

**Mirar la escuela secundaria
desde el trabajo docente**



Mirar la escuela secundaria desde el trabajo docente / Patricia
Delgado ... [et al.]. - 1a ed. - Corrientes: Editorial de la
Universidad Nacional del Nordeste EUDENE, 2015.
182 p.; 25 x 18 cm. - (Ciencia y técnica / Quiñones, Carlos Manuel)

ISBN 978-950-656-161-1

1. Docentes. I. Delgado, Patricia
CDD 371.1

Coordinación editorial: Claudia Rosa
Corrección: Irina Wandelow
Diseño y diagramación: Ma. Belén Quiñonez



© EUDENE. Secretaría de Extensión, Universidad Nacional
del Nordeste, Corrientes, Argentina, 2014.

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723. Reser-
vados todos los derechos.

25 de Mayo 868 (CP 3400) Corrientes, Argentina.
Teléfono: (0379) 4425006
eudene@unne.edu.ar / www.eudene.unne.edu.ar

Mirar la escuela secundaria desde el trabajo docente

María Delfina Veiravé

COMPILADORA

Patricia M. Delgado - Mariana C. Ojeda - Claudio Núñez
Teresa L. Artieda - Yamila Liva - Victoria S. Almirón
Ileana Ramírez - Laura Rosso

ÍNDICE

Presentación

Myriam Feldfeber

..... 07

Capítulo 1

Notas para mirar la escuela secundaria desde el trabajo docente

Delfina Veiravé, Mariana C. Ojeda y Patricia M. Delgado

..... 13

Capítulo 2

Impacto de las políticas de reforma educativa en las dinámicas institucionales y en el trabajo de profesoras y profesores de Escuela Media

Patricia M. Delgado

..... 19

Capítulo 3

Múltiples configuraciones laborales en el trabajo docente. Los profesores en busca de sentidos

Mariana C. Ojeda

..... 35

Capítulo 4

De la “identidad docente interpelada” a la in-comodidad de interpelarlos/as e interpelarnos

Claudio Núñez

..... 69

Capítulo 5 “Tenemos la fuerza que nos da la comunidad, la organización”. Resistencia indígena, Escuela Media y trabajo docente en el Chaco (1994-2010) Teresa Laura Artieda, Yamila Liva y Victoria Soledad Almirón	83
Capítulo 6 Otro contexto, nuevos significados: la construcción de los sentidos del trabajo docente en una escuela de modalidad bilingüe intercultural Ileana Ramírez	113
Capítulo 7 Formando para el trabajo en escenarios complejos. Sentidos construidos sobre el para qué educar en una escuela secundaria rural Laura Rosso	133

Capítulo 5

“Tenemos la fuerza que nos da la comunidad, la organización”. Resistencia indígena, Escuela Media y trabajo docente en el Chaco (1994-2010)

Teresa Laura Artieda
Yamila Liva
Victoria Soledad Almirón

*A Alo Curín.
Con añoranza y respeto
In memoriam.*

*A docentes y organizaciones del Bachillerato de Pampa del Indio.
Al L'Qataxac Nam Qompi.*

PRESENTACIÓN

En este capítulo, sus autoras proponen analizar el proyecto intercultural que tiene lugar en una Escuela Media de la provincia del Chaco, el Bachillerato Libre para Adultos Bilingüe Intercultural (BLABI)¹, destinado a jóvenes y adultos qom, que funciona desde 2001 en Pampa del Indio². Consideran, además, que constituye un contexto inédito -desconocido, nuevo³- para los profesores y las profesoras de las escuelas medias de la provincia. La vinculación de su origen y su desarrollo con las actuales dinámicas étnicopolíticas de organizaciones indígenas que confrontan con el Estado por tierras, cultura y reconocimiento político (Bartolomé, 2005; Guarino, 2008/2012 y 2010) ponen en cuestión rasgos estructurales de la Escuela Media argentina. Da lugar a un proyecto intercultural que interpela las dimensiones política, epistemológica, cultural y educativa del trabajo docente; que tensa y cuestiona los modos tradicionales de organización, gobierno y gestión institucional, de selección de los docentes, de organización y desarrollo del currículum, de relación entre la Escuela Media y las comunidades en las que está inserta.

1. Versiones iniciales y más breves de este trabajo han sido publicadas por Artieda y Liva en *Apropiación y Escuela Media en comunidades qom del Chaco, Argentina* (2011b), por Artieda, Ojeda y Liva en *Prácticas de participación en contextos interétnicos. Escuela secundaria entre los qom de Pampa del Indio, Chaco. 2001-2010* (2010) y por Artieda, Ramírez, Ojeda y Liva en *El proyecto Bilingüe Intercultural de Pampa del Indio, Chaco. Un escenario inédito para el trabajo docente de nivel medio* (2010).

2. La elaboración que se presenta es tributaria también de reflexiones y del trabajo de campo realizado por el equipo de investigación conformado por las autoras, y por Mariana Ojeda e Ileana Ramírez.

3. Según la acepción del diccionario de la Real Academia Española.

El trabajo principia con una historia de la Educación Bilingüe Intercultural (en adelante EBI) que comenzó en el Chaco, en 1987. La profundidad y extensión otorgada a la misma obedece a la necesidad de conocer el estado de situación de la EBI y los procesos que se desarrollan en la mediana duración. Se entiende que permiten comprender más acabadamente el caso porque lo liga con la situación socioeducativa de los Qom y las carencias de la política de la EBI en el Chaco, entre las que se destacan la falta de propuestas de Nivel Medio y un desarrollo de la normativa de carácter contradictorio, asincrónico y con vacíos que afectaron particularmente el trabajo de los docentes indígenas.

Se procede luego a analizar el programa educativo del que ese bachillerato es parte y que fue gestado por una organización indígena, el Consejo Qompi de Pampa del Indio, con el apoyo de organizaciones no indígenas a partir de 1994. Se reconstruye la génesis del proyecto y se señalan las propuestas de formación que incluye.

Posteriormente se caracteriza al BLABI. Se examinan situaciones que ponen en evidencia procesos de apropiación de la Escuela Media por parte de la organización qom y configuraciones y sentidos de la escuela y del trabajo docente que cuestionan y trasmutan rasgos habituales.

Los testimonios, las voces de docentes y miembros de la organización qom y de la organización no indígena permiten escuchar los sentidos que otorgan al proceso en el que están inmersos y el análisis que hacen de las relaciones con el Estado provincial en el período que transcurre entre 1994 y 2010 -cuando ya habían comenzado cambios en la política provincial para los pueblos indígenas que exceden este trabajo⁴. A la vez, esos mismos testimonios y los documentos de su autoría permiten profundizar en los procesos de apropiación de recursos culturales (Rockwell, 2005) y en los procesos de construcción de autonomía escolar impulsada desde abajo (Feldfeber, 2009; Pini, 2009), vinculada a colectivos indígenas que tienen un horizonte de lucha por derechos que incluyen, pero que no se reducen al ámbito escolar.

La perspectiva teórica sobre interculturalidad en educación que sustenta el análisis considera las históricas relaciones antagónicas de pueblos indígenas con el Estado (Bartolomé, 2005) y se apoya en la noción de un proyecto intercultural, en tanto “procesos y prácticas situadas sociohistóricamente que configuran y se configuran en un campo de disputa; en el que existen correlaciones de fuerza variables entre diversos actores con diferentes -y frecuentemente opuestos- intereses. Están presentes en esa construcción: las formaciones, estructuras y resistencias; las relaciones de desigualdad social y la lucha para transformarlas” (Grimberg, 2003 y Walsh, 2002 citado en Diez, 2004:195). Es ésta una conceptualización potente cuyo correlato empírico se encuentra en este caso en estudio.

Las fuentes y procedimientos de relevamiento de información consistieron en entrevistas en profundidad a docentes indígenas -uno de los cuales es miembro del Consejo Qompi- y a integrantes de la organización no indígena Che'eguera que acompaña el

4. La política educativa que tuvo lugar con el cambio del Gobierno provincial y del partido político que triunfó en las elecciones a finales de 2007 muestra determinados quiebres respecto de los 25 años anteriores que impactarán paulatinamente en escuelas de la EBI, pero el tema excede los límites de esta investigación.

proyecto desde sus comienzos. Así mismo, entrevistas grupales a docentes no indígenas, observaciones en terreno (reuniones y talleres), análisis de documentos elaborados por integrantes del proyecto y consulta de estadísticas educativas, datos censales y normativas provinciales y nacionales. El trabajo que se presenta no agota los temas que aborda y deja afuera niveles y aspectos de análisis. Pretende constituir un aporte parcial a la comprensión de un proceso específico de construcción de lo intercultural y de las transformaciones que el mismo supone para las configuraciones y significados del trabajo docente.

Educación bilingüe intercultural en el Chaco (1986-2010)

En el Chaco, provincia situada al noroeste de la República Argentina, actualmente se reconoce la presencia de tres grupos étnicos, Wichí, Moqoit y Qom (tobas), siendo éstos últimos el grupo mayoritario. Según la Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (en adelante EPCI) realizada por el Instituto Nacional de Estadística y Censos en 2004-2005, en las provincias del Chaco, Formosa y Santa Fe⁵, los Qom sumaban un total de 47.591 personas. Los Moqoit en Santa Fe y el Chaco eran 12.145, y los Wichí en el Chaco, Formosa y Salta, 36.149. Los datos del último Censo Nacional informan que en 2010, 41.304 personas se asumían como indígenas en el Chaco. El caso en estudio se origina en el seno de comunidades qom de Pampa del Indio, zona situada aproximadamente a 220 kilómetros al noreste de la Capital provincial, en el departamento Libertador General San Martín.

El último cuarto de siglo de desarrollo de la EBI (desde 1987) constituye una fase específica dentro de una historia de mayor duración⁶. Se trata de una larga y conflictiva historia de intentos de disciplinamiento por medio de la evangelización, el trabajo y la escuela, que se pueden situar desde mediados del siglo XIX en el territorio ocupado por las actuales provincias que conforman el Chaco argentino. Principia con organizaciones religiosas (franciscanas y anglicanas) y la posterior intervención del Estado nacional con reducciones y escuelas en las Gobernaciones de Formosa y el Chaco (Artieda y Rosso, 2009; Liva, 2012).

Según el conocimiento disponible, durante el siglo XX el sistema escolar mantuvo una política de exclusión y enajenamiento de sus culturas, sus lenguas, sus identidades. Esto fue un proceso común a todas las provincias argentinas con población indígena.

Entre la década de 1960 y principios de los setenta, en el Chaco se registran acciones tendientes a alfabetizar a niños y adultos indígenas que estaban excluidos del sistema educativo, entre las que se destacan las promovidas por René James Sotelo, docente y

5. La encuesta, realizada por el Instituto Nacional de Estadística y Censos, es complementaria del Censo de Población, Hogares y Viviendas de 2001. Los datos están desagregados por pueblo indígena y región muestral, no así por provincia.

6. Los pueblos indígenas de la región actualmente denominada Chaco argentino resistieron la conquista española e hicieron de sus dominios un territorio impenetrable. Las actuales provincias del Chaco y Formosa, parte de esa región, fueron la última conquista del Estado nacional a través de las campañas militares "de pacificación" que tuvieron lugar entre finales del siglo XIX y la primera década del siglo XX.

director de la Dirección del Aborigen, a principios de 1960 (De Pompert de Valenzuela, 2003), en el contexto de una ideología y una práctica que se proponía la integración del indígena a la sociedad nacional (Guarino, 2008/2012).

