

Trayectorias expresadas en relatos de vida: diálogo con Marta Tomé. Interculturalidad y educación, una construcción colectiva¹

Ziomara Garzón

Lila Scotti

Recibido Febrero 2018

Aceptado Abril 2018

Resumen

Presentamos un relato en primera persona de algunos momentos clave de la vida de la profesora Marta Tomé, los primeros cuestionamientos y rupturas ante una escuela homogeneizadora, los maestros que incidieron en su pensamiento, su constante reflexión en torno a tres ejes: la homogeneidad, la diversidad y la desigualdad. Esta narrativa enhebra recuerdos de experiencias y voces que la han interpelado en la construcción colectiva, pionera en la Educación Intercultural en nuestro país. Maestra, psicopedagoga, formadora de maestros, ha transitado en la Universidad Nacional de Luján como investigadora y fundadora del Área de Estudios Interdisciplinarios en Educación Aborigen. Hoy, con sus 81 años, sigue soñando y construyendo por un mundo más justo.

Palabras clave: diversidad – aprendizajes – interculturalidad – construcción colectiva.

¹ Agradecemos a los integrantes del Espacio Colectivo ALFAR por sus re-lecturas y orientaciones para la realización de este artículo.

Trajectories expressed in life stories: dialogue with Marta Tomé. Interculturality and education, a collective construction

Abstract

We present a narrative in first person about the professor Marta Tomé, a pioneer in Argentina's intercultural education. It is organized in three main debates at school: homogeneity, diversity and inequality. This narrative includes some key times of Marta's life, her first arguments, her breakpoints against a homogeneous school, and the professors who influenced her thinking. Along the text, Marta Tomé articulates memories and people who has questioned her collective construction. Marta has been an educational psychologist, professor of professors, and the founder of many fields of work, as the A.E.I.E.A. Nowadays, when she is 81 years old, she continues dreaming for a fairer world.

Key Words: diversity - learning - interculturality - collective construction

Introducción

Los sentidos narrativos que acompañan este diálogo² dan cuenta de experiencias significativas que logran una recuperación de la memoria de quien las narra. Trayectorias³ llenas de compromiso, preocupación, esperanza; historias recordadas con el paso de los años porque han dejado su huella; historias que nos hablan de los horizontes pedagógicos posibles.

2 Para este artículo hemos realizado dos entrevistas entre febrero y marzo de 2018, en Villa Lugano (CABA) en las que indagamos temas previamente delimitados; no obstante no hubo un guión preestablecido, sino que seguimos el hilo de la conversación y, a partir de allí, se fueron introduciendo nuevas temáticas. Metodológicamente optamos por iniciar esta entrevista solicitando a Marta Tomé que dejara emerger esas historias, sueños, desafíos. Decidimos realizar preguntas que apelaran directamente a su biografía en la medida que establecimos una mayor confianza.

3 Los estudios sobre trayectorias tienen un amplio y diverso abordaje. Tomando la conceptualización de Pierre Bourdieu (1997) la abordamos desde la perspectiva que interpela el supuesto de la biografía lineal estándar: "() asistimos a la ilusión biográfica al tratar de producir una historia de vida como la narración coherente de una secuencia de acontecimientos y dado que lo real es discontinuo, el concepto de trayectoria aparece ligada a una matriz con estructura de red, que intenta dar cuenta de las relaciones entre las diferentes posiciones que logra ocupar un individuo ya sea en el campo social, institucional, laboral, entre otros. Lo que significa que lleva a elaborar la noción de trayectoria como serie de posiciones sucesivamente ocupadas por un mismo agente (o un mismo grupo) en un espacio en sí mismo en movimiento y sometido a incesantes transformaciones" (Bourdieu, 1997: 82). Desde esta perspectiva teórica y metodológica, el concepto de Trayectoria, para nuestra indagación, permite hacer referencia a las múltiples formas de llegar y recorrer la Formación Docente, la cual no implicaría recorridos lineales.

La trayectoria de esta maestra⁴ es un proceso vital, colectivo, comunitario, es una forma de vida que va realizando entre el quehacer y el reflexionar. Un proyecto que va más allá del mero reconocimiento de las diferencias y diversidades, como colectivos y como personas. Su trayectoria compartida nos recuerda lo que dijera Jerome Bruner:

“Un buen relato y un buen argumento pertenecen a clases diferentes. Ambos pueden usarse para convencer a los demás, pero son convencimientos distintos: los argumentos nos convencen de su verdad; los relatos de su semejanza con la vida” (Bruner, 1986:11).

