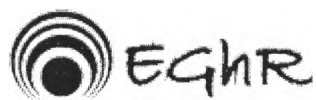


ISBN: 978-987-26437-8-2



XXX ENCUENTRO DE GEOHISTORIA REGIONAL

Resistencia, 19, 20 y 21 de Agosto de 2010

ACTAS

Comisión Organizadora

Coordinador General: Lic. Enrique César Schaller

**Coordinadores Adjuntos: Dra. María del Mar Solís Carnicer y
Dr. Norberto Lanza**

Secretarias: María Marta Mariño y Mabel Caretta



**INSTITUTO DE INVESTIGACIONES GEOHISTÓRICAS - CONICET
SECRETARÍA GENERAL DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA - UNNE
Resistencia - Chaco - Argentina**

Las presentes Actas del XXX Encuentro de Geohistoria Regional reúnen aquellos trabajos que fueron aceptados para ser publicados mediante un sistema de pares evaluadores

HISTORIA DE LA FORMACIÓN DE DOCENTES QOM EN EL CHACO DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS ACTORES (1987- 1999)

Ileana Ramírez, Teresa Artieda

ileana_rz@hotmail.com; tereartieda@gmail.com

Instituto de Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades- UNNE

Introducción

En 1987 el Consejo General de Educación (CGE) del Chaco autorizó el funcionamiento del Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen (CIFMA) y el Curso de Auxiliares Docentes Aborígenes (ADAs) para los pueblos Qom y Moqoit en la ciudad de Sáenz Peña. Esta medida se enmarcaba en la Ley provincial N° 3.258 de las Comunidades Indígenas (1987). En 1993 se aprobó el Programa de Educación Bilingüe Intercultural, y el CIFMA alcanzó un mayor grado de institucionalización (Res. N° 83-CGE).

Entre 1987 y 1999, este Centro se ocupó de la formación de docentes indígenas, ADAs y Maestros Bilingües Interculturales (MBI). Desde 2000 hasta la actualidad, de Profesores Interculturales Bilingües para la Educación General Básica 1 y 2.

En este trabajo se presentará una caracterización de la etapa inicial (1987 a 1999) a partir de los testimonios de cinco docentes, dos criollos que integraron el grupo fundador del CIFMA y tres Qom graduados en el Centro. Se abordarán aspectos vinculados con las organizaciones que intervinieron en la gestación del proyecto educativo, la formación y el seguimiento posterior a los graduados, la participación de las comunidades aborígenes, las relaciones entre el CIFMA-PROEBI y el CGE, entre otros. La normativa específica y documentación de archivo completan el corpus de fuentes primarias¹.

Etapa inicial: organización de la Educación Bilingüe Intercultural en el Chaco

Por Ley N° 3.258 'Del Aborigen Chaqueño', en 1987 el Estado provincial reconoció derechos de los pueblos indígenas de tierras, cultura y educación en su propia lengua y dispuso el inicio de la "educación bilingüe bicultural". La coyuntura histórica se caracterizaba por una creciente y sostenida demanda de las comunidades indígenas, y la confluencia de Iglesias, organizaciones no gubernamentales y sectores estatales.

Las Asambleas de Comunidades Indígenas realizadas en julio y octubre de 1986 en localidades del interior del Chaco², significaron una visibilización importante de las demandas de larga data de dichas comunidades. Los temas centrales giraron en torno a la problemática de la tierra y la inseguridad jurídica; la educación y la salud. Las conclusiones sobre el tema educación sostenían "una educación para todos y adaptada a nuestra realidad", y que "la enseñanza en las escuelas primarias comience con la lengua materna del niño aborigen".

Fueron apoyadas por el Instituto de Cultura Popular (INCUP), el Instituto de Desarrollo Económico y Social (INDES), la Junta Unida de Misiones (JUM), la Asociación Amigos del Aborigen de Quitilipi, la Asociación Promotores Chaco, el Equipo Nacional de Pastoral Aborigen (ENDEPA) y la Dirección Provincial del Aborigen.

Según uno de los participantes, las distintas organizaciones acompañaban

*"(...) convocando a la gente, facilitando la participación de la gente, (...), asesorándola, explicándole cada partecita de la ley, la discusión a nivel de comunidad, (la idea era) generar una participación genuina de modo que quienes asistieran a las asambleas fueran realmente representantes de la comunidad y no gente que se autotitulara delegado (...) apoyábamos con infraestructura, transporte, mercadería (...)"*³

Las conclusiones fueron presentadas al Ministerio de Gobierno, Justicia y Educación Provincial, y se formó una

¹ Para esta ponencia se retoma una línea de trabajo correspondiente a una investigación anterior denominada "Historia de la Educación Bilingüe Intercultural en la provincia del Chaco (1984- 2006)", SGCyT- UNNE, realizada durante 2008-2009. Su objetivo es la reconstrucción de la historia reciente de la Educación Bilingüe Intercultural en jurisdicción del Estado provincial, cuyos inicios corresponden con la Ley N° 3.258 'De las Comunidades Indígenas', cuyo anteproyecto comienza a redactarse en 1984 y es sancionada en 1987.

² La primera Asamblea de Comunidades Indígenas se realizó el 28 de julio de 1986 en la localidad de R. Sáenz Peña. La segunda tuvo lugar en la localidad de Quitilipi del 30 de septiembre al 3 de octubre (Rosso, 1999; De Pompert Valenzuela, 2003).