Así mismo, alfabetización monolingüe o bilingüe a cargo de grupos de laicos y de diferentes credos (católicos tercermundistas, metodistas, menonitas, anglicanos) en el interior provincial (Almirón y Artieda, 2012). Con la intervención de miembros de algunos de esos grupos entre los referentes principales, en 1987 comenzó un lento y también conflictivo desarrollo de una política de educación bilingüe intercultural, de manera que en el campo de la educación para los indígenas que habitan la provincia del Chaco concurren históricamente un conjunto de actores, los indígenas, las organizaciones religiosas, las asociaciones civiles y los Estados. Con los Estados, los indígenas mantuvieron relaciones de poder asimétricas en las cuales ocupaban lugares subalternos⁷. Esta síntesis de Bartolomé (2005:168), referente a todo el territorio argentino, exige de mayores desarrollos:

En un diagnóstico pionero M. González y D. Núñez (1973) destacaron que las condiciones coloniales de dominio y subordinación de la población indígena no habían desaparecido [luego de la conquista militar de sus territorios al norte y al sur de Argentina], sino que incorporaron nuevas modalidades formales tales como el endeudamiento cíclico, el despojo de tierras, los intercambios asimétricos y la inducción al alcoholismo.

La etapa más cercana de la emergencia indígena⁸ en la Argentina coincide con el retorno democrático posterior a la última dictadura cívico-militar (1976-1983). En el Chaco, sus organizaciones encararon reclamos por el reconocimiento por parte del Estado, la restitución de tierras y derechos en salud, cultura y educación. En 1986 se congregaron en dos Asambleas⁹; la segunda se trató de salud y educación¹⁰. La formación de

7. Una afirmación equivalente se puede sostener respecto a organizaciones religiosas. Véase *Indígenas instruidos y productivos. Las fotografías sobre el proyecto educativo franciscano en Misión Laishi (Territorio Nacional de Formosa, 1901-1926 c.)* por Liva (2012).

8. “El concepto de ‘emergencia indígena’ [...], según Guarino (2010:58), alude tanto a las demandas reivindicatorias de los derechos indígenas en el marco universal de los derechos humanos como también a la actitud crítica hacia los procesos históricos de comunicación y unicidad cultural del Estado-Nación”

9. En la convocatoria a estos encuentros intervinieron ONG como el Instituto de Cultura Popular (INCUPPO) y el Instituto de Desarrollo Social (INDES), y organizaciones religiosas como la Junta Unida de Misiones (JUM) y el Equipo Nacional de Pastoral Aborigen (ENDEPA) de la Iglesia Católica, entre otras, según lo expuesto por Guarino en *Estrategias identitarias para la resistencia étnica en las organizaciones indígenas Qom del Chaco* (2010) y por Rosso en *Historia de la educación aborigen en la provincia del Chaco. Informe final de Beca de Iniciación en la Investigación* (1999). Las dos últimas organizaciones nombradas (JUM y ENDEPA) estuvieron en el origen y el funcionamiento de proyectos de EBI que se desarrollarían desde 1987, el Centro Educativo Rural El Colchón (CEREC) y el Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen (CIFMA), respectivamente. Se hace referencia a los mismos más adelante.

10. La primera Asamblea tuvo lugar entre el 29 de julio y el 1 de agosto de 1986 en la localidad de Roque Sáenz Peña, Chaco; la segunda en la localidad de Quitilipi, Chaco, del 30 de septiembre al 3 de octubre de 1986, de acuerdo con lo expuesto por Rosso en *Historia de la educación aborigen en la provin-*

docentes indígenas fue parte de ese petitorio inicial, así como la educación para el trabajo que llamativamente se repite dos veces en un fragmento de corta extensión en la Resolución N° 1.009 del Consejo General de Educación (CGE) del Chaco:

Educación adaptada a las culturas aborígenes; enseñanza en lengua materna durante los tres primeros grados y los restantes en castellano; incorporación, dentro del plantel de educadores, de aborígenes con alguna capacitación de la educación; capacitación laboral; calendario escolar acorde a los movimientos migratorios de la comunidad; formación de un equipo pedagógico e integrado por aborígenes, que junto al Consejo General de Educación, elabore material educativo; preparación técnica en carpintería, mecánica, electricidad y albañilería.

En 1987 se sancionó la Ley Provincial N° 3.258 de las Comunidades Indígenas, lo que fue parte de un nuevo escenario jurídico que les facilitó avanzar en el reconocimiento de derechos históricos postergados¹¹. El Estado provincial recogió las peticiones sobre la educación en los artículos 13 al 16 (Capítulo III) y las tradujo de esta manera: declara a las culturas y las lenguas indígenas como constitutivas del “acervo cultural”, reconoce el derecho de los indígenas a estudiarlas en las escuelas, encomienda al Consejo General de Educación la formación de docentes indígenas, la adaptación de la currícula “a la cosmovisión e historia de los pueblos aborígenes”, la alfabetización para adultos, la difusión del patrimonio cultural y el fomento de las artesanías indígenas. Declara que la educación será bilingüe y bicultural.

El peso del articulado está puesto en la alfabetización bilingüe; el concepto de acervo liga los enunciados a una visión estática de la cultura en lugar de la noción de grupos humanos con culturas vivas, dinámicas, quienes por esa misma vitalidad y dinamismo, estaban generando los procesos etnopolíticos de los que resultaba esa ley. El modelo bilingüe bicultural que se asume explica el sentido del articulado porque dicho modelo promueve una educación en la que se respeten y reconozcan los valores culturales de los pueblos indígenas e introduce contenidos de la cultura nativa en la currícula oficial sin llegar a integrarlos de manera sistemática. Se sostiene en el supuesto de que las culturas indígenas tienen escasas posibilidades endógenas de superarse y conserva la interpretación de la cultura reducida al mundo de las artes dejando de lado el mundo conceptual abstracto (Yáñez Cossio, 1989; Rosso, 1999).

cia del Chaco. Informe final de Beca de Iniciación en la Investigación (1999) y por Guarino en Estrategias identitarias para la resistencia étnica en las organizaciones indígenas Qom del Chaco (2010).

11. Desde 1985 se sancionaron leyes nacionales y provinciales que reconocían derechos indígenas. En 1985, el Congreso nacional sancionó la Ley N° 23.302 de Política indígena y apoyó a las comunidades indígenas. Luego se aprobaron leyes en provincias con población indígena, las primeras fueron en Salta (Ley N° 6.373/86) y en Formosa (Ley N° 426/87). Las reformas constitucionales de 1994, nacional y del Chaco, marcaron un quiebre muy importante con el reconocimiento de la “preexistencia étnica y cultural” (Artículo 75, Inciso 17 y Artículo 37, respectivamente) y el carácter constitucional que adquirieron sus derechos. Otro hito relevante de ese marco normativo fue la ratificación del Convenio N° 169 de la Organización Internacional del Trabajo de 1989 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes, hecha por el Estado nacional 6 años después de las reformas constitucionales mencionadas.

La escuela secundaria se menciona en el Artículo 14 solamente en relación con el derecho de los indígenas a aprender sus lenguas en ese nivel y en la escuela primaria. No figura la formación para el trabajo y no se contempla la participación de las comunidades en las decisiones a pesar de reconocer su existencia y su derecho a la autodeterminación en el Capítulo I.

La dificultad de revisar los mandatos fundacionales del sistema educativo argentino, junto con el intento del Estado de mantener sus estrategias tutelares¹², también parecen explicar el contenido de estos artículos.

Seis años después, la formación para el trabajo, la alfabetización para adultos indígenas, la enseñanza secundaria y las decisiones de la comunidad serán reivindicaciones y demandas al Estado provincial por parte de la organización indígena que gestionó el BLABI de Pampa del Indio.

En el mismo año de sanción de la Ley 3.258, el CGE autorizó la apertura del Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen (CIFMA) y el Curso de Auxiliares Docentes Aborígenes (ADA) para los pueblos Qom y Moqoit en la localidad de Roque Sáenz Peña (Resolución N° 1.009/1987). Al año siguiente aprobó la apertura de un curso equivalente para Wichí en El Sauzalito (Resolución N° 142/1988). Los ADA fueron una figura de transición según la misma Ley 3.258. Ante la falta de indígenas con la escuela secundaria completa, ingresaron al CIFMA sin ese requisito. Debían manejar su lengua y ser seleccionados por su comunidad. Una vez egresados del Centro, se incorporarían a los jardines de infantes y al primer ciclo de la escuela primaria con la función principal de alfabetizar en el idioma y enseñar su cultura. La incorporación comenzó en 1990 en establecimientos con matrícula indígena que fueron afectados por lo que se denominó Programa de Educación Bilingüe Intercultural (PROEBI)¹³. Es interesante registrar, si bien no se pretende detener en ello, la diferencia de conceptos entre la Ley del Aborigen que sanciona una educación bilingüe bicultural y la interculturalidad que queda inscripta en la denominación del programa en el mismo año, 1987. Este programa se aprobó con carácter de proyecto especial, esto es, no quedó instaurado en la estructura permanente del sistema educativo. El CIFMA se incorporó a la estructura como instituto de Nivel Terciario responsable de la formación de docentes indígenas en 1993.

La formación docente y los títulos con los que egresaron los estudiantes indígenas se modificaron. En 1995 se aprobó el Plan de Estudios de las Carreras de Maestro Bilingüe Intercultural para la Educación Inicial y de Maestro Bilingüe Intercultural para la EGB a través de la Resolución N° 33/95 del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Desde 1999 se organizó la carrera de Profesores Bilingües Interculturales para la Educación General Básica 1 y 2. La provincia no tiene aún carreras de formación de profesores indígenas para la Escuela Media. Una explicación inmediata es la

12. Se toma esta interpretación de la Ley de Guarino (2010:64). Esta autora alude al Artículo 1.

13. El PROEBI fue formalizado en 1993 por Resolución N° 83 del Consejo General de Educación. Por el mismo instrumento legal se establecieron los fines del CIFMA: mejorar el servicio educativo para las comunidades aborígenes mediante la investigación, el perfeccionamiento y la formación docente; coordinar, apoyar y evaluar el PROEBI.

escasa cantidad de egresados del Nivel Medio, según estadísticas que se presentarán posteriormente.

En congruencia con la Ley 3.258, la mayoría de las acciones estatales se orientó a la formación de docentes para la alfabetización y la introducción de contenidos culturales de los tres pueblos dentro del currículo oficial de los niveles Inicial y Primario en escuelas donde se desempeñasen docentes indígenas. Hasta 2012¹⁴ no se contaba con una currícula para esta educación en los niveles mencionados; en la mayoría de los establecimientos, los contenidos tendientes a la interculturalidad habrían sido más bien esfuerzos promovidos por los establecimientos y/o grupos de docentes, y también por los equipos de docentes del CIFMA de Presidencia Roque Sáenz Peña y de El Sauzalito. La cultura indígena se incorporó al currículo de las escuelas por medio de la investigación realizada por los alumnos y los docentes, tarea prevista en las normativas. Las comunidades y las familias, ancianos y ancianas en especial, fueron valoradas como fuente de los conocimientos. Paulatinamente y con muy reducido apoyo del Estado provincial, los estudiantes del CIFMA de las dos localidades y sus egresados elaboraron materiales de lectura monolingüe y bilingüe (Artieda, Liva y Almirón, 2012a; Artieda y Liva, 2011b; Artieda, Rosso y Ramírez, 2009).

Como se mencionó antes, la formación de los docentes indígenas y su incorporación a las escuelas fueron medidas de la política educativa que se integraron a la estructura del sistema. Los otros proyectos o establecimientos permanecieron como programas experimentales -proyectos especiales, según la terminología de las normativas- 20, 10 o menos años según la fecha de inicio. De manera que, si bien tuvieron continuidad, funcionaron en un marco de inestabilidad que afectó la cotidianeidad del trabajo docente y las previsiones de distinto orden. La permanencia de los proyectos y de los cargos estaba sujeta a trámites y resoluciones de renovación anuales. La precariedad laboral era fuente de sufrimiento y de costosas y constantes tratativas con los organismos de decisión y técnicos¹⁵. Fue el caso de tres establecimientos con EGB 1, 2 y 3 y/o Polimodal y el BLABI de Pampa del Indio, por ejemplo¹⁶.

14. Los primeros Diseños Curriculares para la Educación Bilingüe e Intercultural fueron aprobados por la Resolución Ministerial N° 10.469, el 10 de diciembre de 2012, para la educación inicial, primaria y de adultos y media-ciclo básico.

