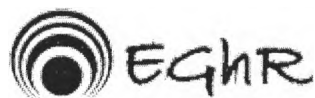


ISBN: 978-987-26437-8-2



XXX ENCUESTRO 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

PRÁCTICAS DE PARTICIPACIÓN EN CONTEXTOS INTERÉTNICOS. ESCUELA SECUNDARIA ENTRE LOS QOM DE PAMPA DEL INDIO, CHACO. 2001-2010

Teresa Artieda, Mariana Ojeda y Yamila Liva
tereartieda@gmail.com

Instituto de Investigaciones en Educación. Facultad de Humanidades. UNNE

Presentación

En la localidad de Pampa del Indio, Chaco, desde el 2001 funciona un bachillerato con la modalidad bilingüe intercultural, al que asisten jóvenes y adultos qom. A mediados del presente año comenzó a funcionar una Escuela secundaria de orientación agroecológica. Ambas dependen del Estado provincial y forman parte de un proyecto educativo más amplio que comenzó en 1994 aproximadamente y en cuya gestación y desarrollo tuvieron un papel preponderante organizaciones locales qom y criollas.

El propósito principal de este trabajo es analizar determinadas características que asume la participación del Consejo Qompi en Defensa de la Educación Bilingüe Intercultural, en el contexto de relaciones generadas con el Estado provincial ante el desarrollo de dicho proyecto educativo.

Para ello comenzamos con una breve caracterización de la historia inicial de la EBI en la provincia, circunscribimos los conceptos de interculturalidad y de participación con los que trabajamos y nos abocamos a la descripción e interpretación del proyecto educativo de Pampa del Indio, seleccionando aspectos pertinentes a nuestro objeto. Del mismo modo y dentro de ese proyecto, consideramos rasgos específicos de la escuela secundaria para jóvenes y adultos, el denominado Bachillerato Libre para Adultos Bilingüe Intercultural.

Disponemos de un corpus empírico relevado en entrevistas en profundidad a referentes de las organizaciones, registros de campo, documentación y normativa del Ministerio de Educación del Chaco. Las categorías teóricas provienen de la antropología, estudios sobre interculturalidad y educación, participación, historia social de la educación. El trabajo es un recorte de un proyecto de investigación que estudia el trabajo docente en escuelas secundarias del Chaco.¹

Educación escolar y pueblos indígenas en el Chaco desde fines de los 80

En 1986, organizaciones indígenas del Chaco se congregaron en dos Asambleas de Comunidades Indígenas; la primera trató la demanda de territorios y legislación y la segunda, salud y educación. El movimiento fue parte del proceso que condujo a la sanción de la Ley provincial N° 3258 de las Comunidades Indígenas, en 1987.² Los artículos 8 a 12 norman los procesos de adjudicación de las tierras, y los artículos 13 a 16 reconocen su derecho a estudiar su propia lengua en los establecimientos escolares primarios y secundarios localizados en las áreas qom, wichí y moqoit y estipula normas generales para desarrollar la educación "bicultural y bilingüe"

Entre 1986 y 1987, en la localidad de El Colchón³, asociaciones comunitarias qom, la Junta Unida de Misiones (JUM), la Dirección Provincial del Aborigen y el Consejo General de Educación (CGE) acordaron un proyecto educativo con orientación laboral para jóvenes qom con primaria inconclusa, que se denominó Centro Rural El Colchón (CEREC).⁴

¹ *Configuraciones y significados del trabajo docente en instituciones de nivel medio en contextos rural, urbano e interétnico de la provincia del Chaco*. Investigadoras Responsables: Delfina Veiravé y Teresa Artieda. ANPCyT/SGCyT-UNNE. Instituto de Investigaciones en Educación. Facultad de Humanidades. UNNE.

² La normativa provincial se inscribe en el proceso legislativo de reconocimiento de los Derechos Indígenas en Argentina en la década de los 80. En 1985 el Congreso Nacional sancionó la ley N° 23.302 de 'Política indígena y apoyo a las comunidades Indígenas' reglamentada en 1989. Entre sus objetivos figuran los de resguardar su identidad histórico- cultural, revalorizar la cultura de las comunidades e integrar a los indígenas, de manera igualitaria, en la sociedad nacional. Promueve la formación y capacitación de docentes primarios bilingües, así como la preparación de textos y otros materiales didácticos y crea el Instituto Nacional de Asuntos Indígenas. De manera equivalente, la ley provincial citada crea el Instituto del Aborigen Chaqueño. Se suceden leyes provinciales en Salta (Ley 6373/86); Formosa (Ley N° 426/87); Santa Fe (Ley de 'Comunidades Aborígenes' de 1994). En 1994, se reconoce "la preexistencia étnica y cultural" de los pueblos indígenas y sus derechos adquieren rango constitucional (art. 75, inciso 17 de la Constitución Nacional y artículo 37 de la Constitución del Chaco).