³ Entrevista a miembro de ENDEPA, ex personal directivo y docente del CIFMA, Roque Sáenz Peña, 2008.

comisión de representantes indígenas que tenía como objetivo realizar el seguimiento de los reclamos y gestionar ante el gobierno una Ley Provincial del Aborigen. Fue denominada '**Comisión de los Seis**', y se integró con Nieves Ramírez y Orlando Sanchez (Qom); Valerio Incola y Sebastián Tomas (Moqoit), Nemesio Coria y Ramón Navarrete (Wichi).

Estas Asambleas se continuaron en dos procesos simultáneos, el legislativo que finalizó con la sanción de la Ley N° 3258 del 'Aborigen Chaqueño' de 1987, y la convocatoria del Consejo General de Educación (CGE) a un grupo de docentes que diseñarían un programa de educación para las comunidades.

La Ley N° 3.258 del 'Aborigen Chaqueño'

Con la sanción de la citada Ley N° 3528, se inició la institucionalización de la educación estatal para los pueblos indígenas de la provincia.

La ley está organizada en nueve capítulos con un total de 44 artículos que disponen acerca de adjudicación de tierras, vivienda, salud y educación. En su Capítulo III *De la Educación y la Cultura*, reconoce el derecho de qom, wichi y moqoit de estudiar su propia lengua en las instituciones educativas de nivel primario y secundario. El art. 15 establece, "La educación impartida en los establecimientos escolares que atiende el universo indígena se realizará en forma **bicultural y bilingüe**."⁴

Este capítulo también enumera una serie de obligaciones del CGE para favorecer la implementación de esta educación en las escuelas. Por ejemplo, la dotación de infraestructura, la adaptación de los contenidos curriculares según cosmovisión e historia de los pueblos indígenas del Chaco y la formación de docentes indígenas, entre otras.

Cabe considerar que la normativa provincial se inscribe en el proceso legislativo de reconocimiento de los Derechos Indígenas en Argentina en la década de los 80. A nivel nacional en 1985 se sancionó la ley N° 23.302 de 'Política indígena y apoyo a las comunidades Indígenas' reglamentada en 1989.⁵ Entre sus objetivos figuran los de resguardar su identidad histórico- cultural, revalorizar la cultura de las comunidades e integrar a los indígenas, de manera igualitaria, en la sociedad nacional. Promueve la formación y capacitación de docentes primarios bilingües, así como la preparación de textos y otros materiales a través de la creación de centros y/o cursos especiales de nivel superior, destinados a estas actividades de producción. Establece la creación del Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (INAI), definido como una entidad descentralizada con participación indígena dependiente de forma directa del Ministerio de Desarrollo Social.

Según Martínez Sarasola (1992), si bien esta ley no cumple con todas las demandas de las comunidades indígenas representa un avance notorio. Reconoce la personería jurídica a las comunidades, establece un programa de adjudicación de tierras, estipula la necesidad de implementar planes educativos, unidades sanitarias móviles para la atención de las comunidades dispersas, y la necesidad de integrar la medicina tradicional indígena a los programas nacionales de salud.

En sentido similar se pronunciaron las normativas provinciales que se sancionaron a partir de 1986/7.⁶ Prevé la creación de instituciones específicas para atender las demandas de las comunidades indígenas, legislan acerca de la educación de la infancia indígena, la formación de docentes especializados y la elaboración de textos y materiales didácticos para la enseñanza del idioma de su pueblo.⁷ Todo esto con el objetivo de 'integrarlos' a la sociedad nacional.⁸

En 1994, los derechos de estos pueblos adquirieron rango constitucional. El artículo 75 inciso 17 de la Constitución Nacional sanciona,

"Reconocer la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos. Garantizar el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural; reconocer la personería jurídica de sus comunidades, y la posesión y propiedad comunitaria de las

⁴ La negrita es nuestra.

⁵ Respecto de la etapa de relaciones entre Estados nacionales y pueblos indígenas de la década de los 80, que explica desde esa perspectiva política la sanción de la citada ley nacional y legislaciones provinciales sucesivas, ver SLAVSKY, 1991.

⁶ Vgr. "Promover el desarrollo pleno del aborigen y de sus comunidades fomentando su integración en la vida provincial y nacional." (art. 1º de la Ley 6373/86 de la provincia de Salta); "Reconocer la existencia de las comunidades otorgándole personería jurídica" (Ley N° 426/87 de Formosa); "Regula las relaciones colectivas e individuales de las comunidades aborígenes de la provincia. Reconoce su propia organización y su cultura, propiciando su efectiva inserción social" (Ley de 'Comunidades Aborígenes' de 1994 de la provincia de Santa Fe).

⁷ "Es responsabilidad del Instituto del Aborigen Chaqueño capacitar a agentes especializados en idioma y cultura aborigen, de acuerdo a las necesidades de las diferentes etnias (...)" Ley N° 3.258/1987.

⁸ En la década de los '90 se amplió el espectro de provincias que reconocen en el plano normativo los derechos de los pueblos indígenas. Además se sancionan normas de aplicación nacional tales como el Registro Nacional de Comunidades Indígenas (Res. N° 4811/96), y en 1998 se contempló la autoidentificación de identidad y pertenencia a comunidades indígenas para el Censo Nacional de Población y Vivienda del año 2000.

tierras que tradicionalmente ocupan; y regular la entrega de otras aptas y suficientes para el desarrollo humano; ninguna de ellas será enajenable, transmisible, ni susceptible de gravámenes o embargos. Asegurar su participación en la gestión referida a sus recursos naturales y a los demás intereses que los afectan. Las provincias pueden ejercer concurrentemente estas atribuciones”.