15. En investigaciones e intervenciones anteriores, el equipo de conducción del PROEBI daba testimonio del peregrinar anual en las dependencias del Ministerio de Educación provincial para obtener la reválida. La misma situación se vivía en el CEREC, según lo expuesto por Ramírez y Artieda en *Historia de la formación de docentes qom en el Chaco desde la perspectiva de los actores (1987-1999)* (2010) y por Artieda y Curín en *Tester. Plenario de Evaluación. Junio 1992. Programa de Educación Bilingüe Intercultural de la provincia del Chaco* (1994). Se recogen en este punto testimonios de Germán Bournissen (*in memorian*) por Ramírez y Artieda en *Historia de la formación de docentes qom en el Chaco desde la perspectiva de los actores (1987-1999)* (2010), y de Jorge Kolett y el citado Bournissen, entre otros, recabados durante el proceso de evaluación del PROEBI a cargo de Teresa Artieda y Alejandro Curín (*in memorian*) en *Tester. Plenario de Evaluación. Junio 1992. Programa de Educación Bilingüe Intercultural de la provincia del Chaco*, en 1991 y 1992, y fechas posteriores.

16. Se hace referencia al CEREC, que fue adaptando su propuesta educativa primaria con orientación

En cuanto al tamaño de la EBI, las estadísticas disponibles facilitan una noción aproximada. El Área de Educación Aborigen Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación provincial informa que en 2011 se contaba con 197 docentes indígenas, entre ADA, Maestros y Profesores Bilingües Interculturales¹⁷. Era una cantidad insuficiente para cubrir las escuelas con matrícula indígena¹⁸. Según una publicación de 2007, los establecimientos del Nivel Inicial sumaban 78, con una matrícula de 1.499 niños y niñas. Las escuelas primarias eran 191, con un total de 8.786 matriculados.

En 2010 se sancionó la Ley de Educación Provincial N° 6.691, en congruencia con la Ley Nacional de Educación N° 26.206/2006. Sin avanzar en análisis más profundos que exceden los propósitos de este capítulo -entre otros, el sentido de autonomía que esta norma reconoce a los indígenas en las definiciones sobre la educación, pero también el carácter asincrónico y contradictorio del conjunto de normas vigentes sobre la EBI, interesa resaltar que los enunciados que regulan la educación bilingüe intercultural ponen de manifiesto nuevas y mayores posiciones de las comunidades, organizaciones y docentes indígenas en el campo de relaciones de poder que conforman con el Estado provincial. El Artículo 6 reconoce a los pueblos indígenas como sujetos políticos responsables de las acciones educativas en igualdad con los Estados, las organizaciones religiosas y sociales y la familia:

El Estado provincial garantiza el ejercicio del derecho constitucional de enseñar y aprender. Son responsables de las acciones educativas el Estado provincial, el Estado nacional, las confesiones religiosas reconocidas oficialmente, las organizaciones de la sociedad, los pueblos indígenas y la familia, bajo la supervisión del Estado provincial.

El Artículo 14 reconoce la libertad de los pueblos indígenas de crear escuelas:

El Estado provincial como responsable principal jurisdiccional, reconoce la libertad de las personas, de las confesiones religiosas, de asociaciones oficialmente reconocidas, de los municipios y de los pueblos indígenas para promover la creación de instituciones educativas, conforme con lo dispuesto por los artículos 14 y 75, incisos 17) y 19) -tercer párrafo-, y 22) de la Constitución nacional; por la Constitución provincial 1957-1994; por el artículo 27 de la Ley 24.071 Ratificación del Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT); y por la presente ley.

laboral a EGB 1, 2 y 3; al proyecto de Complementación Curricular de la EGB 3, al Polimodal de la Escuela de Nivel Secundario N° 80 de Misión Nueva Pompeya para Wichí (2002), a la Unidad Educativa N° 95 Escuela intercultural bilingüe wichí EGB 3 (1999/2000) y al BLABI de Pampa del Indio.

17. Según dicha fuente, representaban el 0,65% del total del personal docente provincial.

18. A la vez, el Ministerio daba cuenta del grado de expulsión de la infancia indígena en la escuela primaria. En 1998 realizó un censo de escuelas con matrícula de este origen (incluyó escuelas que no tenían docentes indígenas), según el cual la proporción de los niños y las niñas que finalizaban la primaria ese año era del 11%. En la misma década del noventa, en 13 escuelas con alumnos y alumnas indígenas, el 64% repetía el 2° grado y el 49% el 3° grado.

En el Artículo 23 se reconocen a las “escuelas de gestión social indígena”¹⁹ dentro de los tipos de instituciones educativas que componen el sistema, en el Artículo 89, el Estado queda comprometido como garante de la participación “permanente, protagónica y efectiva” de representantes y comunidades indígenas en las definiciones, planificaciones, evaluaciones y diseños curriculares.

La participación principal de una organización indígena en la gestación y en la gestión de una escuela, hecho que queda legislado con esta norma, es un proceso que comenzó 15 años antes en Pampa del Indio. Por lo mismo, se entiende como uno de los antecedentes directos del acto legislativo en cuestión. La misma visión tienen sus protagonistas. A continuación se tratará el tema.

El programa educativo del L´Qataxac Nam Qompi

*“Porque no tenemos agua, no tenemos trabajo,
no tenemos salida para nuestros hijos,
en esta situación de falta de tierra.
Pero tenemos sabios conocimientos,
tenemos voluntad de encontrar la manera de salir adelante,
tenemos la fuerza que nos da la comunidad, la organización”.*
Consejo Qompi. Jornada de Reflexión en Cuarta Legua 17,
11 de octubre de 2009.

En la década de los noventa, el Nordeste argentino (NEA)²⁰ sufrió el mayor proceso de pauperización y exclusión de la Argentina, y tuvo los indicadores de pobreza más altos del país. Los datos del Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC) correspondientes al Censo de 2001 señalan para esta región que el 82.8% de la población menor de 18 años era pobre (San Martín, 2004:208). Dentro del NEA, los indígenas en particular fueron históricamente uno de los grupos más afectados por los procesos de exclusión social. La extrema pobreza en la que se encuentran hace aún más distante para ellos la posibilidad de acceder a un conjunto de bienes simbólicos y materiales que algunos grupos sí poseen, trabajos formales, vivienda digna, servicios de salud y de educación de calidad y sistema de justicia²¹, y el caso que se estudia está relacionado con comunidades del pueblo qom. La Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas

19. La figura de ‘escuelas de gestión social’ está reconocida en la Ley Nacional de Educación N° 26.206/2006. La Ley provincial N° 6.691/2010 agrega la especificidad indígena. A diciembre de 2012 estaba en discusión en la Legislatura provincial una definición precisa de esta figura, siendo el grado de injerencia de las organizaciones y comunidades indígenas en el gobierno de los establecimientos uno de los puntos de mayor disidencia. Se tratará someramente este tema al final del capítulo.

20. Región comprendida por las provincias del Chaco, Formosa, Corrientes y Misiones, entre las cuales las dos primeras estaban en condiciones más deficitarias que las dos últimas, siguiendo los estudios que se citan más abajo.

21. Concepto de exclusión social extraído de San Martín (2004:205).

(ECPI) ya mencionada (2004-2005) mide la precariedad laboral de los qom que habitan el Chaco, Formosa y Santa Fe: el 59,5% de qom mayor de 12 años era trabajador por cuenta propia, el 34,6% era obrero o empleado, el 2,3% trabajador familiar sin remuneración fija y ninguno pertenecía a la categoría patrón.

Según fuentes disponibles, en Pampa del Indio habita una proporción importante de qom en relación con el total de población²². Sus miembros se distribuyen en 17 asentamientos rurales, uno urbano y otro peri-urbano y se organizan en comunidades asentadas en un radio aproximado de 35 kilómetros. Coincidiendo con los datos de pobreza extrema que informa la ECPI 2004-2005 antes citada, el Proyecto Educativo del BLABI Pampa del Indio (2007²³) expone que:

[...] los qom viven en situación de pobreza, son desocupados o sub-ocupados, subsistiendo gracias a la cría de algunos animales, chacras, cultivos en baja escala y planes de asistencia social. Económicamente hoy más pobres que nunca, son portadores de grandes riquezas culturales que resisten al incesante deseo de integración de la sociedad global, que aún mantiene vigentes rasgos de intolerancia y discriminación, aunque los permanentes reclamos y acciones en defensa de los derechos, van revirtiendo esta situación.

El movimiento en pro de una escuela secundaria nació en 1994 ligado a la defensa de las tierras que reclamaban al Estado provincial. Referentes de las comunidades se encontraban organizados en la Comisión Zonal de Tierras Cacique Taigoyic, llamando la atención la figura de este cacique que es un emblema de las reivindicaciones de los qom sobre sus territorios²⁴. Este contexto del origen de la escuela secundaria indica que los procesos de emergencia étnica están en la matriz del BLABI, realidad que lo distingue de una Escuela Media tradicional. Dicho de otro modo, es una escuela secundaria que surge como parte de estrategias de resistencia y de luchas por reconocimiento de derechos, de una organización qom que reivindica abiertamente su adscripción étnica y la historia de fines del siglo XIX y principios del XX de confrontación con el Estado.

22. Las estadísticas oficiales disponibles no ofrecen información discriminada por etnia y localidad. Para la década del 2000, una noción aproximada la dan los siguientes datos. El Censo Nacional de Población realizado en 2001 por el INDEC informaba un total de 11.558 habitantes, y según el diagnóstico elaborado por el BLABI de Pampa del Indio, los qom alcanzaban a 6.000 en 2007.

23. Versión en Mimeo, sin numeración de páginas.

24. “[...] en el reclamo de tierras que llevan adelante (los qom de Pampa del Indio) reivindican derechos sobre un territorio de 20 mil hectáreas, que les fue cedido bajo la figura de posesión precaria durante la década de 1920, a instancias de las negociaciones que realizó en forma personal el cacique Taigoyic [...]. Cuentan los qom que Taigoyic viajó por su cuenta a Buenos Aires para entrevistarse con el presidente Hipólito Yrigoyen y gestionar tierras para su pueblo en el marco de un pacto de pacificación (Silva, 1998). El cacique obtuvo el compromiso de otorgamiento de 20 mil hectáreas, que más tarde fueron mensuradas, y se establecieron los mojones para deslindar lo que sería el territorio indígena” (Gómez, 2009:10).

En los encuentros por las tierras se discutía la exclusión que sufrían los y las jóvenes qom en la Escuela Media que funcionaba en el ejido urbano. Este es el relato de una de las participantes, co-fundadora de la Asociación Civil Che'eguera:

[...] se hizo una reunión grande de educación en Campo Medina, y la gente planteó tan bien qué quería y cuál era la falla del sistema educativo, y por qué sus hijos, por qué el pueblo toba estaba como estaba y cuál era la barrera infranqueable, y ponía a la Educación Secundaria como la causante de la mayoría de los males [...], y lo planteaban tan lindo y analizaban tan bien al sistema educativo, cuáles eran las fallas, qué había que hacer, por qué y cómo, que nosotros los no indígenas que estábamos ahí, estábamos maravillados porque decíamos, pero eso no es imposible realizarlo, eso se puede realizar, entonces empezamos a buscar las leyes de educación de acá, de allá, la Constitución y todo, y empezamos así a hacer un camino para que se modifique la educación indígena y así fue que nace la organización Consejo Qompi.

En 1998, desde la Comisión Zonal de Tierras Cacique Taigoyic se decidió la conformación de una organización que representaba a todas las comunidades de la zona, el Consejo Qompi en Defensa de los Derechos de la Educación Bilingüe Intercultural, encargada de gestionar un proyecto educativo. Integrada con 20 representantes comunitarios al comienzo, la organización tenía 44 referentes en 2004²⁵, quienes contaron con el apoyo de una organización no indígena que se formó al efecto, la Asociación Civil Che'eguera y ENDEPA.