³ Localidad del Departamento Guemes, provincia del Chaco.

⁴ Testimonio de Jorge Kolett, miembro de la Junta Unida de Misiones, en el CEREC. En *Panel: Experiencias en EIB en escuelas chaqueñas*. PRIMER CONGRESO DE LENGUAS Y DINÁMICAS IDENTITARIAS DEL BICENTENARIO. Ministerio de Educación de la provincia del Chaco, Resistencia, 19 al 22 de julio de 2010. El CEREC fue creado por Resol. N° 1045/87 CGE, Chaco.

En 1987 el CGE autorizó el funcionamiento del Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborígen (CIFMA) y el Curso de Auxiliares Docentes Aborígenes (ADAs) para los pueblos Qom y Moqoit en la ciudad de Sáenz Peña. Al año siguiente aprobó la formación de Auxiliares Docentes Aborígenes Wichí en El Sauzalito.⁵ En 1993 formalizó el Programa de Educación Bilingüe Intercultural (PROEBI) consistente en la incorporación de los docentes indígenas⁶ en el primer ciclo de la escuela primaria y nivel inicial para la enseñanza de la lengua y la cultura qom, Wichí y moqoit. Estas fueron las primeras acciones de política estatal con las que dio comienzo la EBI en el Chaco.

La participación de las comunidades⁷ y organizaciones indígenas es un dato insoslayable en la formulación de normativas para el reconocimiento de sus derechos⁸ y en la gestación de la denominada educación bilingüe intercultural en el Chaco. Para ingresar al CIFMA los futuros Adas debían cumplir ciertas condiciones, entre las cuales, tener la primaria aprobada, hablar el idioma del pueblo al que pertenecían y ser elegidos por la comunidad de origen. También los futuros alumnos del CEREC debían ser elegidos por sus comunidades. La Asociación Comunitaria 'El Colchón' (qom) es una de las organizaciones que co-participa de las decisiones en el CEREC. Sin embargo, no es válido generalizar la ingerencia de las comunidades indígenas para todas las escuelas de EBI del Chaco.

Dicha participación no es privativa de la provincia sino propia de los asuntos que afectan directamente a los pueblos indígenas en América. Es visible la emergencia de movimientos y organizaciones que pugnan por lograr transformaciones en las políticas públicas de los Estados, durante el último tercio del siglo XX. Para el suroccidente de Colombia, por caso,

"...las acciones del Estado en el trámite de la diferencia cultural, al menos en su período más reciente, no son (sólo) el resultado aislado de la voluntad de los gobiernos de turno y ... en ellas han tenido una fuerte injerencia las demandas de las organizaciones sociales de los grupos étnicos, ..." (Castillo Guzmán, 2005: 12).

Importa conocer, además, que en la historia de la EBI del Chaco concurren organizaciones no indígenas de origen religioso como son el Equipo Nacional de Pastoral Aborígen (ENDEPA) y la Junta Unida de Misiones (JUM) citada, el Instituto de Cultura Popular (INCUPPO) y otras organizaciones no gubernamentales laicas. En cuanto a las organizaciones religiosas, si bien se puede identificar su presencia desde 1986/1987 en los eventos arriba reseñados, en el Chaco argentino los proyectos de evangelización de los jesuitas y franciscanos datan del 1700 y los proyectos evangelizadores ligados con la alfabetización y con la escritura de lenguas indígenas a cargo de anglicanos y menonitas, comenzó en distintos momentos del siglo XX.

La responsabilidad comunitaria en la educación de niños y jóvenes es tradición de las culturas indígenas de América en general, y del Chaco argentino en particular. La escuela, tradición euro-occidental que principia su masividad a fines del siglo XIX, irrumpirá en estas culturas interfiriendo en tal tradición y colaborando en general en las relaciones asimétricas –pueblos indígenas y sociedades nacionales. De modo que la participación comunitaria en la escuela, al menos en este tercio final del siglo XX, más que una novedad podría pensarse en términos de continuidades pero a la vez de redefinición de posiciones de los movimientos indígenas frente al poder de estados y otras instituciones y organizaciones, de definir unilateralmente la educación de sus niños y jóvenes.

En el campo de la educación para/de los indígenas del Chaco concurren entonces un conjunto de actores entre los cuales los indígenas, las instituciones religiosas y los Estados, tienen una historia de relaciones que se ha desarrollado en la larga duración. Importa comprender, además, que transcurren dentro de una trama mayor de relaciones de poder asimétricas, por tanto conflictivas y desiguales, en las cuales los pueblos indígenas ocupan lugares subalternos. Las décadas recientes constituyen una fase específica dentro de tal historia.