Además, narrar es una forma constitutiva y un principio epistemológico del trabajo pedagógico. En tal sentido señala Bruner (2003): “¿Qué se gana y qué se pierde, cuando los seres humanos dan sentido al mundo contando historias sobre el mismo, usando el modo narrativo de construir la realidad?” (Op. Cit. 124). En este caso, nos interesa mostrar una serie de preocupaciones en nuestro quehacer en la actualidad como docentes, acompañantes, pareja pedagógica; exhibir cuestionamientos tales como: ¿educar con qué propósitos y desde qué visiones históricas y culturales?, ¿educar para qué?, ¿educar para quiénes y con quiénes? Estas preguntas constituyen el fondo de este artículo, dando cuenta de cómo Marta Tomé ha ido asumiendo desde sus trayectorias, un posicionamiento pedagógico-político de compromiso social y de praxis transformadora.

El trabajo con y para la diversidad desde la escuela pública

“En lo personal me identifico siempre como maestra primero, y lo de psicopedagoga, ese fue un rol con el que he peleado mucho en la vida”⁵.

4 Marta Tomé se ha desempeñado tanto en el nivel primario (maestra de grado, en equipos de Orientación) como en la educación superior (profesora en institutos de formación docente y universidades) y en procesos de alfabetización de adultos (DINEA), en diversas regiones del país (ciudad y provincia de Buenos Aires, Chaco, Neuquén). Ha sido miembro de distintos equipos de trabajo en el marco del Ministerio de Educación de la Nación y de la Subsecretaría de Educación de la provincia de Bs. As. Fue coordinadora de los Centros de Investigación Educativa-CIE y asesora en varios proyectos de Capacitación Docente, en la provincia de Bs As. Asimismo. Coordinó el proyecto de “Mejoramiento de la Educación de los Pueblos Aborígenes”, dentro del Programa de Acciones Compensatorias del Ministerio de Educación de la Nación. Desde 1991 fue docente del Departamento de Educación de la Universidad de Luján, donde coordinó, desde su creación hasta 2011, el Área de Estudios Interdisciplinarios en Educación Aborigen. También, durante muchos años ha sido docente en el ISFD N°105 “Mariano Echegaray” de Ciudad. Evita (La Matanza).

5 Con respecto a esta afirmación, Marta considera que la psicopedagogía ha sido concebida como una manera de identificar el problema ubicado en el estudiante. Y a los psicopedagogos como a los profesionales que tenían

Yo nací en Lugano, Capital Federal, un barrio armado alrededor del ferrocarril y una fábrica donde se asentaron inmigrantes europeos, fundamentalmente italianos y españoles, y aquí en mi barrio fui maestra. La infancia de mis estudiantes se parecía mucho a mi propia infancia. Su vida y su familia estaban muy cercanas a mi propia vida y a mi propia familia. Entonces no me era nada difícil poder comprender qué sentían, qué pensaban, qué esperaban los padres de la escuela, qué deseaban los chicos para su futuro.

Cuando trabajé como psicopedagoga a solo veinte cuerdas de acá, en Villa Recondo, cruzando nomás la General Paz, había siete primeros grados y un sólo séptimo; o sea, una clásica escuela embudo, una escuela expulsora, muchos pibes entraban, pero pocos llegaban a terminar. Esos chicos, que eran migrantes del interior del país y migrantes de los países vecinos, eran para mí un mundo nuevo. Y las herramientas que yo tenía, que me habían dado para trabajar, bueno, no me servían de nada.

La universidad nos formaba como psicopedagogos para estudiar los problemas del aprendizaje, en términos de problemas del estudiante. Hubo gente que trabajó toda la vida de modo individual con niños en consultas (...) Yo decidí trabajar en escuela pública y me tocó una escuela a minutos de mi casa, en Villa Celina. Un lugar que también había recibido inmigración como Lugano.

Sobre el trabajo en la escuela relata:

(...) tenía que atender al conjunto, y para el conjunto había aprendido a 'homogenizar'. El criterio era que había que dividir los grados lo más homogéneos posibles para que el maestro pudiera 'dar lo mismo' a todos y ellos aprenderlo en un supuesto ritmo 'igual para todos', y resulta que tardábamos como dos meses para poder armar todo esto, tomando pruebas, los famosos test, un test que tenía que ver con la madurez para la lectoescritura, que los chicos no entendían por qué no tenía nada que ver con su cultura, con los aprendizajes de su propia historia y mientras tanto los pibes sin maestro. Además, el maestro de 1° G sabía que le habían tocado los que seguramente no se alfabetizarían ese año y los de 1° A sabía que sí o sí, los suyos, los más aptos, aprenderían, y la profecía se cumplía. (...) Y yo había actuado para eso, y no era para eso que quería intervenir. Entonces estudié y empecé desde la investigación a estandarizar instrumentos para nuestro medio, ya que (en ese entonces) usábamos para nuestros chicos lo que estaba creado para otros chicos, de Europa o de EEUU. Hasta que un día me pregunté: ¿para qué diablos me sirve a mí saber cuál es el término medio de

que estudiar a los niños y derivarlos a los otros profesionales que iban a "curarlos" de tal cosa y de tal otra.

tal conducta, de tal prueba, o de tal otra? ¿Para qué quiero saber cuánto tiene de más o de menos este chico que otro? ¡Si yo quería enseñarle a todos, pero a todos, todos!