El Consejo Qompi se constituyó como grupo de presión organizado, “cuya existencia se proyecta mucho más allá de la obtención de los fines inicialmente propuestos” (Bartolomé, 2005:12). En el testimonio de la representante de la Asociación Che'eguera: “Al tiempo de su funcionamiento, tomaron conciencia de que luchaban no sólo por el derecho a la educación, sino por todos los derechos. Pasaron a llamarse *L´Qataxac Nam Qompi*”²⁶.

El Qompi (2007) expresaba de esta manera la crítica a la Escuela Media:

Los jóvenes indígenas inician el Nivel Secundario [...] en la CEP 78 del pueblo de Pampa del Indio. Pero, la profunda discriminación y negación de nuestra identidad indígena por parte de la escuela, y la falta de una educación que respete los valores de la propia cultura y la identificación de la lengua materna como nuestra primera lengua, hacen que sea rotundo el fracaso de la experiencia en este nivel. En más de 25 años de existencia de esta escuela secundaria, y teniendo como referencia que en nuestra localidad, somos cerca de 8.000 habitantes tobas, han finalizado no más de 20 jóvenes indígenas en la CEP 78. Por ello creemos fundamental poder

25. Datos suministrados por uno de los referentes de la organización y director del BLABI. Bartolomé (2005:14) permite interpretar este crecimiento de los miembros del Consejo como parte de las estrategias políticas aprendidas, “[...] por constituirse como colectividades, como *sujetos colectivos*, para poder articularse o confrontarse con un Estado en mejores condiciones políticas, ya que la magnitud numérica y las demandas compartidas incrementan sus posibilidades de éxito”. Siguiendo al autor citado, es necesario añadir que este proceso no es privativo del Chaco, sino de las distintas comunidades indígenas de la Argentina.

26. En castellano: Consejo Qompi.

comenzar una escuela secundaria propia, basada en nuestra cultura, que sea bilingüe intercultural, reforzada por la obligatoriedad de la educación hasta ese nivel, según reza el Artículo 16 de la mencionada Ley nacional.

En 2003, según el Área de Educación Aborigen Bilingüe Intercultural del Ministerio de Educación del Chaco (2004), el total estimado de matrícula indígena que asistía al sistema educativo chaqueño era de 13.098 alumnos, de los cuales 1.104 estaban en el Nivel Medio y 84 en el Nivel Terciario. De acuerdo con la información de 2007, en el Chaco había 43 escuelas del tercer ciclo de la EGB, con 1.055 matriculados indígenas y 35 escuelas del Nivel Polimodal, con 530 matriculados indígenas; es decir, del total de matrícula escolar indígena (12.459 personas), el 8,4% estaba en la EGB 3 y el 4,2% en el Nivel Polimodal.

Estudios sobre la exclusión social y la condición socio ocupacional de los jóvenes entre 15 y 24 años del NEA aseveran su condición de mayor vulnerabilidad social en los noventa y en el 2000. Más de la mitad de esos jóvenes no asistía a ningún establecimiento educativo y alrededor del 30% no tenía empleo, sumado a que casi la mitad de quienes lo obtuvieron trabajaba en el sector informal²⁷.

Esta organización indígena, de esa manera, tomaba la decisión de revertir la situación de exclusión de sus jóvenes, que repetía *ad infinitum* su propio pasado y el de las generaciones anteriores, y que los destinaba -según lo manifestaban- a un futuro vacío de expectativas y de “bienestar general, salud, mejores condiciones habitacionales, mejores condiciones de trabajo, defensa de las tierras” (Consejo Qompi en defensa de la EBI-Asociación Civil Che’eguera, 2007).

Con el propósito de imaginar la escuela deseada, se realizaron talleres en los cuales participaron ancianos y ancianas, miembros del Consejo Qompi, criollos y criollas integrantes de Che’eguera y de ENDEPA:

Nuestras reuniones eran horas y horas sentados charlando qué se tendría que enseñar en historia, en geografía o cómo tendría que ser la enseñanza, y entonces ahí le explicábamos primero a los ancianos qué estudiaba la historia, qué estudiaba la pedagogía, qué estudiaba la geografía, para que ellos se ubiquen y ahí empezaron a salir un montón de contenidos que los ancianos aportaban y que eso se tendría que enseñar [...], millones de historias y riqueza que nosotros veíamos que la escuela deja de lado totalmente (Entrevistada 1).

Una vez definido el proyecto, para difundirlo se realizaron asambleas en cada una de las comunidades. La idea no quedó constreñida a la enseñanza media, sino que alcanzó la envergadura de un programa educativo para las comunidades qom de la zona que tenía la intención de atender necesidades propias, con sus propios modos, concepciones,

27. Se debe advertir que son fenómenos de exclusión social que se profundizaron en esa década, pero, según San Martín (2004:211), “[...] no parecen ser desconocidos para una región que históricamente ha estado centrada en actividades poco generadoras de valor agregado y con predominancia de empleos precarios y mal remunerados”.

profesionales y técnicos²⁸. Asumía formatos y niveles del sistema, pero buscaba adaptarlos, incluso transformarlos. La apropiación y la autonomía generadas desde abajo, sostenidas en estrategias de lucha étnicopolítica de mayor amplitud, habían conducido a delinear un horizonte educativo hacia el cual convergerían paulatina y sostenidamente todos los esfuerzos del Qompi y de las otras organizaciones que lo acompañaban.

El programa educativo comprendía Educación Media, terciaria y educación de adultos. Las dos primeras con orientaciones en agroecología, pedagogía, salud comunitaria, comunicación social y locución. A mediano plazo, Profesorado en Lengua Toba y Pedagogía Intercultural Bilingüe. Incluía también escuela parasistemática de oficios para quienes no tuvieran la primaria completa y/o quisieran aprender determinadas labores²⁹.

En síntesis, un proyecto intercultural estaba en marcha. Parafraseando a Diez (2004), cuyo concepto de proyecto intercultural se introdujo en la presentación y que intentará ser una síntesis de lo que se viene desplegando, este proyecto de Pampa del Indio devenía de -y se explicaba por- procesos sociohistóricos concretos, a saber: las largas relaciones entre Estado y pueblos indígenas, la situación de exclusión social y de pobreza extrema de la región y de los qom, los Moqoit y los Wichí en particular con una crisis aún más aguda en los noventa, los nuevos movimientos étnicopolíticos de las organizaciones indígenas de la Argentina y del Chaco y sus estrategias de lucha; las condiciones generadas por la EBI provincial, entre las cuales están los avances como la

28. En los fundamentos del proyecto se afirmaba el propósito de una educación que los capacitara científica y tecnológicamente para decidir autónomamente el desarrollo comunitario en el medio rural: “Se debe tener en cuenta [...] cuatro grandes aspectos: ‘Educación general básica’, ‘Educación para el mejoramiento familiar’, ‘Educación para el mejoramiento comunitario’, ‘Educación ocupacional’. En este sentido, los criterios pedagógicos a tener en cuenta en la formulación de los planes de estudio no pueden ser solamente los que atiendan a la satisfacción de las necesidades e intereses inmediatos de la población indígena, sino también que consulten sus intereses a más largo plazo y que requerirán de formación profesional y técnica que signifique dominio científico y tecnológico para incidir en las decisiones sociales de su entorno rural (Consejo Qompi en defensa de la EBI-Asociación Civil Che’eguera, 2007)”.

29. Según puede extraerse del proyecto educativo del BLABI de Pampa del Indio y del Consejo Qompi en defensa de la EBI-Asociación Civil Che’eguera (2007): “1) Escuela secundaria con orientación agroecológica y manejo sostenible de recursos naturales [...], fundada en el respeto y protección a la biodiversidad étnica, cultural y biológica con un manejo de los bienes naturales renovables, agroecología, tecnologías apropiadas, actividades propias de la cultura indígena particular y relación con otras culturas. 2) Bachillerato de adultos bilingüe intercultural con salida laboral, con dos orientaciones: orientación pedagógica para formar ADA alfabetizadores en Lengua qom y cultura en los niveles Inicial y Primario; atención primaria de la salud indígena. Fundamentan esta orientación en los altos índices de mortalidad materno infantil y la tasa de desnutrición de las madres embarazadas, los niños en la primera infancia y los ancianos. 3) Carreras de Nivel Terciario o Universitario de gestión comunitaria”. Se enumeran las siguientes necesidades: Auxiliares Docentes Indígenas para los distintos niveles del sistema educativo, Tecnicatura en Salud Comunitaria, Tecnicatura en Comunicación Social y en Locución. A mediano plazo, Profesorado en Lengua Toba, Pedagogía Intercultural Bilingüe para los niveles Inicial, Primario y para el Nivel Medio en diferentes disciplinas; Tecnicatura Agroecológica. 4) Escuela Parasistemática de Oficios: [...] capacitación técnica que las comunidades necesitan para contar con mayores oportunidades laborales y para el mejoramiento de su realidad socioeconómica. Destinada a quienes no tienen el ciclo primario completo o que deseen formarse en oficios como albañilería, electricidad, teñido de telas, tejido en telar, alfarería, otros”.

existencia de docentes indígenas, quienes a la vez serán un grupo de presión relevante; los impedimentos y las demandas insatisfechas. En razón de ese origen sociohistórico, el proyecto intercultural constituía un campo de disputa en el que intervenían actores (organizaciones indígenas y no indígenas, Estado provincial y nacional por medio de los funcionarios del aparato burocrático educativo, docentes criollos, docentes indígenas). Las formaciones, las estructuras y las resistencias (de unos y de otros actores), las relaciones de desigualdad y las luchas para transformarlas de parte de las comunidades y de docentes son parte ineludible de ese proyecto intercultural.

Este proyecto intercultural, por el modo en que se gestó, saca a la superficie la naturaleza política del acto de educar (Frigerio y Diker, 2005). El docente indígena -y el docente no indígena- se encuentra con un proyecto de desarrollo colectivo que le demanda conciencia y aceptación de la lucha política e ideológica, compromiso social con la resistencia étnica de las organizaciones indígenas. Los pone también en situación de desplegar constantemente estrategias de lucha -al menos en el caso de los docentes indígenas-.

La lucha se inicia con aquellos que lo sienten por dentro, porque si uno entra por un interés o entra por otras cuestiones, creo que no es muy constante porque llega su momento y ya no prosigue más. Por decirte, [...] ahora somos casi 30, éramos dos integrantes los que empezamos, pero ahora con esta nueva promoción (del bachillerato) sí somos bastante numerosos los que estamos en el Consejo Qompi. Y eso tiene que ver mucho, la preparación, el sentido de la lucha, el de querer lograr algo por la comunidad, por los hermanos, el compromiso. (Entrevistado 2).

Quien testimonia es un indígena formado entre los grupos iniciales de ADA en el CI-FMA, quien ejercía como maestro de Lengua toba y desde 2010 como director del BLA-BI, y es integrante del Qompi. Interesante combinación de identidades, roles y lugares que por sí sola muestra algunas de las transformaciones a las que se hizo referencia. Se menciona desde dónde testimonia y a sus reflexiones y vivencias se recurrirá en varias partes de este desarrollo.

Por lo tanto, entre el comienzo de este movimiento por educación y la primera audiencia con representantes estatales transcurrieron 6 años. “Desde 1994 hemos presentado proyectos y en el 2000 aproximadamente recién conseguimos la audiencia. Todo ese tiempo fue negativo [...]” (Entrevistado 2). Ello porque no existen políticas de Estado sostenidas, de largo plazo, lo cual explica el estatus de proyecto especial en que se mantenían los proyectos de la EBI.

[...] el Estado estuvo bastante duro en eso, no es un Estado que trabaje mucho con los derechos nuestros, por ahí lo que falta es hacer una política de Estado, que estos proyectos que estamos haciendo acá no sean proyectos [...]. Eso es lo que tiene el Estado, como que responde a las necesidades, las cortas digamos, específicas porque saben que tienen su término [...], lo que más le cuesta es trabajar con las comunidades, [...] en realidad trabajar con la comunidad no es conveniente para ellos [...] (Entrevistado 2).