⁵ Resol. N° 142/1988 CGE, Chaco

⁶ El Ada fue la alternativa en un "período de transición" (inc f, art. 16, Ley 3.258/87) frente a la ausencia de Qom, Wichí y Moqoit con secundaria finalizada. Luego se creó la carrera de Maestro Bilingüe Intercultural y desde 1999 hasta la actualidad, Profesores Bilingües Interculturales para la educación general básica 1 y 2, en el mencionado CIFMA que también experimentó transformaciones institucionales hasta organizarse como Instituto de nivel terciario.

⁷ En el art. 2° de la citada Ley provincial 3.258/87 se define: "A los fines de la presente ley se entenderá como comunidad indígena a los grupos de familias que se reconozcan como tales, con identidad, con cultura y organización social propias, que conservan normas, pautas y valores de su tradición, que posean o hayan poseído una lengua autóctona, que convivan en un hábitat común, en asentamientos nucleados o dispersos, rurales o urbanos, o las familias indígenas que se reagrupen en comunidades para acogerse a los beneficios de la presente ley."

⁸ Sobre la participación de referencia ver 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 Aborígen Chaqueño, Resistencia, Colorjet, 2007.

Interculturalidad y participación

El planteo sobre interculturalidad que presenta Diez (2004) parte de reconocer la situación histórica a la que aludimos. Apoyada en desarrollos teóricos como el de Walsh (2005) sobre interculturalidad y el de Williams (1997) sobre cultura, cuestiona las definiciones que resaltan la idea de diálogo y obvian el contexto de desigualdad social en el que este se produce y el origen de tal desigualdad. Esta autora considera la interculturalidad como un “proyecto en construcción”, que “remite a 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.” (Diez, op.cit.: 195-196). Este campo de disputa tiene su origen en

“(…) la diferencia colonial que ha determinado relaciones de subalternidad con distintos pueblos, fundamentalmente indígenas. (...) Esto significa que la interculturalidad (...), emerge del conflicto de poder en el que se confrontan procesos y prácticas de diferenciación y subalternización de los pueblos indígenas y procesos y prácticas de resistencia.” (Diez, ibidem).

Más adelante, en consonancia con esa formulación y apoyada en el estudio de experiencias concretas, precisa que dentro de ese “proyecto en construcción” se identifican “(...) discursos funcionales a la estructura social vigente, tanto a nivel nacional como comunal, pero también espacios o intersticios para prácticas alternativas.” (Ibidem: 209)

Siguiendo este contexto argumentativo y para la situación en estudio, la participación de organizaciones indígenas en la escuela bilingüe intercultural de Pampa del Indio estaría vinculada con la posibilidad de prácticas alternativas. En términos de la “participación social”, se trata de la posibilidad de “(...) ejercer el poder real en el proceso de toma de decisiones de la política institucional, sus objetivos y estrategias de acción, la implementación de las decisiones y la evaluación de la performance institucional.” (Sirvent: 1999: 169)

Hay una distinción entre participación real y simbólica. La primera

“(…) tiene lugar cuando los miembros de una institución o grupo influyen efectivamente sobre todos los procesos de la vida institucional y sobre la naturaleza de sus decisiones. (...) denota un cambio en quién decide, qué se decide y a quién se beneficia; (...). (...), la participación simbólica se refiere a acciones que ejercen poca o ninguna influencia sobre la política y gestión institucional, y que *generan (...) la ilusión de un poder inexistente* (en cursiva en el original) (...). 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.” (Ibidem)

Las páginas que siguen describen el proyecto y organizan la información a partir de interrogantes que surgen de la conceptualización precedente, de modo de explorar indicios sobre la participación de los sectores indígenas involucrados. El corpus empírico disponible permite avances importantes en la comprensión pero no autoriza conclusiones definitivas, que tampoco se espera lograr dada la situación cambiante y en constante tensión que se estudia.

El proyecto educativo del L'qataxac nam qompi

Territorio y educación son dos derechos que están en el origen del Consejo Qompi⁹ en Defensa de la Educación Bilingüe Intercultural.¹⁰ Territorio como fundamento de la reproducción material y cultural; educación escolar en la que deciden acompañar a sus hijos pugnando por definir una formación según sus intereses, necesidades y valores.

Las fuentes consultadas coinciden en señalar el año 1994 como la fecha inicial del proceso que comenzó con críticas a la educación estatal y que continuó con la definición de la escuela deseada, y las estrategias para concretarla. Ese año, los qom reunidos en Campo Medina (Pampa del Indio) plantearon la necesidad de una escuela secundaria y, posteriormente, desde la Comisión Zonal de Tierras “Cacique Taigoyic” se formó el Consejo Qompi encargado de llevar adelante el propósito.

