Agustín Lanusse.	<b>Golpe de Estado en Bolivia.</b>	
1972	Se quedan a vivir en El Sauzalito.	<b>Se produce el Mendozazo.</b>	En Ecuador derrocamiento de Velasco Ibarra.	
	Realizan un censo poblacional y educativo.	<b>Masacre de Trelew.</b>	En Bolivia tensión en las minas.	
	En lo educativo las primeras clases eran debajo de un algarrobo hasta que con la cooperativa llegan a construir la escuela - rancho en El Sauzalito.	<b>Retorno de Perón.</b>		
	Crean la metodología de bialfabetización con la estrategia de la pareja pedagógica junto con Juan Parrilla, Nélide Trevisán y Jovino Luna. Luego de acuerdo con los distintos turnos ayudarían más personas.	<b>Creación de la Central Unificadora de Trabajadores de la Educación (CUTE). Organización que confluye en la Creación de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA).</b> <b>Durante este tiempo, la asistencia del Estado con los indígenas es administrada muy escuetamente.</b> <b>La junta militar de entonces, a través del programa de desarrollo comunitario aborígen se enfocó solo en la "seguridad" que sería "la prueba" para la doctrina de seguridad nacional".</b>		
1973	Vuelve de El Sauzalito. Arma cartillas de alfabetización a partir de la metodología de Paulo Freire, y las experiencias vividas en el año 1972. Participa en la campaña de alfabetización (CREAR) en Río Negro, Cipolletti; y luego en Neuquén.	Vuelven las elecciones, y se termina con la proscripción del peronismo.	<b>Dictadura en Chile (11 de Septiembre 1973 - 1988) Pinochet toma el poder asesinando a Salvador Allende.</b>	Guerra de Yom Kipur
	Realiza un viaje a Goya junto con Carlos Cavalli donde se encuentran con Miguel Ramondetti.	Las Fuerzas Armadas Revolucionarias (FAR) y Montoneros se unifican definitivamente.	Golpe de Estado y dictadura en Uruguay.	
	En la Universidad del Comahue, Neuquén dicta un curso sobre alfabetización de adultos para los participantes de la CREAR.			
	En El Sauzalito la DINEA crea los centros de alfabetización de adultos.	<b>Se realiza el Parlamento Indígena Eva Perón. Se pone en marcha el Plan Trienal.</b>		

Años	Historia de vida y política de Marta Tomé	Acontecimientos en Argentina	Acontecimientos regionales	Acontecimientos mundiales
1974	En Neuquén Marta Tomé se encontraban en la Universidad Nacional del Comahue. Esta ya estaba siendo intervenida. Recuerda las capacitaciones donde participaban personas que venían de Chile para poder reunirse.	Muere Juan Domingo Perón. Asume Isabel Martínez.		
		<b>Es asesinado el sacerdote Carlos Múgica.</b>		
1975	Vive en Neuquén trabajando en la CREAM.	Rodrigazo.		EE.UU. Se retira definitivamente de Vietnam.
	Hacia el final de la Campaña (CREAR) desaparece y aparece la coordinadora. Marta Tomé y Lucía Golluscio se conocen en las Campañas en el centro regional de la Universidad Nacional del Comahue, en la sede de Bariloche.			Asume Ho Chi Minh.
1976	Vuelve a trabajar como asistente educacional en las escuelas del Villa Celina. Apoya a las docentes ante los planes educativos de la dictadura. No se podía enseñar a leer y escribir hasta después del receso invernal.	<b>Dictadura en Argentina. Plan sistemático de violación contra los derechos humanos.</b>	Plan Condor en Latinoamérica.	En Vietnam se unifica el territorio en la República Socialista.
		<b>La noche de los Lápices.</b>		
	En los primeros meses, frente a la situación económica crean en Bs. As crean la Cooperativa de las Vacas Flacas. Una sola regla: Los chanchos rengos afuera.	Militarización de los pequeños territorios.		
		<b>Se extremaron las miserias de las comunidades, y en algunas provincias se negó la existencia de estas comunidades por decreto.</b>		
1977	Comienzan a desaparecer amigos, alumnos. Recuerda la soledad que sentía en este momento.	<b>Fundación de Abuelas de Plaza de Mayo.</b>	En Bolivia se establece contactos con curas, y miembros de la Asamblea Permanente por los Derechos Humanos (APDH) brindan asilos a esposas de presos políticos.	
	A partir de un helicóptero que sobrevolaba en su casa, junto con su compañero deciden volver a vivir en El Sauzalito.	<b>Secuestro, desaparición y tortura de las monjas francesas. Una de ellas sobrevive Yvonne Pierron y se instala en Misiones. Caty Dumont trabajó con Marta y el Negrito Martínez en la Villa 20 de Lugano.</b>		
	Segundo viaje a El Sauzalito. Marta se ocupa en particular de los problemas económicos, y de los financiamientos de la cooperativa.	El 23 de noviembre de 1977 <b>terremoto</b> de magnitud 7,4 (escala Richter) <b>en San Juan.</b>		
	<b>Marta recuerda que se entera del terremoto por radio estando en Chaco.</b>			
1978	Viaja Lucía a El Sauzal. En el Sauzalito apoyó el trabajo con la lengua wichí.	Debido al mundial, periodistas extranjeros hacen eco de las violaciones de derechos humanos por primera vez.	Huelga de hambre en Bolivia en contra de la dictadura.	
	Trabajan sobre la lengua wichí a partir de unas actividades, la primera se organiza en El Sauzalito y la coordina Lucía Golluscio.	<b>En Chaco se crea el CIFMA. La preocupación está en el bajo nivel de escolaridad.</b>		
		<b>En Formosa, en Ingeniero Juárez llevan al primer indígena a una escuela. Siendo esto acto de reconocer la identidad indígena.</b>		

Años	Historia de vida y política de Marta Tomé	Acontecimientos en Argentina	Acontecimientos regionales	Acontecimientos mundiales
1979	Experiencias de colaboración en el CIFMA. Capacitación y formación docente.	Se instala el liberalismo.	<b>Tercera Conferencia Episcopal. Documento de Puebla.</b>	Vietnam entra en guerra con Camboya que reclamaba amplias porciones de territorio vietnamita
	Marta recuerda que varios de sus amigos que se habían exiliado se encuentran en Nicaragua y participaron de la Revolución y campaña de alfabetización.	Madres de Plaza de Mayo comienzan a realizar viajes al exterior para exponer personalmente los casos de desaparición. <b>Videla festeja la Conquista del Desierto.</b>	<b>Revolución Nicaragüense o Revolución Popular Sandinista.</b>	
1981	Comienza a capacitar docentes en la provincia de Bs. As, en los CIE de La Matanza y en el Instituto del profesorado N° 105.	Se realiza la primera Marcha de la resistencia. Participa Yvonne Pierron.	Chile: Nueva Constitución. Pinochet hasta el 88.	
1982	Sigue trabajando como asistente educacional. Muere uno de sus alumnos Cao en la Guerra de Malvinas.	<b>Guerra de Malvinas.</b> <sup>63</sup>	Golpe de Estado de Ríos Montt en Guatemala.	
1983		<b>Vuelta a la democracia.</b>	Manifestaciones y protestas, lideradas por la Coordinadora Nacional Sindical y el Comando Nacional de los Trabajadores en Chile.	EE.UU invade Granada.
1985	En los viajes sistemáticos, que realiza a Chaco conoce a Mónica Zidarich a quien apoya para publicar cuadernillos de alfabetización en dos lenguas en igualdad de condiciones.	<b>Se inicia el proceso judicial a las juntas militares. Censo Indígena Provincial en Chaco. Creación del INAI - ENDEPA.</b>	En Brasil se crea el Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST)	Asume Mijaíl Gorbachov en la URSS.
		<b>Se sanciona la Ley 23.302 "de política indígena y apoyo a las comunidades aborígenes".</b>		
1986	Marta viaja a Mar del Plata. Junto con Mary Sánchez y Hugo Yasky y muchos otrxs compañerxs fundan SUTEBA. Empieza el curso de auxiliares docentes con grupos tobas, mocovíes y wichi.	Leyes de Obediencia Debida y de Punto Final.		Accidente de Chernóbil, Ucrania.
	Conoce a Luis Iglesias y valora sus experiencias en escuelas rurales unitarias.			
	Publica Juegos Hilados a Rueca.	<b>Se funda SUTEBA.</b>		
1987	Entre 1986 y 1987 asesora la publicación de <i>Tsalanawu - Chalanero</i> coordinadas por Mónica Zidarich y elaborada por los auxiliares bilingües.	<b>Alzamiento cara pintada.</b> <b>Ley De las Comunidades Indígenas N° 3258. En educación aparece la figura de la pareja pedagógica que había llevado a cabo Marta con Juan en 1972.</b>	Acuerdo de Esquipulas entre Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras y Nicaragua para la pacificación de Centroamérica	
1988	Comienza su asesoría en La Dirección de Escuela de la provincia de Buenos Aires. Esto le permite ver la realidad social en el conurbano bonaerense y en el interior de la provincia.	Se inicia el Plan Primavera.	En México, Salinas vence a Cárdenas en elecciones acusadas de fraudulentas	URSS se retira de Afganistán. Perestroika y Glasnost

<sup>63</sup> [http://servicios2.abc.gov.ar/docentes/efemerides/2deabril/descargas/guerra/carta\\_maestro.pdf](http://servicios2.abc.gov.ar/docentes/efemerides/2deabril/descargas/guerra/carta_maestro.pdf) (Consultado 01-11-2020).

Años	Historia de vida y política de Marta Tomé	Acontecimientos en Argentina	Acontecimientos regionales	Acontecimientos mundiales
	En La Plata crea el programa PADEE por el que llegaron distintas experiencias de prácticas educativas de la provincia	Paro de la CGT N° 13	En Chile pierde Augusto Pinochet el plebiscito. Frente del NO. Queda Constitución condicionada, pero se debe llamar a elecciones	
	Organizan unas jornadas educativas en las que también participa don Luis Iglesias. Sucedió el mismo día que uno de los alzamientos de los cara pintada.	<b>CTERA comienza un paro de 42 días (14 de marzo) que culmina con una marcha hacia Plaza de Mayo. Marcha Blanca</b>		
1989	Continúa su asesoría en La Plata.	<b>Última acción de las guerrillas en la Tablada, "Movimiento todos por la patria".</b>	Cae en Paraguay Alfredo Stroessner.	En Ginebra se firma el Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en países independientes.
	Don Luis Iglesias colabora en la jornada de cierre que se realizó por el programa.			<b>Caída del Muro de Berlín.</b>
1990	En el encuentro de Cuba presenta el trabajo de Educación Bilingüe con otra docente de El Sauzalito.		<b>La AELAC se crea por acuerdo del Congreso en Pedagogía durante los años 1990: "Encuentro de Educadores por un Mundo Mejor", celebrado en La Habana, Cuba, desde el 6 al 9 de febrero de 1990. <sup>64</sup></b>	
1991	Finaliza su asesoría en La Plata.	Ley de Convertibilidad.	<b>Los presidentes de Uruguay, Paraguay, Brasil y de la Argentina, suscriben en Asunción el documento liminar del Mercado Común del Sur (MERCOSUR).</b>	<b>Disolución de la Unión Soviética.</b> <b>Guerra del Golfo</b>
1992	Ingresa en la UNLu haciéndose cargo de la Cátedra de Psicopedagogía para la Carrera de Ciencias de la Educación.	Comienzan los ajustes en salud, educación y la privatización de los servicios.	FMLN depone las armas y se convierte en partido político en El Salvador.	
	Mientras dicta la asignatura realiza tareas de extensión universitaria con la comunidad wichí del Chaco. Colabora en la elaboración de material didáctico elaborado por la comunidad.	Se promulga Ley 24.017 por la que se aprueba el Convenio 169.		
	Continúa trabajando en profesorado, en La Matanza, Ciudad Evita. Instituto de formación docente 105	<b>En Bs. As se promulga la Ley 11.331/92 que adhiere a la Ley Nacional N°23.302 sobre Política Indígena y apoyo a las Comunidades Aborígenes. Entre los objetivos se encuentra la educación.</b>		
1993	Apoya desde la UNLu la creación de material didáctico bilingüe.	<b>Ley Federal de Educación 24.195. Esta ley inscribió a los pueblos indígenas en el marco de las denominadas Políticas Compensatorias del Ministerio de Educación de la Nación.</b>		Fin del Apartheid
1994		<b>Reforma de la Constitución Nacional.</b>	<b>Levantamiento Zapatista.</b>	<b>Auge de la globalización.</b>
				<b>En Sudáfrica, Mandela presidente.</b>

64

[https://www.ecured.cu/Asociaci%C3%B3n\\_de\\_Educadores\\_de\\_Latinoam%C3%A9rica\\_y\\_el\\_Caribe](https://www.ecured.cu/Asociaci%C3%B3n_de_Educadores_de_Latinoam%C3%A9rica_y_el_Caribe)  
(Consultado 01-11-2020).

Años	Historia de vida y política de Marta Tomé	Acontecimientos en Argentina	Acontecimientos regionales	Acontecimientos mundiales
				Genocidio de Ruanda
1997		<p><b>Se crea el INADI - comienza a desarrollarse el proyecto "Atención a las Necesidades Educativas de la Población Aborigen" que proponía brindar asistencia técnica y pedagógica a las escuelas con población indígena. Además el decreto 4811 /97 de Personería Jurídica de las Comunidades Indígenas promueve la restitución de las tierras a los indígenas. A pesar de las ambigüedades que presenta el texto.</b></p> <p><b>Desalojo de docentes en el Puente Cipolletti- Neuquén por gendarmería. Inicio de la Carpa Blanca docente (1003 días de ayuno)</b></p>	PRI pierde la mayoría absoluta en Diputados y Cárdenas gana como jefe de gobierno del DF, México.	
1998		El Congreso deroga las leyes de Punto Final y Obediencia Debida.	<b>Se produce el Caracazo.</b>	
1999	El 28 de junio de 1999 el Consejo Directivo Departamental dispone de la creación del Área de Estudios Interdisciplinarios en Educación Aborigen en la UNLu. Marta se hace cargo del Área.	Asume la presidencia Fernando de la Rúa.	Asume la presidencia Hugo Chávez en Venezuela.	Asume la presidencia interina de Rusia Vladimir Putin.
2000	Dirige en el Ministerio de Educación de la Nación el Proyecto Mejoramiento de la Calidad de la Educación de los pueblos aborígenes.	Crece las desigualdades sociales.	<b>Guerra por el agua en Bolivia, Cochabamba.</b>	Putin gana las elecciones en Rusia.
2001	La despiden del Ministerio.	Crisis económica, política y social. La salud y la educación vuelven a ser afectadas por la crisis.	<b>Inicio del Foro Social Mundial (FSM) en Porto Alegre (Rio Grande do Sul).</b>	Bush asume como presidente en EE.UU.
	Desde la UNLu inicia su coordinación entre la universidad, la CTERA y la Mesa de Pueblos Originarios.	<b>Censo Nacional que incluye la pregunta a los hogares sobre adscripción a algún pueblo originario.</b>		
2002	Desde la UNLu trabaja con el Instituto de investigación Marina Vilte (CTERA)	Asume Eduardo Duhalde. Asesinato de Kosteki y Santillán.	Primer intento de golpe de Estado a Hugo Chávez.	
2003	Primer Encuentro Nacional de Educación e Identidades- Los Pueblos Originarios y la Escuela. Organizan la Mesa de Pueblos Originarios. UNLu y CTERA.	Asume Néstor Kirchner.	Asume Lula Da Silva en Brasil. Guerra del gas en Bolivia.	Invasión a Irak.
2006	Colabora con la Revista Mocoví del barrio El Recreo en Santa Fe.	<p><b>Ley Nacional de Educación 26.206. La EIB es una de las ocho modalidades.</b></p> <p><b>Se promulga la Ley 26.160 de Comunidades indígenas. Se declara la emergencia en materia de posesión y propiedad de las tierras</b></p>	<b>Asume la presidencia Evo Morales en Bolivia.</b>	
2007	Comienzo de postítulo en Educación intercultural, en el Instituto de formación docente N°105: Marta Tomé, Marcela Lucas, María José Vázquez, y Mónica Guinzburg.	Asume Cristina Fernández.	Es electo presidente Rafael Correa en Ecuador.	Se crea la Constitución de la Unión Europea.

Años	Historia de vida y política de Marta Tomé	Acontecimientos en Argentina	Acontecimientos regionales	Acontecimientos mundiales
	Este mismo año da una charla en Rosario donde trabajan sobre las identidades en las escuelas.	<b>Decreto N° 1122/2007. Se aprueba la reglamentación de la Ley N° 26.206 y se designa al Instituto Nacional de Asuntos Indígenas como autoridad de aplicación de la Ley.</b>		
2012	Primer Encuentro de Voces, en la UNLu.		<b>Golpe de Estado en Paraguay.</b>	Putin vuelve a ser elegido presidente en Rusia.
2014	Se retira de la Universidad Nacional de Luján.	<b>En 2014 se inicia una investigación sobre asesinatos, violaciones de Derechos Humanos, en la Masacre de Napalpí durante el gobierno de M T. Alvear.</b>	<b>Evo es reelecto por segunda vez.</b>	EE.UU. bombardea Siria e Irak. En guerra contra el Estado Islámico.
2018	1° Jornadas de Educación Intercultural en la UNGS. Estas Jornadas son el primer encuentro que tenemos en persona con Marta Tomé.	<b>Gobierno de Macri. Se implementa la doctrina Chocobar y contrae deuda con el FMI.</b>	Gana Bolsonaro en Brasil. Asesinan a Marielle Franco.	Movimientos de los chalecos amarillos en Francia.
		Paros en las Universidades por el recorte presupuestario a la educación, ciencia y tecnología.	<b>El Papa nombra Cardenal al Toribio Porco Ticona, primer cardenal indígena.</b>	
		El Ministerio de Salud, pasa a ser secretaria. Se producen brotes de enfermedades que se consideraban erradicadas.		
2019	En el mes de abril comenzamos las entrevistas para la tesis.	Finaliza el mandato de Mauricio Macri	Conflictos en Venezuela, Ecuador, Bolivia, Haití y en la región de El Cauca, Colombia.	Transcurren los dos primeros años del gobierno de Donald Trump en EE.UU.
	Charla sobre pareja pedagógica en Moreno junto con el equipo del Taller de Quichua "Caypi Quichuapi Rimaycu".	Conflictos económicos y suba del dólar. Asume Alberto Fernández como presidente y Cristina Fernández como vicepresidenta.	Golpe de Estado en Bolivia. El aumento de boletos en Chile provoca un estallido social.	
2020	Realizamos entrevistas telefónicas por contexto de pandemia y ASPO en el AMBA. Principalmente por WhatsApp.	A mediados de marzo comienza la cuarentena en Argentina por el COVID19.	En Bolivia se restituye la democracia. Gana democráticamente las elecciones Luis Arce Catacora.	Pandemia Mundial por Covid-19.
		Se intenta la expropiación a Vicentin desde el Estado nacional.		En Estados Unidos Donald Trump no es reelecto.
		Muere Diego Maradona		Hay conflictos entre países, sobre el liderazgo en el conocimiento científico de la vacuna para el COVID-19.
2021	Trabajo de campo en la 2021 fue constante a través de distintas maneras de conectarse en la virtualidad y por teléfono. Este proceso continuo en paralelo a la escritura de la tesis.	Continúan las medidas por el COVID19	Protestas en Colombia con fuertes represalias por parte de la policía. Las redes son de ayuda para poder comunicar lo que sucede en varios lugares del territorio	Finaliza el mandato de Donald Trump en EE. UU.
		Fuerte crisis económicas y suba en la inflación de alimentos, alquileres, entre otros rubros, lo cual impacta sobre la brecha de ingresos.	Colapso en la línea 12 del metro de México. En Chile se vota en el plebiscito por una nueva Constitución.	Palestina resiste ante nuevos ataques por parte de Israel.



A fines del siglo XIX, las ordenes franciscanas realizaron expediciones por los territorios de las provincias de Formosa y Chaco. Esta es conocida como Campaña Victorica (1884). El fin era incorporar estos territorios a la «vida nacional». En este sentido, es que los primeros procesos de alfabetización fueron llevados a cabo a través de misiones con el objetivo de colonizar.

A lo largo de los años estas ideas continuaron influenciando de manera silenciosa e interna, en diversos grupos sociales. Al momento de la consolidación del Estado nación argentino se consideró que era necesario alcanzar las ideas de desarrollo y progreso para la conformación de la sociedad que se deseaban los grupos dominantes.

El presente capítulo realiza un recorrido por los antecedentes de experiencias de alfabetización llevadas a cabo en El Impenetrable, Chaco para luego describir las “prácticas educativas interculturales” no documentadas, que forman parte de la memoria social y colectiva de distintos lugares de El Impenetrable, provincia de Chaco. Esta historización nos permite analizar las tensiones en torno al concepto de integración y asimilación, que forman parte de las políticas del indigenismo (Lenton, 2009-2010; Martínez Sarasola, 2013; Sieder, 2013;

Bonfil Batalla, 2019). Éstas se llevaron adelante con la idea de «incorporar» a diversos grupos sociales al Estado-nación.

Las experiencias educativas que se rastrearon en Chaco a fines de la década de 1960 y durante la década de los años 1970 permiten dar a conocer prácticas educativas previas al desarrollo de la educación intercultural como política pública. Este proceso fue acompañado y motorizado por distintas personas que se acercaron a los grupos wichí y tenían relación con las ideas tercermundistas, generando un proceso al cual consideramos como interreligioso e intercultural. El hecho de que se acercaran distintos actores sociales hizo posible la conformación de una cooperativa de trabajo, que se planteó como uno de sus objetivos promover la autonomía de los pueblos. En cuanto a lo educativo, se creó una metodología y una manera estratégica de poder llevar adelante prácticas que permitieron trabajar con dos lenguas y culturas en igualdad de condiciones (Tomé, 1986). Veremos a lo largo de este capítulo las tensiones y disputas que se dieron en torno a las “prácticas educativas interculturales.”

### 5.1 Antecedentes de alfabetización en la Región del Noreste

Durante el siglo XVIII los jesuitas fueron quienes iniciaron un proceso de educación «no formal» vinculado a la evangelización. En la *Descripción Corográfica del Gran Chaco Gualamba*, el padre Pedro Lozano sistematizó fuentes ya existentes y diseminó la imagen del Chaco como una geografía y territorio infiel (Trincheró, 2000; Giordano, 2003), pagana y pérfida bajo el control de «el Diablo», y por ello completamente diferente a las regiones bajo control español (Trincheró, 2000; Gordillo, 2006). Durante siglos los españoles vieron al Gran Chaco como la encarnación geográfica de un «salvajismo», que representaba tanto la resistencia indígena a la dominación española, como también una realidad de naturaleza hostil a la colonización (Gordillo, 2001).

Tal como sostiene Giordano, así como las descripciones que algunos jesuitas realizaban de la población indígena del Chaco conllevaban una imagen de sujetos vengativos y belicosos; también se presentan testimonios de jesuitas tales como los padres Martín Dobrizhoffer, José Jolís y Florian Paucke, entre otros, que intentan revertir esta imagen por la del «buen salvaje» propia de la mirada occidental. Es decir, intentan hacer alusión a una imagen que no esté representada solo por ideas vinculadas al «salvajismo» y el «peligro» (Giordano, 2003).

A pesar de que algunos sujetos intentaron desmitificar esta visión esencializadora, observamos que se continuó utilizando categorías como: «salvajes guerreros». Si bien estos términos aparecen referidos a la resistencia que estos grupos opusieron a la posterior colonización

española, sigue perfilándose en estos testimonios el esquema evolutivo de sociedades inferiores y superiores.

Luego de la expulsión de los jesuitas, miembros de las órdenes franciscanas y anglicanas fueron quienes, a mediados del siglo XIX, se establecieron en la región del Gran Chaco (Braunstein y Miller, 1999). Es en este contexto, que, desde mediados del siglo XIX, los misioneros franciscanos de Propaganda Fide retoman las actividades en las antiguas misiones jesuíticas de la región, a la vez que crean otras (Giordano, 2003).

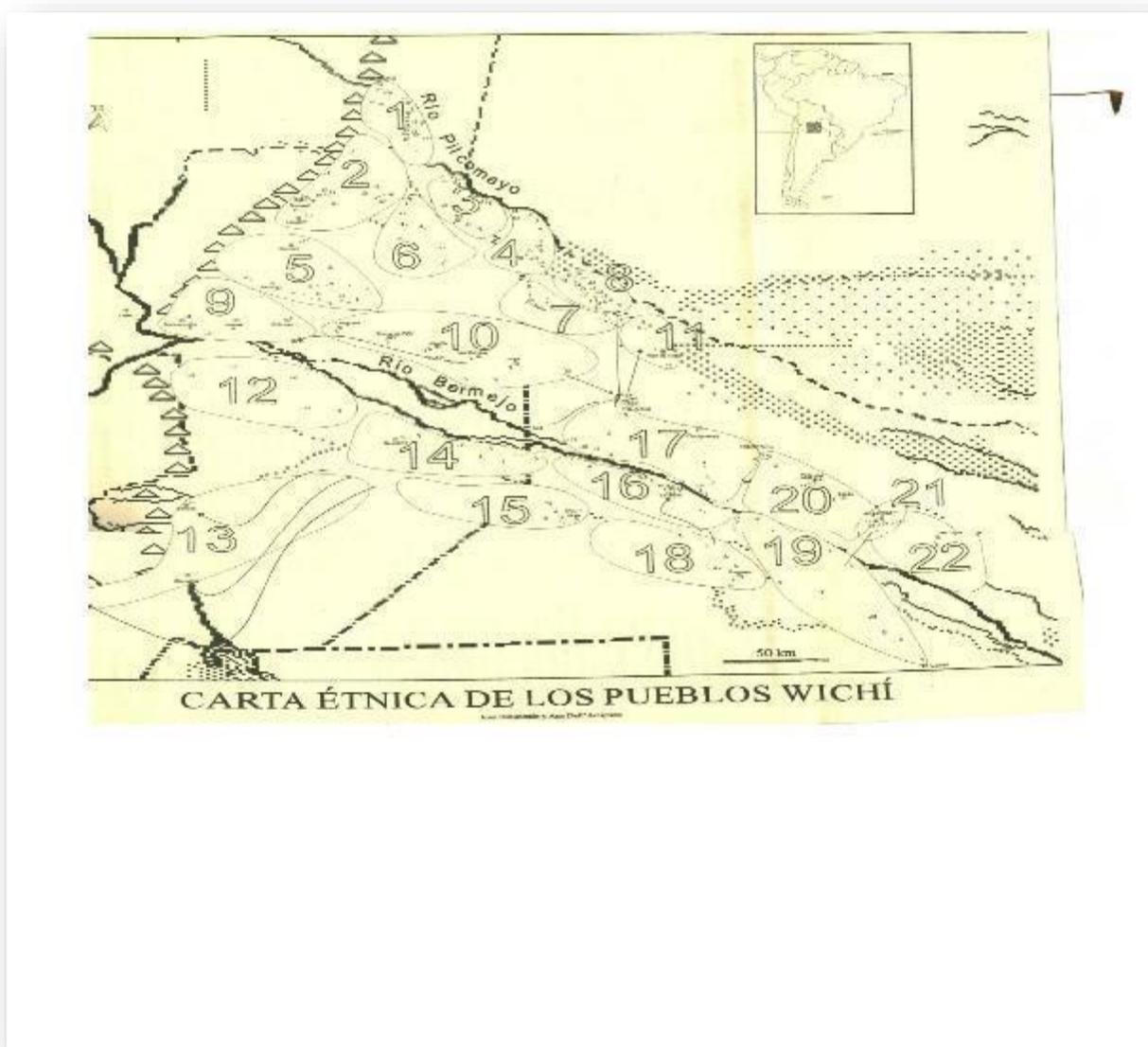


Ilustración 2 - Mapa de la revista *Buliubasich*, C; Drayson N y Molina de Berteza S (eds.). (2000). Alfabeto unificado para wichi ihantes proceso de consulta y participación. En: *Las palabras de la gente*. CEPIHA - Avances en investigación, 1. Universidad Nacional de Salta. ISSN N° 0327-8123.

A fines del siglo XIX, en el caso de los franciscanos, la llamada Campaña Victorica (1884) fue la que permitió llevar a cabo una expedición militar por los territorios de Formosa y Chaco, a través de la que sometieron a la población indígena de la zona. El objetivo era incorporar estos territorios a la «vida nacional». Sin embargo, para el discurso oficial, bajo una mirada esencialista, estos grupos seguían representando el primitivismo. Es por lo que se institucionalizó una imagen de la zona como «desierto chaqueño», ámbito inaccesible, tierra de malones y peligros. A pesar de esta descripción, ante la tarea «civilizadora» acompañada de la evangelización, para el Estado y la Iglesia Católica, esto sí, significaba la tierra del porvenir (*op.cit*, 2003).

A principios del siglo XX se dieron las tres últimas experiencias misioneras. La fundación de la Misión Nueva Pompeya (1900) en el territorio del Chaco, Misión San Francisco del Laishí y Misión San Francisco Solano de Tacaaglé (1901) en el territorio de Formosa (*op.cit*, 2003). Estas misiones se han dado a conocer como la segunda tarea de evangelización en Chaco. En este caso, ante la falta de apoyo por parte de sectores gubernamentales, los misioneros consideraban que las tierras a las que habían arribado eran un lugar propicio para su labor evangélica. No obstante, estas misiones se llevaron adelante oponiéndose a la conquista militar y reclamando la falta de apoyo estatal para su tarea.

La idea de trabajo también formó parte de los proyectos misionales. En el año 1902 se sancionó la ley 4.167, que trata sobre el régimen de tierras fiscales. En el artículo 17 menciona: “El Poder Ejecutivo fomentará la reducción de las tribus indígenas, procurando su establecimiento por medio de misiones y suministrándoles tierras y elementos de trabajo” (Ley 4.167 de 1902). El trabajo es otro de los objetivos que se buscaba que estos grupos realizaran. Para la evangelización la alfabetización, lengua, cultura, y trabajo son herramientas sociales indispensables para llevar adelante la tarea (Martínez Sarasola, 2005). Este punto lo retomaremos en las páginas siguientes ya que estos aspectos se encuentran atravesados en la experiencia que Tomé lleva adelante.

A fines de la década de 1970, se autoconvoca un encuentro entre diversas personas, ONGs y pueblos originarios del Gran Chaco.<sup>65</sup> En la sistematización del Encuentro Interconfesional de Misioneros, “*Memorias del Gran Chaco*” (Segunda Parte) se recupera desde las memorias de distintos sujetos, la vivencia de las misiones franciscanas como parte de la “Historia de Nueva

---

<sup>65</sup> Véase: [https://redaf.org.ar/wp-content/uploads/2009/10/declaracion\\_eim\\_bicentenario.pdf](https://redaf.org.ar/wp-content/uploads/2009/10/declaracion_eim_bicentenario.pdf) (Consultado 01-11-2021).

Pompeya”. También se presenta la mención a la escuela de Misión Nueva Pompeya como aquel espacio donde se le enseñaba a los chiques wichí. Algunos de ellos luego aprendieron a leer y escribir. Asimismo, por decisión de los padres franciscanos, algunas de las mujeres fueron elegidas para trabajar en la escuela (Silva, 1998).

De acuerdo con los documentos sistematizados por Silva, en relación al momento del retiro de los franciscanos se presenta el siguiente testimonio, de José Calermo<sup>66</sup> de Misión Nueva Pompeya: “Cuando los criollos vieron que los aborígenes se quedaron solos, empezaron a maltratarlos: buscaban formas para matar a todos los aborígenes” (Silva, 1998, p.37).

Cabe recordar que, como parte del proceso de neocolonización, el 19 de julio del año 1924 Marcelo T. de Alvear autorizó La Matanza de Napalpí, en la reserva o reducción, hoy conocida como Colonia Aborígen, Chaco, donde convergieron intereses por parte de las empresas y el Estado nacional argentino. En las reducciones se aseguraba la mano de obra en las cosechas, talas, ingenios. De la misma manera, la educación formal, el aprendizaje de la agricultura y el disciplinamiento del trabajo (Silva, 1998; Bergallo, 2004; Trincherro, 2009).

En otro de los documentos, Navarro i Barba, da cuenta a partir de los fragmentos recuperados del Padre Pedro Iturralde, que en las misiones se trata de introducir una imagen distinta respecto de las generalizaciones que se habían realizado de los grupos indígenas de la región chaqueña. En el caso de Misión Nueva Pompeya, en el año 1911 el padre Pedro Iturralde se oponía a las divulgaciones corrientes que se hacían de los grupos indígenas:

No se tiene en cuenta, que entre los indios, como en todas partes, los hay buenos y malos. Hay quienes se ocupan de la caza y de la pesca, casi exclusivamente, pues, solo van a trabajar en obrajes y establecimientos industriales, en épocas limitadas, y no siempre, sino cuando la falta ropa, y otros objetos de que no pueden proveerse en el desierto, los obliga a ello. Otros hay en cambio que viven habitualmente entre los cristianos, trabajando con más regularidad, y solo en época de la algarroba, van al centro... A esas dos categorías de indios, hay que agregar una tercera, formada por indios que viven, alternativamente, en los poblados y en el desierto, pero que ni en aquellos ni en estos, se dedican al trabajo... Como es natural, las condiciones de estas tres categorías de indios, son muy distintas. Mientras los unos, inofensivos, viven en los bosques sin más preocupaciones que proporcionarse los medios de vida...; los otros buscan su bienestar en trabajos más o menos remunerados... Tanto aquellos como éstos, son indios pacíficos, y no ofrecen los peligros que pudiese suponerse, dado su número y la facilidad que tendrían para cometer sus fechorías. Los peligrosos son los que he clasificado en la tercera categoría... (Iturralde Pedro, Retomado de Navarro i Barba, 1998).<sup>67</sup>

---

<sup>66</sup> En el texto aparece como Galerno, pero Tomé lo recuerda como Calerno.

<sup>67</sup> Subrayado propio de la autora, para el análisis de la presente investigación.

Este fragmento nos permite analizar las categorías en las que Iturralde divide a los grupos indígenas de Nueva Pompeya. Más allá de las clasificaciones que realiza y de la división entre naturaleza y cultura (Descola, 2005), es interesante el registro sobre los distintos trabajos. Por un lado, aparecen las preocupaciones por los medios de vida. Por otra parte, la idea de bienestar en los trabajos más o menos remunerados. La concepción que gira en torno al trabajo es relevante, ya que es uno de los factores que van a formar parte, en los años posteriores, de los conflictos sociales reflejados en la escuela de la Misión. La homogenización y el disciplinamiento hacia el trabajo serán los principales objetivos consignados en los espacios educativos.

El asentamiento de los anglicanos responde a un proyecto misional que tiene relación con los miembros de la South American Missionary Society (SAMS). Éstos desarrollaban sus actividades en el Chaco Paraguayo y, con los fines de evangelizar, deciden extenderse hasta llegar a los territorios de la región chaqueña. En 1888 Adolfo Henriksen muere prematuramente y es reemplazado en el proyecto por Wilfred Barbrooke Grubb.

A partir de una donación privada de tierras, Barbrooke Grubb organizó la misión de Makthlawaiia entre los indígenas del Chaco paraguayo. En el año 1892 formuló un proyecto, con elementos retomados por las elites dominantes, sobre cómo civilizar a los indígenas (Torres Fernández, 2007-2008). Para el Estado-nación, la llamada cuestión indígena era un «problema», ya que representaban «contingentes negativos asentados en las tierras recién (neo)colonizadas». En este sentido, la política estatal desplegó distintas maneras de «incorporación» para estos grupos, buscando que respondieran a las necesidades del estereotipo hegemónico nacional.

Seiguer sostiene en una nota publicada en la página web del *Grupo Interdisciplinario de Estudios sobre el Pluralismo Religioso en Argentina*, que en los asentamientos los indígenas recibían:

(...) una vivienda, atención médica, clases para los niños (que aprendían a leer y a escribir tanto en castellano como en Lengua, aritmética y canto) y para las mujeres (a quienes una enfermera enseñaba costura y hábitos higiénicos para el hogar y el cuidado de sus hijos), y, por supuesto, adoctrinamiento religioso. Mientras tanto, los hombres trabajaban en la construcción de la infraestructura, el cultivo y el cuidado del ganado de la misión, que era luego vendido para solventar los gastos (Seiguer, P. Sin fecha. Misiones Anglicanas en el Chaco).<sup>68</sup>

---

<sup>68</sup>Recuperado de: <https://www.giepra.com.ar/545/misiones-anglicanas-en-el-chaco.html> (Consultado 05-08-2020).

Al igual que en el caso de los franciscanos, los anglicanos buscaron, a través de las prácticas de alfabetización, evangelizar a la población. En 1895, Richard Hunt comenzó el trabajo de alfabetización en las comunidades indígenas wichí. Este lingüista anglicano fue uno de los primeros en relevar la lengua del grupo y en formular el primer alfabeto. Asimismo se crearon cartillas, se tradujo la Biblia al wichí y se escribió la gramática de la lengua. Estos documentos forman parte de los antecedentes que, tiempo después, entre finales de las décadas de 1960 y principios de los años de 1970, van a encontrar las personas que se acercan a Misión Nueva Pompeya.

En este punto, es interesante mencionar otra de las experiencias que forma parte de los antecedentes en alfabetización en la Región Noreste: el proyecto misional Junta Unida de Misiones (JUM) que es parte del Movimiento Ecuménico de Iglesias cristianas formada desde los valores del Evangelio en diálogo con las comunidades indígenas. En el marco de este proyecto se llevaron adelante prácticas de alfabetización, a partir de la elaboración de cartillas y escritos de carácter religioso. Los misioneros protestantes intervinieron en la escrituración de lenguas como el wichí, qom, pilagá, moqoi (Almirón, Artieda y Padawer, 2013; Almirón, Padawer y Artieda, 2017).<sup>69</sup>

Las prácticas de alfabetización que realizaron los anglicanos están vinculadas con aquello que Pablo Wright analiza como el proceso de pasaje de la oralidad a la escritura. La consecuente traducción de la Biblia forma parte de aquellos rasgos que distinguieron el accionar de estas congregaciones religiosas (Wright, 2008). Dentro del archivo personal de Marta Tomé destacamos la primera versión de la gramática wichi escrita por anglicanos, de la cual tomamos algunos registros que siguen a continuación.

---

<sup>69</sup> Cabe destacar, que en la actualidad la JUM realiza actividades desde “su sede en J. J. Castelli, provincia de Chaco, y se vincula en forma directa con comunidades, organizaciones, grupos y familias aborígenes de la zona rural y urbana de localidades del Dpto. de Güemes”, acompañando iniciativas que tienen que ver con la recuperación de las tierras, apoyo a estudiantes, formación de derechos humanos y ciudadanía, asesoramiento a mujeres indígenas y la cooperación de los distintos microemprendimientos. Dentro de su página web, en el apartado *Quiénes somos* se presenta un recorrido histórico sobre el proyecto. Recuperado de: <http://c1560197.ferozo.com/index.php/quienes-somos> (consultado 31-7-2020).

