

**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 6

Otro contexto, nuevos significados: la construcción de los sentidos del trabajo docente en una escuela de modalidad bilingüe intercultural

Ileana Ramírez

INTRODUCCIÓN

Se parte de pensar la educación intercultural bilingüe en términos de una propuesta en construcción, incluso si ya ha adquirido estatuto legal (López y Schira, 2004; Díaz, 2001)¹. En este sentido, interesa abordar cómo se va configurando el trabajo de docentes de Nivel Medio que trabajan en escuelas de modalidad bilingüe intercultural. Se tomó como caso la experiencia educativa del Bachillerato Libre para Adultos Bilingüe Intercultural (BLABI), situado en la localidad de Pampa del Indio, Chaco². Allí asisten jóvenes y adultos indígenas qom. Se inició en 2001 como anexo de una escuela secundaria y en 2010 se independiza de aquella asumiendo la gestión comunitaria y la dirección un docente qom.

Esta experiencia presenta particularidades que van abonando a la construcción de una educación intercultural. Así mismo, en el desarrollo de prácticas educativas consideradas innovadoras, van configurando un modo de trabajar que rompe con los sentidos históricamente establecidos respecto del rol del profesor de Nivel Medio. Aquí interesa ver cómo los docentes que trabajan en esa institución van resignificando su trabajo docente a partir de las demandas de ese contexto.

Para rescatar estos sentidos se han realizado entrevistas a los docentes de dicha institución y entrevistas en profundidad a dos profesoras no indígenas. Estas últimas operan como fuente relevante en gran parte del desarrollo de este capítulo. Así mismo se trabajó con documentación institucional, como el Proyecto Educativo Institucional (PEI).

1. Para Díaz (2001: 201), la interculturalidad se plantea como una imposibilidad, lo que no quiere decir que no pueda ser una construcción, ya que “el problema es qué se va a hacer con la construcción de un Pueblo que, siendo diferente, se integre igualitariamente al Estado [...], esto sería un avance intercultural democrático de alcance político y no meramente cultural”.

2. La localidad de Pampa del Indio se encuentra ubicada a 208 kilómetros de Resistencia, capital de la provincia del Chaco.

Por trabajo docente se entiende al conjunto de tareas que realiza el profesor en relación a la enseñanza, los alumnos y la o las instituciones donde se desempeña. Se ha utilizado en esta investigación la categoría conceptual amplia de trabajo, que supera a la del empleo, percibida desde lo que piensan y sienten los docentes (Veiravé, Ojeda, Delgado, Núñez y Amud, 2008).

Una mirada necesaria es la que proviene del discurso normativo-legal de la provincia, no porque sea el objeto, sino porque representa el contexto que interpela al trabajo docente en la experiencia educativa estudiada. Cabe considerar que la normativa provincial se inscribe en el proceso legislativo de reconocimiento de los Derechos Indígenas en la Argentina en la década de los ochenta.

La construcción de la educación bilingüe intercultural en la provincia del Chaco. Una mirada desde el discurso legal-normativo

En cuanto a los pueblos indígenas, su incorporación al sistema educativo formal como sujeto de aprendizaje fue tardía y no exenta de conflictos. Durante años, más allá de experiencias puntuales y aisladas, la escuela argentina ignoró la lengua materna de sus alumnos indígenas para enseñar a leer y escribir, desestimó la riqueza de su cultura y no preparó a sus docentes para valorar y comunicarse con distintos tipos de estudiantes.

En el caso de la provincia del Chaco, desde 1987 a la fecha se han presenciado avances en la educación indígena. En este sentido, la normativa provincial se inscribe en el proceso legislativo de reconocimiento de los Derechos Indígenas en la Argentina en los ochenta. En 1985, el Congreso nacional sancionó la Ley N° 23.302 de Política indígena y apoyo a las comunidades indígenas. 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. En 1994 se reconoce “la preexistencia étnica y cultural” (Ramírez y Artieda, 2010) de los pueblos indígenas y sus derechos adquieren rango constitucional, a nivel nacional y provincial³.

La provincia del Chaco presenta una experiencia inédita en relación con la formación docente para el ejercicio en escuelas de modalidad bilingüe intercultural, de Nivel Inicial y Primario. Desde 1987 cuenta con una institución de formación de docentes indígenas. La misma surge con características particulares que, en sus inicios, la posicionaba como una experiencia paralela al sistema formador de la provincia.

3. 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 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”.

Por Ley N° 3.258 del Aborigen Chaqueño, en 1987, el Estado provincial reconoció los 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 de carácter civil y sectores estatales.