A partir de ese momento me negué sistemáticamente a tomar una prueba. Porque lo que quería era saber qué necesitaban aprender esos pibes para ser felices, y cómo los podía ayudar yo, como psicopedagoga cómo podía ayudar a la maestra a hacerlo, y como persona cuál era el mundo que debíamos construir que nos incluyera solidariamente a todos. Fue en ese momento en que empecé a aceptar la diversidad, incluyéndome en ella. (...) Me cuestioné para siempre. Fue trabajoso. Hubo que empezar de vuelta a imaginar nuevos enfoques, nuevas herramientas, y a buscar nuevos referentes.

A propósito de sus primeros trayectos formativos, Marta comenta que se graduó como maestra en la Normal Nacional N°4 de la ciudad de Buenos Aires, estudió Psicopedagogía en la Universidad del Salvador y cursó unos años de la carrera de Letras. Cuando relata las experiencias por las cuales puso en contradicción los mandatos con que fue formada; las más sentidas se refieren a la concepción homogeneizadora que ignora a los niños y las niñas como sujetos, reduciéndoles la igualdad de oportunidades, pretendiendo integrar a todos los estudiantes en un currículo homogéneo, llevándolos así al fracaso. El aprendizaje dialógico tiene más sentido para ella pues estaría más orientado hacia la igualdad de las diferencias y al derecho de toda persona a vivir diferente.

En Argentina, históricamente, la cuestión de los pueblos originarios se planteó como la disyuntiva entre la vida civilizada o la barbarie, optando finalmente por la invisibilización de las comunidades indígenas (Gordillo y Hirsch, 2003; Briones y Guber, 2008:13-15). Con respecto al sistema educativo y los pueblos originarios, Tomé critica dicha negación:

En la profesión hubo que aceptar la soledad. El diálogo entre compañeros se dio entre los que compartíamos realidades parecidas por lo cuestionadoras. Fuimos construyendo y descubriendo 'qué hacer en el quehacer'. Con una gran humildad para con el maestro, porque normalmente este tipo de profesional también juzga, muchas veces, a los maestros. Empezamos a cuestionar al sistema que nos contenía a todos: el sistema social y el sistema educativo.

Heredamos una escuela que no dialoga con las culturas originarias. No eran inocentes los creadores de nuestra escuela, de este sistema educativo, tenían que mostrar lo que ellos pensaban. Y ya habían hecho la Conquista al Desierto,

por lo tanto, negaban a los pueblos originarios, primeros pobladores yo aprendí una sola historia, todavía me da vergüenza decirlo. Estaba recibida de maestra y no sabía que existían pueblos originarios vivos en la Argentina. En mi formación hubo invisibilización de la realidad latinoamericana, porque así como se despreció al gaucho, yo casi diría que ni siquiera se despreció al indio. Al indio o lo mataron o lo olvidaron.

La historia latinoamericana viene siendo silenciada

“Pero era mi compromiso personal, que incluía ir a vivir con la gente y luego allí trabajar y transformar con ellos los problemas que fueran apareciendo de esas realidades”

En mi infancia, yo tampoco tuve acceso a la problemática de la diversidad, porque solo conocía mi barrio y una localidad en Río Negro, al sur de la Argentina, donde teníamos familia y eran chicos como yo. Pero de joven realicé un viaje con mochila, para visitar a una tía mía que vivía en Cuzco, Perú. Por un fracaso afectivo, me decido a viajar, durante dos veranos, por algunos países de Latinoamérica, crucé Bolivia y Perú, luego a México. El primer viaje lo hice el año en que el Che Guevara muere, en 1967. Yo siempre digo que conocí Latinoamérica antes que a la Argentina. Vi muchas realidades que me impresionaron. Ese viaje por Latinoamérica a mí me cambió totalmente la visión y la decisión, porque me llevó a comprometerme definitivamente con la gente hasta que dije: -No quiero ser más turista, sino comprometerme con la realidad.

Marta continúa relatando sus primeras experiencias en el NEA⁶:

Antes de ir a vivir al Chaco, empecé a viajar al Norte de Santa Fe, en medio del campo, yo pertenecía a la corriente llamada terciarista, dentro de la iglesia católica, que fue uno de los sectores que aportó a la llamada generación de los setenta (...) La realidad de esa zona, por aquella época, era muy parecida al Chaco, ya había pasado por allí la Forestal⁷ y había dejado el monte pelado.