Y las respuestas del Estado se obtienen presionando desde abajo:

Todo se consigue a través de la presión de la misma comunidad, no es que se consiga con diálogo, con paz digamos; acá la gente se moviliza, va, se instala y hasta que no la atiendan no sale, digamos, y eso es la única forma. Es una presión [...], sino directamente no hacen nada, recién llegan cuando hay elecciones políticas, te hablan, te abrazan y ahora ya ni se acuerdan. Lo que se consigue, se consigue más por presión. Lo establecido por la ley no se cumple [...] (Entrevistado 2).

El Bachillerato Libre para Adultos (2001-2010). Configuración institucional y condiciones laborales según los patrones hegemónicos

En 2001, el Ministerio de Educación provincial autorizó el Bachillerato Libre para Adultos³⁰. El BLABI es una oferta de enseñanza media con la que cuenta el sistema educativo, de 3 años de duración, destinada a mayores de 18 años que tengan el ciclo primario completo o bien el Nivel Medio incompleto. Los alumnos no tienen la obligación de la asistencia a clases, y la institución ofrece apoyo para el estudio por medio de profesores, tutores y material. Tiene un programa de contenidos compactados que proviene de la currícula de las escuelas medias comunes, secuenciados en tres niveles, A, B y C³¹.

Fue aprobado como proyecto especial y hasta 2012 funcionó en un salón comunitario de la Asociación Cacique Medina, en el paraje Cuarta Legua 17, zona rural. Hasta 2009 fue un anexo de la Escuela Media de modalidad común (CEP N° 78), ubicada en el ejido urbano de Pampa del Indio, a pocos kilómetros del salón comunitario. Por tanto, la dirección era la del CEP N° 78 y el vínculo formal estaba establecido por la coordinación a cargo de una Auxiliar Docente Aborigen. De ese período como anexo, docentes indígenas y criollos, y la representante de la ONG Che'eguera, transmiten una situación de precariedad administrativa -registros de asistencia y de calificaciones confeccionados caseramente, por ejemplo- que comenzaría a solucionarse a partir de la autonomía institucional que se obtuvo en los primeros meses de 2010. En esa fecha, el BLABI se constituye como escuela independiente y en la dirección el Ministerio provincial designó a un ADA.

30. En julio de 2009 comenzó a funcionar la Escuela de Modalidad Bilingüe e Intercultural en alternancia de gestión mixta para el tercer ciclo de la EGB, de orientación agroecológica, con el formato de las Escuelas de la Familia Agrícola (EFA). También la Tecnicatura Superior de Enfermería Bilingüe Intercultural, en convenio con la Escuela de Salud Pública de la provincia, para formar promotores de salud. Hasta 2012, todos los locales eran salones comunitarios, propiedad de las organizaciones qom. A partir de agosto de ese mismo año quedó inaugurado el Complejo de Educación Bilingüe Intercultural, donde funcionan la EFA, la Tecnicatura en Enfermería -antes mencionadas-, el BLABI y un Instituto de Nivel Terciario. Este complejo demandó una inversión de 18.000.000 de pesos aproximadamente, cuyos fondos provinieron del Estado nacional y provincial y de la Fundación Artistas Solidarios. Cubre una superficie total de 4.000 metros cuadrados, terreno donado por dos qom de Pampa del Indio, y cuenta con una sala de informática, una biblioteca, 12 aulas, 2 aulas-talleres para la enseñanza de oficios y un albergue estudiantil con capacidad para 96 personas.

31. El plan de estudios tiene las materias típicas de un bachillerato: Historia, Geografía, Matemática, Lengua, Química, Biología, Física, Inglés, Contabilidad, Psicología y Filosofía.

El BLABI tuvo dos orientaciones, orientación pedagógica para formar ADA y atención primaria de la salud indígena. En 2009 y 2010, el personal docente se componía de tres ADA -egresados del CIFMA-, un bachiller egresado del BLABI con orientación en salud, también qom; entre los docentes no indígenas, profesores de biología, lengua, geografía, química, un técnico agrícola. La composición del cuerpo docente era variable y estaba sujeta, entre otros hechos, a la evaluación y selección del Consejo Qompi.

El Estatuto del Docente vigente en el período en estudio reconoce sólo el título de ADA como habilitante para el cargo de auxiliar docente en ese nivel (Artículo 103), no así a los maestros y profesores interculturales bilingües, a pesar de ser títulos emitidos por instituciones terciarias del Ministerio provincial; evidencia del desarrollo asincrónico, contradictorio y de índole conflictiva de las normas para la EBI, y de la falta de políticas efectivas orientadas al Nivel Medio para la población indígena en particular, a la fecha de esta investigación.

Por su carácter de proyecto especial, docentes y estudiantes compartían los mismos problemas que el resto de los proyectos de la EBI. La situación de provisionalidad generaba sentimientos de angustia y zozobra entre los docentes. Cada final de año, sus designaciones pendían de nuevas resoluciones y estaban sujetas a atrasos en el cobro de los salarios. Los docentes indígenas, por su parte, eran interinos, es decir, sin estabilidad en los cargos. La renovación anual incidía así mismo en la continuidad del cursado, de manera que tuvieron meses en los que se interrumpieron provisoriamente las clases como consecuencia de cambios en la estructura de gobierno y ministerial.

Como se señaló antes, estas situaciones eran fuente de inseguridad y preocupación, y dejaban a los docentes del establecimiento y a los alumnos “a la intemperie” (Veiravé, Ojeda, Delgado, Núñez y Amud, 2008). Pero también es posible pensar que entre los docentes indígenas, quizá también entre estudiantes, aportó a la conciencia ser parte de un proyecto de desarrollo personal y colectivo, y al despliegue de estrategias de resistencia. El docente qom que acompaña este análisis reflexiona que:

[...] las distintas luchas que hacen los pueblos indígenas, por decir titularización, es una lucha específica; si hablamos de los contenidos, también son luchas específicas. Por decir, cuando iniciamos no teníamos un artículo dentro del estatuto del docente (que reconozca la figura de los docentes indígenas). (Entrevistado 2).

Respecto de la titularización³² a la que se hace referencia en este testimonio, interesa agregar que todos los docentes indígenas (ADA, Maestros y Profesores Bilingües Interculturales) que se fueron incorporando al sistema educativo desde 1990 en adelante estaban en calidad de interinos. La primera titularización tuvo lugar en 2007. Fue posterior a la Marcha Histórica de las Comunidades (2006) hacia la Capital provincial y la toma de la plaza central de esa ciudad. La estabilidad de esos docentes fue uno de los puntos del petitorio a las autoridades, petitorio que, entre otros reclamos, reiteró las demandas de tierra y denunció la situación crítica causada por el impacto ambiental

32. Titularización alude al logro de la estabilidad en el puesto de trabajo docente.

del desmonte y la impronta privatista del Estado que había avanzado sobre la tierra pública vendiendo miles de hectáreas en Pampa del Indio, Presidencia General Roca y otras zonas del Chaco (Guarino, 2008/2012). En esa marcha participó la Comisión Zonal de Tierras de Pampa del Indio³³. En materia educativa, el Ministerio del ramo resolvió la titularización de ADA, 15 en el Nivel Inicial y 60 en el Nivel Primario, de acuerdo con la Resolución N° 97 y 621/2007 del MECCyT³⁴.

Configuración institucional y trabajo docente asociados a procesos de apropiación

Rockwell (2005: 28) analiza la potencialidad del concepto de apropiación para comprender las dinámicas complejas que ocurren en las instituciones escolares. Sostiene que las mismas son “lugares de intersección de redes” y, por ende, “permeables a los procesos culturales y sociales del entorno”. En consecuencia, considera que la reproducción no es el único proceso posible, sino que en la escuela también ocurren negociaciones, resistencias, inclusiones, exclusiones y apropiaciones. Resalta la potencialidad que tiene para el análisis el concepto de apropiación³⁵, porque destaca la índole activa y transformadora del sujeto que es capaz de tomar posesión de los recursos culturales creados por la cultura dominante “para realizar el trabajo de dominación” (Rockwell, 2005:31) y tomar ventaja de esos recursos modificándolos en pro de sus propios intereses. Ese concepto también permite entender el doble carácter coactivo a la vez que instrumental de los recursos culturales, y la posibilidad real de “los usos plurales y los entendimientos diversos” (Chartier, 1993:30). En palabras de la autora:

El concepto de apropiación tiene la ventaja de transmitir simultáneamente un sentido de la naturaleza activa y transformadora del sujeto y, a la vez, del carácter coactivo, pero también instrumental, de la herencia cultural.

El término sitúa claramente la acción en las personas que toman posesión de los recursos culturales disponibles y que los utilizan. [...] Se generan ciclos de apropiación cuando los grupos dominantes confiscan las tradiciones populares y alteran su uso y significado, así como cuando los grupos subordinados ocupan los espacios y reclaman los símbolos que anteriormente estaban restringidos a las élites. [...] los grupos emergentes pueden convertir en ventaja los recursos culturales que originalmente estaban destinados a realizar el trabajo de dominación (Rockwell, 2005:29-31).

33. Véase Guarino, *Las organizaciones indígenas del Chaco y sus estrategias de lucha* (2008-2012), sobre la participación de organizaciones indígenas de Pampa del Indio en el comienzo de estas luchas y en acontecimientos que confluyeron posteriormente en la Marcha Histórica.

34. Asimismo, dichas resoluciones especifican que suman 75 ADA titularizados, sobre un total de 197 docentes registrados en 2011.

35. Rockwell, en *La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares* (2005), trabaja sobre la propuesta teórica de Chartier en *Libros, lecturas y lectores en la Edad Moderna* (1993).

Coincidimos con Rockwell en la valoración del concepto para analizar procesos de esta Escuela Media que modifican configuraciones habituales de la institución y del trabajo docente del Nivel Medio, por lo que el mismo orienta el desarrollo de este apartado³⁶.

El acto de apropiación inicial es el hecho de una Escuela Media que fue generada por las comunidades en el seno de la organización indígena y sus estrategias de lucha ya descritas. La definición de lo que se entiende por interculturalidad afirma y otorga singularidad al acto de apropiación, de acuerdo a lo expuesto por el Consejo Qompi en defensa de la EBI-Asociación Civil Che'eguera (2007):

Para llevar adelante una propuesta pedagógica intercultural bilingüe es necesario hacerlo desde los indígenas. Este "desde" significa una toma de posición, un enfoque, una manera de ver la totalidad de la sociedad, del conocimiento, de la ciencia, de la cultura...

La consecuencia es la necesidad de otros modos de educar que provienen de las culturas indígenas: la tradición oral; un conocimiento experiencial basado en la observación, la imitación y el juego; y una organización social igualitaria que fomenta la reciprocidad y la cooperación en contraposición a la escuela tradicional que favorece el individualismo y la competitividad.

El director recuerda que el proyecto educativo se había diseñado durante las reformas educativas de los noventa y que evaluaron que los formatos institucionales vigentes en ese momento -EGB 3 y Polimodal- no eran compatibles con las necesidades educativas que buscaban resolver. Concluyeron que el formato del BLABI les otorgaba mayores posibilidades de adaptación y de resolución más pronta a la terminalidad de la secundaria. Sin embargo, el régimen de asistencia libre por el cual los alumnos no tienen obligación de asistencia se contraponía a las condiciones de posibilidad de lo bilingüe intercultural que requiere del espacio y tiempo del encuentro, el aprendizaje mutuo y el diálogo.

[...] a nosotros no nos funciona ser libre... los alumnos vienen todos los días a clases. Porque estamos hablando de educación en dos lenguas, dos culturas diferentes que tienen que dialogar, que tienen que encontrarse en el aula, también tienen que aprender los docentes y todo esto lleva tiempo (Entrevistado 1).

Por consiguiente, alteraron el significado de libertad, asumiendo la autonomía de modificar la norma que los distanciaba de la escuela deseada.