La Constitución de la provincia del Chaco (1994), establece en su capítulo III, artículo 37:

*“La provincia reconoce la preexistencia de los pueblos indígenas, su identidad étnica y cultural, la personería jurídica de sus comunidades y organizaciones; promueve su protagonismo a través de sus propias instituciones; la propiedad comunitaria inmediata de la tierra que tradicionalmente ocupan y las otorgadas en reserva. Dispondrá la entrega de otras aptas y suficientes para su desarrollo humano, que serán adjudicadas como reparación histórica, en forma gratuita, exentas de todo gravamen. Serán inembargables, imprescriptibles, indivisibles e intransferibles a terceros. El Estado les asegurará: **La educación bilingüe e intercultural**. La participación en la protección, preservación, recuperación de los recursos naturales y de los demás intereses que los afecten y en el desarrollo sustentable. Su elevación socio- económica con planes adecuados. La creación de un registro especial de comunidades y organizaciones indígenas”⁹.*

Walsh (2002) toma distancia crítica respecto de la legislación y las normas constitucionales que incorporan los derechos indígenas.

“Aún cuando podemos mantener una mirada optimista frente a este proceso, es necesario preguntarse qué tanto la constitucionalización y la adopción de un nuevo discurso multicultural afectan las dinámicas sociales para la sociedad en su conjunto, o reproducen formas de diferenciación excluyente. Esto es ‘si este reconocimiento e inclusión pretenden atacar las asimetrías y promover relaciones equitativas. O, si más bien, solo añaden la particularidad étnica a la matriz existente, sin buscar o promover una mayor transformación”¹⁰.

Antecedentes inmediatos de educación bilingüe intercultural¹¹

Los informantes dan cuenta del desarrollo de experiencias de alfabetización en las décadas del 70 y primera mitad de los 80, a cargo principalmente de organizaciones religiosas. En sus planteos fundamentan que se intentaba dar respuesta a demandas específicas de las comunidades que no habían sido atendidas por las políticas educativas estatales.¹²

Entre las organizaciones principales se encontraba la JUM cuyos miembros encararon trabajos de alfabetización bilingüe en Presidencia Roque Sáenz Peña, y el ENDEPA que en la misma localidad alfabetizaba a mujeres adultas y en Pampa del Indio lo hacía con cartillas bilingües de elaboración propia, además de realizar capacitaciones vinculadas con el aprendizaje de oficios.

En 1984, asumió la Dirección Provincial del Aborigen¹³ un miembro de una de esas organizaciones religiosas,

⁹ La negrita es nuestra.

¹⁰ Walsh 2002, en Castillo Guzmán y Rojas, 2002, p. 56

¹¹ Lo que se presenta es un resumen de los datos que nos proporcionaron los entrevistados. Una reconstrucción de mayor importancia que permita conocer un período que en principio aparece fecundo en ese tipo de experiencias, amerita un trabajo de indagación que incorpore otras fuentes.

¹² Respecto del Estado nacional y provincial, se reconoce la existencia previa de proyectos de escuelas para la infancia indígena de Chaco y Formosa que datan de 1922 a cargo del ex Consejo Nacional de Educación (Artieda y Rosso, 2009). También las fuentes oficiales dan cuenta de escuelas comunes donde concurrían niños indígenas en el período de Territorio Nacional y el posterior provincial. Un caso pendiente de estudio de este período provincial es el de la escuela de Colonia Aborigen a cargo de René James Sotelo. Con todo, no forman parte de los objetivos de este estudio y su existencia no contradice la reducida inclusión de esta población en el sistema de educación formal.

¹³ A lo largo del tiempo, el tema indígena fue variando de dependencia dentro del Estado provincial, en 1956 por Decreto Ley N° 4907 se crea la Dirección del Aborigen, dependiente del Ministerio de Agricultura y Ganadería. En 1963 por decreto Ley N° 1216, se establece la creación del Instituto del Aborigen de la Provincia del Chaco con asiento en Colonia Aborigen de Quitilipi. En 1984 se crea por decreto N° 899/84 el Consejo Provincial Aborigen (C.P.A.), que será reemplazado en 1987 por el Instituto del Aborigen Chaqueño que fuera creado según la Ley N° 3258. CPA, era un cuerpo consultivo que tenía dependencia directa del Poder Ejecutivo, integrado por representantes de los tres grupos étnicos. En su art. 2 plantea: “El CPA no constituirá una nueva estructura burocrática

Carlos Benedetto de la JUM. Los testimonios coinciden en reconocer la importancia de su papel desde esa posición, para articular en torno a los temas en discusión a sectores del Estado, iglesias, organizaciones no gubernamentales y miembros de los tres pueblos indígenas que habitaban la provincia, qom, moqoit y wichí.

En 1986, el CGE consideró las conclusiones del Segundo Encuentro de Comunidades Aborígenes –ya citado- y planteó la intención de definir un proyecto experimental de enseñanza bilingüe para el ciclo lectivo 1987, convocó con ese propósito a docentes que se desempeñaban en escuelas con población indígena, y a un integrante de ENDEPA con experiencia de alfabetización en comunidades indígenas. El grupo –preseleccionado por la Vocalía Rama Primaria del CGE y la Dirección Nacional del Aborigen- quedó conformado por Germán Bournissen¹⁴, Margarita Zazzeri¹⁵ y Juan Enrique Alegre¹⁶. Como se mencionó previamente, este proceso de gestación del proyecto de educación estatal para las comunidades indígenas fue paralelo a la sanción de la Ley provincial N° 3.258.

Según testimonios de miembros de ese grupo, las fuentes de las cuales se nutrieron para la realización de la propuesta educativa fueron las experiencias de otros países latinoamericanos como Paraguay, Bolivia, Ecuador. Priorizaron la formación de docentes indígenas que pudieran incorporarse a escuelas primarias y jardines de infantes.