La familia humana

Los siguientes sustantivos relacionados al hombre son absolutos.

a. - PERSONAS

hinu	hombre, varón	hanojuaj	chico, bebé
mamse	muchacho	wichi	gente
swele	persona blanca	niyat	jefe, patrón
tsina	mujer	noisas	chicos, changos
thetsa	muchacha	hiyawé	brujo

b. - UTENSILIOS

weej	olla	chinatoj	dinero
kwoj	dinero	kwoj	dinero
yote		sichel	bolsa
kultsa	cocha, frazada	tsunis	peine
husan	hacha	nivoku	soga, hilo
chinsaj	cuchillo	fwethék	mortero
mayek	cosa	hela	yica

**EJERCICIO 1**

ihí	El, ella vive, existe, permanece, está en un lugar
iche	lo mismo que ihí, con notación reciente
ihihite	negación de ihí
ihihiche	negación de iche
ka	no (desacuerdo)
ha	Partícula que introduce una pregunta, no tiene equivalente en castellano
inot ihí	hay agua (litera): agua habita?
inot ihihite	no hay agua (litera): agua no habita?
Ha inot ihí?	¿hay agua/?
Nhn, inot ibi	Si, hay agua.
ka, inot ihihite	No, no hay agua

**EJERCICIO 29**

(Palabras de la naturaleza. Ver algunas palabras nuevas al final de la lectura)

Ep ihí hop Dios? I pele ye, wit ihen huan xichá toj qo-  
 hunat e na. Tham hap yenthi pele thoye hunat, thoye inot, wet hap  
 va nuju mayai toj itpe hunat. Wet nuwen ijwala toj ihí pele, wet hap  
 hap hote wela. Taj isilataj ijwala hop thoya kates? Hotebas  
 katesseth toj ihí pele? Hap nutham nam hanel ihí, tai an, lebanet ihí &  
 nuwen ijwala toj inepo wit nukoiithi, wet hote nukoiithi chik nuwen  
 wela toj inepo. Dios yenthi inot, thoya ijeok. Chik nuwenho wet  
 talset hunat, wit toht nuju mayai toj itpe hunat. Hop kosta wichi  
 chik isen pele toj nom thoye inot toj tothe pele. Nahoye tsanuk  
 toj weuj wet nuwen inot toj ihí. Nuyikehe nujehe toj ihuyo kowakawé,  
 hep tekwe nahi wahat toj ihí. Hop ihon athetaj toj thosaj, tsite  
 athetaj, hop fwitsaj, wet tenjwen kaila tes. Chik nichote tsanmek,  
 wet nuwen athetaj eth, hop thoya fwitsaj, toj weniche toj ihí  
 hulataj. Hop toj hunatsi nom kana, wet toj necha nat nuyikehe nuka  
 toj ihuyo inot, tham ichoj thokwe, hop tham lak thokwe ya ihí.  
 Isilataj iawu toj ihí pele ye. Tsite pethai thoya kalate, hop ts  
 inot chik iwuncho thoya iyas. Tsite kalate, hop ihon atweache toj  
 ihí haloi. Wet hop hote ihon wichi haloi toj athutaj, itoi toj ihí

33

**Ilustración 3 - Primera Gramática Anglicana recuperada por Marta Tomé. Tomada de su archivo histórico personal.**

Esta primera sistematización por parte de los anglicanos da cuenta,<sup>70</sup> por un lado, del vocabulario que buscan enseñar, lo cual tiene relación con la integración que se busca llevar adelante. Por otra parte, se presentan una serie de ejercicios que tienen como objetivo trabajar con distintas temáticas. En este caso, en el ejercicio 29 aparecen palabras que tienen relación con la naturaleza. Cada uno de estos ejercicios se encuentra vinculado a la estructura gramatical de la lengua wichí. Si volvemos sobre el ejercicio 29, y de acuerdo con lo que plantea la cartilla, aquí la relación se establece con las formas negativas del verbo y de los adjetivos.

De acuerdo con las actividades que llevaron adelante los anglicanos, en una sistematización posterior a la década de 1970 observamos el registro de las personas que participaron en el proyecto de la cooperativa en El Sauzalito y habían sido alfabetizadas por los padres de las Misiones Anglicanas:

En esas Misiones se alfabetizaron los wichís Ernesto Avendaño, Jovino Luna (Jefe del Registro Civil), Juan Parrilla, Felipe Aranda, Nemecio Coria (enfermero), Patricio González (administrativo) y los Pastores Alesio Aranda, Avelino Ajante, de Pozo del Toba; Eusebio Nuñez, de El Atento; Pascual Nuñez, de Misión Nueva Pompeya; Paulino Vasco, de Nueva Población y otros (Zidarich, 1999, p .45).

Además de la primera gramática escrita por los anglicanos se destacan cinco cartillas de alfabetización confeccionadas desde el Departamento de Educación de la Iglesia Anglicana, bajo la supervisión de Bárbara Kitchin. En las cartillas aparecen dos jóvenes wichís, a los cuales se menciona con los nombres de “Pepe y Ema”, quienes se encuentran relacionados en los títulos de las cartillas junto con distintos tópicos que se vinculan con las relaciones sociales y los espacios de aquel presente. Tomé recuerda el momento en que conoce las cartillas a partir de la observación de las imágenes que se encuentran luego del siguiente fragmento.

M: En el [19]72 yo conozco las cartillas de los anglicanos.

N: o sea como trabajo que había quedado allá

M: conozco las cartillas de los anglicanos y sé que no solo estaba la cartilla // sino que ya estaba la Biblia traducida al wichí // porque había // no me acuerdo quien era la persona// ¿Qué cómo se llama? //Era un blanco digamos ¿no? Pero había alguien que estaba formado por los anglicanos (Entrevista a Marta Tomé: sábado 10 de octubre de 2020. Espacio: comunicación virtual).

---

<sup>70</sup> El hecho de que los anglicanos sean quienes comienzan a escribir la lengua wichi nos habla de las implicancias y el poder que tiene el pasaje de la lengua oral a la lengua escrita como una dimensión relevante del proceso de colonización. Esto nos indica que la escritura de una lengua originaria no es un proceso lineal ni transparente, sino es una intervención sobre la misma con múltiples consecuencias.

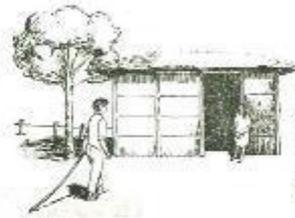


Ilustración 4 - Portada de las cinco cartillas escritas anglicanas. Recuperado del archivo histórico de Marta Tomé.



14  
 Pepe ihi  
 Ema ihi  
 Pepe lela ele ihi lehi  
 ama ihi lehi  
 ama ilai  
 Ema lela ele ihi hala  
 ha wela ihi  
 wela ihi  
 Ema lela ele ima

Cartilla 1 (MATACO) 1961



17  
 Pepe lewet  
 Pepe lewet  
 Ema lewet  
 Ema lewet

lewet le we t

Ema ihi lewet  
 Pepe ihi lewet  
 lewet ihi

ha Ema lela ele ihi hala  
 Ema lela ele ihi hala

wa we wi wet

Cartilla 2 (MATACO) 1965

Cartilla 3 (MATACO)

Mayai ta ihi lechati ielaifwek 17



inot'hi suwethak  
 inot'hi suwethak



sipot'kai iypat  
 sipot'kai iypat



añetas  
 añetas



hup  
 hup



pinu  
 pinu

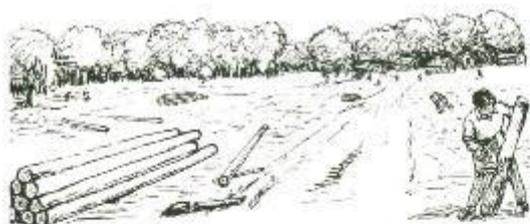
Ilustración 5a - Cartillas 1, 2, 3 y 4 "Pepe y Ema". Recuperado del archivo histórico de Marta Tomé.

Neché Pepe itichunche lechila ta yister postes ta  
 'Si Rodríguez laka obraje wet tahuye lechila ta yok:  
 - Nekhen. Nahoye thachila. Etpi ahatai tpsitseen  
 nam ehen wet na tithoj la piya. Tojdyeta.  
 Ema ichath'ho Pepe ta yok:  
 - Nekhen. Otunlak owen owakla is neche lche.



poste    sta   ste   sti   sto   stu

Cartilla 4 (MATACO) 1970



obraje

ja   je   ji   jo   ju

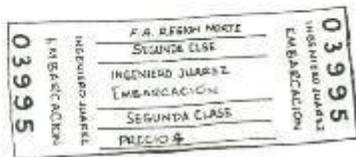
MATACO	CASTELLANO	MATACO	CASTELLANO
toj	cuero	wamek	vieje
tojdyeta	no lejos	yahen	mira
tothe	viene de	yahenpe	mira sobre
tsemtok	yuchen	yak	hasta que o para que
tsilak	solo	yakathi	podamos hacer
iso	aqueilo	yame	llega
tshikwe ta	va a buscar	yameje	habla
tamchufwi	viene de adentro	yaple	vuelve
tunhi	seguro	yatsene	pregunta
tuye	cuida	yekabe	va con'acompañia
wase	roto	yekchaya	sale de
wakath	liso	yekchufwi	Lleva
wela	mes	yelatas	caballos
wichi	los maticos, gente	yen lehosek a	decide
woknas	borrachos	yojkwet	en seguida

Ilustración 5b - Cartillas 1, 2, 3 y 4 "Pepe y Ema". Recuperado del archivo histórico de Marta Tomé.

- 7 -

Viajara.

Pepe y su familia llegaron a la estación por la tarde. A la noche llegó el tren. Pepe ya había comprado los boletos porque Ema vendió sus gallinas para tener dinero.  
El viaje era largo pero por fin llegan al pueblo a la madrugada. Hay muchos pasajeros, algunos con chicos y muchos equipajes.  
Pepe ve a su hermana en la estación y lo saluda.  
Ellos lo acompañan a su casa en el Lote Fiwcal-



el boleto

Su madre hace lo que el médico le aconsejó y toma las pastillas todos los días y se mejora.  
Ema está muy contenta al ver que su madre se mejora.  
Todos los días Ema asiste a la escuela y siempre oye a la señorita saludando a los chicos al llegar:

- Buenos días niños.

Y ellos contestan:

- Buenos días señorita.

Pensando en estos últimos saludos Ema se da cuenta que la palabra "días" es lo mismo que "ifwallas" en matak y que "buenos" es lo mismo que "isía" y así sabe lo que quiere decir esta palabra.

Un día la señorita habla de nuevo a Ema y le pregunta:

- ¿Cómo estás? ¿cómo te va? ¿cómo andas? Ema?

Los chicos le hablan en secreto diciendo:

- Decíle si estás bien o no porque te pregunta eso.



Cartilla 5 (Bilingüe- matak y castellano)

Ilustración 6 - Cartilla 5 "Pepe y Ema". Bilingüe - matak y castellano.  
Recuperado del archivo histórico de Marta Tomé.

- 18 -



- La chik owa ochejwa ya. Pital lewai ta otichunche taja.

Wet Pepe ifwenko leko itchokej mayal ta yen tichunayaj a met kamaj kalethajhita atsina ta tham itsupiyene. Leko ichahuye thanet wet ichuth'ho ta yok:

- Yok, Pepe, is tat thanet. Mat thek tetsan. La chik wuj ta letetaan mak ta lewoye. La chik letsupiyene atsina ta lechowej ihi, hap atsina ta ihumin Thawuk wet tanej thaw ej wet ihanej chik tuye lewat. Chik lewoye awainti ta isathoho noche lane mak ta alex isej thaye amel ta thokwei.

Pepe wuj ta ichahuye leko thanet wet lekojyaj ihi.

Como se observa en el último fragmento citado, Tomé recuerda las cartillas escritas por los anglicanos, que ella encuentra en El Sauzalito en el año 1971. Estas forman parte del antecedente inmediato de trabajo de las prácticas educativas que la cooperativa de la que forma parte impulsa en el año 1972. En este sentido reflexiona:

M: para empezar con la educación bilingüe era la lógica digamos ¿no? de que <no se podía enseñar a leer y escribir en una lengua en la que el otro no hablaba> // era imposible. Y esto sí es otra cuestión, tampoco yo la despreciaba como hacían los que creían que no valía la pena. Y eso sí creo que el anglicanismo ayudó // porque el anglicanismo / ya había escrito la biblia y las cartillas. Entonces si bien estaban escritas en el dialecto propio de otra provincia había ya antes quienes habían valorado la lengua. Entonces me decían que había uno de ellos, que sabía solo wichí e inglés, no sé si me explico (...) ↑Yo te quiero decir que en el caso de los mapuches, → yo estuve con Lucía desde el comienzo, entonces yo había vivido el esfuerzo de Lucía por recoger la lengua de los mapuches que aún la conservaban, y me daba cuenta que no tenía nada que ver con la lectoescritura eso, sino que pasaba por una lengua que estaba perdiéndose con los más jóvenes, que perder una lengua era en ese caso ceder a quien había querido tomar el territorio, hacer desaparecer digamos a esa cultura. Yo me daba cuenta de que la lengua de los mapuches se enseñaba para poder recuperar la identidad y que continúa con ese mismo propósito (Entrevista a Marta Tomé: sábado 10 de octubre de 2020. Espacio: comunicación virtual).

Durante estas misiones varios de los grupos indígenas: wichís, toba, nivaclé, chorote, pilagá fueron alfabetizados por los anglicanos y trabajaron con ellos. No como había sido durante los años 1920, sino como proyecto de promoción social ante las demandas de los grupos sociales (Torres Fernández, 2007-2008). De acuerdo con los antecedentes mencionados hasta aquí, podemos afirmar que la escolarización de los indígenas en escuelas públicas comienza a desarrollarse a fines del siglo XIX, con la creación de colonias y reducciones indígenas. Durante este período aparecen las escuelas públicas para los hijos de los indígenas que trabajaban en los ingenios azucareros (Giordano, 2004; Enriz, Palacios y Hecht, 2016). La educación, no solamente formal, sino también la informal, que se daba en la práctica de la vida misionera actuaba de manera ejemplificadora para lograr la civilización y la conversión religiosa.

## 5.2 El proceso interreligioso e intercultural en el Noroeste de la provincia de Chaco

*“Crece desde el pueblo, el futuro  
Crece desde el pie  
Ánima del rumbo seguro  
Crece desde el pie”*

*Alfredo Zitarrosa – Crece desde el pie.<sup>71</sup>*

---

<sup>71</sup> Canción Crece desde el pie de Alfredo Zitarrosa (Consultado 22-12-2020). Elegimos comenzar con este fragmento de la canción, ya que representa el trabajo que se realizó desde la cooperativa de trabajo en El Sauzalito,

A fines de los años sesenta y principios de la década de 1970, la alfabetización entre los wichí fue llevada a cabo por un grupo de personas con distintas historias de vida. La reapertura de las misiones tuvo lugar, ya no con la idea de colonización y evangelización, sino con el objetivo de la liberación de la población indígena (Zapata, 2016; Leone, 2018; Leone, 2019). En Nueva Pompeya y El Sauzalito, grupos cercanos e influenciados por las ideas del MSTM habilitaron la creación de nuevas experiencias vinculadas al trabajo, la salud, las condiciones habitacionales y de vida, y la educación. Resulta relevante mencionar la importancia que tuvieron algunos acontecimientos. Por un lado el Convenio 107 sobre poblaciones indígenas y tribales (1957) de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), que en el artículo 21 versa sobre lo siguiente: “Deberán adoptarse medidas para asegurar a los miembros de las poblaciones en cuestión la posibilidad de adquirir educación en todos los grados y en igualdad de condiciones que el resto de la colectividad nacional” (OIT, 1957). Por otro lado, se encuentran los eventos que atravesaba la iglesia católica y que marcaron el contexto histórico político situado: el Concilio Vaticano II (1962-1965), la Conferencia Episcopal en Medellín (1968) y la Conferencia Episcopal en Puebla (1979).

Las localidades de Misión Nueva Pompeya y El Sauzalito se encuentran ubicadas en el municipio del Departamento General Güemes, capital departamental Juan José Castelli, provincia de Chaco. Es importante mencionar, de acuerdo con los relatos que siguen, la segunda localidad - El Sauzalito - se encuentra sobre el costado del Río Teuco y comprende otros lugares cercanos como: El Sauzal y El Pintado. Entre Misión Nueva Pompeya y Sauzalito, Tomé recuerda los 90 kilómetros de camino, lo cual es un dato relevante que aparecerá en este apartado.

A comienzos de la década de 1970, Marta Tomé, en el marco de su militancia en el grupo tercermundista, se ofrece a viajar a Chaco. Primero, llega a Misión Nueva Pompeya donde se encontraba la hermana Guillermina Hagen (de la Congregación de Religiosas del Niño Jesús) quien impulsa la cooperativa de promoción orientada al trabajo, condiciones de vida, salud y educación. En ésta se buscaba que los indígenas fueran partícipes de la gestión y principales beneficiarios de las tareas que se llevaban adelante. Al cabo de un tiempo, se integraron personas de distintos espacios. En este caso Marta Tomé recuerda los inicios de la cooperativa:

---

y porque es a partir de esta experiencia que Tomé nos transmitió la importancia de las experiencias territorializadas que crecen desde abajo... desde el pie [https://www.youtube.com/watch?v=JBR96M4KUcQ&ab\\_channel=GermanBernasconi](https://www.youtube.com/watch?v=JBR96M4KUcQ&ab_channel=GermanBernasconi).

M: →Entonces lo que me dijeron es que el grupo de Guillermina, donde estaba El Gordo [Carlos Cavalli] llegó en el año 1968.

N: ¿[19]68?

M: ↑Sí, [19]68 (Entrevista a Marta Tomé: Viernes 7 de agosto de 2020. Espacio: comunicación virtual).

En otra de las entrevistas que realizamos recuerda el momento en el que le llegan las artesanías desde Misión Nueva Pompeya, para comenzar a vender en Buenos Aires. Esto sucedía porque Tomé ya vendía los dulces y collares que traía del Norte de la provincia de Santa Fe. Tal como mencionamos en líneas anteriores, las redes territoriales que se habían conformado desde el MSTM eran sustanciales para la conexión de los grupos, que se habían formado en distintos espacios.

M: ↑Yo ya vendía las artesanías del norte santafecino. Me empiezan llamando para que yo venda también las artesanías de allá/ del Chaco °, que eran enormes cantidades y muy diversas.

N: Pero esas artesanías son de...

M: Las yicas<sup>72</sup> que son de chaguar, también los tejidos de lana y los cacharos de barro

N: Pero esos son de eh

M: Son de Chaco, de los wichís, de Nueva Pompeya // En general todos los grupos de la Iglesia Católica que habían ingresado en el MSTM tenían ligazón entre ellos, entre obispos, sacerdotes, religiosas y laicos/ de este modo se conecta conmigo el grupo que había ingresado a Nueva Pompeya a trabajar con los wichí (Entrevista a Marta Tomé: sábado 10 de octubre de 2020. Espacio: comunicación virtual).

En la revista “Nuevo Hombre”, que se editó en Buenos Aires entre los años 1971-1974, se publica en el número 49 de la 2ª quincena de octubre de 1973, una nota titulada “Guillermina y la lucha aborigen” donde se hace mención al trabajo que llevaba adelante la hermana Hagen, bajo el subtítulo “El despertar de los hacheros”:

En medio del monte chaqueño, donde la vida es dura y los trabajadores solo han conocido una experiencia de explotación y miseria, la religiosa, con el apoyo de grupos enrolados en corrientes progresistas, vino cumpliendo una tarea gigantesca, que fructificó con la creación de una cooperativa de producción y consumo íntegramente formada y dirigida por aborígenes maticos. En poco tiempo, sin ninguna ayuda oficial y venciendo dificultades increíbles, la cooperativa logró afianzarse y pudo organizar el trabajo en los montes hasta ese momento controlado por obreros que sometían a los hacheros aborígenes a una despiadada explotación, que en nada se diferenciaba de la que hizo tristemente célebre a La Forestal, ese feudo británico enclavado en nuestro bosque chaqueño. Las poblaciones indígenas solo han conocido desde que tienen memoria, hambre, miseria, enfermedades y una mortalidad infantil escalofriante. Así seguían las cosas hasta que apareció la cooperativa.

Al margen del mejoramiento sustancial en las condiciones de vida de los pobladores con la participación directa de Guillermina se creó una escuela y un puesto hospitalario e incluso se encararon planes de vivienda. La cooperativa estaba demostrando que los aborígenes eran

---

<sup>72</sup> Refiere a bolsos, carteras que tienen un tejido con diseños particulares de la cosmovisión wichí. Estos se realizan a través de la hoja del chaguar la cual es materia prima de estos elementos y se realiza un tratamiento previo antes de la construcción de bolsos, carteras, entre otros.

capaces de organizarse, planificar el trabajo y comercializar las maderas con buenos márgenes de utilidad. Todo esto contrastaba con lo que ocurría en otras concentraciones indígenas por la Dirección Provincial del Aborigen, aparato estatal burocratizado cuyos funcionarios han demostrado indiferencia e incapacidad para resolver los menores problemas. Característica corriente de todos los programas oficiales ha sido el intento de imponerlos desde afuera, sin ninguna participación de los aborígenes y sus dirigentes auténticamente representativos<sup>73</sup> (Nuevo Hombre, 1973, p.7).<sup>74</sup>

A lo largo de la cita se observa la idea de que estos grupos sociales necesitaban de la asistencia estatal (Gordillo, 2006). Sin embargo, desde fines de los años sesenta la cooperativa iniciada en Misión Nueva Pompeya considera, como uno de sus objetivos, generar autonomía. Lo mencionado en esta revista permite dar cuenta de que el problema de integración no se debía a los factores culturales sino a la incorporación subordinada de estos grupos al sistema regional (Hermitte y equipo, 1995). En *Algunas Notas sobre la transculturación del indio chaqueño*, Enrique Palavecino sostiene una necesaria política antidiscriminatoria tanto social como racial. Asimismo, observa los beneficios generados con la reapertura de las misiones religiosas (Palavecino, 1959).

De acuerdo con las ideas de Palavecino, Hermitte y equipo, y Gordillo, uno de los trabajos que sistematizan los antecedentes que tienen relación con el relato de la experiencia en Misión Nueva Pompeya son las investigaciones de Miguel Leone. Este investigador recupera el trabajo que realizaba, desde fines de la década de los años sesenta, la Hermana Guillermina Hagen, quien participó de las Ligas Agrarias en la provincia del Chaco y en la militancia del Movimiento de Sacerdotes para el Tercer Mundo (MSTM). Hagen llega a Chaco por las conexiones entre el sacerdote Arturo Paoli y Monseñor Di Stéfano.<sup>75</sup> Este último de la diócesis chaqueña de Presidencia Roque Sáenz Peña. Es decir, como parte de la conexión de redes territoriales entramadas por los referentes del MSTM. Hagen viaja junto con otras hermanas a Misión Nueva Pompeya. En este caso, se destaca que son distintos los grupos relacionados con la Iglesia Católica, siempre desde la visión profética. Esto genera que la pastoral en conjunto se encuentre conformada, tal como menciona Tomé, por “obispos, sacerdotes, monjas y laicos” (Entrevista: sábado 5 de octubre de 2019. Espacio: casa de Marta Tomé, Villa Lugano).

Entre las personas con quienes trabajó la Hermana Guillermina Hagen se encuentra el grupo de los pasionistas. Invitados por Monseñor Di Stéfano llegan Diego Soneira, Alberto María Cabrera, Basilio Howlin, y Francisco Nazar (Doyle, 1997). También se acerca un grupo de

---

<sup>73</sup> Subrayado propio de la autora, para el análisis de la presente investigación.

<sup>74</sup> Recuperado de: [http://americalee.cedinci.org/wp-content/uploads/2016/12/Nuevo-Hombre\\_n49.pdf](http://americalee.cedinci.org/wp-content/uploads/2016/12/Nuevo-Hombre_n49.pdf)

<sup>75</sup> <https://www.lanacion.com.ar/cultura/fallecio-monsenor-di-stefano-nid439976> (consultado 05-05-2020).

laicos entre los que se encontraban Carlos Cavalli, la hermana Teresa Gilson, la hermana Nélide Trevisán y Marta Tomé, quien relata su acercamiento a la experiencia iniciada en Misión Nueva Pompeya del siguiente modo:

M: En Chaco Sáenz Peña estaba Monseñor Di Stéfano. ↑ Él recupera un antiguo convento abandonado en Nueva Pompeya, convento Franciscano y allí va un grupo de personas, entre ellos el que después fue mi marido [Carlos Cavalli], que al tiempo crearon una cooperativa para centrar fundamentalmente todos los proyectos de desarrollo. También se ocuparon de que hubiera un centro de salud con médico y enfermera. >Que fueron< <era una pareja que vinieron a vivir de Córdoba allí>, ↓pero mientras tanto hubo una epidemia de tos convulsa que se llevó a muchos chicos de la población. Yo vivía en Buenos Aires y me pidieron ↑ y conseguí un médico que fuera gratis / era el esposo de una prima mía (Entrevista: sábado 5 de octubre de 2019. Espacio: casa de Marta Tomé, Villa Lugano).

Desde la década de 1950 Nueva Pompeya había quedado abandonada hasta la llegada de la hermana Guillermina Hagen y el comienzo del proyecto de la cooperativa (Beck y Beck, 2005). Uno de los recuerdos relevantes iniciales de Marta Tomé, que permitió su acercamiento a Misión Nueva Pompeya, es cuando comienzan a enviarle artesanías para vender en Buenos Aires.

M: Pero ellos se habían conectado conmigo. Se habían enterado por los del Norte de Santa Fe porque los grupos estaban conectados.

- “¿Qué cómo hacía para vender tantas artesanías?”

Bueno (Cort-)

No es que lo colocaba en un local, en comercios; sino que lo hacía a través de parientes, amigos y alumnos. <Porque yo vivía en capital y trabajaba en el conurbano y en el interior de la provincia de Buenos Aires> Eso me favoreció. Yo quería venderlas, y al mismo tiempo crear conciencia de la situación que allí vivían. Esto ayudó a que se formaran grupos de apoyo que creaban nuevos encuentros, en que se hacían charlas y exposición y venta de las artesanías. (Cort-) Recuerdo La Plata; Pergamino; Antonio de Areco (Cort-) En fin ↑ Hasta llegue a venderle tejidos a Mary Tapia, una modista afamada en la época, que los incluía en la confección de sus vestidos ;Hasta hubo un desfile de modas!

@risas

M: La verdad que son muy lindos sus trabajos, yo sigo usándolos y regalando.

(...)

M: Allá [Por Misión Nueva Pompeya] había un convento que habían creado misioneros franciscanos, pero habían muerto todos y estaba abandonado. ↑ Bueno eso se había convertido en un chiquero.

MZ: ¿La Misión?

M: Sí, sí, ↑!!!El Gringo Kloster criaba chanchos ° ahí °/ Entonces después fue allí el grupo del MSTM. Este grupo fue poco a poco creando condiciones para mejorar la situación y crear allí una cooperativa (Entrevista: Domingo 1 de septiembre de 2019. Espacio: casa de Marta Tomé, Villa Lugano).

Tal como menciona Tomé, en Chaco, llegan a conocerla por los viajes que había realizado al Norte de Santa Fe, donde había conocido a don Carrizo y había llevado adelante las experiencias de alfabetización con las mujeres.

M: ↑ Así llega la invitación y en el año 71 viajo con una hermana/ Teresa Gilson que había trabajado en África, en Neuquén y cerca de Sáenz Peña en Quitilipi. Yo fui allí, yo la conocí primero con los Tobas en Quitilipi y ella se fue entonces para allá ella. Juntas fuimos a vivir a Sauzalito y antes a Pompeya.

M: En el año 71 [1971] nos reunimos en Pompeya también con varios Pasionistas, de los cuales algunos quedaron allá en la zona [Chaco, Formosa y Salta] y sacerdotes y laicos de Santa Fe. A mí me llamaron porque decían que el director de la escuela de Pompeya // Nueva Pompeya tenía ya una escuela. De esa escuela había una de las chicas que estaba allá que vive en Buenos Aires (...) este (...) Ana María Cabrera <que es hermana de Nené, que era maestra>. Pero yo el otro día la llamé para preguntarle y le dije viste cómo veía ella porque se había decidido hacer otra escuela (Cort-) Perdón, el director decía que se iba a ir. Entonces por eso me llamaron a mí. Me llamaron a mí porque yo tenía antecedentes como para poder tomar el cargo directivo. Y entonces ↑ pero después se arrepintió / no se fue. ↑ Entonces creamos otra escuela paralela para los wichí, en Nueva Pompeya y la tuvimos que empezar antes de que empezaran las clases porque era un grupo↑. La intención era crear esa escuela paralela y por otro lado al Gordo [Carlos Cavalli] le habían mandado una maestra, Nélide Trevisán. (Entrevista: sábado 5 de octubre de 2019. Espacio: casa de Marta Tomé, Villa Lugano).

Como parte de la propuesta metodológica, observamos la multiplicidad de registros existentes sobre un mismo acontecimiento. Esto nos permite analizar la relación entre la historia oral y el problema de investigación, siendo que en la oralidad y en la práctica confluyen distintas unidades de relatos. En este sentido, entendemos que “una sola historia de vida es un conjunto de relatos que integran su propia autobiografía” (Lozano, 1998, p.4).

La escuela estatal de Misión Nueva Pompeya reflejaba la desigualdad social existente en la zona. La población que asistía, tal como aparece en el fragmento anterior, era en su mayoría criolla, aunque la mayor parte del grupo social que habita la zona es wichí. La enseñanza en la escuela se impartía en castellano. En este sentido es que desde la cooperativa deciden formar la escuela paralela, con la cual se buscaba generar un proyecto educativo que tuviera presente las problemáticas y necesidades que los niños wichís enfrentaban. Esta escuela paralela no va a perdurar por mucho tiempo, ni se logrará llevar a cabo el trabajo que Marta Tomé quería comenzar sobre la pareja pedagógica. En sus palabras: “Se crea una escuela paralela que dura muy poco y en la que además yo después no tuve relación. No se trabajaba en pareja pedagógica, me entendés” (Entrevista: sábado 5 de octubre de 2019. Espacio: casa de Marta Tomé, Villa Lugano).

Cabe destacar que a lo largo de la historia se observan distintas disputas con los criollos. A partir de los datos relevados en otras investigaciones, este último grupo descende de los

primeros inmigrantes hispánicos que llegaron a la zona. Asimismo, se encontraban otros pobladores que procedían de otras provincias como Santiago del Estero, Tucumán y Salta (Dasso, 2008). A comienzos del siglo XX ingresa al territorio una segunda oleada de criollos al Chaco Noroccidental y a la zona de El Impenetrable. Los criollos comenzaron a entrar en esta región y se asentaron para mantener sus espacios de producción económica. La relación wichí - criollos es compleja ya que los distintos procesos en los que se vieron involucrados generaron tensiones y conflictos. En este sentido, desde fines del siglo XX, la población criolla continuó viviendo de modo disperso y mantuvo sus ganados extensivos sobre tierras fiscales. La población aborígen se fue concentrando en pequeñas comunidades, tales como Corral Quemado, El Sauzal, El Sauzalito, El Espinillo, Tres Pozos, Vizcacheral (Beck y Beck, 2005). Los procesos identitarios y de mestizaje entre los wichís - criollos llevaron a que, a pesar de la demografía poblacional, prevaleciera el estereotipo de los sujetos que deseaba el Estado-nación; es decir, los criollos. Mientras que los wichí quedaron invisibilizados y bajo el nombre de maticos. Tomé recuerda los significados de estas palabras:

M: Wichí quiere decir gente // en cambio matico significa un animal de poca monta. Por ejemplo en los textos de la zona, < en los textos del momento como eran de la gramática escrita por los anglicanos se lo cita como gramática matica > (Entrevista a Marta Tomé: sábado 10 de octubre de 2020. Espacio: comunicación virtual).

Las distintas migraciones que los criollos realizaron en la zona, la apropiación de territorios, la mano de obra indígena, el trabajo en la cosecha de algodón y las zafras llevó a que el grupo wichí se mantuviera en los márgenes, no solo económicos sino también de salud, de condiciones de vida y habitacionales, y de educación. Estas situaciones de principios de siglo XX, se encuentran documentadas en el texto de Niklison, el cual tomamos del siguiente fragmento que cita María Cristina Dasso:

“(...) Deseamos amparo para que nos sea posible una existencia de libertad y de paz. Si se nos dieran algunos pedazos de tierra de las que fueran nuestras, y algunos pocos elementos de trabajo para cultivarlas, viviríamos felices buscándonos la vida en la misma forma en la que lo hacen los demás” (Niklison, 1917, pp.120-121. Citado en Dasso, 2008, p.98).

En el caso de Misión Nueva Pompeya, sucedía que en la escuela, los docentes no entendían la lengua en la que les niños wichí hablaban. La escuela funcionaba para los que eran conocidos como criollos. El sistema educativo siguió la ideología de la conformación del Estado-nación, por lo que la escuela permitió que quienes no fracasen sean los que cumplen con determinados aspectos y condiciones de vida cercanos al ideal de la sociedad esperada, dejando por fuera y

silenciados a los grupos que “no se aproximaban” a estos estereotipos. Es decir que, bajo la idea de reconocer la diversidad, se impusieron diferencias en términos raciales, sociales y culturales, y se canalizaron a través de acuerdos institucionales. Una de las memorias de Tomé se vincula con un episodio que sucede en la escuela paralela de Misión Nueva Pompeya, donde una familia que se debía trasladar al lugar de la cosecha<sup>76</sup> le pide permiso para ir, debido a que tenían que llevarse a los niños, por lo que no podían asistir a la escuela.

M: Yo funcionaba como directora en esa escuela. Estaba en época de ir a la cosecha. Entonces él venía y me decía:

- "↑SI maestra da permiso// yo voy cosecha"

M: Pero "yo voy cosecha" era porque él tenía hijos, que iban a ir a la escuela. Entonces por eso me venía a pedir permiso. Para poder ir a la cosecha. // Y entonces yo, cómo le iba a contestar:

- “No, no, decidí vos, hace lo que quieras”.

- “↑SI maestra da permiso, yo voy cosecha" // él seguía con eso.

M: Era el permiso para que la familia fuera a la cosecha. Y el grupo escolar que nosotros estábamos formando era exclusivamente para los wichí (Entrevista a Marta Tomé: miércoles 11 de noviembre de 2020. Espacio: comunicación virtual).

Esta experiencia que recuerda Tomé nos genera la necesidad de pensar en los hábitos y maneras de estar en la escuela (Rockwell, 2018), siendo entonces, que no puede presentarse una sola manera de pensar en los contextos escolares y las prácticas educativas en relación con las historias de vida de quienes asisten y forman parte de las comunidades educativas. Al respecto, Christine Mathias nos acerca situaciones en las que en las reducciones no se había solucionado lo que los oficiales llamaron “el problema indígena.” Las mismas carecieron de recursos adecuados, funcionaron más como obrajes comerciales de madera que se aprovechaban de la labor indígena. Por su parte, los pueblos originarios entraban y salían de las reducciones según sus necesidades, ausentándose por meses para cazar y forrajear, para trabajar estacionalmente en la cosecha del algodón y para cortar caña en los ingenios azucareros de las provincias de Salta, Jujuy y Chaco (Mathias, 2013).

Patricio Doyle menciona en su libro que en El Sauzalito había unas sesenta familias y solo el templo de los anglicanos era un edificio sólido (Doyle, 1997). Si bien para los wichís salir a mariscar<sup>77</sup> era la actividad más importante, ya se encontraba desarrollada la producción de

---

<sup>76</sup> Por la cosecha de algodón.

<sup>77</sup> En este caso mariscar refiere a las actividades de caza y recolección en el entorno del grupo wichí.

madera y tanino, azúcar, algodón, y otros productos agrícolas. Muchos indígenas se ven obligados a trabajar en las cosechas (Mathias, 2013). En éstas, el trabajo iba acompañado del disciplinamiento. Estos procesos de dominación forman parte de lo que algunos autores denominan colonialismo interno. En un sentido económico (Gunder Frank, 1967) pero también social, político y cultural (Rivera Cusicanqui, 2018). El grupo wichí queda marginado a las tierras que los criollos no consideraban para su producción económica.

A continuación, se recupera el testimonio de Rosalinda Cabrera (Nené), quien recuerda el momento en que conoce a Marta Tomé en Misión Nueva Pompeya. Asimismo, describe el convento en el que se vuelve a formar la Misión, a partir de la llegada de la hermana Guillermina Hagen. También aparece a lo largo del relato la conexión de Tomé con el grupo, a través de la venta de artesanías, que realizaba en Buenos Aires. Cabe destacar un aspecto importante que es la mención de la escuela estatal de Nueva Pompeya, que mencionamos en líneas anteriores. Observamos lo analizado hasta aquí a partir de su relato:

Conocí a Marta Tomé en el año 1971 en “La Misión Nueva Pompeya”. Esta misión de los sacerdotes Franciscanos fue fundada en el 1900/1902. Allí se erigió un edificio tipo Monasterio, típico de la Congregación de los Padres Franciscanos, allí estuvieron hasta mediados de los años 40.

Al final de la década del 60 en el mismo edificio abandonado se instaló un grupo de religiosos y laicos apoyados por el Obispo Monseñor Ítalo Di Stefano, formábamos parte de un equipo de trabajo dedicado al acompañamiento de la comunidad Wichí (que por esos tiempos se le llamaba MATACA). El objetivo era apoyar en su desarrollo a la Sucursal de la cooperativa de Misión Nueva Pompeya. Promover su afianzamiento para fortalecer a esas comunidades de tan difícil acceso.

Marta Tomé apoyaba, en un principio desde Buenos Aires, a la Cooperativa de Trabajo promovida por la Hermana Guillermina Hagen, (supervisora del Área Mataka de la Dirección del Aborigen Chaqueño). Y vendía las artesanías en Buenos Aires. Recuerdo que recibió un camión lleno de artesanías de barro y de cerámicas que le enviara la hermana Guillermina directo desde La Misión a su domicilio. La hermana Teresa Gilson trabajaba con las mujeres aborígenes con el tema artesanal. Posteriormente decidió integrarse plenamente al grupo de trabajo y realizó su mudanza a la Misión. Viajó en 1971. Puedo testimoniario porque también estuve a partir de enero de 1971 en carácter de visitante en Misión Nueva Pompeya. Realicé una visita a una de mis hermanas, que trabajaba de maestra en la Escuela Provincial N°74 y luego volví ya para quedarme en julio del 71. Por esos meses trabajamos juntas<sup>78</sup> (Rosalinda Cabrera (Nené), comunicación vía mail, lunes 10 de agosto de 2020).<sup>79</sup>

---

<sup>78</sup> Subrayado propio de la autora, para el análisis de la presente investigación.

<sup>79</sup> Cabe aclarar que por razones de distancia la entrevista a Nené pudo realizarse vía mail. Es por esto que el testimonio se copió tal cual fue escrito, y en el que se destaca el uso de mayúsculas a modo de una mayor atención sobre aquellas palabras.

Los distintos viajes y experiencias que Marta Tomé realiza le permiten (re)pensar en la diversidad de conocimientos y saberes en las escuelas. Hasta antes del año 1972, cabe destacar que los viajes son por tiempos relativamente cortos. Es decir, en principio sus viajes eran en los periodos de receso escolar, tanto estivales como invernales. A lo largo del año continuaba trabajando en los cargos como docente y asesora en el conurbano bonaerense, en el partido de La Matanza. Esto va a tomar un giro en su historia de vida, en el año 1972 cuando decide mudarse a El Sauzalito, tal como sigue describiendo a continuación Rosalinda Cabrera:

Se decidió en equipo el traslado de un grupo al Sauzalito (también llamado “SIPOHI” por los aborígenes y “Sauzal de Pérez” por los criollos lugareños.)

Viajaron en un sulky, 90 kilómetros por camino de picada hasta llegar a destino el Sr. Carlos CAVALLI y la Hermana Nélide Trevisán. Luego se Integraron Marta TOMÉ y Teresa Gilson (Rosalinda Cabrera, comunicación vía mail, lunes 10 de agosto de 2020).