Entre 2001 y 2010 cursaron el bachillerato tres cohortes, con una retención del 70%. Sumadas las dos primeras cohortes, la cantidad de egresados fue de 153 jóvenes y adultos qom. En 2010 se encontraban matriculados 66 qom. Los documentos del BLABI exponen

36. El artículo de referencia tiene un propósito analítico de manera que Rockwell discrimina y analiza dimensiones del concepto, apropiación múltiple, relacional, transformativa, arraigada en conflictos sociales. Si bien no se la identifica, se trabaja con mayor evidencia las dos últimas en este apartado. Sobre todas las dimensiones aplicadas al caso en estudio, se recomienda ver Artieda y Liva, en *Apropiación y Escuela Media en comunidades qom del Chaco, Argentina* (2011b).

esta estadística contrastándola con los resultados que obtenía la escuela común y la explican en razón de que las comunidades y los y las estudiantes sienten la escuela como propia. Las personas entrevistadas coinciden en la apreciación. El director agrega una dificultad. En algunos casos, los 3 años de cursado son insuficientes para debilitar los efectos negativos de la escuela primaria sobre la autoestima y la valoración identitaria de los estudiantes. No todos los que asisten, explica, provienen de escuelas con maestros o maestras indígenas.

Al BLABI asisten varones y mujeres qom de distintas edades, todos son mayores de 18 años. Algunas de las alumnas son integrantes de otra de las organizaciones de Pampa del Indio, las Mujeres Cuidadoras de la Cultura Qom, madres que desarrollan tareas relacionadas con ese propósito. A su vez, estas alumnas han sido fuente de consulta de profesoras del BLABI, según se explicó en párrafos posteriores.

El currículo humanístico moderno del bachillerato se verá trasmutado -no sin conflictos con los organismos técnicos del sistema provincial y las dudas, desconocimientos, contradicciones, etcétera, propios de un proceso de esta naturaleza- con contenidos de la cultura de los Qom, por ejemplo, Lengua materna, Etnomatemática, Historia de la cultura y de la comunidad, Derecho Aborígen. ¿Cómo aprenderían los docentes y los estudiantes esos nuevos contenidos? La producción de materiales (escritos y audiovisuales) en los cuales se recoge el testimonio de ancianos que escucharon de sus mayores el relato de los enfrentamientos con el Ejército nacional sucedidos hace 100 años o menos, la confección de mapas donde simbolizan el territorio tal como lo conocían y manejaban sus mayores (los lugares significativos y los topónimos en *Qom l'aqtaqa*³⁷); los talleres institucionales a los cuales asisten alumnos, profesores de media no indígenas (que se convierten en alumnos también), ADA en los que ancianas y ancianos qom hablan de las plantas y sus usos en medicina y alimentación, o relatan cómo fue muerto un oficial del ejército en un enfrentamiento, etcétera, son algunos de los modos en que se busca resolver esa formación.

Se quiere reflexionar acerca de la escena de esos talleres en cuyo transcurso son los y las ancianas qom quienes ocupan el centro del aula, en un colectivo que se dispone en círculo, con el pizarrón a sus espaldas y un ADA que esquematiza en ese pizarrón y traduce al castellano lo que los ancianos y las ancianas explican en qom, para que lo entiendan profesores y profesoras no indígenas de Geografía, Biología o Historia, mientras también siguen la explicación alumnos, alumnas qom e integrantes de la asociación civil que acompaña. Es una escena que parece trasmutar el aula habitual dados los actores, su disposición en el espacio, los papeles que ejercen y los idiomas que se emplean, siendo el qom el que predomina. En ella se introducen las formas de aprendizaje de estos pueblos, la transmisión oral y la memoria, y se encuentran, difieren o contraponen modos de conocer e interpretar la realidad (el medio natural, según los qom; la biología y la geografía, según los profesores de media). Lo descrito es núcleo de la construcción intercultural en el aula, de la posibilidad de una escuela desde los indígenas, según se define en el Proyecto Educativo Institucional. Se trata de construir espacios interculturales que ponen en cuestión las formas de legitimar

37. Idioma qom.

saberes y permiten a los profesores y las profesoras criollas acceder a otras formas de conocimiento no eurocéntrico.

También en esta escena parece estar presente la trasmutación de los lugares este-reotipados -quiénes son enseñantes y quiénes aprendices-, las jerarquías habituales de docente-alumno -por momentos alumnos son también los docentes sentados a la par de sus alumnos-. Los profesores tienen que correrse del centro de la escena porque ese lugar es ocupado por otra autoridad que no siguió el curso de formación institucional de esos profesores y no tiene la habilitación certificada por el sistema para enseñar. Son los sabios, ancianos o pedagogos indígenas, cuya incorporación formal en el plantel docente de las EBI -con reconocimiento salarial- es uno de los puntos en discusión en el ámbito legislativo desde 2010³⁸.

Las jornadas de visitas a las comunidades para dialogar con familias y/o a zonas cercanas donde observar especies naturales son también actividades previstas en las que participan alumnos, alumnas y docentes qom y criollos. Es una fuente de aprendizaje incorporada a la EBI desde sus comienzos. Está enunciada en diversos documentos ministeriales y de las escuelas, en tanto se entiende a las comunidades como fuente de conocimiento y se reconoce la necesidad de producir materiales educativos de ese modo. Esta Escuela Media continúa una práctica que los ADA incorporaron en su formación inicial y en su trabajo anterior en las escuelas primarias³⁹.

El trabajo en equipo entre un ADA y una profesora de Biología criolla para organizar clases de Etnomatemática usando además materiales del entorno natural es otra de las modalidades didácticas que se idean. La misma profesora asiste a las clases de idioma qom a cargo del maestro de lengua, con quien integra el equipo docente de Etnomatemática, recurre a las Madres Cuidadoras de la Cultura Qom o aprende de sus alumnos reconociéndose en el lugar de aprendiz.

[...]Con respecto a Etnomatemática recurrimos mucho a las Madres... Por ejemplo, la vez pasada contábamos cómo lo hacían los antepasados, observando los cuerpos celestiales. Queríamos seguir para eso el libro de las Madres, pero medio que poco sabemos, entonces para representar al dos, tres, del uno hasta diez tuvimos que recurrir a las Madres a visitarlas [...]”⁴⁰ (Entrevistado 2).

(En clase) con los hilos hacíamos figuras, representábamos los siete primeros símbolos de la Matemática toba; ellos (los alumnos) agarraron los hilos y empezaron, algunos sabían, este es

38. Se hace referencia a la discusión de proyectos de ley sobre escuelas públicas de gestión social indígena que se citan en el próximo subtítulo.

39. Es también una actividad que se realizaba cada vez que era posible sortear limitaciones materiales y financieras. Por ejemplo, costear la nafta de un vehículo con el cual trasladarse a lugares de difícil acceso, falta de cámaras de filmación y de fotos, de grabadores, etcétera.

40. Este docente alude a libros en los que las Madres Cuidadoras de la Cultura Qom recogieron relatos de ancianos y ancianas, entre ellos, *So Mañec Piguem Le'ec. El ñandú del cielo y el Proyecto Nate'elipi Nsoquiaxanaxanapi*.

el cinco señora, este el cuatro señora y yo no sabía. Por favor enséñenme, bueno me enseñaron [...], pero ahí también está el hecho de en qué posición me pongo yo como docente. En ese momento ellos eran el docente y yo la alumna, me enseñaban y es esa cosa mutua que tenemos con ellos [...] (Entrevistado 3).

[...] ahora somos parejas pedagógicas con Aristóbulo en Lengua toba y Matemática, y estamos dando Etnomatemática, que es más que nada rescatar toda la matemática toba, así que también es un desafío y me vi con la necesidad de hacer Lengua toba, así que también vengo a hacer Lengua toba todos los miércoles para comprender un poco más los materiales y las cosas que hacemos con los chicos [...]. Ahora tenemos una linda propuesta para hacer un trabajo a nivel institucional para hacer salidas de campo y rescatar más conocimientos, para tener más materiales didácticos (Entrevistado 3).

En el hecho de que una profesora de Biología enseñe Etnomatemática en equipo con un maestro qom de Lengua se muestra la transformación de los mecanismos de selección para el ingreso a la docencia en este nivel, históricamente centrados en la especificidad disciplinar. En el BLABI, la organización indígena es la que define criterios y selecciona los docentes⁴¹. La profesora de Biología fue seleccionada porque para los qom prevalece el compromiso con el proyecto institucional y comunitario antes que dicha especificidad disciplinar.

Para elegir al personal docente, además de esos criterios principales, se ponderan las disposiciones vinculadas al trabajo docente en el Proyecto Educativo EBI de Pampa del Indio: solvencia e interés en investigar la cultura de los qom, integrar a la comunidad en los procesos educativos, recuperar y fortalecer el uso de la lengua materna, favorecer el diálogo intercultural en la comunidad educativa, incorporar al currículum conocimientos y prácticas pedagógicas indígenas desde un trabajo de investigación y sistematización. Una vez definida la selección, tiene lugar una entrevista en la cual los postulantes son evaluados y se les explica que la institución demanda un compromiso que excede el horario y las tareas escolares habituales.

Se entiende que las situaciones descritas son, en la perspectiva de Chartier (1993) y Rockwell (2005), actos de apropiación. Pero también permiten hipotetizar que se está frente a la reconfiguración de una subjetividad docente diferente para los no indígenas y para los qom (Ojeda, 2011). Procesos que no están exentos de conflictos, contradicciones, ambivalencias, resistencias, porque se trata de un ámbito en el que se encuentran profesores que han sido imbuidos de un formato institucional y de una formación con las que este proceso intercultural confronta; una especialización y una responsabilidad pedagógica acotada a la disciplina y al horario escolar, una débil vinculación con la comunidad, una racionalidad científica y pedagógica que estos modos escolares disciplinan (Kaplún, 2005). Y docentes indígenas cuya formación, concepción y práctica pedagógica están tensionadas por años de una escuela colonizadora -expresión tomada del testimonio de un docente qom-, a la vez que por los procesos de transformación de

41. En el título siguiente se tratan las funciones de la organización indígena en la escuela.

esa biografía escolar, profesional y personal como consecuencia de la emergencia étnica de sus comunidades. Es oportuna la siguiente aseveración de Alonso y Díaz (2004:87):

Queremos concluir en la necesidad de tener en cuenta que con la Educación Intercultural no se trata de contenidos y lengua indígena, sino de las relaciones entre sujetos políticos y culturales que no están dados, sino que se están construyendo políticamente.

Se analiza otro proceso singular que también expresa procesos de apropiación o, dicho de otro modo, el avance de la organización com del plano de las reivindicaciones simbólicas al de la gestión efectiva del recurso simbólico que está disputando. El proceso impacta en la estructura de gestión, en la selección y evaluación de los docentes, en las normas internas, entre otras dimensiones.

La escuela de gestión comunitaria indígena

Para hacer efectiva la propuesta pedagógica desde los indígenas se considera necesaria una gestión compartida entre el Ministerio y el Consejo Qompi (2007). En el Proyecto Educativo de la escuela de Pampa del Indio esto queda enunciado del siguiente modo:

El vínculo escuela comunidad con espacios reales de inserción familiar comunitaria, con responsabilidades compartidas, participación en decisiones, en los objetivos, finalidades, diseños curriculares, el edificio, el albergue, la solución de conflictos, entre otros.

Ante ese planteo, el sistema educativo ideó un mecanismo de participación simbólica⁴², consistente en una comisión mixta integrada por miembros del Municipio, el Ministerio, el Qompi, la Asociación Civil Che'eguera y la Dirección de la Escuela Media de la que el BLABI era anexo. La integrante de dicha asociación civil reconstruye el devenir conflictivo de ese proceso:

Nos fueron poniendo nombres y quedó algo así como Consejo Consultivo Asesor, y el funcionario del Ministerio que nos acompañaba a armar todo esto tenía pánico de que los indios se apropiaran de la educación de la provincia, y nosotros aliados también [...]. Entonces se encargó de desempatar siempre las decisiones y que haya dos miembros del Municipio, dos miembros del Ministerio, dos miembros de tal institución. La realidad fue que nunca estuvie-

42. Se toma el concepto de participación y la distinción entre participación real y simbólica de Sirvent (1999:169). La primera “[...] tiene lugar cuando los miembros de una institución o grupo influyen efectivamente sobre todos los procesos de la vida institucional y sobre la naturaleza de sus decisiones. [...] Denota un cambio en quién decide, qué se decide y a quién se beneficia. [...] La participación simbólica se refiere a acciones que ejercen poca o ninguna influencia sobre la política y gestión institucional, y que *generan [...] la ilusión de un poder inexistente*. Lo que está en juego es el poder institucional: la participación real implica modificaciones en las estructuras de poder, caracterizadas por la concentración de las decisiones en las manos de unos pocos”.

ron presentes los miembros del Ministerio, los del Municipio jamás estuvieron en ninguna reunión [...]. Así que en definitiva los que estaban siempre era el Consejo Qompi, la Che'eguera y la directora de la escuela, pero cuando había que resolver cosas importantes la traba que encontrábamos era que dependíamos siempre de que si la directora tenía ganas de convocar a reunión o no (Entrevistado 1).