El proyecto fue presentado a la consideración de la 'Comisión de los Seis', luego al Consejo General de Educación. Sobre la base de dicho proyecto, en 1987 el CGE creó el mencionado Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen (CIFMA) y habilitó el primer curso de Auxiliar Docente Aborigen (ADA). En 1990 creó el Programa de Educación Bilingüe Intercultural (PROEBI), por el que se incorporarían ADAs formados en el CIFMA en las escuelas de los niveles inicial y primario con población aborigen.

Inicios del Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen- CIFMA

Se da inicio al Centro con el curso para Auxiliar Docente Aborigen (ADA) en el año 1987, con una duración de dos años. El CIFMA se plantea como fin "la investigación educativa y la formación integral de los futuros egresados que permita el mejoramiento del servicio educativo prestado por la modalidad aborigen en la provincia del Chaco" (Res. N° 1009- CGE). De acuerdo con la documentación institucional, entre 1987 y 2006 el CIFMA evolucionó del siguiente modo.¹⁷

Etapas preparatoria 1987- 1993	* Carácter experimental * Formación de ADAs * Capacitación y cursos para ADAs * Publicación de textos en lengua qom
Institucionalización 1993- 1995	* Definición de fines del CIFMA * Dictado del segundo curso de ADAs
Consolidación 1995	* Apertura de la carrera de Maestro Bilingüe Intercultural * Conformación de la Planta Funcional * Aprobación de Planes de Estudio * Funcionamiento de Biblioteca y Centro de Documentación
Apertura 2000	* Inicio de la carrera de Profesor Intercultural Bilingüe

Del trabajo con la información recopilada hemos identificado dos etapas, la primera transcurre entre 1987 y 1999 y la segunda entre 1999 y 2006. Si bien en esta ponencia nos ocupamos de la primera etapa a la cual denominamos fundacional, a cuenta de posteriores desarrollos dejamos planteado que en la segunda encontramos cambios que implicarían avances en cuanto a la consolidación de la EBI tanto como modificaciones conflictivas de algunos de los rasgos fundacionales.

del Estado Provincial sino que será un organismo consultivo y de contralor de la acción indigenista, que el Gobierno ejerce, a través de la Dirección Provincial del Aborigen (DPA), sugiriendo y/o formulando planes, su efectiva aplicación, colaborando en subsanar las dificultades, cumplimentando tareas que le asigne el Gobierno de la provincia y evaluando el accionar indigenista de la Dirección Provincial del Aborigen".

¹⁴ Representante de ENDEPA, desde 1980 desarrollaba experiencias de alfabetización con indígenas en la localidad de Sáenz Peña. Acompañó el desarrollo de las asambleas indígenas.

¹⁵ Directora de la escuela primaria N° 535 con población qom, de Pampa del Indio. Participó de las asambleas indígenas. Fue integrante de ENDEPA por un breve lapso.

¹⁶ Maestro de grado que estaba trabajando con población indígena en una escuela de El Sauzalito, con población wichí.

¹⁷ Se transcribe la información publicada en la página web del CIFMA. Ver http://cifma.cha.infed.edu.ar/sitio/index.cgi?wid_seccion=1&wid_item=9. Consultada el 20 de noviembre de 2008.

Etapas fundacional, 1987- 1999

Se parte de sostener el carácter fundacional de esta primera etapa, no sólo para el CIFMA sino para la historia reciente de la EBI del Chaco. Se entiende la sanción de la Ley del Aborigen Chaqueño como un punto de inflexión. Con ese marco las experiencias de alfabetización de las décadas del 60 y el 70 encontraron un canal orgánico de desarrollo; la EBI se conformó como un ámbito dentro del cual confluían organizaciones –eclesiásticas y laicas, indígenas y no indígenas- y personas que anteriormente actuaban como alfabetizadores; por lo tanto como un espacio que aprovechó del conocimiento acumulado en esas experiencias.

La sede del CIFMA fue el Barrio Nalá de la ciudad de P.R Sáenz Peña. En sus inicios contaron con un edificio prestado por el Obispado local para el dictado de las clases. Ocho años después (1995), coincidiendo con su conversión a instituto de nivel terciario, utilizaron financiamiento del Plan Social Educativo para la construcción del edificio propio, en el mismo barrio.

En el corto lapso del diseño del proyecto del CIFMA y el comienzo de su funcionamiento, se conformó un grupo de personas no indígenas que dirigieron y acompañaron ese desarrollo educativo y que se mantuvieron, como grupo original, durante más de diez años.¹⁸ En las entrevistas, miembros de ese grupo describen la propuesta educativa inicial del CIFMA como ruptura de un modelo escolar vigente de exclusión de la cultura y de negación de la identidad indígena, una propuesta que posiciona al indígena y a las comunidades en un lugar nunca antes pensado dentro del sistema educativo. La caracterizan como una propuesta que da respuestas a demandas y características de las comunidades, quienes tendrían participación plena en los procesos educativos.