6 El Noreste Argentino (NEA) está compuesto por las provincias de Misiones, Corrientes, Chaco, Entre Ríos y Formosa.

7 *The Forestal Land, Timber and Railways Company Limited* era una compañía inglesa instalada en el norte de la provincia de Santa Fe. Durante más de 60 años. explotó los extensos bosques de quebracho que

Había mucho carbón y la gente se dedicaba mayormente a trabajar de eso. Yo fui al paraje 29, Reconquista, hacia Fortín Olmos, donde había una congregación que tenía la ideología tercermundista.

Cuando llego al Chaco, a Nueva Pompeya, me encuentro con escuelas donde había criollos y wichí. Los wichí iban a la escuela sabiendo que iban a repetir. Por lo tanto, les alcanzaba con que alguno fuera, porque sabían que iban a repetir. También era una escuela expulsora. En cambio, la escuela de Sauzalito, donde realicé la experiencia de pareja pedagógica, fue distinta porque ahí la mayoría era wichí, los criollos eran dos familias. Entonces en la escuela, sí o sí, se te tiene que ocurrir algo distinto.

No fui a 'enseñarle a los wichí qué debían hacer' para salir de su situación de postergación. Sabía, lo había aprendido con Magrassi⁸, que en América había tres protagonistas: sus pueblos originarios, los negros a quienes trajeron como esclavos, y los que bajaron de los barcos como mis viejos. Yo iba a aprender eso: cuál era el aporte de cada uno para la construcción de un mundo mejor, y como maestra, por supuesto, a enseñar a leer y escribir.

Entre 1973 y 1974, desarrolló una experiencia significativa en su vida, asumida con la fuerza de lo colectivo: “Yo sentía que era parte de un grupo que soñaba y pensaba”. Fue entonces que tomó la decisión de radicarse en el Chaco para vivir con la comunidad wichí. Recuerda cómo le impactó comprender que, cuando la escuela es bajo un algarrobo, lo importante es el monte, el río..., y no una lectura que hable de mundos ajenos; que una experiencia pedagógica profunda entre dos universos, uno criollo y otro wichí, requería de acuerdos básicos que no existían, y fue preciso hacerlos, estudiar el universo de la gente y armar algo con eso.

Al respecto, Marta se cuestiona:

¿Pero enseñar a leer y escribir a quién? ¿A pibes que son monolingües en lengua wichí con una maestra monolingüe en castellano? Así entré en la búsqueda de nuevas estrategias, de nuevos enfoques que en ese momento llamamos

poseía la provincia, fundando pueblos, puertos, vías férreas y fábricas. Cuando se retiró de la Argentina cerró las ciudades que había fundado, luego de haber talado casi el 90% de los bosques y haber causado un terrible proceso de desertificación y daño ecológico en la zona.

8 Guillermo Magrassi (1936-1989), sociólogo y antropólogo argentino que en las décadas de 1970 y 1980, a través de su obra académica y en la radio y la TV, tuvo un rol central en la difusión y crítica de la situación indígena y de las culturas locales afectadas por la globalización.

‘educación bilingüe’, porque la lengua se impuso como el aspecto central de las culturas.

Y continúa relatando:

Yo termino yendo a vivir a Sauzalito⁹ con otra maestra, Nelly Trevisan. Durante muchos meses, la escuela funcionó a la sombra de un algarrobo, mientras con la cooperativa y el trabajo que íbamos generando, se armó un horno de ladrillería y se fue armando un rancho para la escuela, no era una escuela... fue una escuela creada por la cooperativa para la cooperativa. No fue creada desde el sistema educativo, hubo que pedir que la oficializaran y hasta que llegó la autorización pasó tiempo. Eso nos dio libertad para crear una forma propia de enseñar, y armamos la ‘pareja pedagógica’¹⁰. Nelly Trevisan formaba ‘pareja pedagógica’ con Jovino Luna que era el que había terminado 7º grado, y ellos atendían a los pibes más grandes. Pero yo, que formaba pareja pedagógica con Juan Parrilla, lo ayudaba a él a preparar las clases, para los chicos más chicos. Se habían juntado allí gente de distintos lugares en Sauzalito, para poder organizar la cooperativa, y Juan era de otro pueblo, de Sauzal, cumplía los dos roles en la cooperativa. Era maestro por la mañana y almacenero por la tarde. Entonces a nadie le teníamos que preguntar. Pero hay una cuestión que tiene que ver que, dentro de la diversidad, una es la diversidad de lenguas: ocurre que en una escuela el acto de aprender a leer y escribir es ‘la clave’; si la escuela no enseña a leer y escribir entonces la escuela no tiene sentido. Por lo tanto, nos ayudó que los anglicanos hubieran ya escrito la Biblia en wichí para trabajar en la evangelización y que también hubieran escrito unas cartillas, que las había escrito alguien que era ‘paisano’¹¹, porque se convertían en pastores muy rápidamente. Allí había pastores aborígenes y ese pastor seguramente enseñaba a otros y en wichí, lo mismo que [ocurría con] la Biblia.