Cuando la Ley Nacional de Educación N° 26.206/2006 ya citada instituyó las escuelas de gestión social, se respaldaron en ese argumento legal para mantener la idea original⁴³.

En 2007, el Proyecto Educativo del BLABI enunciaba la estructura de gestión que estaba en funcionamiento. La misma se componía de un Consejo de Administración y un Consejo de Asesoramiento. El primero estaba integrado con representantes del L'Qataxac Nam Qompi, la dirección del establecimiento y el coordinador intercultural bilingüe. Entre sus principales funciones se encontraban las siguientes: seleccionar al personal educativo, supervisar, analizar, discutir y decidir sobre los rumbos de la escuela, participar de las instancias de evaluación institucional y de reflexión con la comunidad educativa.

El Consejo de Asesoramiento se integraba con dos representantes de las asociaciones no indígenas que acompañan, dos representantes del Ministerio y de la Municipalidad local y dos representantes por los alumnos. Sus funciones son de asesoramiento para la selección del personal, la elaboración de las reglamentaciones internas y las instancias de evaluación parcial y de reflexión. En su carácter de órgano asesor tiene voz, pero no voto (Consejo Qompi en Defensa de la EBI-Asociación Civil Che'eguera, 2007).

En 2010, la Ley Provincial de Educación N° 6.691/2010 aprobó las “escuelas públicas de gestión social indígena”⁴⁴ y ese mismo año comenzó un proceso de debate sobre su reglamentación, que involucró a todos los docentes indígenas del Chaco⁴⁵. La controversia traspasó disputas respecto de los significados y los límites de la autonomía de comunidades y organizaciones indígenas. Lo que se quiere resaltar aquí es que el L'Qataxac Nam Qompi y la Asociación Civil Che'eguera redactaron uno de los proyectos en debate⁴⁶ y que la presentación al Poder Legislativo provincial fue refrendada por los

43. El recurso a la normativa es constante. En el Proyecto Educativo BLABI Pampa del Indio, por ejemplo, se alude *in extenso* a las leyes nacionales y provinciales y a los convenios internacionales ratificados por el Estado, que sancionan el compromiso del Estado de convocar a los pueblos indígenas como partícipes de todos los asuntos que los involucren.

44. “El Estado provincial reconoce, autoriza y supervisa el funcionamiento de instituciones educativas de gestión estatal y privada, gestión cooperativa y gestión social y financia además las de gestión social indígena. Por leyes complementarias se establecerá el régimen correspondiente a los tipos de gestión educativa (Artículo 23, Título II Sistema Educativo Provincial, Capítulo I Disposiciones Generales)”.

45. La Ley de Educación provincial N° 6.691 incorpora por primera vez a las escuelas de gestión social indígena, además de que compromete al Estado en su financiamiento.

46. Este capítulo se escribió en fecha previa a la sanción de la ley que consensúa los distintos proyectos presentados. En 2014 se sancionó la Ley N° 7.446 de Educación Pública de Gestión Comunitaria Bilingüe Intercultural Indígena que reglamenta dichas escuelas.

integrantes de las dos organizaciones y por ADA, profesores y estudiantes del BLABI⁴⁷.

Es interesante observar además que los autores del proyecto demandaron que la Ley reconozca que su acción precede a la legislación que se impulsa. En el Artículo 5 proponen:

La provincia reconoce como preexistentes, pioneras, precursoras de esta Ley y de su implementación a las instituciones educativas de Educación Pública de Gestión Comunitaria Indígena, existentes en la provincia, que funcionan desde hace años con este tipo de gestión como “Proyectos Especiales del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología”, con el marco legal de los proyectos especiales que el Ministerio nos dio [...].

Docentes qom del BLABI y del L'Qataxac Nam Qompi, además de miembros de la asociación civil, discuten el tema en las Jornadas de Debate sobre Educación Pública de Gestión Social Indígena⁴⁸. El ejercicio de estas prácticas políticas son consustanciales a los docentes indígenas, incluyendo a los que pertenecen al BLABI. Aquí aparece la pregunta de si se pueden pensar como parte de los sentidos de qué es ser trabajador docente indígena en el sistema educativo chaqueño. Como ejemplos se puede recordar que el director del BLABI manifiesta que cuando se incorporaron a las escuelas el Estatuto del Docente no los reconocía. También se ha precisado que las primeras titularizaciones se lograron luego de la Marcha Histórica de las Comunidades, 17 años después de que comenzaron su labor los primeros ADA (desde 1990). “Todo es lucha para los indígenas”, síntesis del mismo director que ayuda en esta línea de análisis.

Consideraciones finales

Se entiende que este trabajo muestra la historia de una Escuela Media en construcción, rasgo intrínseco a un proyecto intercultural desde esta perspectiva. La misma coincide con la interpretación de Alonso y Díaz (2004): “La interculturalidad desde el punto de vista del trabajo concreto en un aula, en una escuela, es una construcción que no se sabe de antemano cómo es, es un imaginario, quizás (eso se verá) (sic), un inédito viable” (Alonso y Díaz, 2004:85).

Parafraseando a estos autores, se vio que era inédito y viable durante los noventa, época que parecía haber dinamitado los proyectos colectivos, *ergo*, la educación como acto político, el trabajo docente como compromiso con esos proyectos. Época donde la capacidad de respuesta, de movimiento, de pensamiento era escasa y predominaba la falta de lazo con los otros, la soledad, la exclusión, la competencia, la amenaza constante de no lugar social. “Las escuelas no estuvieron exentas de esa lógica” (Nicastro, 2005:214). Sin embargo, la vitalidad de los movimientos étnicopolíticos en el país, y en el Chaco, ocurrió en simultáneo a estas realidades y mostró el contraste de una escuela

47. También adhieren profesores y ADA de establecimientos que se crearon con posterioridad al BLABI y que estaban proyectados en el programa educativo de Pampa del Indio que se explicaron en páginas anteriores.

48. Las Jornadas fueron organizadas por la Cámara de Diputados, por Resolución N° 1.867 del 17 de agosto y N° 2.044 del 24 de agosto de 2011.

amarrada a un proyecto colectivo cuyos protagonistas tenían una notoria capacidad de respuesta fundada en la construcción de estrategias de lucha colectiva y organizada⁴⁹. Sus actores tomaron formatos preexistentes, pero imaginaron intersticios, presionaron límites curriculares, resignificaron regímenes de asistencia que los perjudicaban, pero además los sentidos privatizadores subyacentes a conceptos como el de autonomía y el de gestión. No se desarrolló este tema en el trabajo, pero se mencionaron aquí el énfasis que sostuvieron en la propia capacidad y derecho de manejar la escuela tanto como en la obligación del Estado de sostenerla.

Es interesante remitirse a la definición de configuración del Diccionario de la Real Academia Española: “Disposición de las partes que componen una cosa y le dan su forma y sus propiedades”. Se han señalado los distintos componentes (las partes) de esta escuela que han trasmutado formas y propiedades del canon de la Escuela Media argentina (Southwell, 2009) y que lo hicieron precisamente a pesar de -y en razón de- la aguda crisis en la que se sumió este nivel con las reformas de los noventa.

Se señaló que en esta escuela el trabajo docente construye, busca, ensaya, provoca, otros significados y otros modos de realización. El primer dato es la presencia de docentes indígenas y, con ellos, el plus de las prácticas políticas que tienen que implementar para irrumpir en el catálogo de los derechos, deberes y competencias de la profesión. O el plus de las formas tradicionales de transmitir y de conocer propias de la oralidad. Para otras investigaciones quedan las mixturas, las contradicciones, el canon de la didáctica como saber experto y legítimo para educar, que también los atraviesan. Igualmente, allí están los ancianos y las ancianas que reiteran la vitalidad de la memoria y la tradición oral. Con el inédito quizá viable de una retribución salarial a cargo del Estado, ¿una de las maneras de la reparación histórica del Estado hacia los pueblos indígenas que establece el escenario normativo de las décadas recientes?

Acompañando a Nicastro (2005), se pensó que en esta escuela el trabajo está en movimiento. No es un encuadre rígido al cual hay que amoldarse, sino que se basa en orientaciones que ayudan a predecir el trabajo escolar, pero deja mucho espacio para lo que no se conoce, lo que no se sabe cómo hacer y no se puede anticipar ni prevenir. Quizás es un trabajo con potencial emancipatorio (Rancière, 2003) para quienes lo realizan, indígenas y no indígenas. Un reto más que un riesgo (Sennet, 2000) que provoca, potencia el intelecto, la imaginación, el crecimiento, la implicación (Nicastro, 2005:222), y la esperanza.

La esperanza -que pareciera ligarse con algunos de esos sentidos del trabajo- es el significado de Che'eguera, según explicó una de las fundadoras de esta asociación civil:

Che'eguera es un momento del día, vendría a ser algo así como el alba, cuando la noche ya se acaba y empieza a aclarar el cielo, todavía no amanece, pero ya se sabe que amanece, ahí nomás. Y era como esa expresión de deseo de que estamos trabajando porque el amanecer ya es inminente.

49. Sentidos más precisos de estos dos términos, lo colectivo y lo organizado en la historia de estos pueblos, son citados por Bartolomé en *Los pobladores del desierto. Genocidio, etnocidio y etnogénesis en Argentina* (2005) y por Guarino en *Estrategias identitarias para la resistencia étnica en las organizaciones indígenas Qom del Chaco* (2010), respectivamente.