En los documentos que exponían la propuesta se declaraba la adopción de un modelo pedagógico bilingüe intercultural y su adhesión a los siguientes principios pedagógicos:

- * Promover una educación global en la que los modos de socialización del aborigen sean contemplados y valorados;
- * Recuperar a las culturas nativas, concebidas en permanente proceso de creación y no como entidades estáticas;
- * Desarrollar la educación a partir de las características lingüísticas y socioculturales vernáculos para la promoción del autodesarrollo de las comunidades. (Rosso, 1999)

La formación de ADAs

El 15 de julio de 1987 se inició el primer curso de capacitación de Auxiliares Docentes Aborígenes (ADA) para nivel inicial y EGB 1, de los pueblos qom, wichí y moqoit en la localidad de P. R. Sáenz Peña.¹⁹

Según la Ley N° 3258, la formación de ADAs era de carácter transicional. Obedecía a la escasez de indígenas con estudios secundarios finalizados y la consecuente dificultad de proseguir estudios terciarios de formación docente. El perfil del egresado fue elaborado por el grupo de docentes convocados por el CGE, "(...) pero también escuchando todo lo de la Asamblea, la comunidad y lo que el Grupo de los Seis, algunos ancianos que estaban siempre cerca nuestro, cómo tenía que ser un docente indígena porque lo definían desde lo que no tenía que ser, lo que no querían; bueno eso nosotros lo traducíamos al positivo".²⁰

La modalidad de cursado era de alternancia, que consistía en una estadía de tres semanas en el CIFMA y una semana en la comunidad de pertenencia. A través de este sistema de alternancia se procuraba:

- *"Recuperar a la familia y a la comunidad como agentes educativos de vital importancia*
- *Afianzar la capacidad de la comunidad para tomar conciencia de su realidad y actuar sobre ella*
- *Aunar escuela-comunidad para evitar el desarraigo que genera la institución escolar (...)"* (Res. N° 1009-CGE)

En la visita a la comunidad, los futuros ADAs llevaban una guía de investigación para relevar información sobre aspectos lingüísticos, culturales y económicos, sobre sus orígenes. Esta actividad formaba parte del área de Estudios Sociales y los docentes indígenas entrevistados coinciden en denominarlo "rescate cultural", como así también coinciden en reconocerlo como una de las enseñanzas mas relevantes de su formación. Así lo rememora un ADA del pueblo qom,

¹⁸ Dentro de este grupo permanecen constantes hasta 1999, las tres personas afectadas por el Consejo General de Educación para la elaboración del proyecto educativo en 1986

¹⁹ Por Resolución N° 1009/1987, el Consejo General de Educación autorizó el funcionamiento de la Experiencia Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen y el Curso de Auxiliares Docentes Aborígenes para las etnias toba, moqoit y wichí en el Barrio Nalá' de PR Sáenz Peña.

²⁰ Integrante del grupo de docente convocados por el CGE para la elaboración de la propuesta educativa. R.S.Peña, 2009

"(...) venir a la comunidad y preguntar todo lo que sea economía, orientación social, de los antiguos (...) fue bastante difícil, uno por el contacto del anciano que no estábamos preparados, tenés que estar preparado para eso..."

Podían ingresar al CIFMA aquellos jóvenes que tuvieran 7º grado aprobado, que hablaran el idioma y que hubieran sido elegidos por su comunidad. Se suponía que ello garantizaba mayor grado de compromiso de quienes iban a estudiar. Sumado a la estrategia de alternancia y las tareas de indagación que hacían en la semana de estadía, eran además condiciones que facilitaban que los ADAs pudieran desempeñarse como nexo entre la escuela y su comunidad.

"En la escuela se hizo una reunión con la comunidad. Eligieron, éramos varios y bueno, pocos los que teníamos certificado de 7º grado. O sea que no fue muy difícil porque éramos pocos los que teníamos certificado de 7º grado. Muy lindo porque ahí se mostró el entusiasmo de la comunidad (...)"²¹

Los entrevistados reconocen como un aspecto importante para el desarrollo de todo este proceso educativo la participación de la comunidad, de diferentes maneras: en la selección de aquellos que irían a estudiar a R. S. Peña, la predisposición que tenían para con los estudiantes cuando volvían a su comunidad y debían realizar los trabajos de indagación sobre su cultura; cuando ingresaron laboralmente en las escuelas, es decir, el constante apoyo y sostenimiento de todo este proceso educativo de los pueblos indígenas que se comenzaba a afianzar.

El Programa de Educación Bilingüe Intercultural- PROEBI

En 1989 se recibió la primera cohorte de ADAs.²² Ésto posibilitó comenzar con el Programa de Educación Bilingüe Intercultural (PROEBI) como Proyecto Especial experimental. Tenía como objetivo implementar la modalidad bilingüe intercultural en el nivel inicial y primario, afirmando de esta manera el perfil del CIFMA como institución encargada de coordinar, apoyar, afirmar y evaluar la EBI en la provincia.

Siguiendo esta concepción de carácter experimental, el PROEBI se implementaría en tres etapas.

- * Preparatoria: mediante la capacitación de los recursos humanos, la evaluación diagnóstica y la elaboración de material de apoyo.
- * De práctica y experimentación: mediante la puesta en marcha de la educación bilingüe-intercultural en las escuelas afectadas al programa; el seguimiento, la evaluación y la mejora del modelo propuesto.
- * De evaluación e incorporación al sistema educativo: mediante una evaluación final y la organización de la 'modalidad bilingüe intercultural'.²³

La Resolución Nº 83/93 del Consejo General de Educación dio marco legal al PROEBI y definió su estructura de esta manera,

- * Coordinador, que a la vez cumplía las funciones de director del CIFMA
- * Consejo consultivo, conformado por los coordinadores de áreas del CIFMA, tres delegados ADAs, tres delegados maestros de escuelas afectadas al PROEBI, Director del CEREC, seis representantes de comunidades indígenas.
- * Comisiones de trabajo: de formación de docentes aborígenes, de capacitación permanente, de seguimiento, de currículo y elaboración de material didáctico.

Esa resolución establecía también la estructura del CIFMA, que se correspondía con las Comisiones de trabajo del PROEBI y estaba integrada por las áreas de Formación de Docentes Indígenas, Capacitación Permanente, Currículo y Elaboración de Materiales, Servicios (biblioteca, comedor, residencia estudiantil) y Acompañamiento.