La distancia de 90 kilómetros entre Misión Nueva Pompeya y Sauzalito es relevante, ya que este camino en picada lo construyeron, en parte, los wichís con el objetivo de poder llegar desde El Sauzalito a Misión Nueva Pompeya. Desde El Pintado hasta El Sauzalito, el camino se realizó entre los wichís conducidos por el cacique Reynoso.<sup>80</sup> Tomé recuerda el momento en que se pide por parte de la comunidad que se replique en El Sauzalito el trabajo que la cooperativa estaba llevando a cabo en Misión Nueva Pompeya.

Patricio Doyle (1997) describe en su libro la experiencia de promoción social que llevaron a cabo desde los inicios en El Sauzalito: Carlos Cavalli, Marta Tomé, Nélide Trevisán y Teresa Gilson. A continuación Tomé reconstruye el momento en el que su compañero Carlos Cavalli ayudó en los trabajos de huerta, en Misión Nueva Pompeya, y luego continuó con la labor de construir el camino faltante desde Nueva Pompeya hasta El Sauzalito.

M: <Pompeya está a 45 km del Río Bermejo. Pasó por ahí un río al que ahora le llaman Río Muerto. Es solo un zanjón.> ° Pero sí tiene muy cercano una pequeña laguna llamada Pozo del Sapo °. En ese lugar la cooperativa cultivó tomates. / No solo para el consumo local sino que fueron a venderlos a Sáenz Peña. / Si bien nunca habían cultivado, Cavalli quedó asombrado de los conocimientos sobre el riego y tierra que mostraban los wichís (Entrevista: sábado 26 de octubre de 2019. Espacio: casa de Marta Tomé, Villa Lugano).

Otro momento importante es cuando Tomé se conoce con sus compañeres de grupo. Es con ellos con quienes hoy siguen trabajando desde distintos lugares, en la promoción por el trabajo,

---

<sup>80</sup> Véase el mapa del comienzo de este capítulo: Espacios y tiempos de una historia de vida.

salud y educación en el actual municipio de El Sauzalito. En este caso Tomé relata cuando conoce a Diego Soneira:

N: Entonces a Diego vos lo conoces...

M: Desde el 71...

N: Pero ya en Chaco...

M: En Chaco, pero él yendo a visitar, como yo fui a visitar...

N: Claro, no como parte del grupo sino...

M: No como parte del grupo...

N: Se conocen allá...

M: ↑A Diego y a otros ↑. Yo lo que te quiero decir es que éramos más de uno, y conozco también a una monja belga, Teresa Gilson (Cort-) Que después fuimos a Sauzalito// ↑ y esa monja belga, a su vez, había trabajado en África. Cuando los africanos habían decidido liberarse, las monjas se tuvieron que volver a Bélgica, entonces ella no sentía que ese era su lugar. / Entonces se viene a la Argentina. Yo la conocí en Chaco, estaba con los tobas en Quitilipi, con los Qom, eran todas personas en búsqueda de un trabajo social, comprometido con los más pobres. Para decirte así, ↑ ¿no?

// No teníamos idea de la cultura, ↑ ¿no? La pobreza es lo que nos unía. // Tampoco un conocimiento previo, como podría ser el de un antropólogo, respecto a características / ¿Me entendés?

N: Pero eso todavía en la cooperativa de Nueva Pompeya, no en la de Sauzalito...

M: ↑Es la misma↑.

N: ¿Pero en Nueva Pompeya, no empieza antes que en Sauzalito?

M: Sauzalito fue una sucursal...

N: El proyecto iniciador es Nueva Pompeya...

M: ↑Sí, sí (Cort-) Allí en ese primer año se crea la sucursal, al comienzo no se podía vender la madera, era bien problemático salir por allí porque no había camino. Entonces había que cruzarlos por el río del lado de Formosa para poder vender los postes. (Cort-) Acá empiezan dos instituciones. Uno es ENDEPA, el organismo que nace dentro de la Iglesia Católica y la otra es la Dirección del Aborigen, esta es una dirección estatal, del gobierno. La Dirección del aborigen la dirigía René Sotelo, que era un docente, el director... era alguien que defendía al aborigen y su escuela estaba en la zona de Quitilipi, o sea en la zona Qom (Entrevista: sábado 26 de octubre de 2019. Espacio: casa de Marta Tomé, Villa Lugano).

Tal como menciona Tomé, las poblaciones cercanas comenzaron a observar el trabajo que este grupo llevaba adelante, y es el cacique Reynoso quien se acerca a Misión Nueva Pompeya para pedir que se realice una cooperativa en El Sauzalito. Los proyectos de promoción comenzaron desde las problemáticas y necesidades que se demandaban desde los territorios, lo cual estuvo vinculado a las redes territoriales conformadas por quienes militaban en el tercermundismo y se comprometían con la lucha social de los pueblos. Es desde estas experiencias que luego, ante la demanda estatal, se crean instituciones que abogan por las problemáticas de estos grupos sociales.

En el año 1972, Marta Tomé viaja nuevamente a Chaco para quedarse a vivir hasta el año 1973 en El Sauzalito. En este sentido, se recupera el recuerdo de su llegada:

M: En el año 1972 me fui a vivir a Sauzalito ↑ Los pueblos wichí de otras poblaciones [Sauzal, Corral Quemado, Vizcacheral] querían que la Cooperativa se extendiera hasta allá. Y se empezó en Sauzalito pero con paisanos de los otros pueblos, que se mudaron momentáneamente [Van a Sauzalito]. <No todos lo hicieron eso, al norte quedaron otros pueblos, pero sí seguían relacionados>.

(...)

Fuimos dos las maestras que llegamos a Sauzalito sin que allí existiera ninguna escuela. La crea de hecho, pero sin papeles, el grupo de la Cooperativa Así Juan Parrilla, por la mañana era maestro y por la tarde almacenero ↑ ¿no? porque Jovino Luna además de su cargo // creo de agente sanitario// atendía al grupo de niños mayores, con Nélida Trevisán<sup>81</sup> (Entrevista: sábado 5 de octubre de 2019. Espacio: casa de Marta Tomé, Villa Lugano).

El hecho de que no existiera una escuela oficializada por el Estado en El Sauzalito hizo que Carlos Cavalli realizara un censo de la población y que, junto con Marta Tomé, pudieran relevar la realidad educativa, para pedir la escuela al gobierno provincial, siendo ésta una de las problemáticas que la comunidad demandaba. Tomé explica el contexto de la siguiente manera:

M: Cuando me fui a vivir en enero del [19]72, él [por Carlos Cavalli] ya estaba en Sauzalito. Entonces él hace el censo de la población de un montón de datos y me lo envía a Pompeya. ↑ Y yo tengo la carta, que yo le contesto porque para poder hacer el trámite ehh yo tuve que unir datos que son muy significativos y que por eso todos me dicen: ↑ ¡no pierdas esa carta, no pierdas esa carta! ↑ Pero algo que no está en la carta es que él [ por Carlos Cavalli] me decía:

- “sabes que a mí me llamaba la atención que cuando yo preguntaba cuántos hijos tenés... todos me contestaban: me quedan tantos”.

- “Y claro no saben castellano” // pensaba él. Entonces, por eso se equivocan y dicen “me quedan” / en vez de decir // “tuve tantos”...

N: claro

M: es que a todos se le había muerto algún hijo en esa época. En ese caso la causa eran los viajes a la cosecha del algodón// ↑ viste entonces ellos estaban bien lejos de Castelli (Entrevista: martes 16 de abril de 2019. Espacio: casa de Marta Tomé, Villa Lugano).

A continuación, se adjunta la carta y el cuadro en la cual Tomé sistematiza los datos del censo que había realizado Carlos Cavalli en El Sauzalito, antes de su llegada. En la misma aparece la importancia de relevar la realidad educativa en la población para poder pedir la escuela. Asimismo, en la misma se deja entrever el trabajo colectivo que realizaban. Cabe recordar que para el año 1972 varios de sus compañeros se encontraban ya en El Sauzalito trabajando en el armado de la cooperativa.

---

<sup>81</sup> Subrayado propio de la autora, para el análisis de la presente investigación.

Este curso tiene que ir acompañado por la petición de una Comisión Pro-Escuela que la firme. No sabemos el n° de personas necesarias en la Comisión pero lo común son 9. Como buena consili que soy me olvidé de su parte el papel la vez pasada. Te lo envío ahora, que firmen abajo 4 hojas, la carta la escribimos aquí, mandá las hojas de vuelta cuando puedas.

Desde el lunes empezamos aquí 3 centros, 2 en la Comisión y uno en el obraje. Tratá, si no tenés sello, de que en la Comisión entren personas que firmen.

Bueno, te lo te próximas cosas. Una gran alegría de ver que tenés trabajo, quiere decir que la cosa anda. Con muchas ganas de verte en abrazo vivo y del equipo

Marta

Ilustración 7 – Fechado de la carta, año 1972. Esta es enviada por Marta Tomé a Carlos Cavalli para el pedido de la escuela estatal en El Sauzalito.

Los resultados obtenidos en el censo, que data del año 1972, relevan 206 personas de las cuales 128 son menores de 20 años y nunca fueron a la escuela. Mientras que, de los mayores de 20 años, que son 78 individuos, solo 18 asistieron a la escuela, y desertaron en distintos grados. Esto se observa en la síntesis de datos que Tomé realizó:

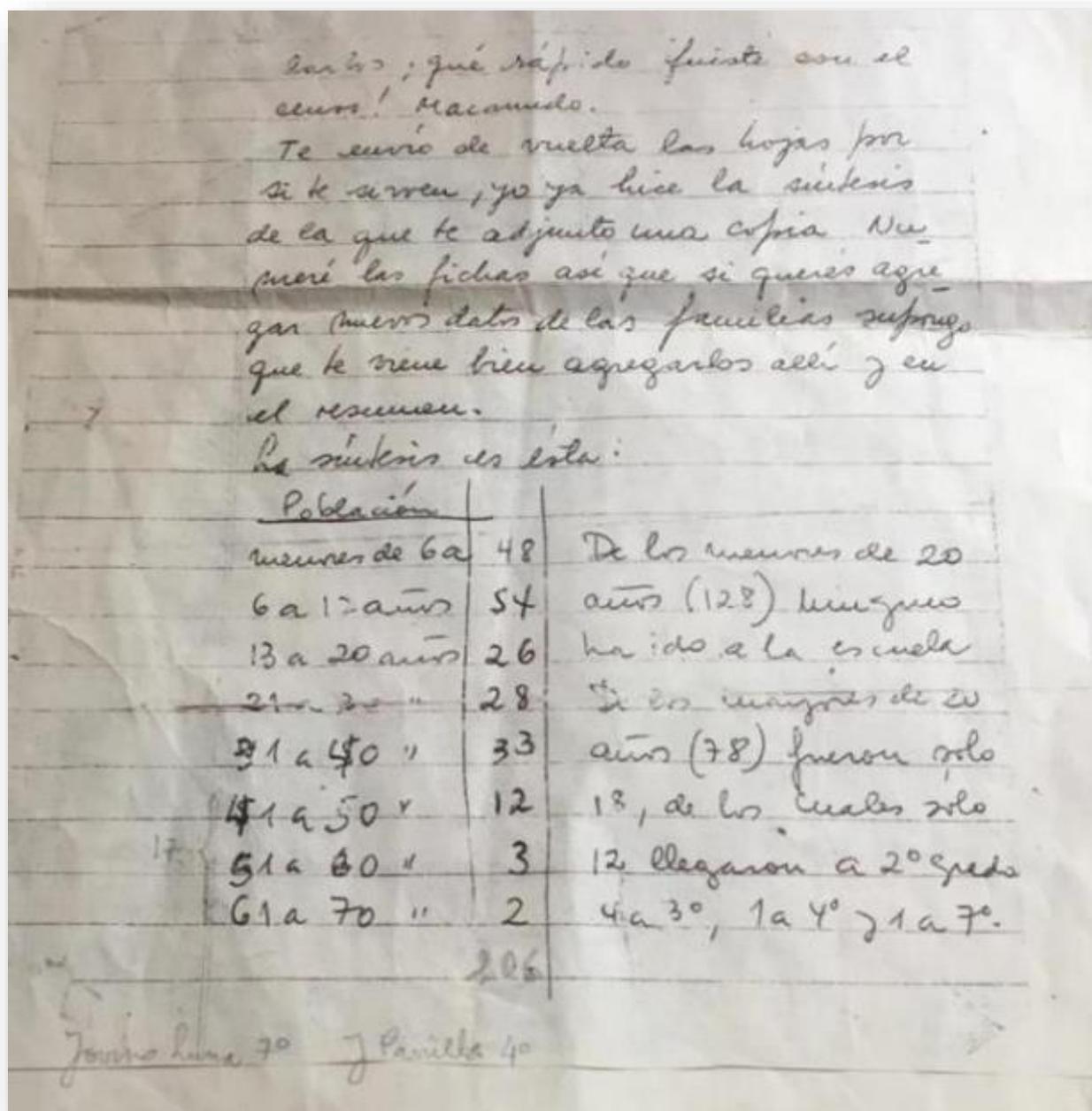


Ilustración 8 – Final de la carta y síntesis del censo a partir de los datos relevados.

Un dato interesante que se observa en estos documentos es la mención de Juan Parrilla y Jovino Luna al final de la ilustración, ya que son las dos personas que llegaron a 7° grado y 4° grado respectivamente. Ellos son quienes luego van a formar las parejas pedagógicas junto con Marta Tomé y Nélide Trevisán. Asimismo, en el caso de Juan Parrilla, parte de su educación también había tenido lugar en el servicio militar.

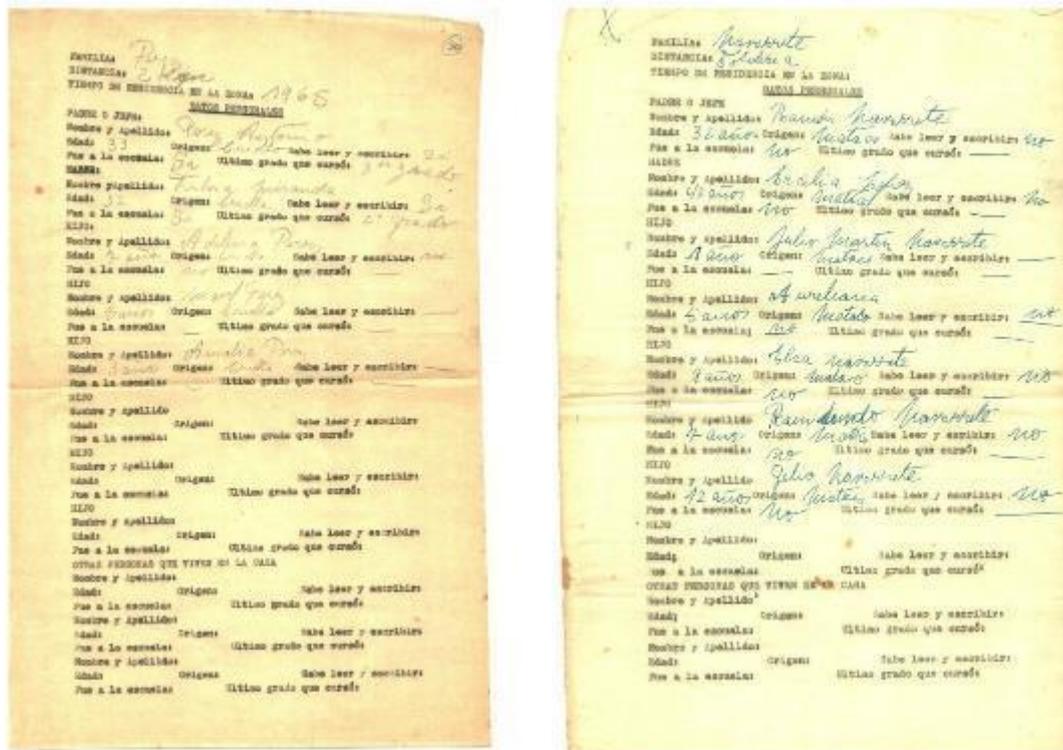


Ilustración 9a - Insumos del censo de la población de El Sauzalito, año 1972. Archivo histórico personal de Marta Tomé.

Antoraga  
4 leaques  
10 años

Felisa Astoraga  
35 años ovollo — Si  
Si 2° grado

Estelina Anzueto  
36 años ovollo — Si  
Si — 2° grado

Luciano Carlos Astoraga  
16 años ovollo — no  
no — —

Florinda Astoraga  
6 años ovollo — no  
no

Ilustración 9b - Insumos del censo de la población de El Sauzalito, año 1972.  
Archivo histórico personal de Marta Tomé.

X

(18)

FAMILIA: *Arauda*  
DISTANCIA: *6 kilómetros*  
TIEMPO DE RESIDENCIA EN LA ZONA: *hacienda y curado*

DATOS PERSONALES.

PADRE O MUESTR JEFE:  
Nombre y Apellido: *José Arauda*  
Edad: *30 años* Origen: *Mataco* Sabe leer y escribir: *no*  
Fue a la escuela: *no* Último grado que cursó: *—*

MADRE:  
Nombre y Apellido: *Margarita Bovera*  
Edad: *24* Origen: *Mataco* Sabe leer y escribir: *no*  
Fue a la escuela: *no* Último grado que cursó: *—*

HIJO  
Nombre y Apellido: *Alberto Arauda*  
Edad: *10 años* Origen: *Mataco* Sabe leer y escribir: *no*  
Fue a la escuela: *no* Último grado que cursó: *—*

HIJO  
Nombre y Apellido: *José Arauda*  
Edad: *4 años* Origen: *Mataco* Sabe leer y escribir: *—*  
Fue a la escuela: *—* Último grado que cursó: *—*

HIJO  
Nombre y Apellido: *Juliana Arauda*  
Edad: *6* Origen: *Mataco* Sabe leer y escribir: *—*  
Fue a la escuela: *—* Último grado que cursó: *—*

HIJO

Ilustración 9c - Insumos del censo de la población de El Sauzalito, año 1972.  
Archivo histórico personal de Marta Tomé.

Edad	Dirección	Apellido y Nombre	Edad	Grupo	Asistió a escuela	Subido (año)
1						
2						
3						
4						
5						
6	4 Km. Norte	Jerez Segundo	38 a	indio	no	no
	(Vizcachas)	Salazar Claudia	36 a	"	"	"
		Jerez Gertrudis	19 a	"	"	"
		Fariño Emilio	17 a	"	"	"
		Jerez Mariano	13 a	"	"	"
		Jerez Celestino	9 a	"	"	"
		Jerez María	2 a	"	"	"
7	3 leguas	Astorga Sergio	50 a	criollo	"	"
	(puerto) Barro	Antique Alejandra	43 a	"	si	30
		Astorga Eulogia	10 a	"	no	no
		Astorga Segunda	15 a	"	"	"
		Astorga Juana	16 a	"	"	"
		Astorga Virginia	12 a	"	"	"
		Astorga Virgilio	7 a	"	"	"
		Astorga Mariel	4 a	"	"	"
8	2 leguas	Astorga Germán	43 a	"	si	22
	(puerto)	Gonzalez Aquilino	31 a	"	no	no
		Astorga Calixto E.	15 a	"	"	"
		" Antonio E.	9 a	"	"	"
		" Anatolio	13 a	"	"	"
		" Elena	6 a	"	"	"
		Orminka J.	4 a	"	"	"
		Juana S.	1 a	"	"	"
9						
10	4 Km. Norte	Vizcachas Feliciano	55 a	indio	no	no
	(Vizcachas)	García Julio	47 a	"	"	"
		Ros Romero	11	"	"	"
		Antonio	23	"	"	"
11	4 Km (Barro)	Par Lidia M.	38	criollo	"	"
		B. Barito	10	"	"	"
		Genicia	10	"	"	"
		Leonora O.	5	"	"	"
		Antonio Paz Maldonado	9	"	no	no
		Hayes	7	"	"	"

Ilustración 10 - Primera sistematización del censo de la población de El Sauzalito, año 1972. Archivo histórico personal de Marta Tomé.

Retomando el análisis del censo de las 206 personas que se encuestaron, el 23,3 % corresponde a los menores de 6 años y el 26,2 % a las personas que se encuentran entre la edad de 6 a 12 años. Mientras que aquellos que se encuentran entre los 13 y 20 años representan el 12,6%. Esto nos indica que más de la mitad de la población encuestada nunca había asistido a la escuela. A continuación, se presentan en una tabla los datos consignados en función de la síntesis que forma parte del documento relevado:

<b>Grupo de edades</b>	<b>Absolutos</b>	<b>%</b>
<b>Menores de 6 años</b>	48	23,3%
<b>6 a 12</b>	54	26,2%
<b>13 a 20</b>	26	12,6%
<b>21 a 30</b>	28	13,6%
<b>31 a 40</b>	33	16,0%
<b>41 a 50</b>	12	5,8%
<b>51 a 60</b>	3	1,5%
<b>61 a 70</b>	2	1,0%
<b>Total</b>	<b>206</b>	<b>100,0%</b>

**Tabla 1 - Absolutos y porcentajes de la población de El Sauzalito según censo de 1972.**  
Marta Tomé y Carlos Cavalli.

En este caso, nos preguntamos, entonces, para quiénes queremos reconstruir estas prácticas y por qué la importancia de los análisis cuantitativos. Tal como sostiene Rockwell, la atención a los análisis cuantitativos nos brinda indicios de las prácticas escolares heterogéneas (Rockwell, 2018).

En la sistematización del censo de 1972 nos encontramos con un análisis realizado por Marta Tomé donde se describe les miembros de la familia, las edades, los géneros y el último grado escolar aprobado, en aquellos casos en los que se pudiera determinar. En comparación con los documentos anteriores, lo que se releva aquí son las distintas personas que se acercan a El Sauzalito pero que viven en lugares aledaños. En este documento se menciona Vizcacheral, La Invernada y El Sauzal. Sobre la primera columna aparecen los datos del “Jefe de familia”, siendo todos hombres. En la segunda columna, las mujeres y en la tercera y cuarta columna los hijos. Se observa que muy pocas personas que llegaban a El Sauzalito desde las localidades aledañas tenían algún grado de escolaridad. Esto vuelve a indicar, tal como veíamos en el documento anterior, que aquellas personas que se encuentran en el rango etario de “Menores de 6” hasta 13 - 20 años inclusive, no habían asistido a la escuela. En este punto cabe recordar la necesidad de poder sistematizar estos datos, que fundamentan el pedido de la escuela estatal.

M: Las dos primeras columnas dentro de la familia son madre y padre. La tercera y cuarto son los hijos divididos por sexo. // En todas figuran las edades de cada uno y entre paréntesis el grado al que llegó. Cuando está en blanco es porque es analfabeto (Entrevista a Marta Tomé: viernes 6 de noviembre de 2020. Espacio: comunicación virtual).

Censo de 1.972 (varones del 72 enero - febrero) Hay gente que se agregó durante el año

Se consignaron los datos que se tienen de cada poblador. Primero se trasladaron en el caso de Sauzalito luego los de las que se recuerdan. En todos los casos se pone el nombre del "cabera de flida" la edad de varones y mujeres mayores y a continuación la edad de los varones y de las mujeres menores (los hijos). Si alguno fue a la escuela, entre paréntesis se anota el grado alcanzado. Aquí no constan los hijos que no alcanzaron la edad escolar (años) pues fue hecha para solicitar escuela.

Sauzalito	V	M	V	M
Román Navarrete	32	40	7-12	9
Maria Rosario	38	36	8-11	
Tito Suarez	28	28		7
Francisco Martinez	20	18		
Justo Arzúndia	30	26	10	
José Miranda	48	no sabe	13	
R. Sanchez	30 (4°)		7	
Samuel López	42	25	6	
On. Lopez	25	30		
E. Lopez	24	25	7	9
Juan Fernandez	40	37		7-9-11
J. Miranda	25 (2°)	24 (2°)	9	7
Miguel Fernandez	38 (2°)	32	9-11-14	
Emilio Salvatierra	42-21-20	42-19-18	13	17
Pedro Bramajo	38	37	7-10	
Emilio Reinos	38	28-18	17	
G. Miranda	37	26	9-12	7
Ricardo Vallera	51	29		
Josua López	48-22 (2°)	45	6-12	
A. Juárez	25	17		
Santiago González	39 (2°) 20	39-19	8-12	6-7
Josua Luna	28 (7°)	27 (2°)		8
Tomás Moreno	40 (3°)	18		
Alberto Lorenzo	29-27	26-63		
Juan Sanchez				
do) E. F. A. Pérez	28 (2°) 64 (2°)	22 (2°) 63		6
Vizcacheral (4 Km.)				
Emilio Pérez	38-19	36	9-13-17	
Jos. Jauna	47-23	55	11	
M. Paz		38	7-9-10	10
J. Orquera	70	18-23		
La Juncada (ibau y vecino de su lugar)				
Sergio Astorga 3 leg.	50	43 (3°)	7	10-12-13-16
do) Ger. Astorga 2 leg.	43 (2°)	31	9-13-15	6
Fernando	35 (2°)	36 (2°)	16	6

Ilustración 11 - Se observa el análisis de la población para el pedido de la escuela y se diferencia entre aquellos que viven en El Sauzalito y quienes se acercan de poblaciones que se encuentran cerca de esta localidad. Archivo personal de Marta Tomé.

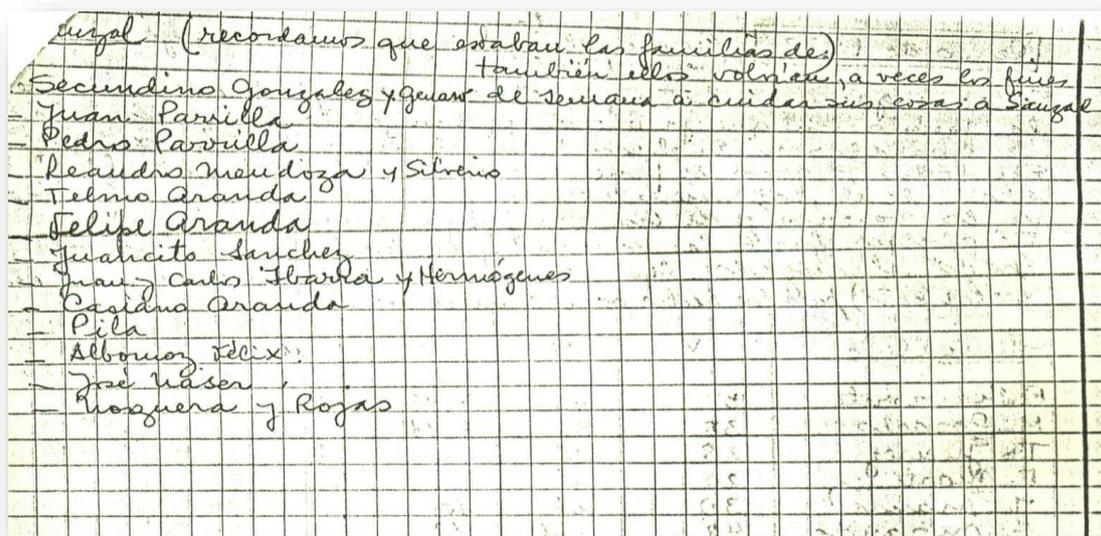


Ilustración 12 - Relevamiento de las familias que venían de El Sauzal. Archivo personal de Marta Tomé.

En la Ilustración 12 vemos nuevamente que es a partir de los nombres de los hombres que se reconoce a las familias de El Sauzal. La primera descripción que realiza Tomé da cuenta del traslado que las familias realizaban desde sus lugares hasta El Sauzalito. Ante esta situación, comienza a pensar en las problemáticas educativas y en cómo podía entenderse con el grupo, ya que la mayoría eran monolingües, excepto algunos casos. Esta situación hizo que Marta Tomé impulsara la creación de un método que permitiera llevar adelante una clase donde las competencias comunicativas (Hymes, 1966) fueran escuchadas. Esto formó parte del pensar en otros modos de hacer escuela(s) (Rockwell y Zamora 2007).

Lo sucedido puede pensarse como aquello que Rockwell entiende como una **apropiación transformativa** (Rockwell, 2005) tanto del espacio como de la currícula escolar. Se buscó hacer una escuela que atendiera a la heterogeneidad de situaciones e historias de vida del grupo wichí. Tal como sostiene Rockwell en *Hacer escuela, hacer Estado*:

Las transformaciones educativas se pueden apreciar en su complejidad solo cuando son estudiadas desde una perspectiva regional. La búsqueda de detalles tangibles en los archivos y en la memoria social permite cuestionar los mitos consagrados de la historia educativa del país vista desde el centro (Rockwell y Zamora, 2007, p 23).

Esto también nos lleva a pensar en el concepto de interculturalidad situada (Gualdieri y Vázquez, 2013). Entendemos, a partir de las experiencias que aquí se documentan, que los espacios educativos se construyen desde la heterogeneidad social.

La Ilustración 13 muestra que, durante el año 1972, Marta Tomé consolidó dos comparaciones del analfabetismo. La primera a nivel nacional, en la cual se observa que en el caso de las mujeres del grupo de edad de 15 a 20 años y de 65 años o más el porcentaje de analfabetismo es de un 3% y un 15% respectivamente mientras que en El Sauzalito es de 93% en los dos grupos. La segunda comparación la realiza entre la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, la provincia de Chaco y El Sauzalito. En la misma analiza el nivel de escolaridad y mortalidad infantil. En el caso de El Sauzalito se observa cómo a medida que avanzan los ciclos escolares, el porcentaje de alumnos es menor. La extensión de los patrones escolares asociados a un conocimiento altamente codificado y fragmentado, ajeno a la experiencia local, produjo la deserción real o mental de los alumnos en todos los niveles. Este resultado impulsó la lucha por el reconocimiento de formas alternativas de conocimiento y de aprendizaje (Rockwell, 2018). Desde el presente, Tomé reflexiona sobre este documento:

M: Es importante // los datos finales en relación a la población de 6 a 14 años. Donde todos están sin escolaridad y la mortalidad infantil // de cada 6 hijos nacidos, 3 habían muerto. En algunos casos de cada 5, 3 habían muerto. Y yo pensaba que mis abuelos paternos, en Italia habían tenido 12 hijos y no había muerto ninguno y era la época de la primera guerra. Comparaba y esto me impactaba mucho (Entrevista a Marta Tomé: viernes 6 de noviembre de 2020. Espacio: comunicación virtual).

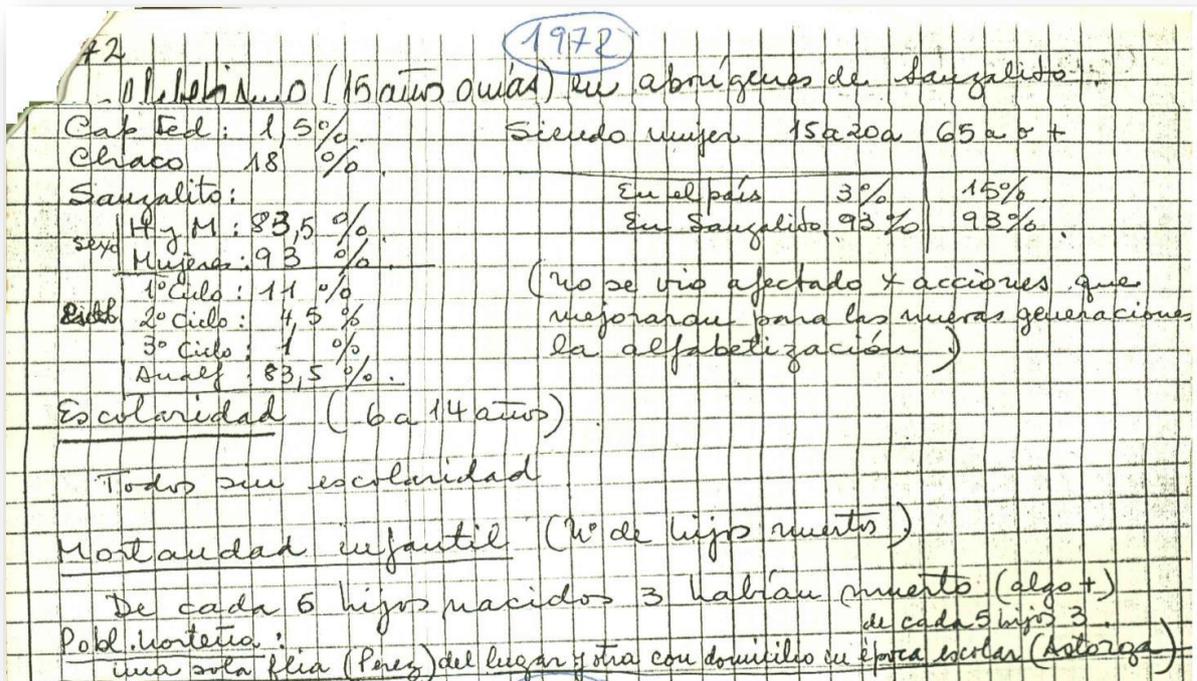


Ilustración 13 - Análisis sobre el analfabetismo de acuerdo a los datos del censo que realizan en el año 1972.

### 5.3 De la bialfabetización a la educación plurilingüe<sup>82</sup>

M: <Los domingos se planificaba el trabajo que se realizaba en la semana, se decidía en asamblea y en conjunto>. ↑Todos sabían las tareas que cada uno tenía que cumplir a lo largo de la semana. (Entrevista a Marta Tomé: sábado 14 de noviembre de 2020. Espacio: comunicación virtual).

Ante la situación de deserción y fracaso escolar que había evidenciado Tomé en Misión Nueva Pompeya, y a partir del censo que relevaron junto a Carlos Cavalli, en el año 1972 comienzan a trabajar en El Sauzalito. Carlos Cavalli seguía encargándose de los proyectos de trabajo en el monte, propuestos por la cooperativa junto con Teresa Gilson, Marta Tomé, Nélide Trevisán y uno de los jóvenes de un grupo proveniente de la provincia de Santa Fe.

Marta Tomé y Nélide Trevisán pondrán mayor énfasis en el proyecto educativo junto con Juan Parrilla y Jovino Luna. Tomé tenía en claro el trabajo que llevaría adelante y las implicancias de este: “una cuestión era crear la cooperativa de trabajo y otra cuestión era crear un grupo donde aprendieran a leer y escribir” (Entrevista: sábado 7 de noviembre de 2019. Espacio: Universidad Nacional de Luján, Ecuador 871). A continuación, retomamos el recuerdo de Nené y Diego sobre el momento en que se crea la escuela-rancho como parte de uno de los objetivos que se propone la cooperativa de trabajo:

Así las cosas levantaron un lindo rancho mejorado que contaba con el depósito-almacén de mercaderías, la vivienda del equipo asesor y una escuela informal, para niños, jóvenes y adultos<sup>83</sup> (Rosalinda Cabrera (Nené) y Diego Soneira. Lunes 10 de agosto de 2020. Comunicación por correo electrónico).

En una de las entrevistas conjuntas que realizamos con Lucía Golluscio, Tomé recuerda que trabajaba primero debajo de un árbol, mientras en paralelo se construía una escuela-rancho, durante el año 1972. Allí se creó la estrategia que impulsó como metodología, es decir la bialfabetización junto con la pareja pedagógica. Esta última se retoma en el capítulo correspondiente a “Cultura y Educación” de la Ley De las Comunidades Indígenas N°3258/87, de la provincia de Chaco. En este caso se realizó la entrevista junto con Lucía Golluscio porque

---

<sup>82</sup> Si bien este apartado se corresponde con la sistematización de la metodología que Tomé llevó adelante en El Sauzalito es relevante mencionar que el título del apartado también se pensó en relación al trabajo, que se realiza desde el UBANEX: Multilingüismo en el aula. Diversidad lingüística e inclusión educativa en escuelas públicas de los barrios de Barracas, Nueva Pompeya, Flores y Once de la Ciudad de Buenos Aires. Segunda Parte dirigido por Corina Courtis y Florencia Ciccone. En este proyecto de extensión uno de los objetivos que se plantea es reconocer a la escuela como ámbito plurilingüe, legitimando la coexistencia de lenguas (EXP-UBA: 80.01 01201 8).

<sup>83</sup> Subrayado propio de la autora, para el análisis de la presente investigación.

es una de las personas que visita a Marta Tomé en uno de sus viajes a Chaco y recuerda el trabajo que la educadora llevaba a cabo junto con las mujeres:

M: pero en Sauzal estábamos en un ranchito, porque en Sauzal había que hacer la escuela y en Corral Quemado también, y ↑vos estás en la puerta de la escuela que era la escuela-rancho de Sauzal, Lucía.

L: >ahh< qué bárbaro porque yo le contaba a Nadia cuando te encontré que estabas / este enseñándole a las señoras, ↑ ¿Te acordás? que tenían la yica < y organizarse con las yica, el tamaño de las yica y todo eso> y que vos me decías que eso era previo a enseñar a leer y escribir, ¿Te acordás?

M: con las mujeres ↑sí

L: ¿Pero esa qué escuela era?

M: El Sauzal

(Entrevista: sábado 7 de diciembre de 2019. Espacio: casa de Marta Tomé, Villa Lugano).

En este caso, aparece como categoría la *escuela-rancho*. Esta manera de construir otro tipo de escuela nos lleva a pensar en la apropiación transformativa del espacio educativo donde se busca comprender “la “dialéctica compleja” entre los movimientos educativos centrales, tales como las formas hegemónicas de escolarización y las tradiciones educativas y culturales diversas que las atraviesan y las confrontan en múltiples escalas espacio-temporales (Rockwell, 2018). Antes de convertirse en tal, esta escuela rancho que menciona Tomé era un algarrobo, y debajo del mismo se organizaban las clases. Respecto de esta experiencia Zidarich sostiene: “La escuela, aunque no había sido oficialmente creada, funcionaba bajo un algarrobo donde, con mesas y sillas como mobiliario, transcurrían varios turnos de clases” (Zidarich, 1999). De acuerdo con lo dicho hasta aquí tomamos la siguiente performance donde Tomé relata durante una clase de la Maestría en Educación Popular de Adultos, en la Universidad Nacional de Luján la experiencia en El Sauzalito:

M: Por lo tanto ésa también fue una experiencia de abajo para arriba. Es decir, que no teníamos que preguntarle a la escuela cómo hacerla, sino que todos la armamos como parecía. ↑ Y les pareció que el almacenero podría muy bien atender a la tarde la cooperativa y a la mañana ser maestro, // Juan Parrilla. Entonces nació en ese lugar, ↑ y habrá nacido en veinte mil lugares más, < porque yo creo que la diferencia de esa experiencia con otras es que yo la seguí nada más a lo largo de la vida y la sigo ahora > (Entrevista: sábado 7 de noviembre de 2019. Espacio: Universidad Nacional de Luján, Ecuador 871).

Estas experiencias en territorio nos permiten preguntarnos por aquellas prácticas educativas en las cuales distintos sujetos se apropian de una idea y la transforman de acuerdo con las problemáticas y necesidades de la comunidad. Necesidades sobre las que es pertinente trabajar y con respecto a las cuales la escuela oficial, en los inicios, se encuentra ausente.

El carácter «informal» de la escuela rancho no implicó que Tomé dejara de valerse no significó que dejara de valerse de sus propias experiencias formativas para poder construir un proyecto que tuviera presente la *diversidad de niveles* y los múltiples tiempos y espacios, en lo que respecta a los procesos educativos.

M: no ↑ no, no en el [19]72 no había escuela

L: > ah no había escuela<

M: no, era la cooperativa la que ponía a Juan Parrilla

L: ¿y cómo se llamaba la señora que fue directora?

M: ↑ Nelly Trevisán

L: y bueno...