Marta Tomé se compromete con la pareja pedagógica, logrando un buen nivel de confianza y una comunicación fluida en esa mediación lingüística:

La pareja pedagógica no era simplemente dos personas, donde una habla en

9 Sauzalito, localidad en el departamento Gral. Güemes. Junto con El Sauzal y el Pintao, se ubican a la margen derecha del río Teuco -o Nuevo Bermejo-, al norte de la provincia del Chaco.

10 Enseñanza conjunta entre un maestro blanco y un maestro indígena, quien aporta la visión y los saberes desde su cultura de pertenencia. Un relato pormenorizado de esta época en la trayectoria de Marta Tomé está disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=V0UBJswEfes&t=244s> – “Voces y experiencias en diálogo” Cátedra Abierta Intercultural.

11 En el Norte se denomina “paisano” al indígena.

una lengua y otra habla en la otra, en el caso de las mujeres, ocurría que eran ellas mismas bilingües y que por lo tanto servían de mediadoras entre el grupo ya que también eran estudiantes, o sea que nadie jugaba de maestra bilingüe. Con una mujer de la comunidad wichí, Amelia, éramos amigas, también conversábamos, hablábamos de cosas privadas, íntimas; para mí, era mi pareja pedagógica. Yo trabajaba a la mañana con los chicos, a la tarde con las mujeres, y a la noche con los hombres. ¿Y qué pasaba a la noche? A la noche había más hombres que hablaban castellano. Entre los hombres había más gente que hablaba castellano, entonces no era un bilingüe, eran varios que servían de mediadores. Recuerdo que había un adolescente que iba a la mañana, y también iba a la tarde y, si podía, se quedaba hasta la noche.

Materiales didácticos bilingües, trabajos participativos con docentes Wichí

“Sentirse parte de un todo es lo que permite complementarnos”

Marta Tomé junto con Mónica Zidarich¹² y la ayuda del maestro wichí Ambrosio, elaboraron láminas bilingües¹³ como material de apoyo a los maestros, una lámina ilustrada en castellano, la otra lámina en wichí. La que estaba escrita en castellano la ponían bien a la vista, la otra en wichí la ponían atrás, escondida:

(...) Entonces hicimos una ficha, para que los auxiliares wichí la tuvieran guardada en el bolsillo, para que pudieran tenerla consigo, y el maestro criollo no se la tirara. (...) Esto que ahora parece tan natural, estaba muy lejos en aquella época, en un curso que organizamos ubicamos a los maestros auxiliares¹⁴ en un salón y en otro salón a los maestros de grado: el tema a

12 Profesora en Ciencias de la Educación, viviendo en Sauzalito desarrolló con la guía de Marta las primeras experiencias de alfabetización bilingüe con niños y niñas wichí y criollos.

13 Elaboración de materiales didácticos para el trabajo de alfabetización en comunidades aborígenes: Cartilla castellana para población adulta wichí en 1972. Posteriormente, elaboraría otra cartilla castellana mapuche, en colaboración con la lingüista Lucía Golluscio, en 1980; y materiales lúdicos de apoyo para la alfabetización en lengua materna.

14 Desde los primeros intentos de incorporación, en los inicios de la década de 1980, hasta la actualidad han transcurrido numerosas experiencias e intentos cada vez más sistemáticos de institucionalización de las distintas figuras de los “maestros indígenas”. La cuestión de la formación docente destinada a miembros de comunidades indígenas no ha sido previa a la incorporación de estos a las escuelas. Los primeros procesos tuvieron lugar como un modo de paliar la enorme brecha comunicativa entre los maestros no indígenas, hablantes de español, y sus estudiantes indígenas. De igual manera, los crecientes reclamos de las comunidades y organizaciones indígenas en los inicios de la democratización en el país (1983)

tratar era el error. Los maestros de grado tenían que analizar cuáles eran los errores que cometían los estudiantes y los maestros auxiliares cuáles eran los errores que cometían los blancos cuando teníamos que enseñar wichí. Se les escuchaba las carcajadas a los maestros auxiliares y los maestros blancos estaban molestos porque se daban cuenta que provocaban risa. Fue una muy buena técnica para pensar cómo eran vistos por el otro. Sentirse parte de un todo es lo que permite complementarnos, ni destruirnos al sentirnos menos, ni destruir a los otros creyéndonos más.