En la visión de dos de los anteriores miembros del grupo original,

"El PROEBI fue un espacio muy importante donde se hacían asambleas de comunidad, había un consejo consultivo con representantes de la comunidad que se reunían periódicamente para evaluar la marcha de la educación bilingüe, es decir, había toda una articulación entre maestros, supervisores, docentes indígenas y comunidad".

"(...) primero surgimos como proyecto nada más, dependiendo directamente del Consejo

²¹ Entrevista a ADA de la primer cohorte. Año 2008.

²² Según documentación de archivo del CIFMA-PROEBI, en el año 1989 egresan un total de 28 ADAs y en 1990 egresan 16 ADAs.

²³ Bourmissen G., en 'Acompañándonos'. Cartilla del Área de Seguimiento del CIFMA, Barrio Nalá, P. Sáenz Peña, Chaco, Nº 2, P. R. Sáenz Peña, julio de 1992.

General de Educación sin ninguna instancia intermediaria, sin supervisores nada, eso estuvo muchísimo a nuestro favor, nos allanó muchísimo el camino. Estuvimos como seis años dependiendo (directamente) del Consejo (...)"

La visión de un ADA sobre esta etapa inicial del PROEBI,

"Fue bastante bueno porque los docentes hicieron cursos de perfeccionamiento docente, en ese entonces cuando era PROEBI, CIFMA, venían de allá a dictar cursos o por ahí se iban los docentes a Sáenz Peña para hacer los cursos. Cursos sobre pedagogía áulica digamos, como trabajar con docentes indígenas, entonces no era un tema desconocido para ellos, mas bien alivio para los docentes que sabían bien el tema. Mucho apoyo tuvimos de parte de los docentes del CIFMA."

Existió una inmediata fusión entre PROEBI- CIFMA, dada principalmente por el equipo de trabajo ya establecido. El hecho de que la sede del Programa se encontrara en la localidad de Sáenz Peña facilitó, según los entrevistados, el contacto con la realidad de las comunidades y con el contexto laboral de los egresados del CIFMA. Los testimonios dan cuenta de la importancia de la cercanía de la sede con las escuelas afectadas para acompañar al auxiliar aborigen en su inserción en las escuelas. Esta era una línea prioritaria de trabajo porque la dilución de funciones del ADA en la institución era un riesgo cierto que los testimonios reconocen como lo que concitó los esfuerzos del Área de Acompañamiento durante los primeros años de la experiencia. Según evaluaciones que se realizan después de los primeros años de inserción en las escuelas,

"(...) hasta había gente que llegó a ser una suerte de portero, ADAs que estaban en función pero no trabajando de ADAs"

"(...) hay docentes que aceptan un auxiliar docente, porque lo sienten como una necesidad para que trabajen con ellas, y otras que en vez de trabajar en pareja pedagógica aprovechan para irse a tomar unos mates y quedan solos ellos".

"Ibas a escuelas en donde lo encontrabas barriendo el patio al auxiliar, otro que el maestro se iba y lo dejaba en frente del aula al auxiliar, había de todo."²⁴

"Acompañándonos"

Los ADAs entrevistados, egresados de la primera cohorte, recuerdan con nostalgia, agrado y por momentos sufrimiento, los momentos iniciales de su inserción en las escuelas como auxiliares. Coinciden en resaltar el acompañamiento que tenían del PROEBI-CIFMA que servía de contención en esa etapa, así como su ausencia en años posteriores.

El área de seguimiento acompañaba su labor con la edición artesanal de un 'diario- cartilla' destinado a circular en las escuelas afectadas al PROEBI. Como se desprende de esas ediciones, su responsable fue Roberto Alejandro Curín, a cargo del área.

El primer número data de mayo de 1992 y se llamaba 'Seguimiento', el segundo de julio de 1992 y se presentó con el nombre de 'Acompañándonos'. Fundamentaba el cambio de nombre del siguiente modo,

"Seguimiento es una palabra correcta para expresar el objetivo de la cartilla y del área de trabajo respectiva. Pero demasiado técnica. Por tanto recorta- deja afuera- ciertos aspectos del sentido y la concepción que tenemos sobre esta tarea y que son muy importantes (...) El seguimiento del PROEBI es tarea de todos y cada uno de los que participan en él, con las comunidades incluidas, cada uno desde lugares y grados de participación distintos. De allí que la cartilla haga circular información y conocimientos para que tengan las herramientas para hacerlo (...).

*Si es de todos, si todos tenemos algo para aportar (...) la mejor palabra para decirlo es **acompañándonos**. En eso andamos"²⁵*

El fragmento presentado da cuenta del enfoque participativo que parece haber sostenido el área de seguimiento para el desarrollo del proyecto educativo bilingüe intercultural. En la publicación escribían docentes del CIFMA, ADAs, futuros ADAs, integrantes del CEREC. Se presentaba información sobre el PROEBI, resultados de los talleres de evaluación

²⁴ ARTIEDA, T.L. y CURIN, R.A. (1994). "Tester. PROEBI. Programa de Educación Bilingüe Intercultural. Plenario de Evaluación Junio '92". En *Acompañándonos. Cartilla del Área de Seguimiento del CIFMA*, Barrio Natá, P. Sáenz Peña, Chaco, PROEBI, Año III, N° 2, noviembre 1994, pp. 34-39.