M: pero, en el [19]72 ninguna de las dos teníamos cargo

L: claro no había escuela

M: no había escuela, entonces la cooperativa se encargaba de todo, de no sé cómo te podría decir, de crear una huerta, de hacer /este/ la tala del monte (...) Entonces es en el [19]72 la clave de la novela. No sé cómo te podría decir

L: sí, enseñabas sin escuela

M: abajo del algarrobo hasta que se hizo la escuela rancho, en septiembre, en invierno, sí, capaz en agosto, ya estuvo la escuela rancho. Pero la escuela rancho era una habitación

L: claro

M: ↑ojo que son distintas parejas pedagógicas ↑. Ahí lo que surge es la lógica, por la lógica uno iba actuando. Entonces los pibes más chicos, que no entendían castellano estaban conmigo y Juan. // Los más grandes entendían más. Entonces Nélica Trevisan se quedaba toda la mañana con Jovino Luna que era el que tenía 7<sup>a</sup> grado, que era uno solo

L: claro

M: entonces ellos hicieron ese tipo de pareja. Los dos juntos, la más parecida por decir así, a lo que uno imagina que es una pareja. [Por Nélica Trevisán y Jovino Luna] En cambio yo con Juan Parrilla trabajábamos distinto. Él cuarto grado // ↑ pero tenía alma de maestro. Era de Sauzal ↑ y vos te dabas cuenta que todos los pibes de Sauzal ehh/ estando con él ya habían aprendido

L: claro

M: entre ellas el himno, que yo lo escuchaba y no lo entendía, pero yo digo:

- "A mi →me suena, me suena, me suena" (Cort-) Y al rato digo:

- "este ↑es el ¡himno!"

M: y Juan lo había aprendido en el servicio militar

L: ↑ahh↑

M: y lo enseñaba porque él enseñaba todo lo que sabía, Juan era así, digamos ¿no? Entonces yo lo que hago es ayudarlo a Juan a preparar la clase. En cambio a la tarde yo tenía como pareja a una de las alumnas: Amelia. Esa alumna hablaba castellano y wichí y era buena persona y además >se sentía como par más y yo la sentía como par<<sup>84</sup> (Entrevista: sábado 7 de diciembre de 2019. Espacio: casa de Marta Tomé, Villa Lugano).

Durante una de las entrevistas que realizamos, Marta Tomé relata que la bialfabetización fue una consecuencia de la necesidad de aprender a leer y escribir, pero no solo esto, sino que en los distintos procesos se entraman las identidades, lenguas y culturas:

M: Hay una bialfabetización para mí que // conocí después, que tiene que ver con la búsqueda de la propia identidad, que es el caso de los mapuches. Donde ellos valoran la lengua, pero es

<sup>84</sup> Subrayado propio de la autora, para el análisis de la presente investigación.

por la búsqueda de la identidad / pero frente a la defensa de una lengua que fue expulsada por el colonizador, y una cultura que también lo fue, no es que no entienden castellano.

(...)

M: ↑ Mientras que en el caso del wichí era una cosa elemental/ de que uno no puede aprender a leer y escribir en una lengua que no habla, que no entiende. Esto concretamente había provocado la expulsión permanente de / digamos de la escuela (...) En Pompeya había más criollos digamos, pero entonces el fracaso escolar estaba fundamentalmente en los wichí.

N: entonces, el camino vendría...

M: <El camino que estaba pensado para alfabetizar a los pueblos originarios era que primero aprendieran castellano, y por lo tanto después pudieran aprender a leer y escribir en castellano. Pero no se pensaba en su lengua>.

(...)

Bueno, entonces, como con un mínimo respeto por su lengua y cultura la // natural consecuencia era la alfabetización bilingüe. Porque el castellano lo necesitaban porque era la lengua oficial del país, y el otro para aprender a leer y escribir en la lengua que hablaban. ↑ Y cómo hacer yo para enseñar // si yo no sabía wichí? ésa era la cuestión y entonces de ahí nace la pareja pedagógica (Entrevista a Marta Tomé: viernes 6 de noviembre de 2020. Espacio: comunicación virtual).

Partiendo de la premisa de que los maestros son los sujetos centrales en la construcción cotidiana de la cultura escolar, observamos en los recuerdos que Tomé nos acerca sobre su transitar la docencia y militancia cómo se apropia de los elementos por los cuales los docentes “(...) transmiten “la cultura de la sociedad”, poniendo en práctica diversos saberes adquiridos en su trayectoria personal (Rockwell, 2018, p. 320). Apropiedades que, en este caso, le permitieron desarrollar una práctica que entendía la diversidad de lenguas y culturas en igualdad de condiciones (Tomé, 1986).

Esta experiencia iniciada en territorio y por fuera de la currícula escolar denota la relevancia de “explorar los márgenes del sistema, donde empiezan a circular nuevas ideas y se gestan maneras distintas de enseñar y de vivir las escuelas” (Rockwell, 2018, p. 338). Documentar estas experiencias nos permite entender, desde un plano socio histórico, que es posible observar prácticas y saberes diversos, que forman parte de las culturas escolares que entendemos como híbridas pero, además, como parte de los procesos interreligiosos e interculturales situados, dada la diversidad de grupos que se encuentran en las zonas de El Impenetrable.

Ahora bien, nos preguntamos cómo es que estas experiencias generan cambios en otros contextos. En este caso, a partir del relato de Rosalinda Cabrera y Diego Soneira podemos observar cómo las experiencias de las personas que transitaron por otras formas de hacer escuela, y de pensar en la heterogeneidad, que se presenta en los espacios educativos, llevó a

que se estableciera una normativa que tomara las experiencias de las distintas prácticas educativas.

Marta, con formación de maestra y psicopedagoga trabajó desde un primer momento con una visión de interculturalidad y bilingüismo, en equipo con la docente Nélide Trevisan. La población a la que necesitaban dirigir su tarea era monolingüe y analfabeta, salvo las personas que le hicieron de auxiliares bilingües: fueron Jovino Luna y Juan Parilla (poblador de El Sauzal). Juan Parilla junto con Marta Tomé y Nélide Trevisán trabajaron como traductores bilingües. Marcaron la impronta de INTERCULTURALIDAD Y BILINGÜISMO en la Provincia de Chaco que todavía en ese tiempo no existía digamos en el Chaco que yo sepa no existía, no se estaba trabajando con eso. Luego nos enteramos que casi simultáneamente en la Colonia aborigen (...) <sup>85</sup> (Rosalinda Cabrera y Diego Soneira, comunicación vía mail, lunes 10 de agosto de 2020).

Tomé reflexiona sobre el relato de Rosalinda Cabrera y Diego Soneira sobre cómo se fue transformando el método de alfabetización.

M: La metodología de la alfabetización fue cambiando a lo largo del tiempo, cuando pedimos la ley en Resistencia le decíamos educación bilingüe, entendiendo por bilingüismo la lengua materna y el castellano, que era la lengua obligatoria. ↑ Porque no es que cualquier lengua era lo que estábamos pidiendo. ↑ Estábamos pidiendo la lengua de los pueblos originarios. Y recién después / empezamos a darnos cuenta y tomar conciencia y ↑ nace la bandera de educación intercultural y actualmente según la zona, llamamos educación plurilingüe <sup>86</sup> (Entrevista a Marta Tomé: sábado 10 de octubre de 2020. Espacio: comunicación virtual).

Esta dinámica que se observa en el uso de las palabras da cuenta de cómo se fue construyendo un proyecto que en la actualidad sigue valiéndose de estas prácticas para pensar los distintos contextos escolares. En este punto cabe destacar que en Misión Nueva Pompeya, durante el año 2020 comenzó a consolidarse un proyecto que busca recuperar las memorias sociales de sus territorios. Desde el programa radial “En torno al fuego” se relata en cada emisión la experiencia de docentes, miembros de distintos grupos, que participaron de las experiencias que se dieron entre fines de los años sesenta y los años setenta. De acuerdo con lo trabajado hasta el momento se toma como primera experiencia intercultural educativa, el trabajo que Tomé impulsó, siendo pionera y referente de las “prácticas educativas interculturales” en Argentina.

Antes de cerrar este apartado, creemos necesario retomar los documentos recuperados para el caso de las prácticas en alfabetización. Los trabajos relevantes para Marta Tomé son aquellos que realizaron Paulo Freire, don Luis Iglesias y Emilia Ferreiro, sobre quienes escribió las siguientes reflexiones:

---

<sup>85</sup> El texto se transcribió tal cual fue enviado.

<sup>86</sup> Subrayado propio de la autora, para el análisis de la presente investigación.

M: <La alfabetización de un ↑ ADULTO está siempre ligada a una situación previa de injusticia social, de desigualdad>. Por lo tanto, la lucha y el compromiso de Paulo Freire con la alfabetización de adultos, le costó el exilio. ° Al poco tiempo, docentes que trabajaron con él vinieron a Buenos Aires a dictar un curso, al que yo concurrí °. ° Y por temor a ser detenidos en la aduana °, no pudieron traer ni uno solo de los materiales usados. Así es que aprendí al mismo tiempo la importancia del trabajo con adultos y el riesgo que conlleva para el que lo hacía.

(...)

// Don Luis Iglesias trabajó con ↑ NIÑOS, pero también vio que era una injusticia, que en las escuelas rurales solo se llegara a cuarto grado, y por eso se propuso como Freire que los contenidos que trabajaran fueran significativos que los incluyeran a ellos, que planificaran en conjunto: pero trabajó con toda la diversidad de niveles de los siete grados de la escuela primaria. También él era un tipo comprometido. A don Luis lo conocí ya en los ochenta.

(...)

<También en los 80 fui a trabajar al CIE de La Matanza y de ahí seguimos otros a nivel provincial, en La Plata>. / Fue la época en que otra comprometida volvió de su exilio en México y de su doctorado con Jean Piaget: Emilia Ferreiro.

(...)

° Particularmente Brasil y Argentina vivimos entonces un período de cambios °, no solo en los contenidos sino que pudimos reconocer y reflexionar sobre ↑ las ETAPAS DE ACERCAMIENTO A LA LECTOESCRITURA ° (presilábica-silábica-alfabética) °.

(...)

Este acercamiento ayudó también a que pudieran incluirse todas las lenguas habladas: generalmente una lengua materna distinta al castellano. Al comienzo eran dos, pero hay zonas de multilingüismo, no solo en el interior, sino en las zonas urbanas de migración.

(...)

Este conocimiento a los docentes nos permitió VER las lenguas, no negarlas, y por lo tanto incluirlas. El acercamiento ↑ entonces es también afectivo, emocional, no solo cognitivo. ↑ Y hay libertad para que cada uno se acerque a la escritura y lectura de la lengua que desea en el momento que desea.

(...)

<Mónica Zidarich pudo hacerlo con los wichís y también pudo entonces, coordinar la elaboración de diferentes tipos de textos con los que los maestros bilingües aseguraban también la inclusión de todos los chicos>, porque se respetaba su deseo de ↑ QUÉ querían aprender (Entrevista a Marta Tomé: viernes 6 de noviembre de 2020. Espacio: comunicación virtual).

Como parte de la alfabetización, Ferreiro considera que no hay posibilidad de escapar a la diversidad de “sistemas de escritura inventados por la humanidad; diversidad de propósitos y de usos sociales; diversidad de lenguas en contacto: diversidad en la relación con el texto, en la definición histórico-cultural del lector, en la autoría y en la autoridad” (Ferreiro, 1994, p. 1).

Sostiene la autora, que la historia de la alfabetización está impregnada de multilingüismo y de intercambios culturales. En otras palabras, las diferencias lingüísticas están íntimamente ligadas a las diferencias culturales.

Cuando, finalmente, se asume que la diversidad de experiencias de los alumnos permite enriquecer la interpretación de un texto y cuando la diversidad de niveles de conceptualización de la escritura permite generar situaciones de intercambio, justificación y toma de conciencia que no entorpecen sino que facilitan el proceso; cuando asumimos que los niños piensan acerca de la escritura (y no todos piensan lo mismo al mismo tiempo) (Ferreiro, 1994, p.9).

Al respecto, Tomé menciona:

M: ° Una cosa es cómo empecé y otra cuestión es lo que pienso ahora. Yo creo que depende de cada grupo °

N: claro

M: Sí tenés multilingüismo no hay bialfabetización, debe alfabetizarse partiendo de la multiplicidad de lenguas // pero en ese momento fue bialfabetización (Entrevista a Marta Tomé: viernes 6 de noviembre de 2020. Espacio: comunicación virtual).

La concepción de la espacialidad y el tiempo nos lleva a pensar en la educación plurilingüe. La diversidad de lenguas y culturas en las aulas no puede desconocerse. Asimismo, reconocer una educación plurilingüe en el territorio implica dar cuenta de la heterogeneidad de contextos escolares en los que es necesario reconocernos desde una interculturalidad situada (Díaz y Villareal, 2009; Gualdieri y Vázquez, 2013).

#### 5.4 La pareja pedagógica

M: ¿Qué es la pareja pedagógica?, son dos personas ¿no?

N: claro

M: se llama pareja en el sentido de que es necesario que emparejes dos conocimientos digamos ¿no es cierto? Dos culturas // y que cuando lo hagan nadie se sienta superior ni inferior a la otra parte // porque si no ↑ no hay complementación posible. Por eso digamos / se daban tantas formas distintas en un mismo pueblo digamos no?<sup>87</sup> Entre los niños que hablaban un poco más castellano y los más chicos que no decían una palabra. Por eso Nelly podía trabajar // con los más grandes. Y yo no, yo lo único que hacía era ayudarlo al otro a preparar las clases. A la tarde, mi pareja, Amelia, me entero hoy, que sabía hablar castellano porque era pareja pedagógica mía pero no sabía escribir// y sin embargo ayudaba siempre al grupo.

[A la tarde Tomé trabaja con el grupo de mujeres. En este caso su pareja pedagógica, Amelia sabía hablar castellano pero no sabía escribirlo] Registro de campo: viernes 6 de noviembre de 2020, 15:25 hs.

Y sin embargo era pareja pedagógica, porque era la mediadora para poder entendernos entre todos y a la noche no identifiqué a nadie, todo el mundo trataba de hablarle a todo el mundo, o

---

<sup>87</sup> Subrayado propio de la autora, para el análisis de la presente investigación.

sea que todos trataban de ayudar. ↑ Entonces la pareja está diseminada por todo el grupo. La pareja significa la mediación, emparejar las dos lenguas// y ver cuándo es conveniente escribir con una y cuándo con la otra. Y también aquí viene la otra parte, ↑ no escribir cualquier cosa, sino las cosas que el grupo desea y necesita. (Cort-) Porque yo por ejemplo acá cuando intenté en González Catán a un pibe que decía que él no podía aprender a leer y quería dejar la escuela.

N: ahh /mirá

M: entonces yo le mostré los colectivos que pasaban cerca de su casa y que tenían dos ramales. Y en el frente del colectivo estaban los carteles explicando a donde iban. Le dije:

- “Sí no aprendes a leer no vas a poder subir al colectivo. Te podés perder // y la verdad que eso lo motivó. Siguió en la escuela y aprendió.

(...)

M: // por eso digo que ser pareja por la mañana era ayudarlo a preparar las clases a Juan Parrilla. Ser pareja era tanto ayudar a preparar una clase como que alguna vez fuera traduciendo mutuamente a las dos partes (Entrevista a Marta Tomé: sábado 10 de octubre de 2020. Espacio: comunicación virtual).

La pareja pedagógica que representan Juan Parilla y Marta Tomé da cuenta de una construcción desde los saberes de cada persona, por fuera de una jerarquía de conocimientos. La pareja pedagógica se concibe desde la reciprocidad y desde el hecho de entender la construcción de conocimientos en los espacios educativos desde las experiencias de cada sujeto. Observamos que la pareja pedagógica que se crea en este momento tiene relación con la apropiación del curriculum propio para la escuela-rancho. En este sentido, podemos pensar que en estas experiencias hay otra perspectiva en el que “es necesario imaginar los usos de las cosas y las formas de hacer y de trabajar dentro del ámbito escolar, antes de poder inferir los conocimientos y las ideologías que transmitían las escuelas del pasado” (Rockwell, 2018, p, 335).

M: Ya te dije que con Juan yo no daba clases, ↑ sino que le ayudaba a él a dar clases. Era imposible que un pibe me hablara a mí si no sabía una palabra de castellano o que yo le entendiera y contestara si solo sabía algunas palabras en wichí. O sea que esa fue una mezcla. Pero no tenía problema, → yo era como que le pasaba el consejito / “A mí me parece que podrías dar tal cosa, tal otra” ↑ese es un estilo de pareja pedagógica↑

(Cort-)

Pero a la tarde, te voy a decir, que había dos mujeres que sabían un poco castellano y que podrían ser las mediadoras dentro del grupo. Pero una lo que quería era ser blanca, no sé cómo decir. Y la otra, en cambio, era y quería ser Wichí. Y con la Wichí fuimos amigas. Esa situación de pares no la viví con todos. Por ejemplo: en relación a la pobreza, dentro de los pobres, está el que quiere ser rico, o sea el que quiere ser aquel que a él lo está dañando. ° No quiere decir que por ser pobre signifique ser solidario con los otros pobres porque ° son dos cosas distintas °. ↑ Y hay otro, que en cambio, lo que quiere es la justicia. No para él, sino para todos. Entonces tampoco hay que sobrevalorar la pobreza. Una cuestión es que sea una injusticia, y otra cuestión es que porque sea pobre, lo voy a colocar en un monumento, ↑para el monumento yo voy a ver si ES SOLIDARIO.

(Cort-)

Yo tengo una amiga que después quedó allí 20 años, Mónica Zidarich, y cuando yo le ayudé a ella armar el grupo de maestros auxiliares, en la selección, yo lo primero que le dije es buscá a los tipos solidarios.

Y ella se preguntó así misma:

- “¿Y ésta por qué me dice esto? ¿Qué tiene que ver eso con la lectoescritura?”

No tiene que ver con la lectoescritura, tiene que ver con ser maestro. Es decir ser solidario. Querer darle al otro lo que el otro necesita aprender (Entrevista: sábado 7 de noviembre de 2019. Espacio: Universidad Nacional de Luján, Ecuador 871).

Lo que se genera desde los sujetos, cuando actúan de manera colectiva, es que, por un lado, dan continuidad a las culturas escolares al reproducir determinadas ideas y prácticas educativas a lo largo de sus historias en el sistema escolar. También son ellos quienes logran en determinadas circunstancias “generar cambios en las culturas escolares, más allá de lo que suceda con la normatividad. Por eso, el hecho de recuperar a los sujetos permite cuestionar las periodizaciones que se refieren únicamente al marco legal de la educación oficial” (Rockwell, 2018, p.336).

Tomé recuerda la problemática que se presentaba para pensar en formular una currícula que tuviera en cuenta las historias de vida y necesidades de las personas que iban a asistir al espacio. De manera creativa, tomó de su propia experiencia los elementos que le permitieron crear la *escuela-rancho*.

Entonces, por la mañana Marta Tomé ayudaba a Juan Parrilla a trabajar en las clases para los más chicos. Tal como se mencionó en el apartado anterior, en el relevamiento del censo, son quienes no tenían ningún grado de alfabetización. A la tarde, Tomé trabajaba con las mujeres. En este caso, su pareja pedagógica era Amelia. Por la noche, en el caso de los hombres la dinámica se modificaba aún más debido a que por los trabajos en las cosechas, obrajes, el servicio militar eran quienes más comprendían el castellano. Sin embargo, al buscar la complementariedad de las lenguas, tal como reflexiona Tomé, en este caso, la situación era que todos podían ayudarse.

En una entrevista que relevamos a partir de la primera sistematización que realizamos sobre los documentos y artículos periodísticos cargados en las páginas web sobre la historia de vida de Marta Tomé se sistematizó un artículo periodístico del diario *La Voz* en el año 2001.

“En aquel momento surgió porque la población nos ponía al lado a personas que pudieran hacer de nexo entre ellos y nosotras”, relata Tomé, y precisa que hoy Argentina es el único país que cuenta con esta figura.

(...)

“Esto nació porque acá había una enorme cantidad de pueblos aborígenes donde la gente no llegaba ni a terminar la primaria”, explicó Tomé (Viernes 12 de octubre de 2001). “La educación aborígen debe revalorizar la cultura propia”. *La Voz*. Recuperado de [http://archivo.lavoz.com.ar/2001/1012/sociedad/nota60825\\_1.htm/](http://archivo.lavoz.com.ar/2001/1012/sociedad/nota60825_1.htm/)).

El artículo de Beck y Beck, si bien es posterior a esta experiencia y a la experiencia de Mónica Zidarich en Vizcacheral, El Sauzalito y Tres Pozos, recupera la esencia del proyecto y el cómo esta idea impulsada por Marta Tomé se siguió trabajando a lo largo del tiempo: Aborígenes wichís y criollos fueron beneficiarios de un interesante proyecto educativo que a través de la educación bilingüe e intercultural- logró reducir la deserción y la repitencia, revalorizar la cultura de cada grupo étnico y recuperar la pérdida de la autoestima, especialmente de los niños (Beck y Beck, 2005).

En *Alfabetización Bilingüe: una propuesta didáctica* (s/f), Tomé y Zidarich sistematizaron las certezas a las que llegaron desde el momento en que cada una inició la experiencia: Tomé en los años setenta y Zidarich en los años ochenta. En este documento se menciona la metodología con las que trabajaron en distintas escuelas en la zona de El Impenetrable, lo cual se conoce como el área wichí de Chaco. 1) La primera certeza fue saber que no es posible pensar en una lengua y expresarse en otra, de la cual no se tiene siquiera el manejo; 2) Si ambas lenguas están escritas en el mismo sistema de escritura, los aprendizajes de lectura y escritura se transferirían de una lengua a la otra; 3) Como parte de las propuestas aceptan la realidad plurilingüe como diversidad y no como déficit; 4) La importancia de contar con la presencia de la figura del ADA:

La pareja pedagógica fue así la mejor forma de responder a la necesidad de establecer un nexo entre el mundo escolar y el mundo familiar y comunitario. El docente de grado aportaría lo didáctico, el docente aborígen la lengua y su cultura, pero si la relación entre ambos docentes es de valoración y respeto mutuo (Tomé y Zidarich, s/f).

Por último, 5) A pesar de que no exista un alfabeto definido se encuentra la importancia de realizar y publicar material didáctico, que contenga las dos lenguas en igualdad de condiciones (Tomé, 1986); 6) La última certeza es la importancia de la formación y capacitación docente (Tomé y Zidarich, s/f).

En el caso de esta última certeza, se destaca la importancia de preparar el material didáctico teniendo presente que debe elaborarse junto con los docentes de las escuelas generando un trabajo colaborativo y desde una perspectiva horizontal. Como parte del trabajo de sistematización de la documentación, a continuación se observan las portadas de los libros de lectura y sus fichas de trabajo. Estos fueron coordinados por Mónica Zidarich con la asesoría de Marta Tomé; y los autores son el colectivo de alumnos wichí que se preparaban para ser

Maestros auxiliares bilingües. Se publicó en 1986 y se reeditó en el 2006,<sup>88</sup> con una mayor publicación de ejemplares.



Ilustración 14 - Portadas de los libros y fichas de lecturas *Tsalanawu - Chalanero*

Respecto a este trabajo Tomé comenta:

El trabajo en el aula, si bien es un espacio que privilegia el uso de la lengua escrita, deja pocos trazos escritos. Incluso los libros de texto son elaborados desde fuera, desde un imaginario pedagógico lleno de buenos deseos acerca de cómo podrían ser las clases. La producción escrita cotidiana suele ser desechada; no es más que una preparación para la práctica “real” de escribir, ya fuera del ámbito escolar (Tomé, s/f).

Una de las propuestas que aparecen en el libro de lectura para la alfabetización inicial en lengua wichí castellano *Tsalanawu - Chalanero* tiene relación con el nombre que se le dio a El Sauzalito. Tal como comentamos en líneas anteriores, este territorio se llama Sip’ohi. Sin embargo prevaleció el nombre otorgado al momento de crearse el municipio en el año 1979.

---

<sup>88</sup> Asociación Civil Coronel Bazán Comunidad Campo Tres Pozos. (2006). *Chalanero*: libro de lectura para la alfabetización inicial: comunidades del Bermejo - 2a ed. - Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. Nuestra América. ISBN 950-29-0031-6. <https://lenguawichi.com.ar/wp-content/uploads/2017/01/2006-chalanerolibro.original.pdf> (original publicado en 1986)

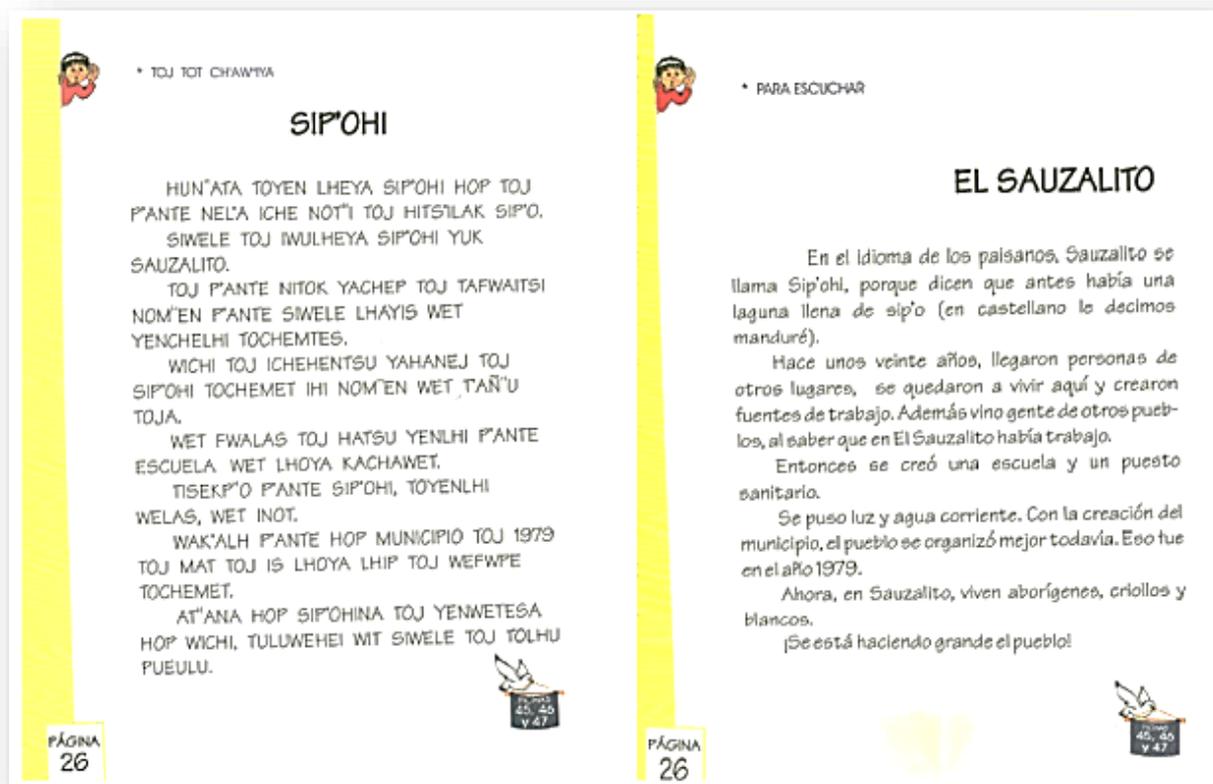


Ilustración 15 - Libro de lecturas *Tsalanawu – Chalanero*

En *Signo y Señá*, Tomé y Zidarich comentan que *Tsalanawu – Chalanero* es producto del trabajo en colectivo con educadores, alumnos y en relación con las experiencias en los territorios. Los dos libros y carpetas tienen como objetivo crear “(...) material que facilite el trabajo con grupos de niños lingüísticamente heterogéneos: donde cada quien lee y escribe en su idioma, pero todos a partir de un mismo contenido y una actividad semejante” (Tomé y Zidarich, 2007, p.279).

En una de las entrevistas que realizamos con Marta Tomé y Mónica Zidarich comentan respecto del *Tsalanawu – Chalanero*:

MZ: Todos leíamos de lo mismo porque eso es lo que tiene el *Chalanero* de muy valioso / es que todos estamos pensando en la algarroba o todos estamos pensando en el sol, en el sistema solar // Porque es el contenido < El contenido no es la lengua, es el sistema solar >

M: ↑ Está en las dos lenguas, y por eso pueden terminar hablando del mismo tema.

MZ: <La interacción como eje de la metodología, la interacción entre las lenguas, la interacción entre los maestros, la interacción con los materiales en castellano y wichí, la interacción entre los chicos >.

M: <La pareja pedagógica fue la mejor forma de responder a la necesidad de establecer un nexo entre el mundo escolar y el mundo familiar y comunitario> (Entrevista: sábado 28 de enero de 2020. Espacio: casa de Marta Tomé, Villa Lugano).

De acuerdo con lo mencionado retomamos un fragmento de Rockwell donde describe lo que sucede con el proceso pedagógico desde el afuera:

Incluso los manuales de texto y manuales pedagógico son elaborados desde afuera, desde un imaginario pedagógico lleno de buenos deseos acerca de cómo podrían ser las clases. La producción escrita cotidiana suele ser desechada; no es más que una preparación para la práctica "real" de escribir, ya fuera del ámbito escolar. Al estudiar procesos pedagógicos nos encontramos frente a una práctica esencialmente oral. Además de la distancia entre discurso y prácticas, nos topamos con la distancia entre la lógica de la enunciación escrita y la lógica de la enunciación oral (Rockwell, 2009, p. 167).

En relación con la mención a Rockwell, Tomé recuerda las experiencias que realizó junto con su sobrina en Charata, Chaco:

M: →Hace muchos años, fuimos a Charata, a Chaco. <Fueron varios meses que trabajamos>. Y una de las maestras me dijo una de las verdades que me pareció muy importante. Cuando yo le dije:

- ↑Pero ustedes me dicen que no tienen material pero ↑ mirá vos todos los libros que tenés acá // le digo yo, en la biblioteca.

M: Y me dice:

- Sí, estos son los libros que cuando los pibes los leen saben que ellos no van a ser nunca protagonistas.

M: O sea que eso significó que el proyecto terminara con la creación de materiales didácticos que hicieron los maestros / ↑ y que los publicamos. ↑ Yo ya tenía claro eso de que tenías que elaborar materiales propios, esto ya lo habíamos hecho (Entrevista: martes 16 de abril de 2019. Espacio: casa de Marta Tomé, Villa Lugano).

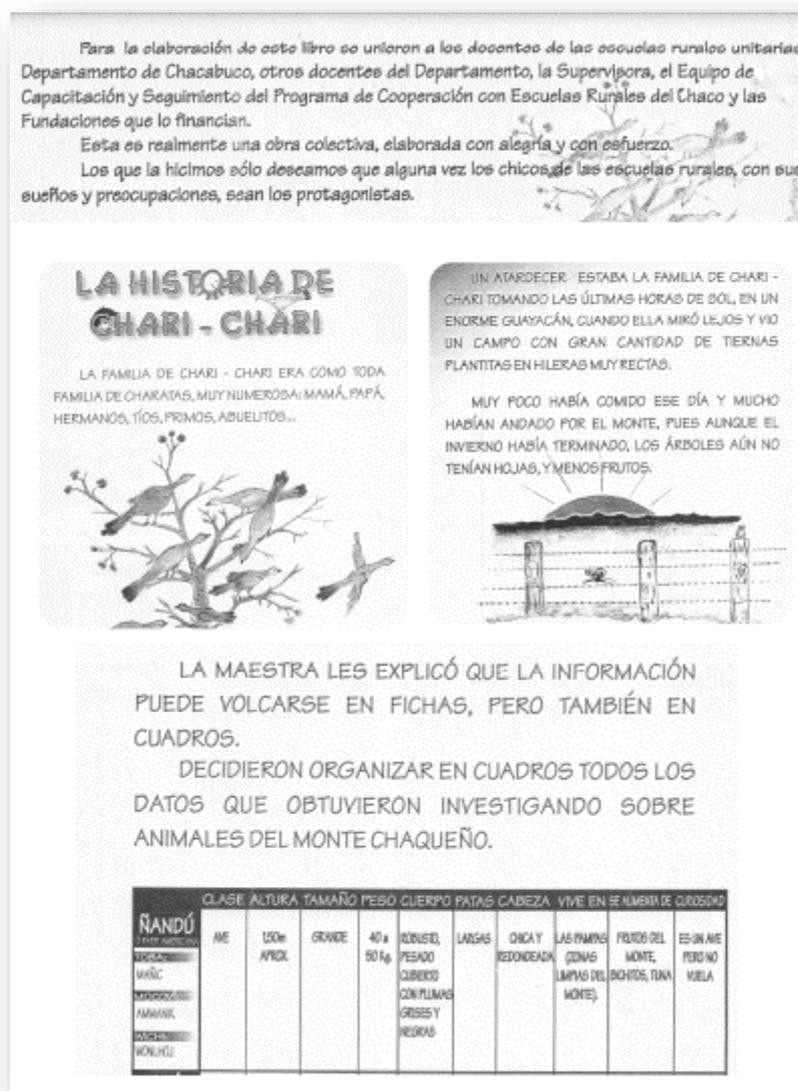


Ilustración 16 - Libro de lectura para escuelas rurales unitarias. *Chari - Chari*, 2000.

Desde el presente, Tomé reflexiona respecto de las transformaciones de lo que se conoció como pareja pedagógica: “Después sí que hay muchos de los que llamabas docentes auxiliares, que empezaron como pareja pedagógica. Docentes auxiliares primero y después ya son maestros de educación intercultural bilingüe. ↑ O sea que no son pareja pedagógica” (Comunicación personal con Marta Tomé, miércoles 29 de abril de 2020).

Por último, cabe destacar, como mencionamos en líneas anteriores, la importancia de retomar el trabajo en parejas, pero desde la igualdad de condiciones, donde los docentes puedan ser pares: “(...) aceptando la diversidad lingüística y cultural como derecho” (Comunicación personal con Marta Tomé, miércoles 29 de abril de 2020). El trabajo en las aulas desde las

distintas parejas pedagógicas que pueden generarse forma parte de lo que entendemos como educación intercultural donde debe prevalecer la complementariedad. Tal como se vio a lo largo de este capítulo, la construcción de la pareja pedagógica generada por Marta Tomé no se plantea una jerarquía social, sino que cada persona que se encuentra en el aula pueda aportar desde sus saberes. Para esto, es relevante comprender que la educación intercultural hace explícita una constelación de nuevas ideas (Rappaport, 2008), de las que forman parte las matrices culturales locales que buscamos documentar.

## 5.5 Las prácticas educativas desde múltiples lugares

En el año 1973, ya en Buenos Aires, Tomé crea una cartilla de alfabetización en castellano a partir de la metodología propuesta por Paulo Freire. Piensa en las palabras generadoras, así como en los textos de lectura, que deben tener en cuenta a las personas. Estos textos no pueden ser meras narraciones de la realidad, ni tampoco revestirse de sentido paternalista (Freire, 1981)

M: Freire toma los temas más importantes para el adulto que quiere aprender a leer. Pero va incluyendo gradualmente las diferentes letras del abecedario. (Cort-) Mónica dice que la cartilla mía va como Freire, en cuanto que va aumentando las dificultades lingüísticas y tomando los temas claves de la comunidad

M: Era una cartilla para adultos, viste que todos los temas fundamentalmente son en relación al trabajo. // Pero no para chicos, sino para adultos y con la metodología de Freire en cuanto a tomar los temas que yo consideré centrales para ellos.

M: ¿Yo allí puse lo del hacha?

N: Está, sí

M: ↑ Porque yo cuando cuento lo del Gordo, de que el Gordo era un tipo exigente, sencillo, pero lo cooperativo/ lo cooperativo tenía que ser cooperativo, entonces no podía permitir que se perdiera un hacha, se había perdido un hacha, pero eso en Pompeya había sido y el tipo la siguió, la siguió, la siguió, ¿Por qué? porque lo cooperativo vale, no sé cómo te podría decir, lo común vale. Entonces no podés ser traicionero y llevarte el hacha a tu casa y lo mismo la deuda, vos no podés endeudar a la cooperativa.

N: Sí, sí / el hacha me acuerdo que estaba y también la deuda

N: Y entonces ¿Cómo lo pensante desde Freire?

M: <Lo que te dice Freire es que le importa la injusticia social y por lo tanto se plantea la alfabetización como uno de los derechos de la educación, y por lo tanto la gente no puede leer cualquier cosa, sino que justamente para poder trabajar y hablar de sus derechos cada página toma un tema distinto, sin importar en ese caso cuál es la letra, pero la letra la coloca en orden.

(Cort-)

Así es posible hablar de cosas significativas y por lo tanto provocar una reacción suficiente para querer aprender a leer y a escribir. Por ejemplo, aprender los nombres y apellidos de todos ellos // Los problemas relacionados con la cooperativa concretamente (Entrevista: viernes 6 de noviembre de 2020. Espacio: comunicación virtual).

A continuación adjuntamos algunas de las ilustraciones que recuperamos de la digitalización de la cartilla de alfabetización que Tomé había enviado a El Sauzalito, antes de su segundo viaje. Tal como menciona en el fragmento anterior, temas como el hacha, el endeudamiento y, en este caso, la medida de los postes para construir la cooperativa, tal como la *escuela-rancho* son los elementos que Tomé pensó a la hora de trabajar con la metodología de Freire.

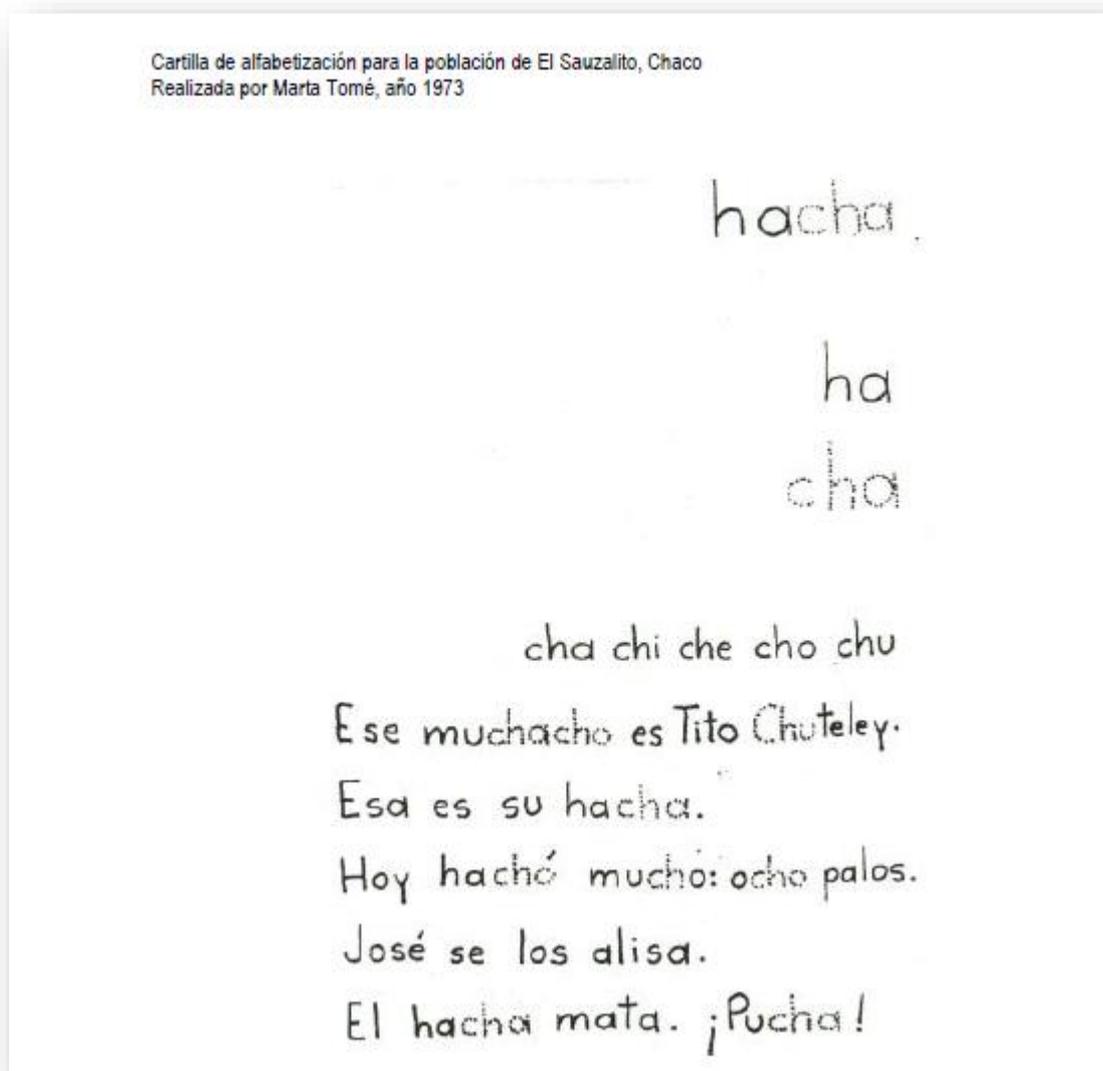


Ilustración 17 - Cartilla de alfabetización, año 1973.