BIBLIOGRAFÍA

- Almirón, Victoria y Artieda, Teresa** (2012). "Experiencias de alfabetización entre comunidades indígenas del Chaco (1960 y principios de los 70). Una aproximación inicial". En *XVIII Reunión de Comunicaciones Científicas y Tecnológicas*. Argentina: SGCyT, Universidad Nacional del Nordeste, en <http://www.unne.edu.ar/unnevieja/investigacion/com2012/ED-008.pdf>
- Alonso, Graciela y Díaz, Raúl** (2004). "¿Es la educación intercultural una modificación del status quo?". En Díaz, Raúl y Alonso, Graciela (comps.) *Construcción de espacios interculturales*. Buenos Aires: Miño y Dávila, pp. 67-87.
- Artieda, Teresa y Curín, Alejandro** (1994). "Tester. Plenario de Evaluación. Junio 1992. Programa de Educación Bilingüe Intercultural de la provincia del Chaco". En *Acompañándonos. Cartilla del Área de Seguimiento del CIFMA 3* (2). Barrio Nala', Presidencia Roque Sáenz Peña, Chaco: Mimeo, s/p.
- Artieda, Teresa; Liva, Yamila y Almirón, Victoria** (2012a). "La participación de docentes y organizaciones indígenas en los procesos de definición de las escuelas públicas de gestión social indígena en la provincia del Chaco, Argentina". En *IX Congreso Internacional de la Red Estrado*. Chile: Red Latinoamericana de Estudios sobre Trabajo Docente. Universidad de Santiago de Chile.
- Artieda, Teresa y Liva, Yamila** (2011a). "Características de la producción de textos escolares para la Educación Bilingüe Intercultural en el Chaco, Argentina (1992-2007)". En Hetch, Ana y Loncón, Elisa (eds.) *Educación Intercultural Bilingüe en América Latina y el Caribe: Balances, Desafíos y Perspectivas*. Chile: Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación. Mención Intercultural de la Universidad de Santiago de Chile y Fundación Equitas, Chile, en <http://isees.org/EIBALYC.pdf>
- Artieda, Teresa y Liva, Yamila** (2011b). "Apropiación y Escuela Media en comunidades qom del Chaco, Argentina". En Hetch, Ana y Loncón, Elisa (eds.) *Educación Intercultural Bilingüe en América Latina y el Caribe: Balances, Desafíos y Perspectivas*. Chile: Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación. Mención Intercultural de la Universidad de Santiago de Chile y Fundación Equitas, en <http://isees.org/EIBALYC.pdf>.
- Artieda, Teresa; Ojeda, Mariana y Liva, Yamila** (2010). "Prácticas de participación en contextos interétnicos. Escuela secundaria entre los qom de Pampa del Indio, Chaco. 2001-2010". En *XXX Encuentro de Geohistoria Regional*. Resistencia, Chaco: Instituto de Investigaciones Geohistóricas-CONICET. Soporte CD.
- Artieda, Teresa; Ramírez, Ileana; Ojeda, Mariana y Liva, Yamila** (2010). "El proyecto Bilingüe Intercultural de Pampa del Indio, Chaco. Un escenario inédito para el trabajo docente de nivel medio". *Reunión de Comunicaciones Científicas y Tecnológicas 2010*. Corrientes: SGCyT, Universidad Nacional del Nordeste, en www.unne.edu.ar/investigacion/com2010/ED-Web/wED-034_035.pdf
- Artieda, Teresa y Rosso, Laura** (2009). "Pedagogía para indígenas del Chaco, a fines del siglo XIX y principios del XX. La asimilación 'dulce' por vía de la educación y el trabajo". En Ascolani, Adrián (comp.) *El Sistema Educativo en la Argentina. Civilidad, derechos y autonomía, dilemas de su desarrollo histórico*. Rosario: Editorial Laborde, pp. 141-163.
- Artieda, Teresa; Rosso, Laura y Ramírez, Ileana** (2009). "De 'salvajes en extinción' a autores de textos. La producción de textos como expresión de conflictos interétnicos". En Artieda, Teresa (comp.) *Los otros en los textos escolares. Conflictos en la construcción de imágenes de nación*. Buenos Aires: Im-

- prenta de la Universidad Nacional de Luján, pp. 74-116.
- Bartolomé, Miguel** (2005). "Los pobladores del desierto. Genocidio, etnocidio y etnogénesis en Argentina". En *Amérique Latine Histoire et Mémoire. Les Cahiers ALHIM*, 1-20. Francia : Lodel. Consultado el 3 abril 2013 en <http://alhim.revues.org/index103.html>
- Chartier, Roger** (1993). *Libros, lecturas y lectores en la Edad Moderna*. Madrid: Alianza Editorial.
- Consejo Qompi en defensa de la EBI-Asociación Civil Che'eguera** (2007). *Proyecto Educativo Institucional del Bachillerato Libre Bilingüe Intercultural para Adultos de Pampa del Indio*. Chaco: Mimeo, s/p.
- Díez, María Laura** (2004). "Reflexiones en torno a la interculturalidad". En *Cuadernos de Antropología Social* (19). Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras UBA, pp. 19-213.
- Equipo Nacional de Pastoral Aborígen** (2007). "Legislación indígena de la provincia del Chaco, de la Nación Argentina y Convenios Internacionales". En *Edición Conmemorativa del vigésimo aniversario de la sanción de la Ley del Aborígen Chaqueño*. Resistencia: Colorjet.
- Feldfeber, Myriam** (2009). *Autonomía y gobierno de la educación. Perspectivas, antinomias y tensiones*. Buenos Aires: Aique Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Frigerio, Graciela y Diker, Gabriela** (2005). *Educación: ese acto político*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Gómez, César** (2009). "Conflictos de tierras en la provincia de Chaco (Argentina). Una aproximación a las organizaciones indígenas y sus estrategias territoriales". En *Revista Geográfica* (146), pp. 171-203.
- Guarino, Graciela** ([2008] 2012). "Las organizaciones indígenas del Chaco y sus estrategias de lucha". En *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano* (22), pp. 115-122.
- Guarino, Graciela** (2010). "Estrategias identitarias para la resistencia étnica en las organizaciones indígenas Qom del Chaco". En *Revista Mad* (22), pp. 56-72.
- Kaplún, Gabriel** (2005). "Indisciplinar la universidad". En Walsh, Catherine (ed.) *Pensamiento crítico y matriz (de) colonial. Reflexiones latinoamericanas*. Quito, Ecuador: Universidad Andina Simón Bolívar, Ediciones Abya-Yala, pp. 213-250.
- Liva, Yamila** (2012). "Indígenas instruidos y productivos. Las fotografías sobre el proyecto educativo franciscano en Misión Laishí (Territorio Nacional de Formosa, 1901-1926 c)". En Jerez, Omar; Cruz, Enrique y Hormaeche, Lisandro (comps.) *Identidades, representaciones y educación intercultural en América Latina*. San Salvador de Jujuy: EDUNJu, pp. 16-32.
- Madres Cuidadoras de la Cultura Qom** (2006). "So Mañec Piguem Le'ec. El ñandú del cielo". Versión en Qom l'aqtaqa y en castellano. *Serie Relatos* (2). Chaco, Pampa del Indio: Proyecto Nate'elpi Nsoquiaxanaxanapi.
- Nicastro, Sandra** (2005). "La cotidianeidad de lo escolar como expresión política". En Frigerio, Graciela y Diker, Gabriela (comps.) *Educación: ese acto político*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Ojeda, Mariana** (2011). "Inclusión (??) de los indígenas en el Nivel Medio. Una propuesta que desafía lo escolar y provoca tensiones en su gramática". Trabajo final del *Seminario de Posgrado: La Educación Secundaria: principales temas y problemas en perspectiva latinoamericana*. Buenos Aires, Argentina: FLACSO, Mimeo.
- Pini, Mónica** (2009). "Presentación". En Feldfeber, Myriam (comp.) *Autonomía y gobierno de la educación. Perspectivas, antinomias*

- y *tensiones*. Buenos Aires: Aique Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, pp. 7-11.
- Ramírez, Ileana y Artieda, Teresa** (2010). "Historia de la formación de docentes qom en el Chaco desde la perspectiva de los actores (1987-1999)". En *XXX Encuentro de Geohistoria Regional*. Resistencia, Chaco: IIGHI- CONICET-Agencia. Soporte CD.
- Rancière, Jacques** (2003). *El maestro ignorante. Cinco lecciones de emancipación intelectual*. Barcelona: Laertes.
- Rockwell, Elsie** (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), pp. 28-38.
- Rosso, Laura** (1999). *Historia de la educación aborígen en la provincia del Chaco*. Informe final de Beca de Iniciación en la Investigación. Resistencia, Chaco: Secretaría General de Ciencia y Técnica, UNNE, Mimeo.
- San Martín, María** (2004). "La situación socio-ocupacional de los jóvenes en la Región del NEA y su relación con los procesos de exclusión social". En Panaia, Marta (coord.) *Crisis fiscal, mercado de trabajo y nuevas territorialidades en el Nordeste Argentino*. Buenos Aires: La Colmena, pp. 203-214.
- Southwell, Myriam** (2009). "¿Particular? ¿Universal?: Escuela Media, horizontes y comunidades". *Propuesta Educativa* (30), pp. 1-14.
- Sirvent, María** (1999). *Cultura popular y participación social. Una investigación en el barrio de Mataderos (Buenos Aires)*. Buenos Aires: UBA-Miño y Dávila.
- De Pompert de Valenzuela, María Cristina** (2003). *Política indigenista en el Chaco*. Corrientes: Moglia.
- Veiravé, Delfina; Ojeda, Mariana; Delgado, Patricia; Núñez, Claudio y Amud, Cinthia** (2008). "Nuevas configuraciones del trabajo docente del nivel medio. Prácticas dispersas, diversas y a la intemperie". En *Red Estrado/CLACSO*. Buenos Aires: UBA, Facultad de Filosofía y Letras, pp. 2-4.
- Yáñez Cossio, Consuelo** (1989). *La educación indígena en el área andina* (2ª ed.). Quito, Ecuador: Editorial Abya-Yala.

DOCUMENTOS OFICIALES

- Argentina. Congreso de la Nación Argentina (1985). Ley N° 23.302. *De política indígena*.
- Argentina. Cámara de Senadores y Diputados de la Provincia de Salta (1986). Ley N° 6.373 *de promoción y desarrollo del aborígen*.
- Argentina. Cámara de Senadores y Diputados de la Provincia de Formosa (1987). Ley N° 426. *Ley integral del aborígen*.
- Argentina. Consejo General de Educación del Chaco (1987, 14 de mayo). Resolución N° 1.009. *Anexo I*.
- Argentina. Cámara de Diputados de la Provincia del Chaco (1987). *Ley Provincial de las Comunidades Indígenas* N° 3.258.
- Argentina. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología (1988). Resolución N° 142.
- Argentina. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Provincia del Chaco (1990). Ley N° 3.529. *Estatuto Docente del Chaco*.
- Argentina. Cámara de Senadores y Diputados de la Nación Argentina (1992). Ley N° 24.071, Convenio 169 de la *Organización Internacional del Trabajo sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes*.
- Argentina. Consejo General de Educación del Chaco (1993). Resolución N° 83.
- Argentina. Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina reunidos en Congreso Nacional Constituyente (1994). *Constitución de la Nación Argentina*.
- Argentina. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología (1995). Resolución N° 33.

- Argentina. Convención Constituyente Reformadora de la Provincia del Chaco (1994). *Constitución de la Provincia del Chaco*.
- Argentina. Buenos Aires. Ministerio de Economía. Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (2001). *Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas de 2001*, en www.indec.mecon.gov.ar/webcenso/EPCI. Consultado el 8 de julio de 2011.
- Argentina. Resistencia, Chaco. Área de Educación Aborigen Bilingüe Intercultural. Subsecretaría de Educación del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología (2004). *Educación Bilingüe Intercultural. Módulo Introductorio*.
- Argentina. Buenos Aires. Ministerio de Economía. Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (2004-2005). *Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas*, en <http://www.indec.mecon.gov.ar/>
- Argentina. Cámara de Senadores y Diputados de la Nación Argentina (2006). *Ley de Educación Nacional* N° 26.206.
- Argentina. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología (2007). *Resolución* N° 97.
- Argentina. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología (2007). *Resolución* N° 621.
- Argentina. Cámara de Diputados de la Provincia del Chaco (2010). *Ley de Educación Provincial* N° 6.691.
- Argentina. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Consejo General de Educación del Chaco (1987 y 2010). *Leyes y decretos provinciales y cuerpo de resoluciones*.
- Argentina. Cámara de Diputados de la Provincia del Chaco (2011). *Resolución* N° 1.867.
- Argentina. Cámara de Diputados de la Provincia del Chaco (2011). *Resolución* N° 2.044.
- Argentina. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología (2012). *Resolución* N° 10.469 de diseños curriculares para la *Educación Bilingüe e Intercultural*.
- Argentina. Área de Educación Aborigen Bilingüe Intercultural. Subsecretaría de Educación del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología (2012). *Etnia Educación*, en <http://www.chaco.gov.ar/MinisterioDeGobierno/PueblosOriginarios/principal/EtniaEducacion002.htm>. Consultado el 6 de marzo de 2012.
- Argentina. Buenos Aires. Ministerio de Economía. Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (2012). *Censo Nacional de Población, Hogares y Vivienda 2010*.
- Argentina. Cámara de Diputados de la Provincia del Chaco (2012). *Proyectos de ley con estado parlamentario*, en <http://segleg.chaco.gov.ar/legislatura/index.html>. Consultado el 20 de diciembre de 2012.
- Argentina. Cámara de Diputados de la Provincia del Chaco (2014). *Ley* N° 7.446 de *Educación Pública de Gestión Comunitaria Bilingüe Intercultural Indígena*.