²⁵ Roberto Curín, en "Acompañándonos", op.cit., julio de 1992.

del proyecto, la tarea de seguimiento del equipo del CIFMA- PROEBI, ideas pedagógicas, novedades, el apoyo de distintas fundaciones y organizaciones, entre otros.²⁶

El inicio de los cambios en la institución de formación

En 1995 se inició la carrera de Maestro Bilingüe Intercultural,²⁷ lo cual transformó al CIFMA en un Instituto de Nivel Terciario dando cierre de esta manera a su ciclo de proyecto experimental.

Esta modificación favorecía la consolidación de la EBI y de la formación de docentes. Simultáneamente, conllevaba efectos contrarios porque la institución se veía obligada a responder a parámetros uniformes del sistema escolar, que no contemplaban la especificidad con la que se concibió la EBI.

En el año 1999 se abrió la carrera de Profesor Intercultural Bilingüe para la EGB 1 y 2, reemplazando la formación de Maestros Bilingües Interculturales. En el mismo año, se creó el Área de Educación Aborigen Bilingüe e Intercultural dependiente de la Dirección de Educación Especial y Atención a la Diversidad.²⁸ Al año siguiente (2000), el Área pasó a depender directamente del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Provincia.²⁹ En 2004 fue reubicada como programa dependiente de la Dirección de Desarrollo y Evaluación Curricular de la Subsecretaría de Educación.

Esto significó la finalización del PROEBI, y todo lo vinculado con la EBI se centralizó en la ciudad de Resistencia. Este desplazamiento es evaluado negativamente por algunos entrevistados porque entienden que favoreció el distanciamiento de las comunidades de la educación, y que la propuesta de EBI terminó siendo absorbida por una estructura burocrática ajena a las particularidades y a la realidad de las escuelas y las comunidades.

Simultáneamente, en el CIFMA se produjo una dispersión y recambio de parte importante del grupo originario que se mantuvo por más de diez años. Junto con ellos, a partir de 1999 también se retiró paulatinamente la organización religiosa que tuvo un alto grado de acompañamiento en la primera etapa.

Síntesis

Este trabajo plantea aportes sobre la historia del CIFMA y el PROEBI, que constituyeron dos líneas de trabajo centrales en la EBI provincial. La primera origina la formación de docentes indígenas y la investigación sobre la modalidad educativa de referencia. La segunda inicia el desarrollo de la educación bilingüe intercultural en escuelas de nivel inicial y primario con la incorporación de los docentes indígenas formados en el CIFMA.

La sanción de la Ley N° 3258 de 1987, marcó el comienzo de una etapa diferente en la historia de las políticas educativas para estos pueblos. El reconocimiento legal, que fue acompañado por similar movimiento a nivel nacional, generó condiciones favorables para el planteo reivindicativo, obligó y condicionó al Estado provincial y dio lugar a un lento proceso de institucionalización en el que se expresaron las tensiones propias de un sistema educativo con una historia de negación o de asimilación de estas culturas.

Nos focalizamos en la etapa que va desde 1987 a 1999, y que percibimos como fundacional. A partir de la formación de docentes indígenas da inicio la implementación de la educación bilingüe intercultural en la provincia. Los testimonios coinciden en reconocer una predisposición de apertura por parte de las áreas del Estado provincial involucradas en la EBI. La presencia de militantes de origen religioso o laico con larga trayectoria de trabajo social y educativo en comunidades indígenas del interior de la provincia que ocuparon lugares dentro de la estructura estatal, favoreció la articulación entre Estado provincial, ONGs civiles y religiosas y comunidades indígenas. Ello fue simultáneo, y vinculado, con los avances de las comunidades indígenas en el plano legislativo y las demandas de educación que respetara su cultura y su lengua.

En esta etapa la formación de los docentes indígenas se pensó de manera más articulada a las características y demandas educativas de las comunidades indígenas, según los testimonios. Esto llevó a repensar el sentido de la formación docente interpelando la estructura tradicional normalista y tendencia homogeneizadora, y además permitió pensar un trayecto de formación que fuera mas allá de las fronteras delimitadas por los años de cursado de una carrera. Un ejemplo es la edición de la revista-cartilla 'Acompañándonos' y las actividades de seguimiento y capacitación a los ADAs que se incorporaron a las escuelas y a los docentes no indígenas de los mismos establecimientos.

²⁶ El último boletín que conocemos data de noviembre de 1994. Hasta la fecha, no contamos con información respecto de la existencia de números posteriores.

²⁷ Resolución N° 116/95 del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la provincia del Chaco.

²⁸ Resolución N° 955/99 del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la provincia del Chaco.

²⁹ Resolución N° 3915/00 del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la provincia del Chaco.

En el relato de los entrevistados, los años posteriores a la etapa fundacional a la vez de ofrecer cambios que consideran valiosos como la formación de maestros superando la etapa de transición de auxiliares, conlleva otros que son cuestionados. Uno de esos cambios fue la centralización y burocratización del manejo de la EBI en la ciudad capital, alejada por tanto de la realidad de las comunidades. Asimismo, la sucesión de ámbitos ministeriales por las que fue pasando parecen denotar cierta confusión en las políticas estatales respecto de los sentidos, fines y funciones. En cinco años, 1999 a 2004, fue incorporada en tres dependencias distintas. Otros de los cambios considerados negativos fue la exigencia de adecuación de la formación docente a formatos uniformes que no respondían a las necesidades específicas y el debilitamiento o desaparición de requisitos de ingreso de los indígenas al CIFMA como fueron el manejo del idioma y la selección a cargo de las comunidades. También estos testimonios señalan la desaparición de las actividades de seguimiento a los docentes indígenas que estaban en las escuelas y la soledad en la que se encontraron para hacer frente a las complejidades inherentes a su inserción.