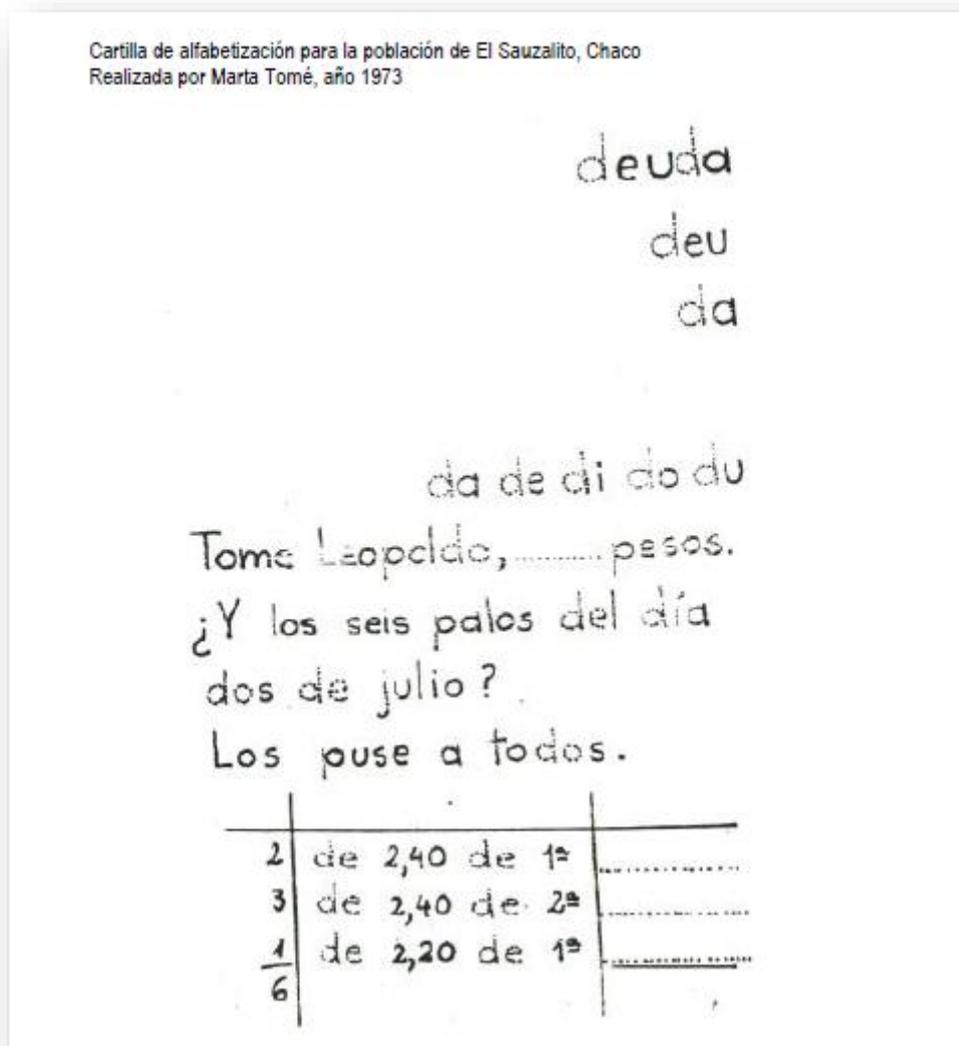


Ilustración 18 - Cartilla de alfabetización, año 1973.

En la Ilustración 17, Tomé utiliza el elemento hacha de forma significativa, de acuerdo al suceso que cuenta en el fragmento anterior. En cuanto a la Ilustración 15, el hecho del endeudamiento lo toma en relación a las medidas de los postes. Los 2,40 – 2,20 Tomé recuerda que son las medidas exactas que debían tener los postes. Es por esto que, al ser parte de las experiencias relevantes de El Sauzalito, puede volcarlas en la cartilla. A continuación, citamos un fragmento del momento en que digitalizamos la cartilla y observamos las ilustraciones:

M: [Por Ilustración 15] ↑ no, lo que pasaba es que los postes los dejaban al lado de la cooperativa // viste cuánto tienen que tener los postes, 2.40 - 2.20. <Si alguno tenía un poco más lo cortabas> (Entrevista: miércoles 29 de enero de 2020. Espacio: casa de Marta Tomé, Villa Lugano).

En el año 1977, Tomé junto con su familia regresa por segunda vez a vivir en El Sauzalito. Para este entonces, la escuela primaria estatal N° 821 ya estaba construida. Asimismo, para este año ya había comenzado la terrorífica dictadura militar. Esto trajo como consecuencia el hecho de que todos los proyectos que habían iniciado con la cooperativa de trabajo se oficializaran como Asociaciones Civiles. A continuación, Tomé recuerda el año de creación de la escuela estatal en una entrevista que realizamos junto con Lucía Golluscio.

M: Cuando yo vuelvo a ir en el [19]77 al Gordo lo nombran en la municipalidad como qué se yo, sería un segundo cargo, porque el primer cargo, como delegado municipal / ya estaba Diego Soneira. ↑ Entonces era como un ayudante, bueno lo nombran en la Municipalidad pero qué teníamos que hacer, teníamos que ir a los otros pueblos donde vivía la gente que se había juntado en El Sauzalito en [19]72 // Eran por lo menos como tres poblaciones.

M: Esas poblaciones eran El Sauzal y Corral Quemado

L: claro, sisi

M: <porque no se podía dar el lujo de empezar, al comienzo, en cada pueblito chiquito>, digamos ¿No? ↑ Entonces por ese motivo va el Gordo allí la primera vez. <Cuando se empieza a agrandar entonces la gente vuelve a Sauzal y a Corral Quemado y el Gordo tiene que trabajar en esos dos pueblos>. En Sauzalito, la escuela que se crea, que crea ya el Estado

L: sí

M: es de jornada completa

L: en el [19]77

M: ↑No, No, en el [19]77 ya estaba creada

(Entrevista: sábado 7 de diciembre de 2020. Espacio: casa de Marta Tomé, Villa Lugano).

Ante el contexto político que atravesaba la Argentina, Tomé recuerda las tareas en las que colaboraba con las asociaciones.

M: Colaborar en la organización de una cooperativa de trabajo, bueno, ya no se llamaba así, sino: Asociación civil sin fines de lucro. Para nosotros seguía siendo lo mismo. <Y en cada lugar se crea una>. ¿Qué quiere decir colaborar en la organización de una asociación de trabajo? ↑ ser mediadores entre los lugares centrales donde había que presentar los papeles en el Ministerio por ejemplo ¿no? < y la gente viajaba a Resistencia. ↑ Ir, venir, reunirse con la gente, a ver cuáles son los trabajos que había que hacer y los proyectos que había que presentar para ser financiados (Entrevista: viernes 24 de julio de 2020. Espacio: comunicación virtual).

Además de colaborar con las Asociaciones, en el año 1978, Tomé releva los datos de la población escolar. En la Ilustración 19 se observan dos problemáticas sociales que analiza: la deserción escolar y la mortalidad infantil. Éstas ya estaban presentes en el momento en que había llegado por primera vez a El Sauzalito. Los wichí son el grupo social con mayor proporción demográfica con un 72%, sin embargo, tal como se observa en la distribución de la escolaridad, en la escuela primaria, a medida que avanzan los años los porcentajes de los estudiantes wichis son menores. Asimismo, hacia el costado se analiza la cantidad de hijos por adultos. Lo cual varía de acuerdo a los distintos grupos sociales. Por último, se observa que hay

un crecimiento de la población respecto del año 1972. Cabe destacar que para este tiempo seguían acercándose a El Sauzalito, familias de lugares aledaños.

1978

8 Escolaridad y Etnia (1978)

Población escolar: Wichí - 72%  
 Nankas - 22%  
 "Blanca" - 6%

Wichí:  
 7 años - 10,5%  
 10 años - 40%  
 20 años - 16%  
 30 años - 10,5%  
 40 años - 6%  
 50 años - 5%  
 60 años - -%  
 No concurre: 12%  
 Total: 100%

E. C. y Etnia (Valores originales)				Nº de hijos vivos y Etnia			
Edad	W	N	Bl.	Total	W	N	Bl.
0 a 5	123	20	11	154	Nº de Muertos con hijos 199 19 14		
6 a 8	37	10	5	52	Promedio de hijos vivos 3 6 2		
9 a 11	40	12	3	55	" Muertos 1 1 0		
12 a 14	29	49	3	81	Hay adultos que no dan sus datos (ausentes o no recuerdan)		
15 a 24	65	6	6	77			
25 a 34	49	7	12	68			
35 a 44	30	6	4	40			
45 a 54	26	2	2	30			
55 a 64	3	-	1	4			
65 o +	9	3	-	12			
No concurre	3	-	-	3			
Total	412	78	44	536			

Ilustración 19 - Relevamiento del año 1978  
Tomé.

Tomé, además de relevar los datos, analiza y compara con otros espacios, qué sucedía con el analfabetismo:

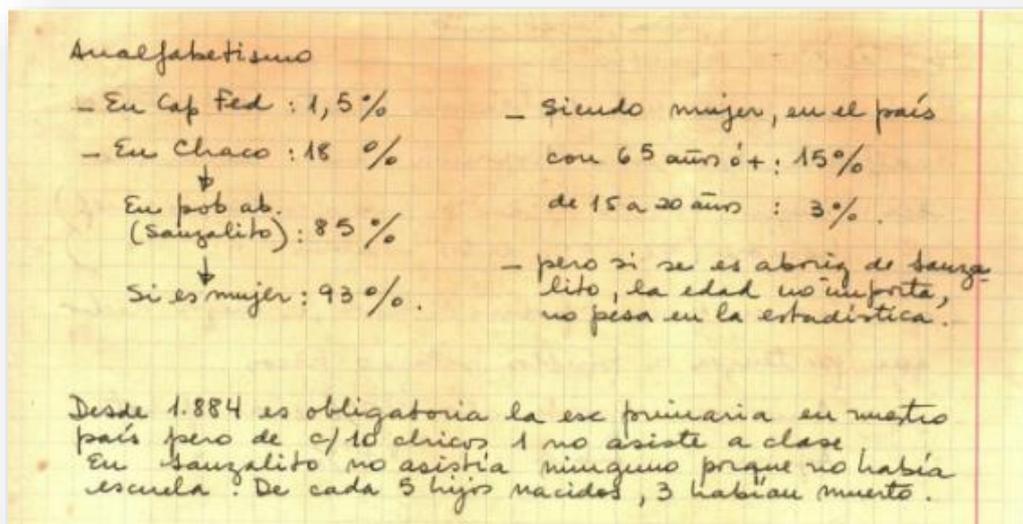


Ilustración 20 - Análisis comparativo de los datos relevados en El Sauzalito por Marta Tomé.

En la Ilustración 20, observamos los porcentajes jurisdiccionales que Tomé relevó para visibilizar la problemática de analfabetismo. En este sentido, buscó dar cuenta de la desigualdad entre la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, la provincia de Chaco y la población de El Sauzalito, donde se encuentra con una problemática principal respecto de los centros-periferias. En la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, el porcentaje de analfabetismo es menor, 1,5%, en Chaco 18% y en la población de El Sauzalito es de un 85%. En este último caso, cabe destacar que Tomé da cuenta de cómo varía la situación en el caso de las mujeres, donde el nivel de analfabetismo es aún más alto, 93%. Ligado a esta situación se presenta la problemática sobre la mortalidad infantil y el hecho de que, si bien en Argentina la escuela es obligatoria desde el año 1884, en El Sauzalito la escuela como institución se crea a fines de la década de 1970. A lo largo de los años, Tomé continuó de diversas maneras colaborando con El Sauzalito. Es por esto que a continuación analiza las matrículas y el porcentaje de repitentes de los educandos en distintos espacios de El Impenetrable en el año 1992. Cabe destacar que para este año Tomé ya se encontraba trabajando en el Instituto Superior de Formación Docente N°105 "Dr. Mariano Etchegaray" como profesora de prácticas, tal como menciona en el documento que sigue:

\* Estadísticas actuales: repitencia <sup>1º grado de la</sup> esc. primaria. Año 1992  
Chaco. Área wichí

	Matricula	% Rep.
N. Pompeya	107	46
N. Población	24	100
El Toba	32	64
El Sauzalito	117	44
El Vizcacheral	20	90

En 1992 en la ENNH Etchegaray no repitió ningún chico.

Ilustración 21 - Matricula y porcentaje de repitencia en distintas zonas de El Impenetrable.

La situación que se releva en la Ilustración 18 tiene relación con aquellas que se vivían en las aulas. Tomé recuerda, durante el año 1977, el momento en que conoce la escuela N° 821. En una de las aulas observa que había láminas escritas en wichí y castellano. Ahora bien, la lámina en wichí estaba detrás de la puerta, mientras que la lámina en castellano en el frente del aula. En sus palabras:

M: ↑ Yo siempre relato que cuando pudimos empezar masivamente en Sauzalito a trabajar con ambas lenguas con letreros, había docentes que ponían la lengua castellana en el frente ↑ y la otra en el fondo, donde se tapaba cuando se abría la puerta, <la lengua originaria que es la lengua wichí> (Entrevista: domingo 1 de septiembre de 2019. Espacio: casa de Marta Tomé, Villa Lugano).

Resulta relevante aquí volver a la concepción del espacio aula como parte de la cultura escolar, en la que se encuentran elementos que desde una perspectiva antropológica dan cuenta de las tensiones generadas entre los postulados evolucionistas y culturales (Rockwell, 2018). De estas experiencias y tensiones es que Tomé afirma que no hay lenguas y culturas inferiores y superiores, sino que la interculturalidad implica “(...) dar lo mejor de uno y tomar lo mejor del otro” (Entrevista: sábado 7 de diciembre de 2020. Espacio: casa de Marta Tomé, Villa Lugano). Sostenemos que el paso por la escuela de niños y jóvenes es muy disímil según los espacios, los niveles y la construcción de la obligatoriedad de la escuela. Sin embargo, esa misma obligatoriedad genera tensiones con la escolarización voluntaria. Tal como vimos a lo largo de esta experiencia, partimos desde una escuela no institucionalizada donde los espacios son diversos y las prácticas educativas interculturales tienen lugar debajo de un algarrobo, seguimos en la escuela-rancho y recién para fines de la década de 1970 se crea una escuela formal: la

escuela N° 821. En todos los casos, los niños, jóvenes, adultos que asisten a estos distintos espacios donde se crea la escuela lo hacen de forma voluntaria.

Las experiencias aquí sistematizadas no han sido hasta el momento documentadas ni han quedado plasmadas en documentos oficiales. En este sentido, afirmamos la importancia de rever, desde nuestra práctica antropológica, las experiencias en las que prevalece la historia oral, de forma tal que permita construir una historización de la antropología y la educación que documente y sistematice aquellas experiencias que aún no han sido sistematizadas. Pensar la antropología desde una interculturalidad situada y territorializada supone que la antropología social tiene mucho para aportar, pero también mucho que escuchar y documentar, para poder problematizar desde los territorios aquellas historias, contradicciones y tensiones que aún no forman parte de su historia.

## 5.6 De lo instituyente a lo instituido

¿Por qué es relevante recuperar estas prácticas educativas desde una interculturalidad situada? ¿Por qué en el presente es relevante sistematizar estas prácticas educativas para pensar la historización de la Educación Intercultural Bilingüe en Argentina? Esta primera aproximación desarrollada en el marco de esta tesis nos permitió comenzar a analizar aquellas prácticas educativas que se iniciaron desde la autonomía que se buscó generar desde la cooperativa de trabajo. Haciendo un breve recorrido, la cooperativa se inició en Misión Nueva Pompeya, y luego continuó en El Sauzalito donde concretamente en lo educativo se buscó trabajar lingüística y culturalmente en igualdad de condiciones (Tomé, 1986). Es por esto, que Marta Tomé, de manera estratégica, impulsó la metodología de bialfabetización wichí castellano, desde la pareja pedagógica.

En la década de 1980, Mónica Zidarich continuó con la metodología, acompañada y asesorada por Marta Tomé. Al continuar juntas el trabajo, reflexionan desde el presente acerca del reclamo por la educación bilingüe al momento de debatirse la Ley De las Comunidades Indígenas N° 3.258, en el año 1987 (Ministerio de Educación y Deportes de la Nación. Educación Intercultural Bilingüe en Chaco: Toba/Qom y Wichí, 2016). En este caso, recuerdan el momento en el cual en Resistencia pedían por Educación bilingüe.

MZ: <En los [19]80 y comienzos de los noventa incorporar la lengua tenía más que ver con el deseo de que los chicos no fracasen que por el derecho a la identidad, la cultura y la lengua. No decíamos educación intercultural, decíamos educación bilingüe> (Entrevista: domingo 1 de septiembre de 2019. Espacio: casa de Marta Tomé, Villa Lugano).

Asimismo, a partir de recordar este momento, Tomé consultó sobre los acontecimientos previos a la aprobación de la ley con una de las referentes de ENDEPA:

[En el transcurrir la entrevista, al momento de conversar sobre el tema de la ley de 1987, Marta recuerda que el día anterior se había comunicado por WhatsApp con V para consultarle datos, recuerdos sobre la Ley “De las comunidades indígenas”. Esto surgió porque ya en la semana habíamos conversado sobre el tema. Mientras realizábamos la entrevista al momento de dialogar sobre la Ley N° 3258 recordó los audios que dan cuenta del diálogo que mantuvo con una de las referentes de ENDEPA, quien además le pregunta por qué necesita estos datos, a lo cual aclara que es para un trabajo que estamos realizando sobre la historización de la educación intercultural, partiendo de su historia de vida como impulsora y pionera de las experiencias educativas en El Sauzalito] (Registro de campo: sábado 7 de diciembre de 2019, 17:30 hs).

V: Y la Ley 3.258 ↑ por esa ley pelearon las tres etnias, ° yo me acuerdo de las asambleas / de cuando venían los wichís allá con Diego [Soneira] ° < se hicieron unos encuentros muy importantes en el centro de espiritualidad> // ↑ por supuesto la ley contemplaba la propiedad de la tierra, la propiedad comunitaria, la educación bilingüe bicultural / se decía en ese momento / mucho teniendo presente lo que había pasado allá en Formosa que fue la primer Ley del Aborigen, así que si fue una muy buena ley, Después se reglamentó < después avanzó en base a eso legislado y en base a eso pudieron empezar los Cursos de auxiliares> si no, no hubieran empezado, pero ya se había empezado a hablar de educación bilingüe intercultural (Entrevista: sábado 7 de diciembre de 2020. Espacio: casa de Marta Tomé, Villa Lugano).

Tal como aparece mencionado en el fragmento, en el momento en que se realizaron las asambleas para el proyecto de lo que luego sería la Ley N° 3258 De las Comunidades Indígenas, uno de los puntos importantes mencionados fue el reconocimiento de la “educación bilingüe bicultural” a partir de la cual se pensó en el cargo de docentes auxiliares. Otra de las personas que participó de los encuentros caracteriza la figura del auxiliar docente del siguiente modo:

MB: (...) se formaron como auxiliares docentes, y su tarea era más amplia que la de la arena pedagógica, tenían sus tiempos propios para enseñar en lengua materna, y con contenidos curriculares distintos a los oficiales (Entrevista telefónica: sábado 9 de octubre de 2021).

A continuación, tomamos un fragmento escrito por Lucía Golluscio en uno de sus artículos, donde da cuenta del proceso que aquí hilamos:

[La] (...) iniciativa fundacional en el campo de la enseñanza de la lectura y la escritura con población indígena monolingüe, la experiencia de alfabetización en comunidades wichí de El Impenetrable, Provincia del Chaco a partir de la década de 1970, institucionalizada luego del regreso a la democracia, en el marco de la Ley N° 3.258 “De las Comunidades Indígenas” (...) Con la aplicación de una metodología de enseñanza de la lecto-escritura en wichí y español basada en la presencia y valoración de las lenguas en igualdad en el aula y en la comunidad y un trabajo en pareja pedagógica entre el maestro criollo y el auxiliar pedagógico wichí se logró (a) revertir sistemáticamente el panorama de fracaso escolar de los niños wichí en primer grado y su expulsión del sistema educativo; (b) su retención en la escuela primaria; (c) el pasaje de ya varias generaciones de estudiantes con éxito al nivel secundario y (d) el acceso de muchos al

nivel terciario y la finalización de las carreras docentes o en salud, por ejemplo (Cantero 2018) [Citado en Golluscio, 2021, p.7]. Retomaremos la relevancia de esta experiencia y las reflexiones de Marta Tomé, la pedagoga que la diseñó e impulsó desde el principio, en nuestras reflexiones finales y propuestas sobre los desafíos que la construcción de una interculturalidad potente basada en la equidad y la reciprocidad traen aparejados (Golluscio, 2021, p. 7).

Entendemos que el proceso se entreteje desde lo instituyente, tal como las experiencias territorializadas hacia lo instituido, que en este caso se reconoce con la Ley De las Comunidades Indígenas en el año 1987. Desde este último eje, se vislumbran transformaciones que no necesariamente tienen que concordar con las políticas oficiales. Son las contradicciones entre el discurso oficial y la experiencia social lo que permite la apertura al pensamiento crítico y la acción autónoma (Rockwell y Zamora, 2007).

El trabajo con la historia de vida y política de Marta Tomé nos permitió reconstruir cómo a partir de las prácticas que en esta tesis se documentan, la misma persona que impulsa el trabajo educativo en El Impenetrable, ocupa cargos dentro de las direcciones provinciales y el Ministerio Nacional de Educación. En estas instituciones impulsa el trabajo con proyectos que impulsan la documentación de experiencias territorializadas. Su historia de vida nos lleva a pensar en una educación intercultural que se piensa desde abajo y desde arriba (Golluscio y Hirsch, 2006; López, 2006; Medina Melgarejo, 2009; Bermúdez-Urbina, 2015; Golluscio, 2015). En este sentido, tomamos las palabras de Patricia Medina Melgarejo quien reflexiona sobre la interculturalidad y sus distintas vertientes:

“Algo que siempre me generó una discusión, una desconfianza fue a esta parte de la interculturalidad como una manera de integrar. El Banco Mundial y organizaciones bueno tienen sus propias vertientes políticas pero aquí hay un nivel de negociación yo lo llamo a esto *refracción de las políticas* que tiene que ver con las historias de los Estados Nación. El lugar de que pueda negociar o no, que pueda debatir o no, que haya actores sociales [...] también otra condición de las políticas interculturales, que genera flechas inversas sería la interculturalidad de los propios actores sociales interpelando tanto a estos organismos como a los Estados Nación. Hay una voluntad política de los pueblos de presencia, de negociar esa interculturalidad, de buscar otros horizontes desde sus propios actores pero pueden tomar caminos distintos no necesariamente son homogéneos. Otra vertiente que intentamos impulsar sería una interculturalidad descolonizadora, o que recupera la interculturalidad activa de los actores de los pueblos y organizaciones, pero busca una descolonización porque busca meterse de interlocutor con el Estado Nación [...] No nos queda otra, pero se está buscando un horizonte distinto” (Universidad Nacional de Luján, martes 21 de mayo de 2019).

Distintas personas que conocen el trabajo que Tomé había realizado en territorio, hacen que su nombre llegue hasta los distintos ministerios y direcciones. Giorgi sostiene que “la estructura de capitales individualmente portados, y que son adquiridos a lo largo de la trayectoria biográfica, predisponen el ingreso al campo político y las oportunidades de ocupar ciertas

posiciones en él” (Giorgi, 2016, p.29). En este caso, consideramos que las prácticas en territorio son lo que le permite a Tomé el ingreso al trabajo con proyectos en la Campaña de Reactivación Educativa de Adultos para la Reconstrucción (CREAR) durante los años 1973-1974, en la Dirección General de Escuelas y Cultura de la provincia de Buenos Aires, en la Universidad Nacional de Luján, y en el Ministerio de Educación de la Nación. Observamos, entonces, las complejas tramas en las que se realizan distintos pasajes, es decir, aquellos que van de lo instituyente a lo instituido y de lo instituido a lo instituyente. La historia de vida de Marta Tomé da cuenta de cómo el trabajo que inicia en territorio, es decir, desde lo instituyente, luego le permite actuar en diversos roles de los espacios instituidos. En otras palabras, así como previo a las experiencias en las provincias de Santa Fe y Chaco logró re-apropiarse de sus conocimientos docentes y crear el método de alfabetización desde la pareja pedagógica, en el caso de lo instituido, son estas prácticas educativas interculturales desde abajo las que le permiten actuar en distintos espacios instituidos apropiándose y recreando la experiencia territorial.

A continuación, destacamos breves fragmentos que dan cuenta del paso de Marta Tomé por las instituciones que mencionamos en líneas anteriores. Decidimos hacer relatos breves a modo de poder analizar solo cómo se entretreje lo instituyente y lo instituido a partir de una historia de vida y política. Sin embargo, creemos que cada una de estas experiencias merece continuar el trabajo que en la presente tesis comenzamos.

En primer lugar, tomamos la experiencia en la Campaña de Reactivación Educativa de Adultos para la Reconstrucción (CREAR) implementada por la Dirección Nacional de Educación del Adulto (DINEA), que se inició el 8 de septiembre de 1973 y, principalmente, se llevó a cabo desde las Universidades Nacionales del país. En este caso Tomé participa de la Campaña desde la Universidad Nacional del Comahue en Neuquén y, posteriormente, en Río Negro.

Estas campañas fueron pensadas siguiendo la metodología de Freire con el objetivo de alfabetizar y generar conciencia social en los grupos sociales. En este sentido, la campaña no actuó sola sino que estuvo acompañada de sindicatos, agrupaciones gremiales, cooperativas, organizaciones vecinales y juveniles. Asimismo, cabe destacar que como parte del contexto político en Chile había comenzado la dictadura militar de Pinochet y Tomé recuerda que muchos de los exiliados participaban de la Campaña (Registro de campo: martes 16 de abril de 2019, 11:28 hs).

M: Y cuando se hizo la Campaña de Alfabetización en Neuquén y Río Negro se dividieron las palabras significativas, los referentes se les dicen, se dividieron en tres grupos. <Un tercio de

las semánticas y las palabras referentes se eligió para todo el país, un tercio era común, para todos>. Un tercio, se elegía en cada región, / para la región, con las problemáticas de la región/. Y otro tercio lo elegía el alfabetizador con las problemáticas propias del grupo (Entrevista: martes 16 de abril de 2019. Espacio: casa de Marta Tomé, Villa Lugano).

En otra de las entrevistas que realizamos Tomé recuerda los distintos espacios por los que transitó los complejos años de mediados de la década de 1970. La Campaña preveía tres etapas pero quedó inconclusa. En 1975 el ministro de Educación Jorge Alberto Taiana fue sustituido por Oscar Ivanissevich en un clima político convulso (Chaves Gómez, 2015) que ponía en evidencia que el accionar represivo de la última dictadura militar en Argentina había comenzado tiempo antes del 24 de marzo de 1976.

M: ° Entonces lo que yo puedo decir tranquilamente es que después me fui a la Campaña de Alfabetización de Neuquén. Y después vuelvo para Chaco en el [19]77 °. Pero en el [19]76 < yo estaba acá porque a fines de [19]75 que era la Campaña es que ya te digo que tuvimos que ir a buscar la ayuda de Monseñor De Nevaes porque había desaparecido la coordinadora de la campaña> [Ya de regreso a Buenos Aires, antes del viaje a El Sauzalito en 1977]

(...)

° Este, y entonces un día mi marido estaba quemando maderas en la terraza y empezó un helicóptero, ° acá está cerca la escuela de policías °, a dar vueltas y daba vueltas y daba vueltas ° sobre mi casa °. Me decía:

- “Este asunto no me gusta nada”

Entonces, y yo digo bueno entonces, por las dudas si vienen, chapé el rollo de láminas de la campaña que me había traído, ° porque allí la cosa ya se veía mal °, te quiero decir ahí en la universidad del COMAHUE. Entonces yo me había traído todo el rollo. Entonces yo dije:

- “Si hay otra campaña de alfabetización, las láminas serán otras. Tenemos que estar vivos para poder trabajar”. Y las queme a todas (Entrevista: sábado 5 de octubre de 2019. Espacio: casa de Marta Tomé, Villa Lugano).

Tiempo después del segundo viaje a Chaco (1977 - 1980), Marta Tomé comienza a trabajar en la Dirección de Educación Primaria de la Provincia de Buenos Aires, donde coordina el Programa de Apoyo de Experiencias Educativas (PADEE), entre los años 1988 a 1991.

M: entonces pero yo seguía valorando las buenas experiencias de base. Entonces yo planteo hacer un programa que se llamó PADEE. Programa de Acción de Experiencias Educativas. ↑ Bueno entonces se seleccionaban entre las mismas personas que presentaban los trabajos en cada distrito. O sea que no seleccionábamos nosotros los trabajos. A La Plata fueron los seleccionados por la gente de cada distrito. // Y yo en La Matanza soy amiga de una de las chicas que después la conocí te quiero decir ¿no? que fue una de las seleccionadas y yo ya conocía a don Luis Iglesias. Entonces, él, generosamente don Luis Iglesias me ayuda ese día y ↑ cierra él el PADEE

(Cort-)

Pero yo las experiencias de base como la del Chaco/ yo la seguí y creo que mucha gente tiene que haberlo hecho. ↑ Yo ya te digo ↑ la seguí en los Ministerios me entendés, y con conciencia de que era necesario llegar // yo tengo esa conciencia de abajo para arriba la tengo desde hace mucho tiempo (Entrevista: sábado 7 de diciembre de 2020. Espacio: casa de Marta Tomé, Villa Lugano).

La idea de que era necesario llegar a estos puestos da cuenta de las experiencias que se hilan en su historia de vida. Es decir, sin correrse del objetivo, desde otros lugares sigue impulsando trabajos que den cuenta de la heterogeneidad de las prácticas educativas territorializadas. Como sostiene Rockwell, las historias en conjunto nos permiten repensar los procesos y sistemas educativos. Esto proporciona herramientas para repensar viejos problemas, diremos en este caso, a partir de experiencias educativas territorializadas no documentadas (Rockwell y Zamora, 2007; Rockwell, 2009).

El concepto de institución suele ligarse al de Estado como poder que establece, legitima y coacciona el orden institucional, aún en proyectos que parten desde otros lugares (Rockwell, 1994). En este caso, recuperamos un e-mail de Rubén Cucuzza quien impulsa la creación del Área de Estudios Interdisciplinarios en Educación Aborigen (AEIEA),<sup>89</sup> del Departamento de Educación, que fue creada en 1999, en la Universidad Nacional de Luján (UNLu) (Disp. CD-DE N° 002/99) y Marta Tomé fue quien estuvo a cargo.

(...) en una charla reciente con Marta Tomé le confirmé que la iniciativa de las Áreas de Estudios Interdisciplinarios me pertenece durante mi decanato. Procuraba estimular contactos entre los docentes que superaran el aislamiento de las divisiones y aún dentro de las cátedras en cada división. Se proclamaba en los programas, ponencias, artículos, etc. la "interdisciplinariedad" pero se trabajaba sin levantar la vista por encima de las mamparas que dividían los espacios dentro del Departamento de Educación. Hasta donde recuerdo llevamos la propuesta a estudios de educación aborigen (con ustedes), estudios de género (con Alicia Palermo), de metodología, y creo que intentamos con estudios de lengua sin éxito<sup>90</sup> (Rubén Cucuzza, comunicación vía mail, 3 de diciembre de 2019 10:20 hs).

Por último, retomamos la experiencia en el Ministerio Nacional de Educación. Donde el fin también fue formular proyectos en los que se trabajara sobre experiencias territorializadas. En este caso retomamos el documento *Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Sistematización de Experiencias*.<sup>91</sup> Aquí se documentan distintas experiencias educativas

---

<sup>89</sup> Se recomienda consultar <http://www.intercultural.unlu.edu.ar/>

<sup>90</sup> La transcripción del e-mail se mantiene tal como se ha enviado.

<sup>91</sup> Cabe destacar que esta sistematización fue una iniciativa de Marta Tomé. Para generarla convocó a referentes de la educación intercultural y realizó viajes desde el Ministerio que le permitieron conocer y sistematizar

interculturales para las distintas regiones del territorio. Tomamos la experiencia en la que aparece mencionado el trabajo que se llevó adelante en El Sauzalito:

Los primeros trabajos de sistematización de experiencias: Conocer y sistematizar experiencias ya llevadas a cabo fue considerado desde el inicio del proyecto, como fundamental para no volver a empezar allí donde los avances existentes son pilares de experiencias novedosas. Por eso, el proyecto apoyó, a través de financiamiento, la sistematización de experiencias de educación indígena en el área wichí entre 1972 y 1998 en El Sauzalito y Tres Pozos de la Provincia del Chaco, buscando recuperar, procesar y organizar de modo comunicable estas experiencias de más de 15 años, reeditando los materiales didácticos, así como videos y documentación testimonial de los participantes. A partir de los avances realizados por el Proyecto en orden al relevamiento de datos, la detección de experiencias y los primeros trabajos de sistematización, se comenzó a tejer una red de contactos entre experiencias.

La información recabada permitió conocer la diversidad de situaciones y necesidades de las experiencias, las cuales orientaron la focalización de la atención y asistencia, apuntando a satisfacer:

- Necesidad de material didáctico adecuado a las particularidades lingüísticas y culturales de los alumnos,
- Necesidad de capacitación docente para intervenir en la complejidad de la diversidad cultural en el aula,
- Necesidad de adecuación de la normativa específica que encuadra la práctica educativa en contextos indígenas (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2004, pp. 472-472).

No obstante, muchos de los proyectos no se pudieron concretar porque en el año 2001 se suspende el programa. Sin embargo, en la gestión Tomé conoció distintas realidades sociales, que la llevaron a reflexionar sobre los contenidos curriculares de la escuela tradicional. Tal como había vivido años previos en las provincias de Santa Fe y Chaco, desde su lugar en el Ministerio de Educación da cuenta de que en los espacios que entendemos como escuela no solo se cumple con el contenido formal, sino que se generan proyectos que tienen en cuenta la heterogeneidad social, las problemáticas de los barrios, de las familias, que quedan por dentro de las mismas escuelas. La sistematización de estas experiencias son las que hacen a otras formas de hacer y pensar la escuela, y que creemos relevante para pensar en las prácticas educativas interculturales y en la educación intercultural en Argentina.

M: Cuando yo fui al Ministerio de Educación en el 2000/2001 ° yo no tenía noción de todos los pueblos aborígenes que existían en la Argentina ° / ↑ entonces para mí el Ministerio aunque no tenía plata, no te pagaba para proyectos, lo cual era embromado, pero te pagaba los viajes, ya con los viajes viste, uno fue muy interesante. ↑ Entonces así fue para mí, conocer Salta no, ↑ yo a Salta no la conocía de otra manera y < del mismo modo conocer Misiones >, por ejemplo te digo me llamó mucho la atención Misiones porque había comunidades que no querían una escuela del estado, no querían que se instalara una escuela porque la veían como la contraria a

---

experiencias regionales, en las que se visibilizan otras formas de pensar los contenidos escolares por fuera de lo que se busca desde el modelo de escuela tradicional.

la posibilidad de continuar con su cultura. ↑ Eso lo aprendí allí, < pero me di cuenta que eso mismo pasaba en el otro lado> Asocio siempre esta anécdota a las sabias palabras de María José Vázquez, de quien tanto aprendí:

- “cada pueblo, según su cosmovisiones y segundo su entorno, construye una cultura”

M: Los docentes deberíamos ayudar a complementar esos saberes no a destruirlos. También fue con ella que trabajamos varios años organizando cursos en conjunto con la CTERA, la UNLu, y los pueblos <agrupados entonces en la Mesa de Pueblos Originarios>, tratando que la interculturalidad no sea domesticación sino complementación de saberes, también en el profesorado 105 de Ciudad Evita en el postítulo de Educación Intercultural. Allí participó también Marcela Lucas, quien desde hacía tiempo formaba parte del grupo, mostrando las áreas del conurbano como lugares particularmente necesarios para el trabajo en educación intercultural multilingüe. Había comenzado en la Ciudad de Buenos Aires como maestra de español como segunda lengua.

° Empiezan y continúan en profesorados y universidades como la Cátedra Abierta Intercultural (CAI) °. Ya no es la extensión vivida como lugar para esparcir un poquito de saber a los que no cursan allí ninguna carrera, sino el lugar de encuentro de saberes. Donde la utopía de la complementariedad se va concretando. La utopía es el sueño que nos ayuda a realizarla.

(Cort-)

M: Pasaron los años y en uno de los viajes que hicimos con mi marido al Chaco, al ir caminando él por el monte con Faustino Palavecino < uno de los líderes wichí con el que había trabajado> éste le iba explicando las características de cada planta, de cada árbol, su posible uso; y de golpe se para, enojado y dice:

-“Ahora, Gordo, con la televisión y la escuela, los chicos no saben nada de todo esto, ↑ no saben vivir en el monte”

M: Faustino es el que en Corral Quemado coordinó la construcción de la escuela primaria. Uno de sus hijos fue el primer egresado wichí de la escuela secundaria creada en Sauzalito < no a pesar del padre, sino gracias al apoyo de su padre> Ahora es director de otra escuela secundaria. Es decir que Faustino valoró siempre la escuela como necesaria para sus hijos y para toda la población, pero cuestiona que la escuela destruya los saberes que la población tiene (Entrevista: domingo 1 de septiembre de 2019. Espacio: casa de Marta Tomé, Villa Lugano).

Este apartado, que titulamos “De lo instituyente a lo instituido”, permite observar las tensiones permanentes entre las subordinaciones y resistencias producto de las sociedades inmersas en el sistema mundo moderno capitalista, y lo que en la actualidad se establece como un colonialismo interno tanto económico como social y político. Golluscio sostiene: “(...) la relación entre tales pueblos subordinados y las sociedades coloniales, primero, y nacionales, después, dichos discursos y prácticas se han *aggiornado* en los últimos años incorporando nuevos conceptos y estrategias retóricas” (Golluscio, 2021, p. 1). Esta política que se buscó llevar a cabo desde las

instituciones educativas es la que, en el caso de El Sauzalito en los años 1970, se puede pensar como prácticas interculturales situadas de lucha y resistencia. Asimismo, estas experiencias se destacan porque permiten ver los procesos interculturales e interreligiosos que confluyen en la educación como uno de los problemas sociales sobre los que se influyó ideológicamente.