A través de la producción de materiales didácticos, Tomé problematizó la realidad. Utilizó dispositivos lúdicos, muchos de ellos bilingües, como naipes, loterías, dominós, memoramas, rompecabezas, juegos de adivinanzas, juegos de estrategia que ha creado en colaboración con varios educadores que son y han sido sus discípulos. Estrategias para generar situaciones de alfabetización con grupos bilingües y multilingües, pero esencialmente para visibilizar la diversidad que singulariza a cada grupo, para generar situaciones de diálogo colectivo, de argumentación, de debates:

(...) materiales con textos problemáticos desde experiencias reales, como enseñaba Paulo Freire, un problema a discutir en cada hoja pero con una progresión lingüística no solo porque en el aula hay niños que hablen otras lenguas, sino para que en la escuela se sepa que existen, que son parte de nuestras culturas.

En relación con la importancia de las lenguas, ella reflexiona: “Es que detrás de cada lengua hay una cosmovisión, una forma de ver el mundo, de ordenarlo, de clasificarlo, de priorizar un aspecto sobre otro. Un mundo mejor supone una convivencia armoniosa”.

Evaluando la experiencia en el Chaco, expresa Marta:

Volví del Chaco, pero de lo que no regresé nunca es del compromiso con la gente. Y en eso estoy y en eso sigo. Creo también saber que el aporte mayor de los pueblos originarios a la construcción de un mundo mejor es su cosmovisión

llevaron a que algunas provincias con población indígena significativa, como Formosa y Chaco, fueran las primeras en incorporar en sus escuelas la presencia indígena. Esta incorporación no estuvo exenta de conflictos y desavenencias con el resto de los docentes. En muchas escuelas, los “auxiliares” indígenas no eran tenidos en cuenta al interior de las aulas, cumpliendo tareas de ordenanza y/o limpieza; en otras, sin embargo, directivos y docentes buscaron otorgarles una función “pedagógica” y de acompañamiento en “pareja pedagógica” junto al docente de grado, como lo hizo Marta.

*del mundo, ya que solo convencidos de ser parte de la naturaleza y no sus
amos podremos cambiar en un giro de 180° la cosmovisión que está llevando al
mundo y al hombre a su destrucción.*

Diversidad de niveles, educación rural y educación de adultos

La educación rural y la educación de adultos le dio siempre la oportunidad de trabajar simultáneamente con distintos niveles: estar varios o todos los grados juntos, con un solo maestro. Al respecto, nos advierte:

¿Cómo se hace? Primero, no hay que negar esa diversidad. Segundo, hay que convencerse que todos aprendemos cuando enseñamos. Entonces sí, podremos encontrar la estrategia, si planificamos juntos, con todos los estudiantes, qué, cómo y con qué trabajar, pero sobre todo qué rol cumplirá cada uno dentro del proyecto.

El pensamiento y la experiencia del maestro Luis Iglesias¹⁵ en las escuelas rurales unitarias, son tomados por Marta como referencia para abordar el trabajo pedagógico con y desde la diversidad:

Yo intercambié bastante con Luis Iglesias, nos apreciábamos, nos visitamos algunas veces, y recuerdo de él la frase: ‘acá todo el mundo enseña y todo el mundo aprende’. Es decir, no consideraba que poner un estudiante a enseñarle a otro lo haga perder tiempo, sino que cuando uno enseña aprende algo también. Y eso es válido también para uno como maestro. En el Sauzalito la escuela también era un embudo, porque de los menores de 18 años ninguno había completado la escuela¹⁶.

Como maestra de adultos, es probable que no neguemos tanto la diversidad, porque si lo hacemos, nos quedamos rápidamente sin estudiantes. Ellos deciden,

15 Luis Fortunato Iglesias nació en 1915 y falleció en 2010 en la provincia de Buenos Aires. Desarrolló los principios de la “Pedagogía Nueva”, desempeñándose como maestro de escuela rural; muy conocida es su experiencia en la escuela de Tristán Suárez (Bs. As.). Escribió numerosos libros donde desarrolla los principios de una educación humanista, centrada en la relación con el entorno, la diversidad de los aprendizajes, el pensamiento crítico, entre otros.