⁹ L'qataxac nam qompi, en castellano.

¹⁰ En la localidad de Pampa del Indio se registran alrededor de 6.000 habitantes pertenecientes al pueblo qom, distribuidos en 17 asentamientos rurales, uno peri-urbano y otro urbano, organizándose en comunidades con distinto grado de relación entre sí. Están localizadas en un radio de 35 km en el área de referencia. Hay una importante presencia de organizaciones indígenas que tienen el territorio como reclamo fundamental. Este trabajo se ocupa exclusivamente del Consejo Qompi en tanto es el responsable del proyecto educativo y la escuela secundaria en estudio. Este Consejo está ligado desde sus orígenes a la Comisión Zonal de Tierras “Cacique Taigoyic”.

"... se hizo una reunión grande de educación en Campo Medina, y la gente planteó tan bien qué quería y cual era la falla del sistema educativo y por qué sus hijos, por qué el pueblo toba estaba como estaba y cual 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 que había que hacer, porque 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." (Testimonio 1) (PEI, 2007)¹¹

La participación del Consejo Qompi, como de organizaciones no indígenas, se fundamenta en el rechazo a la escuela secundaria local por

"(...)la profunda discriminación y negación de nuestra identidad indígena (...) 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, (...). En mas de 25 años de existencia de esta escuela secundaria, (...) han finalizado no más de 25 jóvenes indígenas en la CEP 78."¹²

El Proyecto educativo, que se diseñó en talleres de consulta con las comunidades según tratamos posteriormente, incluye la escuela secundaria pero la excede. Tiene en cuenta "(...) no solo la atención de las necesidades e intereses inmediatos sino a largo plazo que requerirá de formación profesional y técnica que signifiquen dominio científico y tecnológico para incidir en las decisiones sociales de su entorno rural." (PEI, 2007).

Comprende:

- Bachillerato de adultos bilingüe intercultural con salida laboral, con dos orientaciones: atención primaria de la salud indígena; formación pedagógica.
- Escuela secundaria con orientación agroecológica y manejo sostenible de recursos naturales.
- Carreras de nivel superior, no universitario o universitario: tecnicatura en salud comunitaria, en comunicación social, en locución. A mediano plazo, profesorado en lengua toba, pedagogía intercultural bilingüe en nivel primario, inicial, nivel medio de diferentes disciplinas; tecnicatura agroecológica.
- Escuela parasistemática de oficios: atención de integrantes de las comunidades para la terminalidad primaria o la formación en oficios como ser albañilería, electricidad, teñido de telas, corte y confección, tejido en telar, etc.¹³

En el 2001 el Ministerio de Educación provincial autorizó el Bachillerato Libre para Adultos (BLA). Tuvo tres cohortes, la última en curso.¹⁴ Funciona en un salón comunitario de la Asociación Cacique Medina, en el paraje Cuarta Legua 17, zona rural. Hasta 2009, fue un anexo del CEP N° 78 ubicado en el ejido urbano de Pampa del Indio. Desde los primeros meses del 2010 adquirió autonomía institucional y su director es un qom, anterior maestro de lengua qom y anterior coordinador del Consejo Qompi.

En julio de 2009 comenzó la Escuela de Modalidad Bilingüe e Intercultural en alternancia de gestión mixta para el tercer ciclo de EGB, de orientación agroecológica, con el formato de las Escuelas de 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. Todos los locales son salones comunitarios, propiedad de organizaciones qom locales.

La participación en la génesis del proyecto

En la gestación y elaboración del proyecto, así como en las etapas siguientes (gestiones ante el Estado provincial, implementación, otras) interviene una organización no gubernamental (ONG) Che'Eguera formada por criollos o *doqshe'*

¹¹ Testimonio de integrante de la organización no indígena Che'Eguera. En adelante, Testimonio 1. Ver también Consejo Qompi en defensa de la EBI-Asociación Civil Che'Eguera "Bachillerato de adultos bilingüe intercultural con salida laboral de gestión mixta". En Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. *Sistematización de experiencias*. Buenos Aires, 2004, pp. 86.

¹² Proyecto Educativo del Bachillerato Libre Bilingüe Intercultural para Adultos de Pampa del Indio, Chaco, 2007, *mimeo*. En adelante, PEI, 2007.

¹³ Ibidem.

¹⁴ La tercera cohorte, en curso, ha sufrido los avatares de los cambios de gobierno por lo cual esta última se discontinuó temporariamente (Testimonio 1).