Por último, en lo que respecta a la memoria, cabe destacar la importancia de la reconstrucción de la historia en Misión Nueva Pompeya y El Sauzalito, atendiendo a las tensiones y contradicciones que se dieron entre los distintos grupos que trabajaron en prácticas territorializadas en El Impenetrable. Como nos recuerda constantemente Tomé, se trata de: “Valorar lo que yo tengo, pero que fue una consecuencia de la lucha de otros que vivieron antes que yo” (Comunicación personal con Marta Tomé, diciembre de 2020).

## **Parte III: Conclusiones**

La parte III de esta tesis se encuentra sistematizada en tres capítulos:

- El capítulo seis, *Conclusiones*, se presentan las reflexiones sobre lo planteado en la presente investigación. Se retoman los conceptos trabajados y los aportes que se espera realizar en cuanto al problema de investigación, hipótesis y marco teórico-metodológico.
- El capítulo siete, *Bibliografía*, cuenta con los textos, artículos, conferencias, entre otros citados a lo largo del trabajo. Asimismo, se agregaron tres apartados que distinguen entre documentos y notas periodísticas citadas, las fuentes y documentos y leyes estatales utilizados.
- El capítulo ocho, *Anexos*, se encuentra dividido en cinco partes. En primer lugar, se presentan los documentos que forman parte de la organización del trabajo que implicó esta tesis. En segundo lugar, los documentos que se construyeron a medida que se fue sistematizando la historia de vida de Marta Tomé. En tercer lugar, los documentos que se consultaron y construyeron durante el proceso de escritura de tesis. En cuarto lugar, los documentos que se encontraron en las redes sociales con posible pérdida de vigencia. Razón principal por la que aquí se anexan. En quinto lugar, el registro fotográfico de las actividades que se realizaron en conjunto con otros compañeros de los espacios que tanto Marta Tomé como la presente investigadora militan y trabajan a la par.

## 6. A modo de conclusión

La pregunta de investigación con la que iniciamos la presente tesis es ¿Por qué es relevante recuperar estas experiencias educativas desde la historia de vida y política de Marta Tomé?; ¿Qué aportes genera esta experiencia al debate en torno a la integración y el asimilacionismo en el campo de la Antropología y la Educación?

En primer lugar, y en relación a la primera hipótesis planteada, documentar esta experiencia en el contexto socio histórico y político en las que se lleva adelante nos permite indagar sobre las experiencias educativas que se dan entre las décadas de los años sesenta y setenta. Teniendo en cuenta el cuadro histórico situado que se armó para la presente tesis, estas dos décadas representan una etapa de compromiso y militancia que se pueden analizar a través de sus actores sociales y políticos, tal como es el caso de Marta Tomé. De la misma manera, el concepto construido sobre “cartografía de vida” nos permite entrelazar las espacialidades y temporalidades que se describen en la presente tesis. Esto nos lleva a pensar en que la historia de vida, como parte del enfoque teórico-metodológico que aquí se presenta, no implica solo relatar las experiencias de la persona que entrevistamos, en este caso, de la educadora Marta Tomé, sino que se encuentra atravesada por configuraciones espaciales, paisajes, viajes, rupturas, elementos materiales, que dan cuenta de las distintas experiencias y que resultan imprescindibles para comprender esa historia de vida en una problemática socioeducativa más amplia. En este caso también forma parte de los aportes de la historización de la educación intercultural.

En torno a lo dicho, nos preguntamos: ¿Cuántas experiencias educativas en territorio quedan aún por conocer como parte de la historización, en este caso específico, de la educación intercultural en Argentina? Y no solo esto, sino ¿Quiénes fueron referentes de estas experiencias? Y ¿Qué sujetos las llevaron adelante y de qué manera? Para el contexto que trabaja la presente tesis, a nivel regional, varias experiencias comienzan a llevarse adelante con el objetivo de lograr un mayor involucramiento social y una profundización de la autonomía de los pueblos.

En segundo lugar, y de acuerdo con la segunda hipótesis, consideramos a estas experiencias como interculturales en el sentido amplio de la palabra. Donde por interculturalidad no entendemos lo ajeno a nosotros, sino un nosotros inclusivo y situado. Tal como se plantea en esta investigación.

Lo mencionado hasta aquí nos lleva a afirmar la existencia de experiencias educativas no documentadas, tal como es el caso de la Cooperativa de trabajo que se crea en El Sauzalito, Chaco, donde una de las temáticas que se demanda es la educación, que dan cuenta de que, desde abajo, en los territorios, los pueblos generan sus propias prácticas educativas. En este caso, el recorrido de la historia de vida y política de Marta Tomé pone en evidencia un proceso de apropiación de determinados elementos estatales que permiten de manera creativa generar una currícula pero en equidad de condiciones. Es decir, donde existe una solidaridad entre los grupos sociales que participan en la Cooperativa. En este sentido, documentar la pareja pedagógica permite dar cuenta del trabajo que se lleva adelante con dos registros lingüísticos o más.

Esta tesis representa un desafío antropológico, ya que documentar una historia de vida y política que se hila en un contexto a nivel mundial, regional y nacional, en el que transcurren distintas espacialidades y temporalidades, da cuenta del lugar que los sujetos generamos en lo que definimos como “prácticas educativas interculturales”. En este caso, se destaca el hecho de cómo las primeras etapas de socialización son relevantes en la construcción del recorrido de Marta Tomé, lo cual le permite apropiarse estratégicamente de determinados conocimientos y saberes de la escuela, para pensar en lo que da a conocer como la pareja pedagógica y el método de alfabetización.

A lo largo del trabajo de campo, otro de los conceptos que se construyen y analizan desde la escucha permanente del relato de la historia de vida son las “rupturas transformadoras”. Uno de los relatos a los que volvimos recurrentemente fueron sus viajes por Latinoamérica. Es a partir de los viajes y de los distintos paisajes, y elementos que se materializan, que le permiten pensar en las historias de nuestros territorios, de nuestros procesos identitarios. En el caso de Marta Tomé, conocer la historia, observar esos distintos paisajes la llevó a profundizar su compromiso.

En torno a lo dicho, planteamos que dentro de las historias de vida hablamos de rupturas transformadoras que representan un quiebre en nuestra manera de sentipensar determinados hechos, que más allá de la construcción que realizamos en nuestras crianzas, estas rupturas llevan a que construyamos, en este caso, distintas maneras de estar y hacer en los espacios que habitamos.

A la luz de lo mencionado, destacamos otro de los desafíos que se planteó esta tesis: la realización de una etnografía colaborativa en torno a una historia de vida. Esta exigió una escucha y un estar permanente, que se logró a partir del trabajo de campo antropológico. El

trabajo con Marta Tomé representa una investigación de co-participación y militancia, ya que por un lado es con quien trabajamos su historia de vida para documentar las prácticas educativas que hacen a la historización de la educación intercultural, pero también es integrante de la Cátedra Abierta Intercultural (CAI), espacio en el que trabajamos y militamos en conjunto con otros miembros, donde la lucha por la educación intercultural desde los territorios situados es uno de los objetivos que nos proponemos.

En este sentido, contar aquellas historias que se mantienen en la oralidad hace que podamos dar cuenta de distintos matices, conflictos, tensiones a partir de una serie de elementos que acompañan el relato. En este caso, se presentan a través de las pautas de contextualización fundamentales para el relato, el trabajo con los archivos personales, documentos, la construcción de cartografías. Todos estos elementos que acompañan la sistematización de la historia de vida de Marta Tomé nos permiten reflexionar sobre la importancia de las etnografías colaborativas. Por consiguiente, esta etnografía colaborativa se define desde el trabajo horizontal, y desde las metodologías latinoamericanas, situadas en nuestro territorio, desde donde buscamos crear y pensar.

De acuerdo con lo dicho, retomamos que haber elegido la historia de vida de Marta Tomé implicó pensar en la(s) memoria(s) no como parte del pasado, sino como actualización constante del presente. Estas experiencias que aquí se relatan nos permiten pensar en la historización de la educación intercultural considerando que las historias son múltiples y se cuentan desde distintos lugares y tiempos. No desconocemos el lugar que ocupó y ocupa el Estado, sin embargo, lo que nos interesa en este escrito es poner en evidencia cómo desde esta doble perspectiva, desde arriba y desde abajo, es posible observar tensiones, conflictos, diálogos, aristas que hacen a los procesos socioculturales y en este caso educativos interculturales.

La historia de vida de Marta Tomé se encuentra atravesada por el compromiso social. En ella se destaca la configuración barrial, su acercamiento a la militancia en la Acción Católica Argentina (ACA), y la influencia de las ideas de los Sacerdotes para el Tercer Mundo. Sus experiencias en las escuelas del conurbano bonaerense, los viajes a las provincias de Santa Fe y Chaco en la década de los años sesenta y setenta permiten pensar en un exilio silencioso. La cooperativa de trabajo que generan en Chaco puede pensarse como un espacio en el cual se continuó con las luchas y militancia por un mundo que, como argumenta Tomé, “tenían que cambiar”. Este exilio hacia aquellos territorios que se entienden desde los centros como periféricos son relevantes de documentar porque es desde estos territorios y prácticas educativas

interculturales situadas, que hablamos de lo instituyente y lo instituido, de las experiencias desde abajo y desde arriba. Los viajes a Chaco le permitieron crear dos métodos que son relevantes para pensar la educación intercultural en Argentina. Por todo lo señalado hasta el momento, es que Marta Tomé puede ser considerada como una de las pioneras de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en Argentina.

Los aportes sobre la metodología de bialfabetización y la pareja pedagógica que Marta Tomé inició en la provincia de Chaco nos permiten, desde el presente, dar cuenta de la formación de educadoras/es generada en distintos territorios del país. Particularmente en el caso de El Sauzalito, tal como se indica en el censo que realizan en 1972, más de la mitad de la población no había ido a la escuela y los niveles de deserción eran elevados. Es por esto, que el trabajo en pareja pedagógica, permite pensar en la horizontalidad de conocimientos, saberes que se ponen en juego en los espacios escolares. En otras palabras, la creación de la pareja pedagógica le permitió a Marta Tomé poder construir una metodología en la que se trabaje desde dos registros lingüísticos (wichí – español) en igualdad de condiciones. Más allá de esta acción en particular, pensar la pareja pedagógica hoy, supone dar cuenta de una educación intercultural que nos lleve a crear propuestas de diálogo que permitan construir conocimientos desde un nosotros colectivo y no desde la centralidad de un solo sujeto.

En torno a lo dicho, cabe destacar que las personas que comenzaron a formarse con Marta Tomé continuaron sus estudios y formaron parte del proceso de lucha que culminó en la sanción de la Ley De las Comunidades Indígenas N° 3.258, en el año 1987. Al institucionalizarse la figura de auxiliar docente ocuparon dicho rol. Ahora bien, la figura de auxiliar docente plantea una jerarquía distinta a la de la pareja pedagógica. Esta última busca desde la horizontalidad trabajar con los dos registros lingüísticos en los espacios educativos. Si bien, en el presente, existe la figura del maestro indígena, creemos que los aportes de Marta Tomé fueron y siguen siendo relevantes para pensar en este proceso de formación por varios motivos. En primer lugar, los aportes sobre la metodología de bialfabetización y la pareja pedagógica fueron tenidos en cuenta en la construcción pedagógica del Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen (CIFMA). En segundo lugar, el trabajo que Marta Tomé comenzó en los años setenta fue continuado por Mónica Zidarich desde los años ochenta en adelante, por lo que los alumnos que se formaron en el nivel terciario partieron de la metodología que planteó Tomé. Actualmente, quienes se reciben del nivel terciario son docentes indígenas de la comunidad. Estos grupos buscan dar cuenta de los procesos identitarios, políticos e históricos de sus comunidades.

Historizar los procesos educativos interculturales desde nuestros territorios permite comprender, ampliar y complejizar nuestras historias desde nuestros espacios y tiempos. Hacerlo desde quienes fueron protagonistas de estos hechos supone recurrir a nuevos y viejos enfoques que permitan problematizar y complejizar la historia de la educación intercultural. Para finalizar, esta etnografía colaborativa nos permitió desafiarlos a la hora de plantear un esquema de investigación desde lo particular a lo general. Partir desde la historia de vida de una de las referentes en educación intercultural nos llevó a abrir nuevos diálogos en torno a la historización de la problemática en un contexto histórico complejo en Argentina. Asimismo, como mencionamos al principio, es un momento histórico en el que a nivel regional se forjaron grandes procesos de lucha y resistencia. Pensar en la educación fue uno de los motores de estos movimientos. Es por esto que consideramos importante volver a los territorios, y entender la antropología desde abajo. Este es el desafío que nos planteamos de aquí en adelante. Partir de los sujetos como protagonistas y dar cuenta de los complejos entramados que se generan y hacen a la construcción de las experiencias. Esto es lo que intentamos hacer desde y a través de la reconstrucción de la historia de vida de Marta Tomé. Las prácticas educativas interculturales que ella protagonizó y motorizó junto con otros permiten visibilizar la necesidad de poner en el centro la heterogeneidad social de los territorios, la multiplicidad de historias que albergan, así como ciertos procesos identitarios que han sido y siguen siendo negados. Aspectos que son relevantes para continuar pensando y complejizando la historización de la educación intercultural desde la memoria social.

## 7. Bibliografía

- AA.VV. (1968). *Cristianismo y Revolución. La derrota del imperialismo*. (6-7). Buenos Aires, Argentina. <http://www.ruinasdigitales.com/revistas/CyR06-07.pdf>
- AA.VV. (2000). Chari-Chari. Libro de lectura para escuelas rurales unitarias.
- Achilli, E.L y Fittipaldi, M. (2015). Co-participación en la investigación etnográfica/antropológica. De compromisos y desafíos. *Boletín de Antropología y Educación*, 6 (9) Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires (pp. 151-155).
- Achilli, E.L. (2005). *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Laborde.
- Almirón, S., Artieda, T. y Padawer, A. (10-13 de julio de 2013). *Acciones de alfabetización en comunidades indígenas qom y wichí del Chaco (1964-1973)* [ponencia]. X Reunión de Antropología del Mercosur. Situar, actuar e imaginar antropologías desde el Cono Sur, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
- Almirón, S., Padawer, A. y Artieda, T. (2017). Políticas y prácticas de alfabetización de misiones protestantes entre qom del noroeste chaqueño (Argentina, Chaco, 1964-1973 circa) *Anuario de Historia de la Educación*, 18(2), pp.251-271.
- Althusser, L. (1984). Acerca de la reproducción de las condiciones de producción. En *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Nueva Visión.
- Anderson, B. (1993). *Comunidades Imaginadas*. Fondo de Cultura Económica. Anthropos. Serie II.
- Arfuch, L. (2002). *El espacio biográfico*. Fondo de la Cultura Económica.
- Arribas Lozano, A. (2020). ¿Qué significa colaborar en investigación? Reflexiones desde la práctica. En A. Álvarez Veinguer, A. Arribas Lozano y G. Dietz (eds.), *Investigaciones en movimiento. Etnografías colaborativas, feministas y decoloniales* (pp.237-261). CLACSO.
- Barela, L. (2004). *Algunos apuntes sobre historia oral*. Buenos Aires: Instituto Histórico de la Ciudad de Buenos Aires.
- Barral, M. E (2016). *Curas con los pies en la tierra. Una historia de la Iglesia en la Argentina contada desde abajo*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Batallan, G. y García, F.J (1992). Antropología y participación. Contribución al debate metodológico. *Publicar*, (1) (pp.79-93).
- Beck, H. H y Beck. H.M. (2005) La comunidad de inserción de las "Hermanas Azules" en Tres Pozos. Una experiencia pionera de promoción social y educación bilingüe entre los Wichís del noroeste chaqueño. *Revista Junta de estudios históricos del Chaco*, 2, pp. 77-97.
- Benedict. R. (2003) *El crisantemo y la espada. Patronos de la cultura japonesa*. Alianza Editorial (original publicado en 1946).
- Bengoa. J. (1995, 5 de abril). Los Indígenas y el Estado Nacional en América Latina. *Revista de Antropología* ,38(2) (pp.151-186). <https://www.jstor.org/stable/41616172?origin=JSTOR-pdf&seq=1>
- Benjamin, W. (2012). *El París de Baudelaire*. (Mariana Dimópulos, trad.). Eterna Cadencia.
- Bergallo, G.E. (2004). El ingenio, la religión y la resistencia indígena. En *Ntonaxac. Danza en el viento. Memoria y resistencia qom (toba)*. Subsecretaría de Cultura de la provincia de Chaco.
- Bermúdez-Urbina, F.M. (julio-diciembre de 2015). Desde arriba o desde abajo”: construcciones y articulaciones en la investigación sobre educación intercultural en México. *Revista LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, Vol. XIII, N° 2, México, pp. 153-167. ISSN: 1665-8027.
- Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Edicions Bellaterra.
- Bloch, E. (1973). *Geist der Utopie*. Francfort: Suhrkamp.

- Boas, F. (1964). *The mind of primitive man* (S.W. De Ferdkin, trad.). Solar/Hachette. <http://www.teebuenosaires.com.ar/biblioteca/franz-boas-CFdA.pdf> (original publicado en 1911).
- Boivin, M. (2001). *Clientelismo y Patronazgo. Desarrollo histórico de ambos conceptos en la teoría antropológica y su discusión actual* [Ficha de Cátedra]. Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- Bonfil Batalla, G. (2019). El concepto de indio en América: una categoría de la situación colonial. *Revista Plural. Antropologías desde América Latina y El Caribe*, (2)3, 15-37. ISSN: 2393-7483, ISSN en línea: 2393-7491(original publicado en 1972).
- Bourdieu, P. (1989). La ilusión biográfica. *Historia y Fuente Oral*, 2. Universidad de Barcelona. DOI: <http://dx.doi.org/10.22201/fcpys.24484938e.2011.56.29460>
- Bourdieu, P. (1993). *La miseria del mundo*. Akal/Grandes temas.
- Bourdieu, P. (2001). Las formas del capital. Capital económico, capital cultural y capital social. En *Poder, derecho y clases sociales* (pp.131-165). Desclée de brouwer.
- Bourdieu, P. (2005). El propósito de la sociología reflexiva. Seminario de Chicago. En P. Bourdieu y L. Wacquant, *Una invitación a la sociología reflexiva* (pp. 101-300). Siglo veintiuno editores (original publicado en 1992).
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1998). Capital cultural y comunicación pedagógica; Tradición ilustrada y conservación social En *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (pp.111-189). Editorial Laia.
- Braunstein, J. y Miller, E. (1999). Ethnohistorical Introduction. En E. Miller (Ed.), *Peoples of the Gran Chaco. Native Peoples of the Americas* (pp.1-22). West Port, CT: Bergin y Garvey.
- Briggs, C. L. (1986). *Learning how to ask*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Briones, C. (1998). *La alteridad del "cuarto mundo". Una deconstrucción antropológica de la diferencia*. Buenos Aires: Ediciones del Sol.
- Candau, J. (1998). *Memoria e identidad*. Ediciones Del Sol: Serie Antropológica.
- Candau, J. (2006). *Antropología de la memoria*. Nueva Visión.
- Cerda, A. (2012). Reclamos de las memorias y usos de los márgenes: movimientos indígenas en América Latina. En *Política y Cultura*, 37 (pp. 135-157).
- Chaves Gómez, P.M. (2015). Tres campañas alfabetizadoras latinoamericanas: Cuba, Ecuador y Argentina. Ensayo de comparación transversal. *Revista Digital de Ciencias Sociales*, 2(2), pp.211-224. Facultad de Ciencias Políticas. UNCuyo. Mendoza.
- Chiara, M. (2021, 4 de marzo). *Biografías. Historias de mujeres en la ciencia* / # 9
- Clifford, J. y Marcus, G. (1986). Contemporary Problems of Ethnography in the Modern World System. En *Writing Culture The Poetics and Politics of Ethnography* (pp. 165-194). University of California Press.
- Colin Huizar, A. (2020). Etnografiar, colaborar y politizar. Notas metodológicas a partir de una experiencia de investigación comprometida. En A. Álvarez Veinguer, A. Arribas Lozano y G. Dietz (eds.), *Investigaciones en movimiento. Etnografías colaborativas, feministas y decoloniales* (pp.411-429). CLACSO.
- Cortes, G. (2009). Migraciones, construcciones transnacionales y prácticas de circulación. Un enfoque desde el territorio. *Párrafos Geográficos*, 8(1), 35-53.
- Dasso, M. Cristina. (2008). Aplicaciones del estudio etnológico a proyectos multidisciplinares de investigación en salud. *Asociación Argentina de Cultura (CIAFIC)*, (pp.91-114). ISSN 1668 4737.
- De Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano*. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, Universidad Iberoamericana.
- Debarbieux, B. (1995). Le lieu, le territoire et trois figures de rhétorique. *L'espace géographique*, 24(2), 97-112.

- Descola, P. (2005). La gran división. En *Más allá de naturaleza y cultura* (pp.102-140). Éditions Gallimard.
- Desmarais, D. (2009-2010). El enfoque biográfico. *Cuestiones Pedagógicas*, 20 (pp.27-54). [http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/20/art\\_02.pdf](http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/20/art_02.pdf)
- Devillard, M J., Franze Mundano, A. y Pazos, A. (2012). Apuntes metodológicos sobre la conversación en el trabajo de campo. En: *Rev. Política y Sociedad*, 49(2) (pp.353-369). Universidad Complutense.
- Di Virgilio, M., Gil, A., Perea, C., Vitale, P. y Ostuni, F. (2010). La ciudad al sur de la ciudad: historia sociourbana de los barrios Villa Lugano y Villa Riachuelo. En *Cuadernos de Vivienda y Urbanismo*, (3)6, 246-261. ISSN 2145-0226.
- Díaz, R. y Villareal, J. (2009). Extender la interculturalidad a toda la sociedad: reflexiones y propuestas desde el sur argentino. *Cuadernos Interculturales*, 7(13) (pp. 15-26). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55212234002>
- Dietz, G. (2017). La construcción e interpretación de datos etnográficos. En Díaz-Barriga, Á. y Castillo, C. (coords.) *Interpretación: un reto en la investigación educativa* (pp.229-263). México: Newton Edición y Tecnología Educativa, Universidad de Tlaxcala.
- Dietz, G. y Mateos Cortés, L.S. (2020). Entre comunidad y universidad: una etnografía colaborativa con jóvenes egresadas/os de una universidad intercultural mexicana. En A. Álvarez Veinguer, A. Arribas Lozano y G. Dietz (eds.), *Investigaciones en movimiento. Etnografías colaborativas, feministas y decoloniales* (pp.47-76). CLACSO.
- Dombois, R. (1998). Trayectorias Laborales en la perspectiva comparativa de obreros en la industria colombiana y la industria alemana. En T. Lulle, P. Vargas y L. Zamudio (coord.), *Los usos de la historia de vida en las ciencias sociales*. Colombia. Anthropos. Serie II.
- Dominique, J. (1995). La cultura escolar como objeto histórico. En M. Menegua y F. González (coords.), *Historia de las universidades modernas en Hispanoamérica* (pp. 131-153) Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM.
- Doyle, P. (1997). *Camino desde la marginación a la libertad. Testimonio de una vida de promoción entre los Aborígenes wichí del área El Sauzalito del Impenetrable Chaqueño. Chaco-Argentina, 1971-1994*. Librería Claretiana.
- Dri, R. (2017). *Las dos Iglesias: la profética y la sacerdotal*. Editorial Biblos.
- Enriz, N., García Palacios, M. y Hecht, A.C. (2016). Llevar La palabra. Un análisis de la relación entre las iglesias y la escolarización de niños indígenas tobas/qom y mbya-guaraní de Argentina. *Revista Universitas Humanística*, 83, pp.180-205. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.uh83.lpar>.
- Escobar, A. (1996). El desarrollo y la antropología de la modernidad. En: *La invención del Tercer Mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo*. Editorial Norma, Bogotá.
- Escobar, A. (1997). Antropología y Desarrollo. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 154, UNESCO.
- Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Ediciones UNAULA.
- Estalella, A. y Sánchez Criado, T. (2020). Acompañantes epistémicos: la invención de la colaboración etnográfica. En A. Álvarez Veinguer, A. Arribas Lozano y G. Dietz (eds.), *Investigaciones en movimiento. Etnografías colaborativas, feministas y decoloniales* (pp.145-169). CLACSO.
- Ezpeleta, J. y Rockwell, E. (1983, julio-septiembre). Escuela y clases subalternas. *Cuadernos Políticos*, 37. <http://www.cuadernospoliticos.unam.mx/cuadernos/contenido/CP.37/CP37.7JustaEzpeletaElsieRockwell.pdf>

- Ferreiro, E. (1994). Diversidad y proceso de alfabetización: de la celebración a la toma de conciencia. *Lectura y Vida*, 15(3),1-13. [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a15n3/15\\_03\\_Ferreiro.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a15n3/15_03_Ferreiro.pdf)
- Filho, L. (s/f). *Test ABC. Sobre la madurez para la lectura*.
- Fornet-Betancourt, R. (2009). La interculturalidad y el sujeto social en el contexto latinoamericano. En Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (comps.), *Interculturalidad en procesos de subjetivación* (pp.11-30). Consorcio Intercultural/SEP.
- Freire, P. (1981). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile.
- Gell, A. (1998). *Art and Agency: An Anthropological Theory*. Oxford: Clarendon Press
- Giddens, A. (1987). *Las nuevas reglas del método sociológico*. Editorial Amorrortu.
- Giordano, M. (2003). De jesuitas a franciscanos. Imaginario de la labor misional entre los indígenas chaqueños. *Revista Complutense de Historia de América*, (29), 5-24. ISSN: 1132-8312.
- Giordano, M. (2004). Itinerario de imágenes del indígena chaqueño. Del Territorio Indio del Norte al Territorio Nacional y Provincia del Chaco. *Anuario de Estudios Americanos*, LXI (2), pp.517-550.
- Giorgi, G. I. (2016). Las formas elementales de las carreras políticas. Los lazos de parentesco de los altos cargos públicos. Una mirada desde Durkheim y Weber. En C.F. Guebel (comp.), *El uso de la teoría sociológica clásica en la producción antropológica. Aplicaciones y relecturas en estudios de caso* (pp.23-65). Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- Godard, F. (1998). Uso de las historias de vida en las Ciencias Sociales. En T. Lulle, P. Vargas y L. Zamudio (coord.), *Los usos de la historia de vida en las ciencias sociales*. Anthropos. Serie II.
- Golluscio, L. (20 al 21 de octubre de 2015). Prácticas participativas en los procesos de fortalecimiento de la identidad lingüística y la equidad social: una aproximación desde la Argentina. En Seminario Regional: *Lenguas, educación e integración*. Asunción: Secretaría de Políticas Lingüísticas del MERCOSUR.
- Golluscio, L. (2021). Migración y multilingüismo en contextos urbanos: desafíos de la interculturalidad en la Ciudad de Buenos Aires. En Arnoux, E., L. Becker y J. del Valle (eds.) *Reflexiones glotopolíticas desde y hacia América y Europa*. Serie Iberolingüística, Vol.6, editada por J. Born y B. Pöll. Berlín: Ed. Peter Lang.
- Golluscio, L. y Hirsch, S. (2006). *Historias fragmentadas, identidades y lenguas: los pueblos indígenas del Chaco argentino*. Berlín: Ibero-Amerikanisches Institut, pp. 97-226.
- Gómez, H. (2000). De los lugares y sentidos de la memoria. En C. Gnecco y M. Zambrano, *Memorias hegemónicas, memorias disidentes, el pasado como política*. Ministerio de Cultura, Universidad del Cauca-Instituto Colombiano de Antropología e Historia.
- González Rodríguez, S. y Smith, M. (1998, 9 -13 de noviembre). *El viaje: Una metáfora de la Alteridad* [ponencia] III Congreso Chileno de Antropología. Desafíos para el Tercer Milenio, Temuco, Chile.
- Gordillo, G. (2001). Un río salvaje e indómito como el indio toba: una historia antropológica de la frontera del Pilcomayo. *Desarrollo económico*, (41)162, pp.261-280.
- Gordillo, G. (2006). El Gran Chaco en la historia de la antropología argentina. *En el Gran Chaco: antropologías e historias* (pp.225-254). Prometeo Libros.
- Gualdieri, B y Vázquez, M.J. (2016, 19-20 de mayo) *Con el sujeto en el centro: una experiencia de docencia-extensión* [ponencia]. V Jornadas de Extensión del Mercosur, Tandil, Buenos Aires, Argentina.
- Gualdieri, B. y Vázquez M. J. (2013). La interculturalidad hoy y aquí: una mirada latinoamericana. *Synergies, Argentine: L'interculturel en contexte latino-américain: état des*

- lieux et perspectives*, (2) (pp. 47-56).  
<https://alfarcolectivo.files.wordpress.com/2013/08/gualdierivazquez2013.pdf>
- Gualdieri, B. y Vázquez M. J. (2017). ¿Qué formación para qué interculturalidad? Sobre lenguaje y cultura en procesos de formación intercultural situada. [boletín n.º 11]. Boletín de Antropología y Educación.  
[http://antropologia.institutos.filo.uba.ar/sites/antropologia.institutos.filo.uba.ar/files/04\\_bae\\_n11.pdf](http://antropologia.institutos.filo.uba.ar/sites/antropologia.institutos.filo.uba.ar/files/04_bae_n11.pdf)
- Gualdieri, B. y Vázquez, M.J. (2018). *Los otros y nosotros, un recorrido epistémico*. En: E. Cucciuffo, J. Di Matteo y M. Colombo (comp.), *Abriendo caminos. Experiencias y Reflexiones sobre la Extensión en la Universidad Nacional de Luján*. EdUNLu.
- Gualdieri, B. (2004, septiembre). Argentina: educación e identidades en debate. *Qinasay. Revista de educación intercultural bilingüe*, 2 (2) (pp.177-186).
- Gumperz, J. (1982). Convenciones de contextualización. En *Discourse strategies* (pp.130-152). Cambridge University Press.
- Gunder Frank, A. (1967). El Desarrollo del subdesarrollo. *Pensamiento crítico*, 7, pp.159-173.
- Gupta, A. (2015). Fronteras borrosas: el discurso de la corrupción, la cultura de la política y el estado imaginado. En P. Abrams, A. Gupta y T. Mitchell (eds.), *Antropología del Estado* (pp.71-134). Fondo de la Cultura Económica.
- Hecht, A.C. (2015). Educación Intercultural Bilingüe en Argentina: un panorama actual. *Ciencia e Interculturalidad*, 16(1) (pp. 20-30).  
[https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/54120/CONICET\\_Digital\\_Nro.09f472f3-202b-4faf-aa97-9338f8352727\\_H.pdf?sequence=5&isAllowed=y](https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/54120/CONICET_Digital_Nro.09f472f3-202b-4faf-aa97-9338f8352727_H.pdf?sequence=5&isAllowed=y)
- Hecht, A.C., García Palacios, M., Enriz, N., Diez, M.L. (2015). Interculturalidad y educación en Argentina. En G. Novaro, A. Padawer y A. C Hecht (coords.), *Educación, pueblos indígenas y migrantes. Reflexiones desde México, Brasil, Bolivia, Argentina y España* (pp. 43-65). Editorial Biblos.
- Hélaridot, V. (2006). Parcours professionnels et histoires de santé: une analyse sous l'angle des bifurcations. En *Cahiers internationaux de sociologie*, 120.
- Hendel, V. (2020). Cartografías del peligro. Desplazamientos, migración, fronteras y violencias desde la experiencia de los jóvenes en un barrio del Gran Buenos Aires, Argentina (2018-2019). *Historia y Sociedad*, (39), (pp.184-212).  
<http://dx.doi.org/10.15446/hys.n39.82576>
- Hendel, V. (2021). Territorializar la interculturalidad. Jóvenes, ciudad y migración en el Gran Buenos Aires, Argentina. *Odisea. Revista de estudios migratorios*, (8), (pp.238-267) ISSN 2408-445X.
- Hermitte, E. y equipo. (1995). *Estudio sobre la situación de los aborígenes de la provincia del Chaco y políticas para su integración a la sociedad nacional*, Vol 1. Editorial universitaria, Universidad Nacional de Misiones.
- Hermitte, E. y equipo. (1995). *Estudio sobre la situación de los aborígenes de la provincia del Chaco y políticas para su integración a la sociedad nacional*, Vol 3. Editorial universitaria, Universidad Nacional de Misiones.
- Herskovits, M. (1969) *El hombre y sus obras*. Fondo de la Cultura Económica (1ª.ed. en ingles 1948).
- Hirsch, S. y Serrudo, A. (2010). La Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. *Identidades, lenguas y protagonistas*. Buenos Aires: Noveduc.
- Huret, J. (1863-1925). *De Buenos Aires al Gran Chaco*, tomo I y II. Biblioteca Argentina de Historia Política. Hyspanamerica.

- Hymes, D. (1966). Two types of linguistic relativity (with examples of Amerindian ethnography). En: W. Bright (Ed.), *Sociolinguistics. Proceedings of the UCLA Sociolinguistics Conference, 1964*. La Haya: Mouton, (pp.114-167).
- Ingold, T. (2013). The temporality of the landscape (Matias Lepori, trads.). *La temporalidad del paisaje*, pp.1-27 (original publicado en 1993).
- Isla, A. y Colmegna, P. (2005). Política y cultura en las intervenciones de desarrollo. En: *Política y poder en los procesos de desarrollo* (pp.1-39). Editorial de las Ciencias.
- Jelin, E. (2001). ¿De qué hablamos cuando hablamos de memorias? En *Los trabajos de la memoria*. Siglo XXI Editores.
- Krotz, E. (1991). Viaje, trabajo de campo y conocimiento antropológico. *Revista Alteridades*, 1(1), 50-57.
- Kusch, R. (1999). *America Profunda*. Editorial Biblos.
- Kusch, R. (2000). Dialéctica del continente mestizo. En *Obras Completas*, tomo 1 (pp.25-37). Fundación Ross.
- Lacombe, E. (2015). Profetas de la revolución. Representaciones sobre el tiempo histórico entre los sacerdotes tercermundistas (1968 – 1973). *Revista del Museo de Antropología* (8)2,147-158.
- Lagos, M. (1999-2000). Problemática del aborígen chaqueño. El discurso de la “integración” 1870-1920. *Revista Travesía*, 3 (pp.69-98).
- Lahitou, L. (2009). *Cincuentenario de La Gran Misión de Buenos Aires y del Primer Congreso Mariano Internacional 1960*. Arquidiócesis de Buenos Aires. Departamento de investigación histórico-eclesiástica.
- Lassiter, L. E. (2008). Moving Past Public Anthropology and Doing Collaborative Research. *Revista NAPA Bulletin*, 29, (1) (pp. 70-86).
- Leach, E. (1985). Cartografía: El tiempo y el espacio como representaciones recíprocas. En *Cultura y comunicación. La lógica de la conexión de los símbolos. Una introducción al uso del análisis estructuralista en la antropología social* (pp.67-71). Siglo Veintiuno Editores.
- Lenton, D. (2009-2010). Política indigenista argentina: una construcción inconclusa. *Anuário Antropológico*. Ed. Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro.
- León XXI. (1891). *Rerum Novarum*.
- Leone, M. (2018). Nacimiento de la juridización en Argentina. Historizando el proceso de creación de legislaciones indigenistas. *Izquierdas*, 43, pp. 185-208.
- Leone, M. (2019). Por la liberación del indígena. Trabajo pastoral y procesos de organización política indígena en la región del chaco argentino (1965-1984). *Revista Sociedad y Religión*, 51, (XXIX), pp.112-141.
- Levinson, B. y Holland, D. (1996). Introduction. En B. Levinson, D. Foley y D. Holland (eds.), *The Cultural Production of the Educated Person* (pp.1-55). Albany, NY: SUNY Press.
- Lima, R. y Costa Rodrigues, C.M. (2007). Una antropología militante (Entrevista con Carlos Rodrigues Brandão). *Revista Sociedade e Cultura*, 10(1) (pp.145-149). ISSN: 1415-8566. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70310112>.
- Lindón, A. (2008). De espacialidades y transnacionalismo. En D. Hiernaux y M. Zárate (eds.). *Espacios y transnacionalismo* (pp.119-157). México: Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa.
- Linton, R. (2012). *El estudio del hombre*. Fondo de la Cultura Económica (1ª.ed.en esp., 1942).
- López, L.E. (2006). Desde arriba y desde abajo. Visiones contrapuestas de la educación intercultural bilingüe en América Latina. En Christian Gros y Marie-Claude Strigler (eds.), *Être indien dans les Amériques: spoliations et résistance*. París: Institut des Amériques, pp. 235-250.