16 Con respecto a este tema, Carlos Cavalli, compañero de vida de Marta Tomé, realizó en Sauzalito un relevamiento sobre la situación educativa de los pobladores que vivían en el paraje. El censo lo hizo sobre un total de doscientos seis personas, de las cuales, ciento veintiocho eran menores de 20 años y ninguno había ido a la escuela. De los mayores de 20 años, que eran setenta y ocho, solo 18 habían ido a la escuela y de estos solo doce habían llegado a 2º grado, cuatro a 3º, uno a 4º y uno a séptimo. Los pocos que sabían leer, en la medida que habían aprendido a hablar castellano, leían en las dos lenguas; wichi y castellano.

no hay padres que los presionen a quedarse. Trabajé con adultos en el Chaco, en Goya y también en la campaña de alfabetización en los años 1974 y 1975 en la Universidad del Comahue. He visto gente que ya estaba alfabetizada, pero callaba lo que sabía porque quería quedarse en el grupo, entre otras cosas por las temáticas que se discutían. Lo cierto es que la campaña acaba tomando examen y otorgando certificados de terminación de primaria a un buen grupo de los que 'formalmente' entraron para aprender a leer y escribir. Entre esos grupos había gente que había tenido que migrar de Chile, donde ya había caído Salvador Allende, y buscar trabajo en las chacras del valle de Río Negro. Entre las láminas que habíamos preparado como material de apoyo se les preguntaba a los estudiantes por cuál querían comenzar, al final estaba escrita una con la palabra 'trabajo'. Bueno, por esa querían empezar.

Trayectorias en áreas de gestión educativa

Marta Tomé no circunscribió sus tareas a la docencia, también ocupó cargos de gestión en distintas instituciones:

Estuve en el Ministerio de Educación de la Nación entre el 2001 y el 2002¹⁷. El objetivo que nos trazamos desde el Ministerio era impulsar que la gente se conociera entre sí, que se visibilizaran los grupos que no conocíamos hasta entonces, organizábamos discusiones para poner en común lo generado en experiencias de base. En el Ministerio pudimos reunir a unos y a otros, y las que habían sido las experiencias más avanzadas, como habían sido en Formosa y en Chaco, empezaron a conocerse entre los grupos que trabajaban en otras provincias. Relevamos las experiencias de abajo, era el propósito central¹⁸. En el Ministerio de la Provincia de Buenos Aires [anteriormente], también relevamos experiencias de base, armamos un programa que se llamó el PADEE.¹⁹ Mandábamos jurados para seleccionar experiencias, se tenían que reunir los docentes, elegirlas, discutir entre ellos y definir cuáles eran las más significativas.

17 Marta Tomé coordinó el “Proyecto Mejoramiento de la Calidad de la Educación de los Pueblos Aborígenes”, dentro del Programa de Acciones Compensatorias, en el Ministerio de Educación de la Nación, destinado a apoyar el desarrollo y consolidación de la educación intercultural bilingüe (EIB)

18 “Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Sistematización de experiencias” (2004) Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Disponible en <https://www.educ.ar/recursos/92368/educacion-intercultural-bilingue-en-argentina-sistematizacion-de-experiencias>.

19 Como asesora docente en la Dirección de Educación Primaria de la Provincia de Buenos Aires (1988 a 1991), coordinó el Programa de Apoyo de Experiencias Educativas (PADEE), Dirección General de Escuelas y Cultura de la provincia de Buenos Aires.

Una trayectoria que dejó huella en la Universidad Nacional de Luján

A partir de una propuesta del Director Decano del Departamento de Educación, Rubén Cucuzza, en 1999 Marta crea el Área de Estudios Interdisciplinarios de Educación Aborigen²⁰.

(...) Yo tenía certeza de que la lingüística y la antropología tenían que integrar un equipo interdisciplinario. Se hablaba poco aún de Educación Intercultural, yo no usaba ese término, me apoyaba en los pueblos originarios, que eran de los grupos más marginados. Obviamente tenía que ser un criterio amplio. Trabajando en la universidad, yo personalmente me sentía marginal, habiendo caminado el interior del país.

Sobre las actividades desde la universidad, Marta expresa que “*de todas las figuras usadas para nombrar la estructura de la universidad, la palabra ‘extensión’ era lo que más me gustaba...*”.

Una de las primeras actividades del Área fue el Primer Encuentro Nacional de Educación e Identidades: los Pueblos Originarios y la Escuela, que se realizó en 2003, en Luján:

Resultó especialmente significativo en tanto la Universidad estaba abriendo un espacio para los pueblos originarios y lo estaba haciendo junto a organizaciones indígenas y un frente gremial (...) Para mí, fue muy importante ese encuentro para tomar conciencia de que ya estaba dado ese paso.

Finalizando este diálogo

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, 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.

¿Qué es la interculturalidad para Marta Tomé? ¿Un proyecto, un proceso por construir? ¿Un derecho por exigir, un sueño comunitario por realizar?