(en qom). Su papel es claramente relevante y en documentos institucionales analizados como en testimonios de qom, se le adjudica el rol de asesoramiento. Cumple también el rol de vocero de éstos frente a organismos estatales y otros, cuando lo consideran necesario. Parece evidente, además, que la escritura de ciertos documentos que requieren del dominio del castellano como de procedimientos y reglas burocráticas o técnicas, está en cierto modo bajo su responsabilidad. En entrevistas como en conversaciones informales, sus integrantes reiteran ese papel de asesoramiento como su propósito de acompañamiento –tanto como reconocen una situación de aprendizaje, intercambio y enriquecimiento humano.

Se encuentra también la presencia de religiosas que pertenecen a ENDEPA, con inserción en la zona desde décadas anteriores. Para este proyecto, su papel parece tener una relevancia menor que el de Che'Eguera.¹⁵

Excede al presente trabajo incluir en el análisis el tipo de participación de las dos organizaciones, si bien reconocemos su importancia para una comprensión más profunda del proceso participativo y del proyecto intercultural.

Según se señala en el documento marco de la propuesta educativa, una verdadera EBI no puede llevarse a cabo sino es con la participación activa de la comunidad tanto en el diseño como en el desarrollo.¹⁶ De modo que el proyecto y los contenidos educativos se comenzaron a definir en talleres de consulta que, a la vez, funcionaron como espacios de aprendizaje, intercambio y diálogo intercultural. Participaban ancianos y ancianas, miembros del Consejo Qompi, y los criollos integrantes de Che'Eguera.

"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 porque... millones de historia y riqueza que nosotros veíamos que la escuela deja de lado totalmente." (Testimonio 1)

Otro eje de participación giró en torno a la difusión de la propuesta y la concientización de las comunidades acerca de la importancia de la educación bilingüe intercultural. Los testimonios dan cuenta de la resistencia de indígenas que no quieren que sus hijos aprendan su idioma en la escuela, en razón del sufrimiento, la exclusión y la desvalorización habituales. Para ello se realizaron asambleas en cada unas de las comunidades.

Los procesos y las prácticas de resistencia

Los testimonios de tobas, también de criollos, describen las relaciones con el Estado provincial en términos de "lucha" y resistencia frente a un actor que no reconoce sus derechos, ofrece formatos uniformes para necesidades diversas, mantiene las escuelas en situación inestable, e intenta eludir la participación real con mecanismos de participación simbólica.

El Consejo Qompi fue el responsable de las negociaciones con el Estado provincial. Entre el inicio de la definición del proyecto y la primera audiencia que consiguieron con representantes estatales, los informantes recuerdan que pasaron seis años. "Desde 1994 hemos presentado unos proyectos y en el 2000 aproximadamente recién conseguimos la audiencia. Todo ese tiempo fueron negativos..." (Testimonio 2)¹⁷

El BLA fue aprobado en carácter de proyecto especial, lo que significa renovación anual de los docentes en sus cargos y eventual discontinuidad del cursado para cada cohorte. El último año de la tercera cohorte vio interrumpido el dictado de clases durante la primera mitad del 2009, en simultáneo al cambio de gestión ministerial y de gobierno.

Docentes criollos manifiestan una sensación de precariedad frente a la situación.¹⁸ Un miembro del Qompi y docente del BLA sostiene que mientras no haya políticas educativas serias para los pueblos indígenas, la situación de inestabilidad será constante.

"... 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

¹⁵ Se observa en cambio su dedicación preponderante al trabajo con organizaciones como las "Madres Cuidadoras de la Cultura Qom". En el grupo de religiosas católicas asentadas en Pampa del Indio se destaca principalmente la hermana Mercedes Silva, recientemente fallecida.

¹⁶ Proyecto Educativo del Bachillerato. 2007, op.cit.

¹⁷ Testimonio de integrante de organizaciones indígenas y docente del BLA (en adelante Testimonio 2).

¹⁸ Entrevista grupal docentes qom y criollos. BLA, julio 2010. En adelante, Testimonio 3.

su término ... lo que más le cuesta de trabajar con las comunidades, por ahí integran pequeños textos donde elaboran ellos, pero en realidad trabajar con la comunidad no es conveniente para ellos..." (Testimonio 3)

El mismo afirma que la participación de las comunidades es el único modo de asegurarse o viabilizar políticas de estado para los pueblos indígenas.

"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 lo atiendan no salen 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, si la ley se cumplía ya se iba a crear una ley dentro del sistema educativo. Por decir, cuando iniciamos no teníamos un artículo dentro del estatuto del docente (que reconozca la figura de los docentes indígenas)." (Testimonio 3)

Reconoce que la "lucha" con el Estado es el modo de acceder a los derechos, y que son imprescindibles el compromiso y la conciencia.

"(...) las distintas luchas que hacen los pueblos indígenas, por decir titularización es una lucha específica, si hablamos de los contenidos también, son luchas específicas. 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." (Testimonio 3)

La participación requiere manejo y circulación de información.