- Lozano, J. (1998). La Historia Oral y de Vida: del recurso técnico a la experiencia de investigación. En Galindo, L. J. *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación* (pp.207-276). México: Pearson Educación.
- Malinowski, B. (1986). Introducción. En: *Los argonautas del Pacífico Occidental* (pp.19-42). Planeta Agostini (original publicado en 1922).
- Martin, J.P. (1992). *El movimiento de Sacerdotes para el Tercer Mundo. Un debate argentino*. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Martínez Pozo, L. (2020) Problematizar la autoría: articulación de conocimientos situados desde trayectorias de disidencia. En A. Álvarez Veinguer, A. Arribas Lozano y G. Dietz (eds.), *Investigaciones en movimiento. Etnografías colaborativas, feministas y decoloniales* (pp.175-195). CLACSO.
- Martínez Sarasola, C. (2005). Los hijos de la tierra. Historia de los indígenas argentinos. En *El Estado y las políticas hacia el indígena* (pp.197-215). Emecé Editores (original publicado en 1998).
- Martínez Sarasola, C. (2013). *Breve historia de los Pueblos Originarios en la Argentina*. Del nuevo extremo.
- Mathias, C. (2013). ¿Peronismo indígena? La construcción de un nuevo sujeto político en el chaco argentino (1943-1955). *Revista Estudios del Ishir. Investigaciones Socio Históricas Regionales* – CONICET, 3(7), pp.26-44.
- Mead, M. (1985). *Adolescencia, sexo y cultura en Samoa*. Barcelona: Planeta (Original de 1928).
- Medina Melgarejo, P. (2013). Introducción: Otras formas de hacer historia territorios de las memorias en movimiento. En *Maestros que hacen historia. Tejedores de sentidos: entre voces, silencios y memorias ¿Cómo hacer cosas con oralidad-es?* (pp.15-27). Centro de Estudios Jurídicos y Sociales Mispát, A.C., Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas. ISBN 978-607-8062-35-5.
- Medina Melgarejo, P. (21 de mayo de 2019). *Retos Epistémicos para Descolonizar a la educación y la pedagogía, Experiencias Pedagógicas Insumisas “desde el Sur del Río Bravo”*. Universidad Nacional de Luján.
- Medina Melgarejo, P. (septiembre – diciembre, 2009). *Repensar la educación intercultural en nuestras Américas*. Decisio.
- Medina, P. (2013). Introducción: Otras formas de hacer historia territorios de las memorias en movimiento. En *Maestros que hacen historia/ tejedores de sentidos. entre voces, silencios y memorias* (pp.15-27). Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas y Centro de Estudios Superiores Sobre México y Centroamérica. ISBN 978-607-8062-35-5.
- Menéndez, E. (2018). *Colonialismo, neocolonialismo y racismo. El papel de la ideología, de la ciencia en las estrategias de control y dominación*. México: UNAM.
- Messineo, C. (2000, 14 al 17 de septiembre). *Variación formal y conceptual del término ‘educación bilingüe intercultural’ en distintas clases textuales* [ponencia]. Congreso Argentino de Antropología Social, Mar del Plata.
- Ministerio de Educación y Deportes de la Nación. Educación Intercultural Bilingüe en Chaco: Toba/Qom y Wichí. (2016). Ministerio de Educación y Deportes de la Nación. - 11a ed. ilustrada. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación y Deportes, pp. 1-32. ISBN 978-987-4059-06-2.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (2004). Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Sistematización de experiencias. 1ª. ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, pp. 1-560. ISBN 950-00-0482-8 1.
- Muñiz Terra.L. (2012, primer semestre) Carreras y trayectorias laborales: una revisión crítica de las principales aproximaciones teórico-metodológicas para su abordaje. *Revista*

- Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales (ReLMeCS)*, 2(1) (pp.36-65). ISSN 1853-7863.
- Myerhoff, B. (2007). *Stories as Equipment for Living: Last Talks and Tales of Barbara Myerhoff*. University of Michigan Press.
- Navarro i Barba, G. (1998). *Misioneros franciscanos en el Chaco occidental, visiones, acciones y contradicciones (1861-1914)*. Boletín americanista, (48),197-09. <https://www.raco.cat/index.php/BoletinAmericanista/article/view/98739>
- Neufeld, M. R. (1994). Crisis y vigencia de un concepto: la cultura en la óptica de la antropología. En M. Lischetti (comp.), *Antropología* (pp 381-400). Buenos Aires: Eudeba.
- Neufeld, M. R. (1996-1997). Acerca de antropología social e historia: una mirada desde la antropología de la educación. *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología*, 17.
- Neufeld, M. R. (2014). El campo de la antropología y la educación en la Argentina: problemáticas y contextos. En S. PEREIRA TOSTA y G. ROCHA, *Diálogos sem fronteras* (pp.51-72). Belo Horizonte: Ed Auténtica.
- Neufeld, M.R. (2009). Antropología y Educación en el contexto argentino. *VIII Reunión de Antropología del Mercosur. Foro 6. Antropología y Educación*. Universidad de las Madres. Buenos Aires, Argentina.
- Neufeld, M.R. (2019). *Antropología y Educación en la Argentina*. Universidad de Buenos Aires (pp.1-25).
- Novaro, G. (2011). Nacionalismo escolar y experiencias formativas de niños y jóvenes migrantes bolivianos en Buenos Aires. Entre el reconocimiento, la invisibilización y el silencio. *Boletín de Antropología y Educación*, (2) Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires (pp. 1 – 6).
- Padawer, A. (1992). *La participación y la asistencia en escuelas de sectores populares* [Tesis de Licenciatura, Universidad de Buenos Aires] Repositorio Institucional de la Facultad de Filosofía y Letras. <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/3338>
- Padawer, A. (2000). Negociación de perspectivas y autoría en la composición de un texto. *Cuadernos de Antropología Social*. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, 12, pp. 143-162 ISSN-e 1850-275.
- Palavecino, E. (1959). Algunas notas sobre la transculturación del indio chaqueño. *RUNA, Archivo Para Las Ciencias Del Hombre*, 9 (1-2), (pp.379-389) <https://doi.org/10.34096/runa.v9i1-2.4562>.
- Passeggi, M. (2011). Aproximaciones teóricas a las perspectivas de la investigación (auto) biográfica en educación. *Revista Educación y Pedagogía*, Universidad de Antioquia 61(23) (pp.25-40).
- Piña, C. (1989, mayo - agosto). Aproximaciones metodológicas al relato autobiográfico. *Revista Opciones*,16 (pp. 107-124).
- Portelli, A. (1989). ¿Historia oral? Muerte y memoria: La muerte de Luigi Trastulli, *Historia y fuente oral*, 1. Historia contemporánea de la Universidad de Barcelona e Instituto Municipal de Historia (pp. 127-158).
- Pries, L. (1999). *Conceptos de trabajo, mercados de trabajo y proyectos biográficos laborales*. Mimeo.
- Pujadas Muñoz, J. J. (1992). El método biográfico: El uso de historias de vida en ciencias sociales. *Cuadernos metodológicos*, 5. Madrid. CIS.
- Rappaport, J. (2008). La interculturalidad y lo propio. Los maestros del CRIC como intelectuales locales. En *Utopías Interculturales* (pp. 138-174). Editorial Universidad del Rosario. <https://www.jstor.org/stable/j.ctt1b347bn>

- Restrepo, E. (2016). Trabajo de campo. En *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*. (pp.35-61). Departamento de Estudios Culturales. Pontificia Universidad Javeriana.
- Reyes Tovar, M. y Lamy, B. (2017). Migración y transformación sociocultural: el paisaje como referente de la movilidad. *Acta Universitaria* [en línea], 27(3), 91-100. ISSN: 0188-6266. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41652062009>.
- Ricoeur, P. (1989). La vida: un relato en busca de un narrador. *Educación y Política*. <https://es.slideshare.net/ComunicacionyEducacionCat2/ricoeur-la-vida-un-relato-en-busca-de-narrador>
- Ricoeur, P. (1995). *Tiempo y Narración*. Siglo XXI. (original publicado en 1983).
- Rivera Cusicanqui, S. (2006). El potencial epistemológico y teórico de la Historia Oral: de la lógica instrumental a la descolonización de la historia. *Voces Recobradas. Revista de historia oral*. Instituto Histórico de la Ciudad de Buenos Aires, (21), 12-23.
- Rivera Cusicanqui, S. (2018). *Un mundo ch'ixi es posible. Ensayos desde un presente en crisis*. Tinta Limón.
- Rockwell, E. (1994). La etnografía como conocimiento local: la trayectoria del DIE. En M. Rueda, G. Delgado y Z. Jacobo (coords.), *La etnografía en educación: panorama, prácticas y problemas* (pp. 55-72). México: Universidad Autónoma Nacional de México y Universidad de New México.
- Rockwell, E. (1996). Keys to Appropriation: Rural Schooling in Mexico. En B. Levinson, D. Foley y D. Holland (eds.), *The Cultural Production of the Educated Person: Critical Ethnographies of Schooling and Local Practice* (pp.301-324). Albany, NY: SUNY Press.
- Rockwell, E. (2005). La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares. *Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación*, 1.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Rockwell, E. (2018). Imaginando lo no documentado. Del archivo a la cultura escolar. En N. Arata, J.C. Escalante y A. Padawer (comps.), *Vivir entre escuelas: relatos y experiencias. Antología esencial* (pp. 331-355). CLACSO (original publicado en 2002).
- Rockwell, E. (2018). La construcción de la diversidad y la civilidad en los Estados Unidos y América Latina. En N. Arata, J.C. Escalante y A. Padawer (comps.), *Vivir entre escuelas: relatos y experiencias. Antología esencial* (pp. 189-212). CLACSO (original publicado en 2002).
- Rockwell, E. (2018). La dinámica cultural en la escuela. En N. Arata, J.C. Escalante y A. Padawer (comps.), *Vivir entre escuelas: relatos y experiencias. Antología esencial* (pp. 305-330). CLACSO (original publicado en 1997).
- Rockwell, E. (2018). Recuperar la historia en la antropología de la educación. En N. Arata, J.C. Escalante y A. Padawer (comps.), *Vivir entre escuelas: relatos y experiencias. Antología esencial* (pp.265-287). CLACSO (original publicado en 2011).
- Rockwell, E. (2018). Recuperar la historia en la antropología de la educación. En N. Arata, J.C. Escalante y A. Padawer (comps.), *Repensando el trabajo educativo y cultural en tiempos de guerra* (pp.811-825). CLACSO (original publicado en 2010).
- Rockwell, E. y Zamora, M. (2007). *Hacer Escuela, Hacer Estado: la educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala*. El Colegio de Michoacán: Centro de Investigaciones y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- Sartorello, S. (2020). Reflexiones epistémicas, metodológicas y ético-políticas sobre una experiencia de co-teorización intercultural de un modelo educativo y una colaboración que no termina. En A. Álvarez Veinguer, A. Arribas Lozano y G. Dietz (eds.), *Investigaciones en movimiento. Etnografías colaborativas, feministas y decoloniales* (pp.81-109). CLACSO.

- Schmidt, M.A., Hecht, A.C. (2015). Cartografías de la educación intercultural: acerca de los maestros indígenas en Argentina. *Revista Temas de Educación*. Universidad de La Serena, 21(2). <http://hdl.handle.net/11336/71424>
- Seiguer, P. (s.f.). *Misiones anglicanas en el Chaco*. Giepra: Grupo Interdisciplinario de Estudios sobre el Pluralismo Religioso en Argentina. <https://www.giepra.com.ar/545/misiones-anglicanas-en-el-chaco.html#tc-comment-title>
- Sieder, R. (2013). Del indigenismo institucional integracionista a la gestión pluralista de las políticas públicas. *Revista Estudios Interétnicos*, 19, 65-82.
- Silva, M. (1998). *Memorias del Gran Chaco. 2ª. Parte. Encuentro Interconfesional de Misioneros (E.I.M)*. <http://chacoindigena.net/wp/wp-content/uploads/2020/07/Memorias-del-Gran-Chaco-2.pdf>
- Silverstein, M. (1976). Conmutadores, categorías lingüísticas y descripción cultural. En K. Basso y H.A. Selby (eds.), *Meaning in Anthropology*. Albuquerque: University of New México Press.
- Skewes, J., Guerra, D., Rojas, P., y Mellado, M. A. (2011). ¿La memoria de los paisajes o los paisajes de la memoria? Los enigmas de la sustentabilidad socioambiental en las geografías en disputa. *Desenvolvimento e Medio Ambiente*, (23), 39-57.
- Sneh, P. (2011, junio). Una Argentina en Idish. *Diversidad*, 2 (2) (pp.29-37) ISSN 2250-5792.
- Spindler, G y Schaubel, L. (2000). *Fifty years of Anthropology and Education 1950-2000. A Spindler Anthology*. Mahwah: L. Erlbaum Associates. ISBN 9781138969735
- Spivak, G. C. (1998) ¿Puede hablar el sujeto subalterno? *Memoria Académica. Orbis Tertius*, 3 (6), pp.175-235  
[http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.2732/pr.2732.pdf](http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.2732/pr.2732.pdf)
- Stavenhagen, R. (2002). Indigenous Peoples and State in Latin America: An Ongoing Debate. En R. Sieder (Ed.), *Multiculturalism in Latin America: Indigenous Rights, Diversity and Democracy* (pp.24-44), Palgrave Press, Basingstoke Y Londres.
- Tomé, M. (2018, 17 de enero). *Voces y Experiencias en Diálogo. Parte 3* [video]. YouTube. [https://www.youtube.com/watch?v=V0UBJswEfes&t=1812s&ab\\_channel=C%C3%A1tedra+Abierta+Intercultural](https://www.youtube.com/watch?v=V0UBJswEfes&t=1812s&ab_channel=C%C3%A1tedra+Abierta+Intercultural)
- Tomé, M. y Zidarich, M. (2007). Elaboración de textos en lengua originaria. Cuestiones pedagógicas ligadas a la producción. *Signo y seña*, 17, (pp. 269-286). Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. ISSN:0327-8956.
- Tomé, M.(s/f). *Atención pedagógica a la diversidad*.
- Tomé, M.D (2011) *Identidad*.
- Tomé, M.D y Zidarich, M. (s/f) *Alfabetización bilingüe: una propuesta didáctica*.
- Tomé, M.D. (1986). *Juegos hilados a rueca. Primera parte*. Centro de Estudios Cristianos.
- Torres Fernández, P. (2007-2008). Políticas Misionales Anglicanas en el Chaco Centro-Occidental a principios de siglo XX: entre comunidades e identidades diversas. *Revista Población y Sociedad*, (14-15), 139-176.
- Touris, C.F. (2012). *Catolicismo y cultura política en La Argentina. La "constelación tercermundista" (1955-1976)* [tesis de doctorado, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras]. Repositorio Institucional. <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/1839>
- Trincherro, H.H. (2000). *Los dominios del demonio. Civilización y Barbarie en las fronteras de la Nación. El Chaco Central*. Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Trincherro, H. H. (2009). Las Masacres del Olvido. Napalpí y Rincón Bomba en la genealogía del genocidio y el racismo de Estado en la Argentina. *Revista Runa XXX*, FFyL- UBA, (1), 45-60. ISSN: 0325-1217.

- Turner, V. (2002). Dramas sociales y metáforas rituales. En I. Geist (comp.), *Antropología del Ritual: Víctor Tumer* (pp.35-71). I.N.A.H. - E.N.A.H. México D.F (original publicado en 1974).
- Turner, V. (2008). Liminality and Communitas. En *The Ritual Process: Structure and Anti-Structure*. New Brunswick: Aldine Transaction Press.
- Vich, V. y Zavala, V. (2004). La Oralidad como performance. En *Oralidad y poder. Herramientas metodológicas*. Grupo Editorial Norma.
- Walsh, C. (2012). Interculturalidad y (de) colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. *Visión Global*, 15 (1-2) (pp. 61-74).
- Willis, P. (1979). *Aprendiendo a trabajar*. Akal.
- Wolf, E. (1980). Relaciones de parentesco, de amistad y patronazgo en las sociedades complejas. En Banton, M. (comp.), *Antropología Social de las sociedades complejas* (pp 19-39). Alianza Editorial.
- Wright, P. (2008). Ser en el sueño. *Crónicas de historia y vida toba*. Editorial Biblos.
- Zapata, L. (2016). Intersticios y fragmentaciones: “promoción” del aborigen en el Chaco (1970–1990). *Revista Sociedad y Religión*, 46 (XXVI), pp.163-180.
- Zemelman, H. (2001). *Pensar teórico y pensar epistémico. Los retos de las ciencias sociales latinoamericanas*. Conferencia, Posgrado Pensamiento y Cultura en América Latina, Universidad de la Ciudad de México, 10/11/01.
- Zidarich, M. (1999). *Sistematización de experiencias de educación bilingüe. Área wichi chaqueño 1970-1999*. <https://docplayer.es/15121155-Area-wichi-chaqueno-1970-1999-licenciada-monica-zidarich.html>.

## 7.1 Documentos y notas periodísticas citadas

- AA.VV. (2001, 12 de octubre). *La educación aborigen debe revalorizar la cultural propia*. La Voz. [http://archivo.lavoz.com.ar/2001/1012/sociedad/nota60825\\_1.htm](http://archivo.lavoz.com.ar/2001/1012/sociedad/nota60825_1.htm)
- Confederación de Trabajadores de la Educación. (2006). *Cuaderno de trabajo para el aula N°6. Memoria, Verdad y Justicia*.
- [Consejo Episcopal Latinoamericano. \(1968\). Tercera conferencia General de Episcopado Latinoamericano. Documento de Medellín. https://pastoralsocialbue.org.ar/wp-content/uploads/2014/11/Documento-Conclusivo-de-Medellin.pdf](https://pastoralsocialbue.org.ar/wp-content/uploads/2014/11/Documento-Conclusivo-de-Medellin.pdf)
- Convenio sobre poblaciones indígenas y tribales. (1957). *Convenio N° 107*. [http://www.oas.org/dil/esp/afrodescendientes\\_instrumentos\\_internacionales\\_convenio\\_107.pdf](http://www.oas.org/dil/esp/afrodescendientes_instrumentos_internacionales_convenio_107.pdf)
- Equipo Nacional de Pastoral Aborigen. (2018). *Informe Temático para la incidencia pública. A medias Tintas. Estado de la Educación Intercultural Bilingüe en Argentina*. Buenos Aires. <https://www.endepa.org.ar/contenido/A-medias-tintas.pdf>

- Manifiesto de Sacerdotes para el Tercer Mundo. (1968). *Tercer Mundo*. <https://cancilleria.gob.ar/es/institucional/patrimonio/archivo-historico-de-cancilleria/movimiento-de-sacerdotes-para-el-tercer>
- Márquez, S. (2017) Atalaya Sur [Villa 20]. *Historias para la memoria: Silvia Márquez*. <http://www.villa20.org.ar/historias-la-memoria-silvia-marquez/>

## 7.2 Páginas de fuentes citadas

- Espacio Colectivo Alfar. (2011). *Identidad*. <https://alfarcolectivo.files.wordpress.com/2013/02/identidad-2011.pdf>
- Historia de Parroquias de Buenos Aires. (s.f.). *Listado de Parroquias de la Arquidiócesis de Buenos Aires*. Consultado el 28 de junio de 2020. <http://www.historiaparroquias.com.ar/libros.php>
- Nuevo Hombre (1973, octubre). *Guillermina y la lucha aborígen*. [http://americalee.cedinci.org/wp-content/uploads/2016/12/Nuevo-Hombre\\_n49.pdf](http://americalee.cedinci.org/wp-content/uploads/2016/12/Nuevo-Hombre_n49.pdf)
- *Populorum Progressio*. (s.f.). *Carta Encíclica*. Consultado el 21 de junio de 2020. [http://www.vatican.va/content/paulvi/es/encyclicals/documents/hf\\_pvi\\_enc\\_26031967\\_populorum.html](http://www.vatican.va/content/paulvi/es/encyclicals/documents/hf_pvi_enc_26031967_populorum.html)

## 7.3 Documentos y leyes estatales (nacionales y provinciales) citadas

- Compilación de materiales utilizados en la campaña de alfabetización iniciada en el año (1973). <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003067.pdf>
- Constitución Nacional Argentina. (1853). <http://www.biblioteca.jus.gov.ar/constitucionargentina1853.html>
- Decreto 9.658. (1945, 2 de mayo). Dirección de Tierras. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/295000-299999/295183/norma.htm>
- Facultad de Filosofía y Letras. (2019, 3 de diciembre). EXP- UBA: 89.418/19. Resolución (CD)N°2100.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2001, 17 y 18 de noviembre). Pertenencia o descendencia a pueblo indígena de los hogares del total país.

(<https://redatam.indec.gov.ar/argbin/RpWebEngine.exe/PortalAction?&MODE=MAIN&BASE=CPV2001ARG&MAIN=WebServerMain.inl>)

- Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2004-2005). Encuesta complementaria de Pueblos Indígenas. [https://www.indec.gov.ar/micro\\_sitios/webcenso/ECPI/index\\_ecpi.asp](https://www.indec.gov.ar/micro_sitios/webcenso/ECPI/index_ecpi.asp)
- Ley 12.636. (1940, 21 de agosto) Consejo Agrario Nacional. <http://servicios.infoleg.gov.ar/infolegInternet/verNorma.do;jsessionid=7E513D41AA8EC06F4288B3FD1E240287?id=294601>
- Ley 4.167. (1902, 30 de diciembre). Régimen de tierras fiscales. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-4167-285291/texto>
- Ley De las Comunidades Indígenas (Ley 3.258 de 1987). <http://www2.legislaturachaco.gov.ar:8000/Documentos/Ley/VistaPublicaLey/847>
- Ley Nacional de Educación (Ley 26.206 de 2006). <http://servicios.infoleg.gov.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/123542/norma.htm>
- Ley sobre Política Indígena y apoyo a las Comunidades Aborígenes (Ley 23.302 de 1985). <http://servicios.infoleg.gov.ar/infolegInternet/anexos/20000-24999/23790/norma.htm>
- Ministerio de Educación de la Nación, Plan social Educativo 1993-1999 gestión Menem y Programa de Escuelas Prioritarias Aborígenes 2000-2001 gestión De La Rúa.
- Ministerio de Educación y Deportes de la Nación Pueblos Indígenas en la Argentina: interculturalidad, educación y diferencias. (2016). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.
- Ministerio de Educación. (2011). *La modalidad de educación intercultural bilingüe en el sistema educativo argentino*.
- Ministerio del Interior, Secretaría de Estado de Gobierno. (1967). Censo Indígena Nacional. Recuperado de: [http://deie.mendoza.gov.ar/backend/uploads/files/2016-09-15%2020:18:31\\_1966-67%20Censo%20Indigena%20Nacional.pdf](http://deie.mendoza.gov.ar/backend/uploads/files/2016-09-15%2020:18:31_1966-67%20Censo%20Indigena%20Nacional.pdf) (Consultado 02-12-2020).
- Reforma de la Constitución Nacional Argentina. (Ley 24.430 de 1994). <http://servicios.infoleg.gov.ar/infolegInternet/anexos/0-4999/804/norma.htm>

## **8. Anexos**

### **8.1 Documentos metodológicos previos al trabajo de campo**

#### **8.1.1 Primeras preguntas formuladas**

- **Primer documento de preguntas para entrevista del día Martes 16 de abril de 2019, 09:00 a 12:00 hs.**

#### **Años de formación de Marta Tomé:**

- A) ¿Por qué toma sus veintiún años como primer conflicto?
- B) ¿En qué momento decide dejar la carrera de Letras en FFYL? ¿Qué la lleva a tomar la decisión de comenzar a estudiar psicopedagogía?
- C) Ya en la carrera de Psicopedagogía: ¿Cómo llega a articular con otros profesionales que también estaban en el campo? (Universidad del Salvador) ¿En qué momento del proceso fundan la Asociación de Psicopedagogos? ¿Cuáles son los motivos principales que los llevaron a pensar y llevar adelante la construcción de esta asociación? ¿Puede entenderse esto como el punto inicial para pensar lo colectivo?

#### **Años 60:**

- D) Viaje por México, Bolivia ¿Qué otra perspectiva le permite ver? ¿Con qué realidades se encuentra?
- E) ¿Cómo se da su acercamiento con ENDEPA? ¿Cómo conoce este espacio?

#### **Años 70:**

- F) ¿Cómo fue su experiencia siendo parte de la corriente tercermundista? ¿Cómo llega a informarse sobre lo mismo?
- G) Viajes al El Sauzalito

#### **Años 80:**

- H) Participación (88) Dirección de escuelas Pcia. Bs. As. Dirección de Primaria ¿Cómo vive el proceso de transitar ser capacitadora en La Matanza y luego en La Plata?
- I) ¿Cómo llega a la Universidad de Lujan? profesora adjunta UNLu
- J) ¿En qué momento se crea el espacio AEIEA en la UNLu? ¿Con qué objetivos? ¿Por qué lo hace en esta universidad?

#### **Años 90:**

- K) En 1991... ¿Cómo articula con el Departamento de Educación de la UNLu? ¿Cuáles son los objetivos principales de la creación del Área de Estudios Interdisciplinarios en

Educación Aborigen? ¿Con quiénes articula en el espacio? ¿Qué metodología de trabajo utilizan?

L) ¿Qué significa CREAR? ¿Cómo llega al espacio? - Alfabetización en Neuquén

M) ¿Cómo vive el proceso de transitar ser capacitadora en La Matanza y luego en La Plata? ¿Esto tiene alguna conexión con el Consejo Federal de Cultura y Educación al momento de aprobar las pautas orientadoras de la EIB? ¿Y en lo que respecta a los trabajos en el Ministerio de Educación de la Nación?

N) Primer Encuentro Nacional de educación e identidad ¿En qué año? ¿En qué espacio?

### **Años 2000:**

2003: Se forma un grupo en CTERA ¿Con qué convicciones? ¿En qué contexto? ¿Por qué motivos? ¿Cómo se lleva adelante? ¿Con quiénes? ¿Se mantiene la idea de colectivo? ¿Cómo se está viendo la pedagogía para este entonces? ¿Cómo la educación intercultural? ¿Se plantea como bilingüe? ¿Dirigida hacia quiénes?

### **8.1.2 Listados de categorías sociales y analíticas**

Tal como afirma Rockwell (2009) en *La experiencia etnográfica*, las categorías son un problema central a lo largo de la construcción de las etnografías. En este caso, desde un primer momento distinguimos en el esquema que sigue a continuación las categorías sociales y analíticas:

<b>Categorías sociales</b>	<b>Categorías analíticas</b>
Justicia social	Historia de vida
Diversidad de niveles	Cartografía de vida
Problemas de enseñanza	Diálogo - performance
Complementariedad	Rupturas transformadoras
Solidaridad	Temporalidades y espacialidades
Pluralidad	Prácticas educativas interculturales
Escuela-rancho	Apropiación transformativa
Pareja Pedagógica	Exclusión
Bialfabetización	Integración
Cooperativa	Autonomía
Cartillas	Interculturalidad
Interculturalidad	Asimilación

### 8.1.3 Construcción del registro de campo

La construcción de la hoja modelo para el registro de campo se tomó de los aportes de Elena Achilli (2005). En: *Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio* elabora un copete para la confección de los registros que permite identificar y sistematizar los documentos a lo largo del proceso de investigación (*op.cit*, 2005, pp.75-76). Asimismo del trabajo: *Reflexiones sobre el trabajo etnográfico* (Rockwell, 2009) se construyeron las columnas: Temas, categorías y la importancia de la observación participante para la construcción posterior de esta etnografía. Cabe destacar que para una mejor completitud de estos registros fueron iluminadores los aportes de la antropología clásica (Mead, 1985; Malinowski, 1986).

Registro Nº:
Situación registrada:
Lugar:
Día:
Hora de llegada al lugar:                      Hasta:
Carácter del registro: Registro textual tomado in situ- Registro reconstruido a posteriori
Observador:
Convenciones utilizadas: “...” (Comillas dobles) para la textualidad de los discursos de los sujetos ‘...’ (Comillas simples) para cuando recordamos aproximadamente las palabras utilizadas [] (Corchetes) para incorporar impresiones e interpretaciones del momento o posteriores a la observación /.../ (Barras) descripciones contextualizadoras <i>Cursiva</i> : Para dar cuenta de la jerga o términos locales (...) (Puntos suspensivos entre paréntesis) para dar cuenta de que hay partes que no se pudo registrar <u>Subrayado</u> : Para resaltar cosas que son de autoría de las observadoras.

Temas	Categorías Sociales	Categorías Analíticas	Observaciones	Pensamiento	Juicios	Ideas
-------	---------------------	-----------------------	---------------	-------------	---------	-------

## 8.2 Documentos construidos durante el trabajo de campo

### 8.2.1 Cuadro histórico situado<sup>92</sup>

<sup>92</sup> En **negrita** se encuentran señalados aquellos acontecimientos históricos por los que Marta Tomé recordó algún momento de su historia de vida y política (Giorgi, 2016). Mientras que los que no se encuentran en negrita son los que complementa la autora de la presente investigación, lo cual permitió analizar la historia política y de vida con determinados procesos históricos situados que hacen a la memoria social y colectiva que se entran a lo largo del presente trabajo. Por último, en color **naranja** se hace referencias a los acontecimientos que guardan relación con los pueblos originarios.

Años	Historia de vida y política de Marta Tomé	Acontecimientos en Argentina	Acontecimientos regionales	Acontecimientos mundiales
1937	Nace Marta Tomé (Agosto).	Gana Roberto Marcelino Ortiz. Candidato de la Unión Cívica Radical. <b>Rebeliones indígenas intentan restaurar sus cosmovisiones.</b>	En Brasil se proclamó la Constitución del Estado Novo.	<b>Pre-estallido de la Segunda Guerra Mundial.</b>
1939		<b>En 1940, Ley 12.636. Creación del Consejo Agrario Nacional. Se decidió que debía impartirse instrucción elemental y enseñanza de religión católica en las poblaciones indígenas.</b>		<b>Inicia la Segunda Guerra Mundial. En España Dictadura de Franco.</b>
1941	Aprende a leer y escribir a los cuatro años de edad junto con sus hermanas y una amiga de sus hermanas ("La señorita Cobo").			Ataque japonés a la base naval norteamericana de Pearl Harbour
1943	Participa en la Acción Católica Argentina. Pasando de niña, aspirante, joven y delegada.	Golpe de Estado. El grupo de militares de tendencia nacionalista que encabezó el Golpe fue el Grupo de Oficiales Unidos (GOU). Por iniciativa del Coronel Perón se crea la Secretaría de Trabajo y Previsión en reemplazo del Departamento de Trabajo.	Surgimiento del movimiento guerrillero Rubén Jaramillo en el Estado de Morelos.	En Polonia grupos nazis destruyen el gueto de Varsovia. Batalla Stalingrado.
1944	Recuerda vacaciones en el Valle de Río Negro donde visitaban a un primo de su padre.	Juan Domingo Perón asume como Ministro de Guerra de la Nación. Asume la presidencia Edelmiro Julián Farrell. <b>Terremoto de San Juan.</b>	Caen las dictaduras de El Salvador y Guatemala.	Operación Overlord.
1946		<b>Asume Juan Domingo Perón su primera presidencia.</b> <b>Marcha conocida como "Malón de la Paz", por reclamos de tierras.</b> <b>Se crea la Dirección de Protección al Aborigen en el ámbito de la Secretaría de Trabajo y Previsión para reemplazar a la Comisión Honoraria de Reducciones de Indios.</b> <b>Se crea el Instituto Étnico Nacional (IEN).<sup>93</sup></b>		Años de posguerra.
1947		<b>Se establecen los derechos políticos de las mujeres.</b> 1º Plan Quinquenal. <b>Matanza al pueblo pilagá en Formosa. Conocida con el nombre "Masacre de Rincón Bomba".</b>		Independencia de India En EE.UU. Plan Marshall (1948-1951)
1948		Se crea la Universidad Tecnológica Nacional (UTN).	En Chile se aprueba la Ley del voto femenino. En Costa Rica se aprueba el voto femenino.	Inicio del Apartheid. <b>Asesinan a Mahatma Gandhi, líder de la Independencia de la India.</b> China se proclama la República Popular. Creación del Estado de Israel.

<sup>93</sup> Véase: Lazzari, A. (2004). Antropología en el Estado: el Instituto Étnico Nacional (1946-1955). En F. Neiburg y M. Plotkin (comps.), Intelectuales y expertos. La constitución del conocimiento social en la Argentina (pp.203-219). Buenos Aires: Paidós.

Años	Historia de vida y política de Marta Tomé	Acontecimientos en Argentina	Acontecimientos regionales	Acontecimientos mundiales
1949		<p><b>Se aprueba la nueva Constitución. Convierte el inciso 15 del art. 67 eliminando toda alusión a las poblaciones indígenas. Se deja solo la mención de "Proveer a la seguridad de las fronteras".</b></p> <p><b>Por decreto 18.341 se declaran de utilidad pública y sujetas a expropiación las tierras de la provincia de Jujuy, ubicadas en los departamentos de Tumbaya, Tilcara, Valle Grande, Humahuaca, Cochinoca, Rinconada, Santa Catalina y Yavi.</b></p> <p><b>Se promulga la ley 13.560 de reglamentación del trabajo indígena.</b></p>		División de Alemania en dos Estados. La República Federal Alemana (RFA), al oeste, bajo el dominio de las potencias capitalistas, y la República Democrática Alemana (RDA), al este, que era territorio de la Unión Soviética.
1951	<p>Recuerda el momento en que sus hermanas votan por primera vez.</p> <p>De la escuela recuerda el dictado de ortografía corregido en rojo. Le queda como experiencia de no repetir las mismas acciones con sus alumnos.</p>	Es la primera vez que las mujeres votan en la Argentina. Se reelige a Juan Domingo Perón.	Se firma el Pacto ABC (Argentina-Brasil-Chile).	(1950) La India se constituye en República.
1952	Realiza sus prácticas como docente en la Escuela Normal N° 4, para 4° y 5° año de primaria. Empieza a observar los problemas de enseñanza. <sup>94</sup>	El presidente Juan Domingo Perón es reelecto	Revolución dirigida por Paz Estensoro del Movimiento Nacionalista Revolucionario (MNR)	
1953	Se recibe de la secundaria en la Escuela Normal N°4 con el título de Maestra Normal Nacional.	<p><b>Comisión de Rehabilitación (expropiación de tierras).</b></p> <p><b>2° plan Quinquenal. "Las poblaciones indígenas serán protegidas por acción directa del Estado mediante la incorporación progresiva de la misma al ritmo y nivel de vida general de la Nación".</b></p>	Asalto al cuartel Moncada, sienta el germen de la Revolución Cubana	
1954			En Colombia se aprueba el derecho del voto femenino	En Argelia se inicia guerra de liberación nacional.
1955	<p>Empieza a dar clases como maestra en la escuela que se encuentra vinculada con la Iglesia de su barrio durante siete años. Luego es tres años vicedirectora.</p> <p>Comienza a estudiar en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA) la carrera de Letras. Comienza a trabajar como maestra en el Conurbano Bonaerense.</p>	<b>Golpe de Estado. Derrocamiento de Perón. Se interrumpen las políticas que había impulsado el gobierno peronista para los pueblos originarios.</b>	Incrementa la tensión en Cuba.	<p><b>Guerra Fría.</b></p> <p>Mao Zedong es el 1° presidente de la República Popular China.</p>
1958	Empieza la carrera de Psicopedagogía (3° camada de graduados) centrados en los problemas del aprendizaje. Tomé se centra en los problemas del enseñanza. Para este tiempo, la Universidad del	<p>Plan Conintes (1958-1961). Nombre del régimen represivo que se pone en vigencia, primero de manera secreta y luego con sanción pública, cuyo objetivo fue reprimir huelgas y protestas estudiantiles en Argentina.</p> <p>Presidencia de Arturo Frondizi</p>	<p>Fidel Castro desde Sierra Maestra comienza a sumar adeptos.</p> <p><b>En 1959 Revolución Cubana.</b></p>	<b>En 1957 Convenio sobre poblaciones indígenas y tribales (OIT).</b>

<sup>94</sup> Con problemas de enseñanza Tomé refiere a los problemas de enseñanza. El concepto que crea tiene relación con la metodología que propone y que este trabajo documenta.

Años	Historia de vida y política de Marta Tomé	Acontecimientos en Argentina	Acontecimientos regionales	Acontecimientos mundiales
	Salvador es el único lugar en el que se dictaba la carrera.	<b>Se crea la Dirección Nacional de Asuntos indígenas. Integrar a las comunidades que no estaban integradas para que pudieran gozar de los mismos derechos que el resto de los ciudadanos.</b>	Al poco tiempo comienza el bloqueo económico de EE.UU. a Cuba.	
		<b>Rene Sotelo ocupó la Secretaría de la Primera Asamblea Indigenista Chaqueña organizada por el Instituto Popular de Estudios Chaqueños.</b>		
1962	A inicios de 1960 participa de la Gran Misión de Buenos Aires.	Asume presidencia José María Guido. <b>Habían comenzado las Ligas Agrarias.</b> <b>La Forestal se va de Argentina.</b>	<b>Ya había comenzado la Campaña de Alfabetización en Cuba (1961).</b>	<b>Primera sesión del Concilio Vaticano II.</b> Durante la década de los años sesenta comienza el proceso de independización de varios territorios de África.
1965	Comienza a trabajar como Asistente Educacional, a mediados de la década de los años 1960. No recuerda año exacto. Esto era en el Conurbano Bonaerense, en el partido de La Matanza. Realiza un curso sobre Paulo Freire. Recuerda que las personas que viajaron de Brasil no tenían ningún material que refiera al educador.	Se estableció el ordenamiento de las cuentas públicas, y el salario mínimo vital y móvil.	<b>Golpe de Estado en Brasil.</b> Violaciones a los derechos humanos. Paulo Freire pasa por un breve exilio en Bolivia y en Chile trabaja por la Reforma Agraria.	<b>El 8 de diciembre de 1965 finaliza el Concilio Vaticano II.</b> <sup>95</sup> Mobutu toma el poder en El Congo.
1967	Viaja a Bolivia y Perú con una compañera de la Acción Católica Argentina (ACA).	<b>En 1966 golpe de Estado de Onganía.</b>	<b>Es asesinado Ernesto Che Guevara por el ejército boliviano.</b> <b>Comienza a emerger la teoría de la liberación.</b>	Guerra árabe-israelí, llamada la “Guerra de los seis días”, que culminó con la derrota de los países árabes (Egipto, Siria y El Líbano).
1968	Viaje a México. Se acercan Héctor Botan y Rodolfo Ricciardelli al barrio de Villa Lugano.	<b>El 1 de mayo surge el MSTM.</b> <b>Onganía finaliza el proyecto del Primer Censo Indígena Nacional, que había comenzado en 1965.</b> <b>Se crea la DINEA.</b>	Conferencia Episcopal en Medellín.	Comienza la retirada de EE.UU. en la guerra de Vietnam. Se produce el Mayo Francés.
1969	Viajes al Paraje 29, provincia de Santa Fe. Mientras tanto Carlos Cavalli viaja a Chaco. Aquí aún no se conocían.	<b>Cordobazo, Rosariazo, Correntinazo.</b> <b>Por la represión en el Cordobazo mueren Máximo Mena, obrero mecánico y el estudiante Octavio Castellano. El gobierno declara el estado de sitio. Detienen a Agustín Tosco dirigente de Luz y Fuerza. Muere por la represión Emilio Jáuregui dirigente del sindicalismo combativo del gremio de prensa.</b>		<b>El hombre llega a la luna.</b> Neil Armstrong su comandante y Edwin F. Aldrin, piloto del módulo de exploración lunar 'Eagle', desembarcan en el sitio previsto del llamado Mar de la Tranquilidad. Richard Nixon asume en EE.UU.

<sup>95</sup> En los años del Concilio Vaticano II, los teólogos de la liberación occidentales propiciaron una renovación social y política en el pensamiento católico. En este sentido focalizaron sobre la pastoral social y popular que visibilizó la heterogeneidad de las distintas aristas de la doctrina católica, que ya se había propuesto en la Rerum Novarum (1891).

Años	Historia de vida y política de Marta Tomé	Acontecimientos en Argentina	Acontecimientos regionales	Acontecimientos mundiales
1970	Experiencia con los qom en Quitilipi. Viaja con Teresa Gilson.	<b>Cae Onganía.</b>		Richard Nixon en su discurso declara que tienen que llevar el progreso a los países subdesarrollados de América Latina.
1971	En el mes de Enero Marta viaja a Misión Nueva Pompeya donde se había creado una cooperativa de trabajo. Se ofrece a viajar allí. Se traslada al Chaco. Primero a Nueva Pompeya y luego a El Sauzalito.	<b>Rebelión social en Córdoba el "Viborazo". Dura represión al pueblo.</b>	<b>Se publica Las venas abiertas de América Latina de Eduardo Galeano.</b> Esto es de gran importancia para Marta Tomé.	
		La Junta de Comandante designa presidente al General Agustín Lanusse.	<b>Golpe de Estado en Bolivia.</b>	
1972	Se quedan a vivir en El Sauzalito.	<b>Se produce el Mendozazo.</b>	En Ecuador derrocamiento de Velasco Ibarra.	
	Realizan un censo poblacional y educativo.	<b>Masacre de Trelew.</b>	En Bolivia tensión en las minas.	
	En lo educativo las primeras clases eran debajo de un algarrobo hasta que con la cooperativa llegan a construir la escuela - rancho en El Sauzalito.	<b>Retorno de Perón.</b>		
	Crean la metodología de alfabetización con la estrategia de la pareja pedagógica junto con Juan Parrilla, Nérida Trevisán y Jovino Luna. Luego de acuerdo con los distintos turnos ayudarían más personas.	<b>Creación de la Central Unificadora de Trabajadores de la Educación (CUTE). Organización que confluye en la Creación de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA).</b>		
		<b>Durante este tiempo, la asistencia del Estado con los indígenas es administrada muy escuetamente.</b>		
	<b>La junta militar de entonces, a través del programa de desarrollo comunitario aborigen se enfocó solo en la "seguridad" que sería "la prueba" para la doctrina de seguridad nacional".</b>			
1973	Vuelve de El Sauzalito. Arma cartillas de alfabetización a partir de la metodología de Paulo Freire, y las experiencias vividas en el año 1972. Participa en la campaña de alfabetización (CREAR) en Río Negro, Cipolletti; y luego en Neuquén.	Vuelven las elecciones, y se termina con la proscripción del peronismo.	<b>Dictadura en Chile (11 de Septiembre 1973 - 1988) Pinochet toma el poder asesinando a Salvador Allende.</b>	Guerra de Yom Kipur
	Realiza un viaje a Goya junto con Carlos Cavalli donde se encuentran con Miguel Ramondetti.	Las Fuerzas Armadas Revolucionarias (FAR) y Montoneros se unifican definitivamente.	Golpe de Estado y dictadura en Uruguay.	
	En la Universidad del Comahue, Neuquén dicta un curso sobre alfabetización de adultos para los participantes de la CREAR.			
	En El Sauzalito la DINEA crea los centros de alfabetización de adultos.	<b>Se realiza el Parlamento Indígena Eva Perón. Se pone en marcha el Plan Trienal.</b>		
1974	En Neuquén Marta Tomé se encontraban en la Universidad Nacional del Comahue. Esta ya estaba siendo intervenida. Recuerda las capacitaciones donde participaban personas	Muere Juan Domingo Perón. Asume Isabel Martínez.		