²⁰ Para información detallada sobre las actividades del Área véase <http://www.intercultural.unlu.edu.ar>

Para mí la interculturalidad no se ajusta solo a lo profesional, se convierte en un proyecto de vida. Yo pertenecí a la generación que quería cambiar el mundo y lo quería cambiar con mi profesión. Pero era mi compromiso personal, que incluía ir a vivir con la gente y luego allí, trabajar.

En todo su relato se vislumbra una concepción de interculturalidad como proyecto político, social, cultural, ético y también subjetivo de los maestros y maestras comprometidos en el trabajo en comunidad con pueblos originarios y con distintas colectividades de la Argentina, como territorio multicultural y plurilingüe.

Todavía falta mucho para hacer de nuestra sociedad y nosotros, como mujeres, hombres y sujetos histórico y culturales, como originarios, como mestizos o afros o cualquier otra adscripción, un espacio intercultural donde todos nos respetemos.

Tengo 81 años y sigo con el entusiasmo. Porque nunca acepté trabajar con dolor; al menos, con el menor dolor posible; para mí, la alegría tiene que estar en el centro del aprendizaje para el estudiante y para el docente. A veces cuando todo era muy difícil, me corría para buscar un lugar mejor. Yo siempre me consideré que tenía derecho a una cuota de alegría. Y creo que seguí esta profesión por eso. Además en este caso creía que se estaba en una situación injusta pero también hubiera podido ponerme a llorar.

Y yo creo que en medio de este momento tan difícil que estamos viviendo en Latinoamérica, tenemos que encontrar la cuota de alegría, y es posible que la encontremos así, reflexionando juntos para ver qué podemos hacer.

Las historias de vida de experiencias educativas de maestras como Marta deben trascender las puertas de la escuela, haciéndose tangibles y palpables, de modo que puedan ser comprendidas, repensadas y recuperadas por otros docentes, para que se transformen en instrumentos de consulta y elementos de apoyo pedagógico.

Queremos terminar este texto con palabras de esta Maestra, precursora de la educación intercultural en nuestro país, que continúa, apasionadamente, construyendo esperanza:

Y tuve que aceptar lo que dice Galeano, “¿para qué sirven los sueños? Para caminar”. Uno sabe que en el futuro vos y tu generación pueden dejar un mundo mejor; y resulta que la generación que sigue, la destruye, pero la otra generación la transforma en tierra fértil. Y trato de hacer una grieta en una mole que se ve durita, y cuando veo una grieta, me meto, cualquiera de las dos cosas me salva de seguir llorando porque el sueño no llega, hago lo posible para hacer que suceda lo que sueño.

Bibliografía

BOURDIEU, P. (1997) “La ilusión biográfica”. En *Razones prácticas, sobre la teoría de la acción*. Anagrama, Barcelona. pp. 74-83.

BRIONES, C. y GUBER, R. (2008). “Argentina: Contagious Marginalities”. En POOLE (comp.), *A companion to Latin American Anthropology*, Blackwell Publishing, Malden/Oxford. pp.11-31.

BRUNER, J. (1986) *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Gedisa, Barcelona.

_____ (2003) *La fábrica de historias: Derecho, literatura, vida*. F.C.E., Buenos Aires.

CONTINI, G. (1991): “Hacia una crónica de la historia oral en Italia”. *Historia y Fuente Oral*, N° 5. Barcelona, pp. 131-138.

FREIRE, P. (2006) *Pedagogía de la indignación*. Morata, España.

GORDILLO, G. y HIRSCH, S. (2003). “Indigenous Struggles and Contested Identities in Argentina Histories of Invisibilization and Reemergence”. *Journal of Latin American and Caribbean Anthropology*, Vol. 8, Issue 3, pp.4- 30.

HIRSCH, S. y SERRUDO, A. (comp.) (2010). La Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Identidades, lenguas y protagonistas. Noveduc, Buenos Aires.

THURNER, M. (1997). From two republics to one divided: contradictions of postcolonial nation making in Andean Peru. Duke University Press, Durham.

Ziomara Garzón: Politóloga, Universidad del Cauca (Colombia); Magister en Estudios Sociales Agrarios, FLACSO (Argentina). Es miembro de Espacio Colectivo ALFAR, pensar-hacer desde las identidades, en Cátedra Abierta Intercultural. Integrante del Programa de Economías Regionales y Estudios Territoriales (PERT), Facultad de Filosofía y Letras, UBA. ziomara.garzon@gmail.com

Lila Scotti: Profesora en Ciencias de la Educación, UNLP; Especialización en Investigación Educativa, UNComahue / IIPMV, CTERA. Es miembro de Espacio Colectivo ALFAR, Pensar-hacer desde las identidades, en Cátedra Abierta Intercultural. lilascotti@gmail.com