"(Los miembros del Consejo Qompi)... son integrantes de acá de Pampa del Indio, se eligen representantes de cada comunidad para representar a esa organización porque Pampa del Indio es amplio, hay muchas comunidades, solamente se puede organizar de esta forma para que todos lleven la información a sus comunidades." (Testimonio 3)

En un petitorio a autoridades provinciales en ocasión del 11 de octubre de 2009, el Consejo Qompi pone de relieve el valor de lo propio y el poder que reside en la organización. "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." ¹⁹

Los intersticios para prácticas alternativas, el Bachillerato

Resolver una paradoja: el formato de asistencia libre versus la necesidad de presencia

La escuela secundaria se enmarcó en el formato de Bachillerato Libre para Adultos²⁰ en el que los estudiantes no están obligados a un porcentaje de asistencia. Sin embargo, "...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..." (Testimonio 1)

La condición de "libre" se contrapone a las condiciones y el sentido de lo bilingüe intercultural que requiere del espacio y tiempo del encuentro, el aprendizaje mutuo y el diálogo. El concepto de "libertad" se modifica: son libres de decidir la presencia en lugar de la ausencia, de asumir la autonomía de modificar la norma que los distancia del proyecto.

¹⁹ Cf. "Jornada de reflexión por el Día de la Raza en Cuarta Legua 17". Diario Norte, Resistencia, Chaco, 12 de octubre de 2009, p. 16 y 17.

²⁰ El actual director del BLA explica que la tramitación de la escuela tuvo lugar con la Ley Federal de Educación por lo que había pocas figuras de escuela secundaria permitidas y ésta es la que más se acomodaba a lo deseado. No estaba contemplada la modalidad bilingüe intercultural y tampoco se acomodaban las necesidades educativas de jóvenes y adultos qom (18 años y más) con el perfil del polimodal y EGB 3.

Insistir en la demanda de participación real versus la oferta de participación simbólica

El proyecto original contempla la gestión de la escuela por parte del Consejo Qompi en la selección y evaluación del personal, la elaboración de las reglamentaciones, contenidos y material didáctico, otros. Idea que plasma la esencia de una política educativa intercultural bilingüe. "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..." (PEI, 2007)

Sin embargo, pareciera que el temor a la apropiación del bien cultural y la necesidad de control y centralización de la administración del sistema generaron un mecanismo de participación simbólica, un órgano de gestión mixto denominado Consejo Consultivo Asesor.

"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 estuvieron presentes los miembros del ministerio, los del municipio jamás estuvieron en ninguna reunión y nunca tuvo que resolver las cosas. Así que en definitiva los que estaban siempre era el Consejo Qompi, la Che'egüera 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." (Testimonio 1)

Luego de evaluar negativamente el funcionamiento de la comisión mixta, qom y criollos involucrados demandan la gestión comunitaria para lo que se amparan en la figura de escuelas de gestión social de la Ley Nacional de Educación 26.206 (art. 14). En el documento de 2007 exponen las razones.

"¿Por qué queremos una escuela propia de gestión comunitaria? Por un lado sin la participación de la comunidad, se pierde la calidad pedagógica. Necesitamos esta participación en la definición de toda la propuesta de escuela, en la conducción y evaluación de la experiencia, en las decisiones a tomar, porque solo así se logra el sentido de pertenencia, el compromiso y responsabilidad del alumnado para con la comunidad y la escuela. Por otro lado la retención de alumnos en esta circunstancia, se da de forma natural y tenemos alumnos activos, que ven más allá del aula, ven el futuro de nuestra comunidad." (PEI, 2007)

Fundan la legitimidad de ese tipo de gestión en "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." (Ibidem).

La inclusión de las comunidades en el gobierno de la escuela se concreta a través de representantes del *L'Qataxax* Nam Qompi, el que ocupa un rol central en la definición del proyecto educativo. Integra el Consejo de Administración, con la Dirección del establecimiento y el Coordinador Intercultural Bilingüe. Decide sobre el funcionamiento general del Centro con el voto de sus integrantes; elabora las reglamentaciones; selecciona y propone el personal docente; participa de instancias de evaluación institucional y de instancias de reflexión con la comunidad; informa al CGE de la marcha del establecimiento. Los integrantes de la comisión mixta citada pasan a ser integrantes del Consejo Asesor con voz y sin voto.²¹

De acuerdo con los testimonios recabados, de indígenas qom y de docentes criollos, en la práctica el Qompi viene cumpliendo las funciones reseñadas al menos en los últimos años. La Che'Eguera también interviene en la selección de los docentes criollos, lo cual está estipulado en el proyecto. Además miembros del Qompi y de las comunidades intervienen en el aula en talleres, clases y evaluaciones de los alumnos.²²

Los avances

Son coincidentes los testimonios que afirman la legitimidad de la gestión comunitaria en el hecho de que desde la concepción de la idea hasta su implementación y el sostenimiento concreto del establecimiento, ha estado a cargo de la comunidad. Se considera que el Estado aportó en grado mínimo y que si no hubiera sido por el trabajo y la presión de aquella la escuela no se habría sostenido.