La formación docente indígena implica trabajar directamente con las comunidades. Hemos dado cuenta del lugar central que las mismas ocupan. Es muy importante la aceptación tanto del proyecto como de las personas que trabajaron en la comisión de elaboración del proyecto de formación docente, como de aquellos que ayudaron a la concreción del mismo. Los informantes dan cuenta que la gran parte de estas personas no indígenas que participaron en la conformación del CIFMA tuvieron experiencias previas con alguna comunidad, desde lo educativo en muchos de los casos, en otros desde un trabajo social.

Para cerrar nos gustaría tomar prestada las palabras de Castillo Guzmán y Rojas, porque entendemos ejemplifican el proceso que se comenzó a desarrollar en esa primer etapa fundacional que hemos estado describiendo,

"la irrupción de nuevos saberes en el escenario de conflicto, la redefinición de conceptos hasta ahora considerados 'verdades' acabadas y la modificación de las prácticas mismas de producción y circulación de conocimientos, pueden ser una oportunidad importante en la construcción de otras formas de relación entre sujetos y saberes, menos definidas por la colonialidad hasta ahora imperante" (2005: 139).

Fuentes primarias

- Entrevistados:

German Bournissen- P. R. Sáenz Peña. Co-fundador del CIFMA- PROEBI. Rector del CIFMA desde 1987 hasta 1999. Integrante de ENDEPA.

Margarita Zazzeri- P. R. Sáenz Peña. Co-fundadora del CIFMA- PROEBI. Docente del CIFMA desde 1987 hasta la actualidad.

Patricia Zacarías- Las Palmas. ADA de la primera cohorte. Trabaja en el Ministerio de Educación de la provincia en el área de educación bilingüe intercultural. Es docente en una escuela de la localidad mencionada.

David Zacarías- Pampa del Indio. Vive y trabaja en P. R. Sáenz Peña. ADA, egresado de la primera cohorte. Trabaja en una escuela y forma parte de ONG a nivel nacional. Trabajó en el CIFMA como docente hasta 1999.

Aristóbulo Silvestre- Pampa del Indio. ADA egresado de la primera cohorte. Integrante del Consejo Qompi en Defensa de la Educación Bilingüe Intercultural, de Pampa del Indio. Participó en la definición y puesta en marcha del Bachillerato Libre para Adultos Bilingüe Intercultural de la localidad citada. Se desempeña como maestro de lengua (desde 2001) y director interino del Bachillerato (desde 2010).

Documentación de archivo

- Documentación oficial del Área de Educación Aborigen Bilingüe Intercultural del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología.

Agradecemos la predisposición de las actuales autoridades y cuerpo técnico de la Dirección de Documentación del Ministerio para la recopilación y entrega del cuerpo de normas provinciales sobre la EBI.

- Archivo del PROEBI- CIFMA.

- Revista 'Acompañándonos', Cartilla del Área de Seguimiento del CIFMA-PROEBI, Barrio Nalá, P. Sáenz Peña, Chaco. Nº 1 (mayo 1991) hasta Nº 5 (noviembre 1994).

Bibliografía

- Artieda, T.L. Y Curin, R.A. (1994). "Tester. PROEBI. Programa de Educación Bilingüe Intercultural. Plenario de Evaluación Junio '92". En *Acompañándonos. Cartilla del Área de Seguimiento del CIFMA*, Barrio Nalá, P. Sáenz Peña, Chaco, PROEBI, Año III, N° 2, noviembre 1994, pp. 34-39.
- Artieda, T. Y Ramírez, I. (2005) "Posiciones discursivas en conflicto. O de cómo los discursos escolares procesan el mandato de 'reivindicar la diversidad'". *Cuadernos de Educación. Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon, Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba*.
- Artieda, T. 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, A. (2009) *El Sistema Educativo en la Argentina. Civilidad, derechos y autonomía, dilemas de su desarrollo histórico*. Rosario, Ed. Laborde, pp.141-163.
- Castillo Guzmán, E.; Rojas, A. (2005) *Educación a los otros. Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia, Cali*, Ed. Universidad del Cauca.
- De Pompert Valenzuela, M. C. (2003) *Política indigenista en el Chaco*. Ediciones Moglia, Corrientes.
- Díaz, R. Y Alonso, G. (2004) *Construcción de espacios interculturales*, Bs. As., Ed. Miño y Dávila.
- Endepa *Legislación indígena de la provincia del Chaco, de la Nación Argentina y Convenios Internacionales. Edición Conmemorativa del vigésimo aniversario de la sanción de la Ley del Aborigen Chaqueño*, Resistencia, Colorjet, 2007.
- Gorosito Kramer, A. M. (1992) "Identidad étnica y manipulación". En HIDALGO, C. y TAMAGNO, L., *Etnicidad e identidad*, Buenos Aires, CEAL, pp. 143-167.
- Lopez, L.E. (2004) "Interculturalidad y educación en América Latina: lecciones para y desde la Argentina", En *Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Sistematización de experiencias*, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Martínez Sarasola, C. (1992) *Nuestros paisanos los indios. Vida, historia y destino de las comunidades indígenas en la Argentina*. Buenos Aires, Emecé editores S.A.
- Rosso, L. (1999) "Historia de la educación aborigen en la provincia del Chaco (1951-1994)", *Secretaría General de Ciencia y Técnica, Universidad Nacional del Nordeste, Informe de Beca de Investigación*, mimeo.
- Slavsky, L. (1992) "Los indígenas y la sociedad nacional. Apuntes sobre política indigenista en Argentina". En RADOVICH, J. C. y BAZALOTE, A. O. *La problemática indígena. Estudios antropológicos sobre pueblos indígenas de Argentina*, Buenos Aires, CEAL, pp. 67-79