Años	Historia de vida y política de Marta Tomé	Acontecimientos en Argentina	Acontecimientos regionales	Acontecimientos mundiales
	que venían de Chile para poder reunirse.	<b>Es asesinado el sacerdote Carlos Múgica.</b>		
1975	Vive en Neuquén trabajando en la CREAM.	Rodrigazo.		EE.UU. Se retira definitivamente de Vietnam.
	Hacia el final de la Campaña (CREAR) desaparece y aparece la coordinadora. Marta Tomé y Lucía Golluscio se conocen en las Campañas en el centro regional de la Universidad Nacional del Comahue, en la sede de Bariloche.			Asume Ho Chi Minh.
1976	Vuelve a trabajar como asistente educacional en las escuelas del Villa Celina. Apoya a las docentes ante los planes educativos de la dictadura. No se podía enseñar a leer y escribir hasta después del receso invernal.	<b>Dictadura en Argentina. Plan sistemático de violación contra los derechos humanos.</b>	Plan Condor en Latinoamérica.	En Vietnam se unifica el territorio en la República Socialista.
		<b>La noche de los Lápices.</b>		
	En los primeros meses, frente a la situación económica crean en Bs. As crean la Cooperativa de las Vacas Flacas. Una sola regla: Los chanchos rengos afuera.	Militarización de los pequeños territorios. <b>Se extremaron las miserias de las comunidades, y en algunas provincias se negó la existencia de estas comunidades por decreto.</b>		
1977	Comienzan a desaparecer amigos, alumnos. Recuerda la soledad que sentía en este momento.	<b>Fundación de Abuelas de Plaza de Mayo.</b>	En Bolivia se establece contactos con curas, y miembros de la Asamblea Permanente por los Derechos Humanos (APDH) brindan asilos a esposas de presos políticos.	
	A partir de un helicóptero que sobrevolaba en su casa, junto con su compañero deciden volver a vivir en El Sauzalito.	<b>Secuestro, desaparición y tortura de las monjas francesas. Una de ellas sobrevive Yvonne Pierron y se instala en Misiones. Caty Dumont trabajó con Marta y el Negríto Martínez en la Villa 20 de Lugano.</b>		
	Segundo viaje a El Sauzalito. Marta se ocupa en particular de los problemas económicos, y de los financiamientos de la cooperativa.	El 23 de noviembre de 1977 <b>terremoto</b> de magnitud 7,4 (escala Richter) <b>en San Juan.</b>		
	<b>Marta recuerda que se entera del terremoto por radio estando en Chaco.</b>			
1978	Viaja Lucía a El Sauzal. En el Sauzalito apoyó el trabajo con la lengua wichi.	Debido al mundial, periodistas extranjeros hacen eco de las violaciones de derechos humanos por primera vez.	Huelga de hambre en Bolivia en contra de la dictadura.	
	Trabajan sobre la lengua wichi a partir de unas actividades, la primera se organiza en El Sauzalito y la coordina Lucía Golluscio.	<b>En Chaco se crea el CIFMA. La preocupación está en el bajo nivel de escolaridad.</b>		
		<b>En Formosa, en Ingeniero Juárez llevan al primer indígena a una escuela. Siendo esto acto de reconocer la identidad indígena.</b>		
1979	Experiencias de colaboración en el CIFMA. Capacitación y formación docente.	Se instala el liberalismo.	<b>Tercera Conferencia Episcopal. Documento de Puebla.</b>	Vietnam entra en guerra con Camboya que reclamaba

Años	Historia de vida y política de Marta Tomé	Acontecimientos en Argentina	Acontecimientos regionales	Acontecimientos mundiales
	Marta recuerda que varios de sus amigos que se habían exiliado se encuentran en Nicaragua y participaron de la Revolución y campaña de alfabetización.	Madres de Plaza de Mayo comienzan a realizar viajes al exterior para exponer personalmente los casos de desaparición. <b>Videla festeja la Conquista del Desierto.</b>	<b>Revolución Nicaragüense o Revolución Popular Sandinista.</b>	amplias porciones de territorio vietnamita
1981	Comienza a capacitar docentes en la provincia de Bs. As, en los CIE de La Matanza y en el Instituto del profesorado N° 105.	Se realiza la primera Marcha de la resistencia. Participa Yvonne Pierron.	Chile: Nueva Constitución. Pinochet hasta el 88.	
1982	Sigue trabajando como asistente educacional. Muere uno de sus alumnos Cao en la Guerra de Malvinas.	<b>Guerra de Malvinas.</b> <sup>96</sup>	Golpe de Estado de Ríos Montt en Guatemala.	
1983		<b>Vuelta a la democracia.</b>	Manifestaciones y protestas, lideradas por la Coordinadora Nacional Sindical y el Comando Nacional de los Trabajadores en Chile.	EE.UU invade Granada.
1985	En los viajes sistemáticos, que realiza a Chaco conoce a Mónica Zidarich a quien apoya para publicar cuadernillos de alfabetización en dos lenguas en igualdad de condiciones.	<b>Se inicia el proceso judicial a las juntas militares. Censo Indígena Provincial en Chaco. Creación del INAI - ENDEPA.</b> <b>Se sanciona la Ley 23.302 "de política indígena y apoyo a las comunidades aborígenes".</b>	En Brasil se crea el Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST)	Asume Mijaíl Gorbachov en la URSS.
1986	Marta viaja a Mar del Plata. Junto con Mary Sánchez y Hugo Yasky y muchos otros compañerxs fundan SUTEBA. Empieza el curso de auxiliares docentes con grupos tobas, mocovíes y wichi. Conoce a Luis Iglesias y valora sus experiencias en escuelas rurales unitarias. Publica Juegos Hilados a Rueca.	Leyes de Obediencia Debida y de Punto Final. <b>Se funda SUTEBA.</b>		Accidente de Chernóbil, Ucrania.
1987	Entre 1986 y 1987 asesora la publicación de <i>Tsalanawu - Chalanero</i> coordinadas por Mónica Zidarich y elaborada por los auxiliares bilingües.	<b>Alzamiento cara pintada.</b> <b>Ley De las Comunidades Indígenas N° 3258. En educación aparece la figura de la pareja pedagógica que había llevado a cabo Marta con Juan en 1972.</b>	Acuerdo de Esquipulas entre Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras y Nicaragua para la pacificación de Centroamérica	
1988	Comienza su asesoría en La Dirección de Escuela de la provincia de Buenos Aires. Esto le permite ver la realidad social en el conurbano bonaerense y en el interior de la provincia. En La Plata crea el programa PADEE por el que llegaron distintas experiencias de prácticas educativas de la provincia	Se inicia el Plan Primavera. Paro de la CGT N° 13	En México, Salinas vence a Cárdenas en elecciones acusadas de fraudulentas En Chile pierde Augusto Pinochet el plebiscito. Frente del NO. Queda Constitución condicionada, pero se debe llamar a elecciones	URSS se retira de Afganistán. Perestroika y Glasnost

<sup>96</sup> [http://servicios2.abc.gov.ar/docentes/efemerides/2deabril/descargas/guerra/carta\\_maestro.pdf](http://servicios2.abc.gov.ar/docentes/efemerides/2deabril/descargas/guerra/carta_maestro.pdf) (Consultado 01-11-2020).

Años	Historia de vida y política de Marta Tomé	Acontecimientos en Argentina	Acontecimientos regionales	Acontecimientos mundiales
	Organizan unas jornadas educativas en las que también participa don Luis Iglesias. Sucedió el mismo día que uno de los alzamientos de los cara pintada.	<b>CTERA comienza un paro de 42 días (14 de marzo) que culmina con una marcha hacia Plaza de Mayo. Marcha Blanca</b>		
1989	Continúa su asesoría en La Plata.	<b>Última acción de las guerrillas en la Tablada, "Movimiento todos por la patria".</b>	Cae en Paraguay Alfredo Stroessner.	En Ginebra se firma el Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en países independientes.
	Don Luis Iglesias colabora en la jornada de cierre que se realizó por el programa.			<b>Caída del Muro de Berlín.</b>
1990	En el encuentro de Cuba presenta el trabajo de Educación Bilingüe con otra docente de El Sauzalito.		<b>La AELAC se crea por acuerdo del Congreso en Pedagogía durante los años 1990: "Encuentro de Educadores por un Mundo Mejor", celebrado en La Habana, Cuba, desde el 6 al 9 de febrero de 1990.<sup>97</sup></b>	
1991	Finaliza su asesoría en La Plata.	Ley de Convertibilidad.	<b>Los presidentes de Uruguay, Paraguay, Brasil y de la Argentina, suscriben en Asunción el documento liminar del Mercado Común del Sur (MERCOSUR).</b>	<b>Disolución de la Unión Soviética.</b>
				<b>Guerra del Golfo</b>
1992	Ingresa en la UNLu haciéndose cargo de la Cátedra de Psicopedagogía para la Carrera de Ciencias de la Educación.	Comienzan los ajustes en salud, educación y la privatización de los servicios.	FMLN deponen las armas y se convierte en partido político en El Salvador.	
	Mientras dicta la asignatura realiza tareas de extensión universitaria con la comunidad wichi del Chaco. Colabora en la elaboración de material didáctico elaborado por la comunidad.	Se promulga Ley 24.017 por la que se aprueba el Convenio 169.		
	Continúa trabajando en profesorado, en La Matanza, Ciudad Evita. Instituto de formación docente 105	<b>En Bs. As se promulga la Ley 11.331/92 que adhiere a la Ley Nacional N°23.302 sobre Política Indígena y apoyo a las Comunidades Aborígenes. Entre los objetivos se encuentra la educación.</b>		
1993	Apoya desde la UNLu la creación de material didáctico bilingüe.	<b>Ley Federal de Educación 24.195. Esta ley inscribió a los pueblos indígenas en el marco de las denominadas Políticas Compensatorias del Ministerio de Educación de la Nación.</b>		Fin del Apartheid
1994		<b>Reforma de la Constitución Nacional.</b>	<b>Levantamiento Zapatista.</b>	<b>Auge de la globalización.</b>
				<b>En Sudáfrica, Mandela presidente.</b>
				Genocidio de Ruanda

<sup>97</sup> [https://www.ecured.cu/Asociaci%C3%B3n\\_de\\_Educadores\\_de\\_Latinoam%C3%A9rica\\_y\\_el\\_Caribe](https://www.ecured.cu/Asociaci%C3%B3n_de_Educadores_de_Latinoam%C3%A9rica_y_el_Caribe) (Consultado 01-11-2020).

Años	Historia de vida y política de Marta Tomé	Acontecimientos en Argentina	Acontecimientos regionales	Acontecimientos mundiales
1997		<b>Se crea el INADI - comienza a desarrollarse el proyecto "Atención a las Necesidades Educativas de la Población Aborigen" que proponía brindar asistencia técnica y pedagógica a las escuelas con población indígena. Además el decreto 4811 /97 de Personería Jurídica de las Comunidades Indígenas promueve la restitución de las tierras a los indígenas. A pesar de las ambigüedades que presenta el texto.</b>	PRI pierde la mayoría absoluta en Diputados y Cárdenas gana como jefe de gobierno del DF, México.	
		<b>Desalojo de docentes en el Puente Cipolletti- Neuquén por gendarmería. Inicio de la Carpa Blanca docente (1003 días de ayuno)</b>		
1998		El Congreso deroga las leyes de Punto Final y Obediencia Debida.	<b>Se produce el Caracazo.</b>	
1999	El 28 de junio de 1999 el Consejo Directivo Departamental dispone de la creación del Área de Estudios Interdisciplinarios en Educación Aborigen en la UNLu. Marta se hace cargo del Área.	Asume la presidencia Fernando de la Rúa.	Asume la presidencia Hugo Chávez en Venezuela.	Asume la presidencia interina de Rusia Vladimir Putin.
2000	Dirige en el Ministerio de Educación de la Nación el Proyecto Mejoramiento de la Calidad de la Educación de los pueblos aborígenes.	Crece las desigualdades sociales.	<b>Guerra por el agua en Bolivia, Cochabamba.</b>	Putin gana las elecciones en Rusia.
2001	La despiden del Ministerio.	Crisis económica, política y social. La salud y la educación vuelven a ser afectadas por la crisis.	<b>Inicio del Foro Social Mundial (FSM) en Porto Alegre (Rio Grande do Sul).</b>	Bush asume como presidente en EE.UU.
	Desde la UNLu inicia su coordinación entre la universidad, la CTERA y la Mesa de Pueblos Originarios.	<b>Censo Nacional que incluye la pregunta a los hogares sobre adscripción a algún pueblo originario.</b>		
2002	Desde la UNLu trabaja con el Instituto de investigación Marina Vilte (CTERA)	Asume Eduardo Duhalde. Asesinato de Kosteki y Santillán.	Primer intento de golpe de Estado a Hugo Chávez.	
2003	Primer Encuentro Nacional de Educación e Identidades- Los Pueblos Originarios y la Escuela. Organizan la Mesa de Pueblos Originarios. UNLu y CTERA.	Asume Néstor Kirchner.	Asume Lula Da Silva en Brasil.	Invasión a Irak.
			Guerra del gas en Bolivia.	
2006	Colabora con la Revista Mocoví del barrio El Recreo en Santa Fe.	<b>Ley Nacional de Educación 26.206. La EIB es una de las ocho modalidades.</b>	<b>Asume la presidencia Evo Morales en Bolivia.</b>	
		<b>Se promulga la Ley 26.160 de Comunidades indígenas. Se declara la emergencia en materia de posesión y propiedad de las tierras</b>		
2007	Comienzo de postítulo en Educación intercultural, en el Instituto de formación docente N°105: Marta Tomé, Marcela Lucas, María José Vázquez, y Mónica Guinzburg.	Asume Cristina Fernández.	Es electo presidente Rafael Correa en Ecuador.	Se crea la Constitución de la Unión Europea.

Años	Historia de vida y política de Marta Tomé	Acontecimientos en Argentina	Acontecimientos regionales	Acontecimientos mundiales
	Este mismo año da una charla en Rosario donde trabajan sobre las identidades en las escuelas.	<b>Decreto N° 1122/2007. Se aprueba la reglamentación de la Ley N° 26.206 y se designa al Instituto Nacional de Asuntos Indígenas como autoridad de aplicación de la Ley.</b>		
2012	Primer Encuentro de Voces, en la UNLu.		<b>Golpe de Estado en Paraguay.</b>	Putin vuelve a ser elegido presidente en Rusia.
2014	Se retira de la Universidad Nacional de Luján.	<b>En 2014 se inicia una investigación sobre asesinatos, violaciones de Derechos Humanos, en la Masacre de Napalpí durante el gobierno de M T. Alvear.</b>	<b>Evo es reelecto por segunda vez.</b>	EE.UU. bombardea Siria e Irak. En guerra contra el Estado Islámico.
2018	1° Jornadas de Educación Intercultural en la UNGS. Estas Jornadas son el primer encuentro que tenemos en persona con Marta Tomé.	<b>Gobierno de Macri. Se implementa la doctrina Chocobar y contrae deuda con el FMI.</b>	Gana Bolsonaro en Brasil. Asesinan a Marielle Franco.	Movimientos de los chalecos amarillos en Francia.
		Paros en las Universidades por el recorte presupuestario a la educación, ciencia y tecnología.	<b>El Papa nombra Cardenal al Toribio Porco Ticona, primer cardenal indígena.</b>	
		El Ministerio de Salud, pasa a ser secretaria. Se producen brotes de enfermedades que se consideraban erradicadas.		
2019	En el mes de abril comenzamos las entrevistas para la tesis.	Finaliza el mandato de Mauricio Macri	Conflictos en Venezuela, Ecuador, Bolivia, Haití y en la región de El Cauca, Colombia.	Transcurren los dos primeros años del gobierno de Donald Trump en EE.UU.
	Charla sobre pareja pedagógica en Moreno junto con el equipo del Taller de Quichua "Caypi Quichuapi Rimaycu".	Conflictos económicos y suba del dólar. Asume Alberto Fernández como presidente y Cristina Fernández como vicepresidenta.	Golpe de Estado en Bolivia. El aumento de boletos en Chile provoca un estallido social.	
2020	Realizamos entrevistas telefónicas por contexto de pandemia y ASPO en el AMBA. Principalmente por WhatsApp.	A mediados de marzo comienza la cuarentena en Argentina por el COVID19.	En Bolivia se restituye la democracia. Gana democráticamente las elecciones Luis Arce Catacora.	Pandemia Mundial por Covid-19.
		Se intenta la expropiación a Vicentin desde el Estado nacional.		En Estados Unidos Donald Trump no es reelecto.
		Muere Diego Maradona		Hay conflictos entre países, sobre el liderazgo en el conocimiento científico de la vacuna para el COVID-19.
2021	Trabajo de campo en la 2021 fue constante a través de distintas maneras de conectarse en la virtualidad y por teléfono. Este proceso continuo en paralelo a la escritura de la tesis.	Continúan las medidas por el COVID19	Protestas en Colombia con fuertes represalias por parte de la policía. Las redes son de ayuda para poder comunicar lo que sucede en varios lugares del territorio	Finaliza el mandato de Donald Trump en EE. UU.
		Fuerte crisis económicas y suba en la inflación de alimentos, alquileres, entre otros rubros, lo cual impacta sobre la brecha de ingresos.	Colapso en la línea 12 del metro de México. En Chile se vota en el plebiscito por una nueva Constitución.	Palestina resiste ante nuevos ataques por parte de Israel.

## 8.2.2 Referencias contextuales para el análisis de los fragmentos documentados

Tal como mencionamos en el marco metodológico, las pistas de contextualización son de gran envergadura para poder tener una reconstrucción de los fragmentos de las entrevistas que permitan analizar que otros elementos implícitos forman parte de los discursos y que muchas veces no los denotamos. Es por esto que siguiendo los análisis de Silverstein (1976) y Gumperz (1982) decidimos conformar las referencias que utilizamos en el presente trabajo y que ayudaran al lector a entender los fragmentos de las entrevistas de una forma enriquecedora.

<b>Nombres</b>	<b>Símbolos</b>	<b>Descripciones</b>
<b>Entonación</b>	↑	Entonación ascendente
	↓	Entonación descendente
	→	Entonación sostenida
<b>Acento</b>	ˊ	Acento primario
	ˋ	Acento secundario
<b>Volumen</b>	<b>MAYÚSCULA</b>	Aumento de volumen
	◦ ◦	Disminución de volumen (encerrar l aparte de la emisión afectada)
<b>Pausas</b>	/	Pausa corta
	//	Pausa larga
	(. 36)	Pausa media
	(Silencio)	Pausa muy larga interturno
<b>Velocidad</b>	< >	Emisiones rápidas
	> <	Emisiones lentas
<b>Tempo</b>	<b>Subrayado</b>	Aceleración del tempo
<b>Articulación</b>	<b>(Cort-)</b>	Corte abrupto de la corriente sonora
	=	Enganche sin pausa entre dos emisiones o partes de una misma emisión
	<b>Se-pa-ra-ci-ón</b>	Separación rítmica entre sílabas o silabeo
	{}	Simultaneidad (punto inicial de una superposición)
<b>Duración</b>	::	Duplicación o triplicación de vocales y nasales
<b>Cualidad de la voz</b>	<b>v-i-b-r-a-n-t-e</b>	Voz vibrante
<b>Otros</b>	@	Risas/sonrisas
	()	Acciones no verbales
	[...]	Pasaje inaudible/omisión
	(( ))	Comentario del transcripto
	<b>Cursiva (K)</b>	Nombre de las canciones
	[]	Descripciones implícitas. Aclaraciones del trabajo de campo
	(...)	Corte de párrafo en los testimonios
-	Abre el diálogo - performance	

## 8.3 Documentos construidos durante el proceso de escritura de tesis

### 8.3.1 Pertenencia o descendencia a pueblo indígena de los hogares del total país

Perteneciente o descendiente a pueblo indígena	Casos	%
Sí	281.959,00	2,99
No	9.153.817,00	97,01
<b>Total</b>	<b>9.435.776,00</b>	<b>100,00</b>

**Fuente:** Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2001 Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC) Procesado con Redatam+SP

## 8.4 Documentos en relación a la historia de vida de Marta Tomé relevados en las redes

A lo largo del año 2019, la primera sistematización que realizamos fue por las redes, ya que mucho de los recortes periodísticos, entrevistas, y documentos que escribió Marta Tomé circulan en carpetas, o páginas que ya no tienen mucha vigencia. Es por esto que el primer trabajo fue recuperar estos documentos en carpetas, que nos permitiera tener determinado orden por la diversidad de los documentos. En estos anexos se agregan solo los utilizados a lo largo del presente trabajo.

### 8.4.1 Nota periodística sobre la pareja pedagógica<sup>98</sup>

**Córdoba, Argentina, Viernes 12 de octubre de 2001**

**Sociedad**

#### **“La educación aborigen debe revalorizar la cultura propia”**



Niños wichis, en Formosa, que esperan oportunidad educativa.

Aceptar las diferencias y educar construyendo a partir de ellas, es un camino en el que la pedagogía argentina aún encuentra importantes obstáculos. Esa situación es la que caracteriza en el país a la educación intercultural bilingüe –conocida como educación indígena– según se planteó recientemente en Córdoba en el Congreso Internacional “Entre Educación y Salud”, organizado por el Instituto Cabred.

Marta Tomé es psicopedagoga y maestra, y hace más de 30 años que está en contacto con la realidad aborigen de la Argentina, a la que conoció trabajando como docente con la población wichí de El Sauzalito, en el Chaco.

Ahora coordina el proyecto de Mejoramiento de la Calidad de la Educación de los Pueblos Aborígenes, en el Ministerio de Educación de la Nación, y se desempeña en la Universidad de Luján.

<sup>98</sup> [http://archivo.lavoz.com.ar/2001/1012/sociedad/nota60825\\_1.htm](http://archivo.lavoz.com.ar/2001/1012/sociedad/nota60825_1.htm) (Consultado 30-11-2020).

Para ella, “no hay educación intercultural, bilingüe o multilingüe que sea posible, si no se está dispuesto a ver la realidad, aceptarla e intentar que esa realidad entre a la escuela”.

Así, Tomé remarca que la identidad y la lengua son los dos ejes fundamentales en la educación aborigen, porque mientras antes la actitud –expresa o implícita– apuntaba a imponer la hegemonía de la cultura “blanca” dominante, ahora se intenta sumar conocimientos y herramientas a partir de la revalorización de la propia cultura.

Educar no es adaptar

“El respeto a la identidad es básico porque nadie puede aprender y defenderse al mismo tiempo. Y porque nadie puede aprender realmente si no se tiene en cuenta lo que él es. De otro modo, lo que se hace es una adaptación forzosa, y el resultado es un individuo frágil, dispuesto a ser ‘captado’, pero no a crear”, enfatiza Tomé.

Además, según la pedagoga, esto es común para todos los aborígenes, tanto para los que están aislados en las ciudades como para los que viven en su propia comunidad.

El idioma, a su vez, abre otra dimensión compleja. “Acá hay desde lenguas que prácticamente ya no son habladas por la población pero que han dejado una fuerte marca en el castellano, como sucede con los collas, hasta las lenguas indígenas que sobreviven y son habladas por poblaciones criollas, como es el caso del guaraní”, puntualiza Tomé. Y remarca que la educación debe atender ambas situaciones, ya se trate de hablantes de una lengua aborigen o de una forma dialectal desvalorizada.

“Hay que considerar que la educación bilingüe es ofrecida como la gran oferta en el caso de que los idiomas sean castellano e inglés. Pero cuando se trata de castellano y la lengua indígena, hay que trabajar mucho con los aborígenes, porque, a partir de su propia desvalorización, muchos creen que la intención es negarles las herramientas que el blanco tiene”, señala la pedagoga.

Y allí aparece el problema del material didáctico, que no es menor si se tiene en cuenta que hay poblaciones, por ejemplo en Salta, donde se manejan cuatro o cinco lenguas en la misma aula.

“Pero a eso lo vamos solucionando, ya que en esto la dificultad mayor es el cambio de mentalidad”, afirma Marta Tomé.

“La cuestión es que lo estamos haciendo con los docentes que hoy somos, y ninguno de nosotros fue preparado ni formado para trabajar con la diversidad”, concluyó.

Pareja pedagógica

La experiencia compartida por Marta Tomé con otra maestra en El Sausalito fue una de las primeras en las que se trabajó con la denominada “pareja pedagógica”, que se forma con un docente “blanco” y otro indígena, hoy clave en la enseñanza aborigen en nuestro país.

“En aquel momento surgió porque la población nos ponía al lado a personas que pudieran hacer de nexo entre ellos y nosotras”, relata Tomé, y precisa que hoy Argentina es el único país que cuenta con esta figura.

“Esto nació porque acá había una enorme cantidad de pueblos aborígenes donde la gente no llegaba ni a terminar la primaria”, explicó Tomé.

#### 8.4.2 Nota periodística sobre la problemática de la diversidad en las escuelas<sup>99</sup>

Domingo 28 de setiembre de 2003

PREOCUPACIONES: la diversidad cultural en la escuela

El prejuicio docente hacia el pobre y diferente

¿Qué presuponen cuando enseñan en los barrios? Las percepciones de los maestros, bajo la lupa.

El fracaso escolar de los alumnos de escuelas urbanas marginales de Rosario (Santa Fe) se debe a la falta de preparación de los docentes para abordar la problemática de emergencia social y a los programas educativos que no la contemplan, según un estudio del Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE), dependiente del Conicet.

"A partir del estudio observamos que el fracaso escolar es mucho más frecuente en las escuelas urbanas marginales, debido a que los docentes no están preparados para encarar la educación de estos chicos", dijo la antropóloga María Sagastizábal, que conduce la investigación. Realizado por un equipo integrado por Claudia Perlo, Beatriz Rossi, Patricia San Martín, Viviana Pivetta y Pedro Reñe, el trabajo "Diversidad cultural en el sistema educativo argentino" estuvo centrado en escuelas rosarinas y de la zona del Gran Rosario "Nuestra investigación no se basa en la diversidad cultural grupal de los alumnos -como pueden ser los aborígenes-, aborda especialmente a los chicos cuya diversidad cultural difiere de la del alumno de clase media urbana", precisó la especialista.

"Apenas comenzada esta investigación -contó Sagastizábal- detectamos la existencia de muchos prejuicios de parte de los docentes como presuponer que los chicos no están en condiciones de aprender por las condiciones marginales en las que viven. También, se parte del presupuesto de que "estos niños son maltratados y que a sus padres no les interesa su educación. Por consiguiente, a los chicos no les interesa la escuela".

En definitiva, puntualizó Sagastizábal, "hay una percepción generalizada que ser pobres es sinónimo de no querer a los hijos; se asocia inevitablemente la carencia material con la falta de otros valores, como el afecto. Todos prejuicios que condicionan el aprendizaje" Para esta investigación fue creado un observatorio -que funciona en el IRICE y es el primero de este tipo en América Latina- por un convenio con la Oficina Internacional de Educación, dependiente de la UNESCO, el Conicet, y el ministerio de Educación de Santa Fe. "Es importante trabajar con los futuros docentes, para que comprendan el problema y dejen a un lado los prejuicios. Durante los últimos años, hemos relevado a más de 1.000 futuros docentes", comentó Sagastizábal.

Los cuestionarios y trabajos realizados en las diferentes escuelas le permitieron evaluar al grupo de investigadores "cómo actúan los docentes y la escuela, y cuáles son las prácticas educativas



No son pocos los docentes que presuponen que los chicos no están en condiciones de aprender por vivir en la marginalidad.

<sup>99</sup> <http://www1.rionegro.com.ar/arch200309/s28g05.html> (Consultado 30-11-2020).

utilizadas con alumnos que no provienen de la clase media urbana, para la que han sido preparados por el sistema educativo". "También instrumentamos una revalorización de los saberes que tienen estos chicos, y proponemos a los docentes un cambio de mirada y nuevas propuestas didácticas a poner en práctica y que se adapten a las características familiares y culturales de los niños", explicó Sagastizábal.

"Los docentes no deben partir del presupuesto que no se les puede exigir mucho a los chicos y, en cambio, deben tratar de generar espacios y actividades que les despierten el interés", subrayó. De acuerdo a los primeros resultados del estudio, que continua, remarcó la investigadora, "las respuestas son alentadoras, porque en las escuelas en las que trabajamos junto con los docentes, los alumnos mejoran su rendimiento y no salen apenas sabiendo leer y escribir".

La investigadora aseguró que "los prejuicios y preconceptos generan un círculo vicioso, porque el chico no solo no va a tener los conocimientos mínimos y necesarios para conseguir un trabajo, tampoco podrá convertirse en un ciudadano pleno y no podrá comprender siquiera cosas mínimas, necesarias para moverse en la sociedad" Finalmente, Sagastizábal consideró que "la falta de comprensión de los funcionarios políticos sobre la gravedad del problema de la discriminación escolar", es algo muy serio.

La deserción y el analfabetismo, mayores en las comunidades indígenas

Los mayores porcentajes de deserción escolar y analfabetismo se dan en las regiones con fuerte concentración de comunidades indígenas, algo que los especialistas vinculan a las dificultades de los docentes y de los planes educativos para encarar una enseñanza intercultural que al mismo tiempo respete la diversidad. "Hay 14 lenguas en vigencia en todo el país y nunca se las tuvo en cuenta. No casualmente encontramos mayor nivel de deserción y analfabetismo donde tenemos mayor cantidad de población aborigen, como en Chaco, Formosa, Corrientes y las provincias del Noroeste", expresó la antropóloga y docente María José Vázquez, investigadora del Instituto de Investigaciones Pedagógicas de la Ctera.

No obstante, los especialistas sostienen que hay un interés creciente por abordar la diversidad en las aulas, lo cual revela una necesidad de revisar aspectos centrales de la educación y al mismo tiempo que hay una esperanza de cambio. En este sentido se expresó Marta Tomé, psicopedagoga, maestra, formadora de maestros y docente en la Universidad Nacional de Luján d Psicopedagogía, Educación Intercultural Bilingüe y coordinadora del área de Educación Aborigen.

Al revelar que, en general, los docentes no están de ninguna manera preparados para poder trabajar con ninguna diversidad, Tomé explicó que los educadores tampoco disponen de instrumentos suficientes para hacerlo. "Estamos aprendiendo a tener esos instrumentos para poder tratar la diversidad, creo que hay cosas que recién empezaron en esto de la interculturalidad", enfatizó Tomé, una de las pioneras en este tipo de experiencias vividas en las comunidades originarias.

Primero surgieron planes sobre Educación Bilingüe desde el Estado, en la década del '80, con la vuelta a la democracia, a raíz de la imposibilidad de comunicación entre el maestro y el alumno. "Pero después comenzó a utilizarse el término intercultural, porque se veía que no era simplemente el tema de la lengua lo que había que trabajar, sino la cultura", añadió Tomé Por su parte, Vázquez agregó que la educación llamada intercultural surgió "alrededor de los 90 y comenzó con lo que en

Una cultura que elimina a la otra, lo más común

El término "interculturalidad" estuvo y sigue siendo cuestionado, debido a que se afirma que "tan solo puede existir cuando hay una situación de igualdad entre las distintas culturas". Así se expresó la docente, investigadora y especialista en educación intercultural de la Universidad Nacional de Luján Marta Tomé. Destacó que la educación intercultural "no es una cuestión para algunas poblaciones específicas, no tiene que ser una política focalizada, acá todo el país entero

es intercultural y multilingüe". "Por eso -enfaticó- es necesario encarar la educación desde otra óptica, plantear la igualdad dentro de la diversidad, reconocer las diferencias y también lo común, a diferencia de aquel planteo de crisol de razas que significaba fundir todo".

Con respecto al significado de la educación intercultural, María José Vázquez, investigadora de Ctera, expresó que "en lo concreto hay una cultura hegemónica que elimina a la otra". "Para que haya interculturalidad tendría que haber una educación simétrica donde todas las culturas pudieran participar desde su cultura, desde su cosmovisión", señaló. Hay que tener en cuenta, sostuvo, que "la lengua expresa la visión de una cultura, ya que no todas las lenguas se arman de sujeto-objeto sino que algunas son intersubjetivas y están hablando de su relación con el mundo, de su cosmovisión, de su pensamiento".

Por su parte, el mapuche Miguel Leuman, manifestó que la interculturalidad "se está instalando a nivel mundial y tiene distintas visiones, desde los Estados, desde el campo académico, desde el mundo indígena, lo cual muestra que la palabra quiere decir muchas cosas. Por eso queremos ver qué significa la interculturalidad desde una visión más autónoma. Para nosotros tiene que ver con todo, derechos, educación, tierras; si se habla solo de educación y se traduce esta demanda en enseñar un poco el idioma de nuestras culturas, se está folclorizando y no se está dando respuestas a lo más sentido".

### 8.4.3 Carta escrita por Marta Tomé: Identidad<sup>100</sup>

Texto escrito por Marta Tomé.

Los que andamos en el campo de la Educación Intercultural (o a la que ahora llamamos educación intercultural) estamos acostumbrados a usar los conceptos de identidad personal e identidad colectiva.

Y por eso está uno también acostumbrado a preguntarse a sí mismo: ¿quién soy yo? ... Sin dudas, tenemos múltiples respuestas porque tenemos múltiples identidades, según lo que miremos de nosotros mismos .... Bueno....

Yo soy Marta Tomé, una maestra de 74 años. Más que una maestra, me reconozco como "empecinadamente maestra".

Lo de empecinada no es por seguir en el sistema educativo a esta edad, sino porque se supone que un maestro sabe lo que el alumno debe aprender, y que cuando uno no lo sabe, o lo aprende o tiene que dedicarse a otra cosa.

Bueno, yo no. Dolorosamente comprobé y compruebo a cada rato que no sé lo que el otro sí necesita saber, y a pesar de eso me quedo, me quedo tratando no ya de enseñar sino de aprender, y mientras tanto ayudo para que él pueda lograrlo, con otros, de otra forma...y a pesar mío.

No soy la única. La educación nunca es intercultural si el maestro se cree saberlo todo, o se cree que su saber es más importante que el saber del otro, o de hecho, solo legitima en el aula el saber de su propia cultura.

Hacer lo contrario es difícil, porque es doloroso darse cuenta de que "mi" lengua no es "la" lengua, sino que hay miles de formas distintas para expresarse y que mi forma de hacerlo es solo "una" de las formas posibles. Es doloroso aceptar que mi conocimiento no es "el conocimiento", que mi forma de aprender no es más que "una de las formas" posibles.

Todo esto implica aceptar que el conocimiento "escolar" es una construcción que se hizo desde una cultura, la que organizó el sistema educativo, la que creyó ser la civilización que sacaba a los otros de la ignorancia, de la barbarie.

Gilberto Giménez explica el ejemplo de Estados Unidos donde el grupo dominante de los WASP (Blanco Anglo Sajón Protestante) clasifica a los demás norteamericanos en la categoría de "grupos

<sup>100</sup> <https://alfarcolectivo.files.wordpress.com/2013/02/identidad-2011.pdf> (Consultado 30-11-2020).

étnicos” (descendientes de europeos no WASP) o “grupos raciales” (los de color, sean africanos, japoneses, portorriqueños o mexicanos).

Además de estar perimido hace tiempo el concepto de raza, los “clasificadores” se ponen fuera de toda categoría. Es que el que no está en ningún casillero se considera por arriba de todos.

Acá también, en la Argentina los maestros nos creímos los clasificadores e ignoramos durante demasiado tiempo a los pueblos originarios. Llegamos a la aberración de hablar de ellos solo en pasado. Y cuando aparecieron, lo hicieron unidos a las artesanías. (como dice Galeano: artesanía y no arte), como una categoría menor del arte. Cuando hubo que enseñar a escribir, lo que había que hacer era primero castellanizar. No importaba que esas lenguas también pudieran escribirse, más bien importaba que pudieran olvidarse.

Los pueblos africanos, traídos como esclavos, aparecen bailando contentos los 25 de mayo en el escenario. ¿Ésa es la idea de esclavitud?

¿No será que la dominación cultural es la herramienta imprescindible, o la más eficaz compañera de la dominación económica?

Creerse menos es aceptar ser dependiente y no rebelarse. Saberse iguales es el primer paso para luchar por la libertad.

Pablo Freire nos alerta además del peligro de identificarse con el dominador. Comienza entonces la ley del gallinero: me oprimen y oprimo al que está debajo mío. Y la cadena de opresiones es un infierno.

La educación intercultural no es solamente para las escuelas con población aborigen. No hay escuela donde no deba enseñarse esta actitud de humildad frente al otro, al diferente a mí, que soy también para él un diferente.

Entonces recién empieza lo “inter”, recién empieza la riqueza de la diversidad, recién empieza la construcción de una cultura no competitiva, sino complementaria.

Ése será el futuro. Creo que estamos en la primavera. Quizás ver a qué extremo hemos llegado en nuestra relación con el Planeta, nos haga reflexionar y ver que el “vivir bien” nos incluye a todos, en cambio “vivir mejor” nos empuja a correr en una competencia.

Villa Lugano - Septiembre 2011

## 8.5 Registro fotográfico



**Actividad: Interculturalidad y Educación. Voces y experiencias en diálogo. Universidad Nacional de Luján. Sábado 24 de junio de 2017. Contribución Cátedra Abierta Intercultural (CAI).**



**Actividad: inicio de las 1° Jornadas de educación de los pueblos del Abya Yala. Interculturalidad y educación: Propuestas desde la diversidad. Centro Cultural de la Universidad Nacional de General Sarmiento. Lunes 22 de octubre de 2018. Contribución de Álvaro Guaymas.**



**Actividad: Identidades y lenguas, voces que interpelan. Escuela Normal Florentino Ameghino. ISFD N° 141. Luján, provincia de Buenos Aires. Sábado 27 de abril de 2019. Contribución Efraín Condori.**



**Actividad: 8° Encuentro de Voces y Experiencias desde y hacia la interculturalidad. Universidad Nacional de Luján (sede San Miguel). Sábado 19 de octubre de 2019. Contribución Ramón Villar Brizuela.**



**Actividad: Charla Abierta con Marta Tomé. Construcción de materiales lúdicos en la educación intercultural. Cómo convertir el material reutilizable. Museo de Bellas Artes "Manuel Belgrano", Moreno, Buenos Aires. Sábado 30 de noviembre de 2019. Contribución Taller de Quichua "Caypi Quichuapi Rimaycu".**



**Actividad: Charla Abierta con Marta Tomé. Construcción de materiales lúdicos en la educación intercultural. Cómo convertir el material reutilizable. Museo de Bellas Artes "Manuel Belgrano", Moreno, Buenos Aires. Sábado 30 de noviembre de 2019. Contribución Taller de Quichua "Caypi Quichuapi Rimaycu".**



**Actividad: Plantamos Memoria en la villa 20, Villa Lugano. Recordamos en la entrada de la Parroquia María Madre de la Esperanza, la vida de Carlos Martínez, "El Negrito", quien fue alumno de Marta Tomé. Y a Caty Dumont, quien fue amiga de Marta Tomé. Tanto Caty como El Negrito fueron desaparecidos durante la última dictadura militar (1976-1983).**

En la foto se encuentran Silvia Márquez, quien es compañera de vida de Carlos Martínez (Negrito Martínez) junto con Marta Tomé. En la pared de la Parroquia se observan fotos de sus recorridos en el barrio y baldosas por la Memoria de ambas.

Miércoles 24 de marzo de 2021.