²¹ Proyecto Educativo Institucional, 2007.

²² Testimonios 1 y 2. Entrevista grupal docentes qom y criollos. BLA, julio 2010. Observaciones de campo.

Desde el curso lectivo 2010 el BLA adquirió autonomía respecto del CEP 78 y su director es un qom²³, miembro del Qompi y de la Asociación Cacique Taygoyic, y docente de lengua desde los inicios del establecimiento.

Los documentos y testimonios evalúan los siguientes logros con la implementación del BLA.

- Alta cantidad de alumnos matriculados y alta permanencia.

Desde el 2001 hasta la actualidad hubo una retención del 70% y un aumento significativo en la cantidad de egresados de nivel secundario. A los 20 egresados en veinticinco años de la escuela secundaria anterior, el BLA aseguró 153 adultos más en dos cohortes.

En la cohorte 2010 hay un total de 66 matriculados. En el Taller de Cultura y Derecho Indígena, que se desarrolla en paralelo, hay 63 alumnos.

- Interés de los alumnos por la escuela, ya que si bien la modalidad es libre la mayoría asiste a las clases.
- Incorporación de los saberes culturales en la escuela, por medio de la intervención de los ancianos, el Qompi, las Madres Cuidadoras de la Cultura Qom; y la elaboración de materiales didácticos con contenidos propios.
- Incorporación de los egresados en escuelas (ADAs) y el hospital local (8 egresados de Atención Primaria para la Salud).
- Conformación de equipos de maestros indígenas con los docentes no indígenas, en algunas materias.
- Debate de los qom para consensuar variedades dialectales de parcialidades de la zona, con acuerdos mínimos para su socialización.
- Desde 2010, en su totalidad el equipo docente qom y criollo es local (integra el vecindario o fijó su residencia en el lugar).

Las dificultades persistentes se focalizan en las relaciones con el Estado, el incumplimiento de leyes vigentes, la ausencia de una política de estado "seria" para el desarrollo de la educación bilingüe intercultural que se traduzca en beneficios materiales –becas para los estudiantes, edificios propios, condiciones laborales equitativas para los docentes, financiamiento para elaborar y editar material didáctico-, estabilidad de los proyectos educativos, perfeccionamiento docente, gestión comunitaria, currículo bilingüe-intercultural según cada área indígena.

Conclusiones

Frente al proceso expuesto y retomando aportes de especialistas citados al comienzo, surge esta pregunta, ¿las soluciones propuestas desde los ámbitos del Estado han estado operando sobre las emergencias contemporáneas solamente o sobre las huellas encarnadas como condicionamientos estructurales?

Para este período de quince años (c1994-2010) entendemos que estamos en presencia de situaciones equivalentes del último tercio de siglo XX en América y que son interpretadas más como avances que se obtienen por la presión de organizaciones indígenas y desplazamientos de las respuestas tradicionales de los Estados.

Precisamos que para el Chaco esta respuesta parece ser válida para el período citado. En la actualidad se presentan indicios que, adelantamos, podrían leerse como modificaciones en el campo de relaciones Estado provincial-pueblos indígenas pero que requieren tiempo de observación. Ello por lo incipiente del proceso y por ser éste un ámbito que se presenta en la superficie como inmóvil o con cambios costosos y lentos desde los intereses de las organizaciones indígenas involucradas y, en fases como ésta, con aceleraciones aparentes. Pero además y fundamentalmente, porque responder una pregunta de esa índole requiere involucrar tanto la política educativa y cultural, como la de tierras.

Respecto de los grupos indígenas, entendemos que se está en presencia del propósito de lograr grados crecientes de participación real, es decir, de disminuir la concentración del poder por parte de "los blancos" en relación con la educación como campo de producción y reproducción simbólica. Además, la participación real es condición inexcusable que define la génesis y el sostenimiento de un proyecto intercultural.

Entre los miembros de las organizaciones involucradas, en especial con quienes nos hemos contactado, existiría una visión del espacio escolar con la potencia para producir un "proyecto alternativo" en los intersticios que dejan las condiciones en que se desarrollan las relaciones con el Estado.

"La escuela es uno de los espacios donde se puede recrear la historia, todo lo que sea lengua y es un lugar ideal para que el chico se comparta lo que sabe y hacer y rescatar

²³ La dirección de los establecimientos a cargo de docentes indígenas se repite en establecimientos escolares de otras áreas indígenas. Es parte de medidas tomadas durante el gobierno provincial actual cuyos discursos y prácticas parecieran anunciar un campo de relaciones diferente del que tuvo lugar con las políticas de gobiernos de los años que abarca este estudio. Con todo, no podríamos avanzar todavía en consideraciones de mayor fundamento sobre la etapa en curso.

su identidad. porque la EBI hace que la escuela sea una escuela creativa y activa, para investigar, para hacer sentir, recuperar la identidad del chico, fortalecer y eso es uno de los beneficios grandes que tiene..." (Testimonio 2)

Del mismo modo que sostenemos la necesidad de analizar qué incluyen las políticas estatales, observamos que los planteos desde las organizaciones y comunidades indígenas no se disocian sino que se articulan con la demanda de territorio. La pertenencia de líderes a organizaciones que se ocupan de la educación pero también de la tierra, como así también el citado origen del Qompi, son un dato insoslayable en el sentido antedicho.

Hacemos notar que la tendencia que prevalece en los discursos de los maestros indígenas y de las comunidades, también de los criollos que los acompañan, tanto en el proyecto en estudio como con otras experiencias provinciales, es la misma. Los logros en la educación dentro del estado son percibidos como conquistas por medio de las luchas y respuestas del estado a los movimientos y reclamos. En alusión a la cantidad de jóvenes indígenas en condiciones de ingresar al nivel medio y la cantidad que logró finalizar la secundaria, en encuentros recientes sus representantes han reiterado la idea de que "gracias a las comunidades y al trabajo de los maestros indígenas en las escuelas en veinte años de existencia de la EBI hemos conseguido más para nuestra educación que lo que consiguió el Estado".²⁴ Si bien esto excede nuestro campo de observaciones, refuerza el análisis y permite incorporar lo que ocurre en Pampa del Indio con una eventual tendencia en el conjunto provincial.

Una interpretación más profunda sobre los sentidos de la interculturalidad en este proyecto como para cada escuela o experiencia en general, los grados de participación real y simbólica en las relaciones con el Estado, las contradicciones internas y los conflictos, el papel concreto de las escuelas en la revitalización o desaparición paulatina de las lenguas, requiere de otro tipo de investigaciones.

Requieren también de reflexión, tomas de posición e intervención institucionales de organismos como esta Universidad, que adviertan y definan su papel partiendo de reconocer el concierto de organizaciones e intereses involucrados, diversos pero también confrontados, y la posición actual de los pueblos indígenas de interlocutores inexcusables que afirman y reclaman diferentes identidades, valores, normas, prácticas sociales e instituciones acordes con ello.

Bibliografía

- Castillo Guzmán, E.; Rojas, A. *Educación a los otros. Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*. 2005. Cali, Ed. Universidad del Cauca.
- Consejo Qompi en defensa de la EBI-Asociación Civil Che'Eguera. Bachillerato de adultos bilingüe intercultural con salida laboral de gestión mixta. En. *Sistematización de experiencias*. 2004. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología Educación Intercultural Bilingüe en Argentina, Buenos Aires.
- Diez, M. L. Reflexiones en torno a la interculturalidad. En *Cuadernos de Antropología Social*. 2004, Nº 19. Bs As: Facultad de Filosofía y Letras UBA. pp. 19-213.
- Diario Norte. Jornada de reflexión por el Día de la Raza en Cuarta Legua 17. Resistencia, Chaco, 12 de octubre de 2009, p. 16 y 17.
- 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. 2007. Resistencia, Colorjet.
- Primer Congreso de Lenguas y dinámicas identitarias del Bicentenario. Panel: Experiencias en EIB en escuelas chaqueñas. En Ministerio de Educación de la provincia del Chaco, Resistencia, 19 al 22 de julio de 2010.
- Proyecto Educativo del Bachillerato Libre Bilingüe Intercultural para Adultos de Pampa del Indio, 2007. Chaco, mimeo.
- Sirvent, M. T. *Cultura popular y participación social. Una investigación en el barrio de Mataderos (Buenos Aires)*. 1999. Bs. As., UBA-Miño y Dávila.
- Walsh, Catherine (ed) *Pensamiento crítico y matriz (de) colonial. Reflexiones latinoamericanas*. 2005. Quito, Universidad Andina Simón Bolívar, Ediciones Abya-Yala.
- Williams, R. *Marxismo y literatura*. 1997. Barcelona, Península.

²⁴ Panel: "Experiencias en EIB en escuelas chaqueñas" en Primer Congreso de Lenguas y dinámicas identitarias del Bicentenario. op.cit.