Ese mismo año se crea el Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen (CIFMA) y se habilitó el primer curso de Auxiliar Docente Aborigen (ADA) para Nivel Inicial y EGB 1, de la etnia Qom, Wichí y Moqoit en la localidad de Sáenz Peña. Con un sistema de alternancia, los futuros auxiliares estudiaban 3 años en constante contacto con su comunidad de procedencia y con una fuerte impronta de rescate y revalorización de su lengua y cultura. En 1990 se creó el Programa de Educación Bilingüe Intercultural (PROEBI), por el que se incorporarían ADA formados en el CIFMA en las escuelas de los niveles Inicial y Primario con población aborigen. Según la Ley N° 3.258, la formación de ADA era de carácter transicional, obedecía a la escasez de indígenas con estudios secundarios finalizados y la consecuente dificultad de proseguir estudios terciarios de formación docente⁴.

En 1995 se inició la carrera de Maestro Bilingüe Intercultural (MBI), lo cual favoreció al inicio de una nueva etapa institucional, la progresiva transformación del CIFMA en un instituto de Nivel Terciario, finalizando de esta manera su ciclo de proyecto experimental.

Esta modificación favorecía la consolidación de la Educación Bilingüe Intercultural (EBI) a nivel provincial y a la formación y mejor inserción en el sistema educativo de docentes indígenas. Un último cambio del plan de estudio se produce en el 2000, con el cierre de la carrera de MBI y el inicio de la carrera de Profesor Intercultural Bilingüe.

En entrevistas a docentes que participaron de la gestación del CIFMA se describe la propuesta educativa inicial 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.

4. En 1990 se recibe la primera promoción de ADA (Auxiliares Docentes Aborígenes). Otros antecedentes: en 1987 se constituyó el Centro Educativo Rural El Colchón de Nivel Primario, con orientación laboral para jóvenes, y en 1988 se aprobó la formación de ADA Wichí en El Sauzalito.

Los temas de los que se ocupa el discurso normativo provincial

Se trabajó con normativas provinciales⁵ que datan desde 1986 a 2009. Se contó con un total de 23 normativas, son resoluciones y decretos que fueron sancionados por el Consejo General de Educación (CGE), el Ministerio de Educación, Ciencia, Cultura y Tecnología (MECCyT) y el Poder Ejecutivo, según sea el año. Se toma como referencia a 1986 porque es cuando comenzaron a sancionarse normativas vinculadas con la organización de esta modalidad en la provincia del Chaco. Interesa ver cuáles son las temáticas que aparecen recurrentes desde esta mirada. Se considera que es una forma de acercarse a las cuestiones que preocupaban al Estado provincial.

Las temáticas recurrentes que se pudieron identificar en este conjunto de normativas se las organizó en períodos:

Organización y expansión (1986-1990)

Hay una preocupación por dar visibilidad y sistematización a demandas y experiencias educativas que se venían desarrollando en el interior provincial, con distintos grados de alcance y con el apoyo de organizaciones no gubernamentales, como ser el caso del Equipo Nacional de Pastoral Aborigen (ENDEPA) y el Instituto de Cultura Popular (INCUPPO).

En 1986, a través de la Resolución N° 2.692 del CGE, el Estado provincial reconoce las conclusiones de la 2ª Asamblea de Comunidades Indígenas realizada en Quitilipi, Chaco; entre sus planteos se destacan los siguientes aspectos: servicio educativo en áreas aborígenes, adecuar el servicio escolar a los requerimientos comunitarios.

Se crea y consolida el Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen (CIFMA). En sus inicios, el Estado provincial afecta a un grupo de docentes para el desarrollo de la experiencia, utilizan un edificio prestado por el Obispado de Presidencia Roque Sáenz Peña (sede del CIFMA) y adoptó un régimen de internado y alternancia, según la Resolución N° 1.009 de 1987 del CGE.

Con la creación de esta institución se inicia el curso de formación de Auxiliares Docentes Aborígenes (ADA), de carácter experimental y de acuerdo con la Resolución N° 1.009 antes nombrada, y el Programa de Educación Bilingüe Intercultural (PROEBI), a cargo de las personas que formaban parte del CIFMA. La función de este programa era la de ayudar a la inserción del ADA en las escuelas de modalidad bilingüe intercultural.

En 1990, la Resolución N° 425 del CGE establece la necesidad de modificar la denominación de Auxiliar Docente Aborigen por la de Maestro Especial Auxiliar Docente Aborigen, a efectos de adecuarlos al nomenclador básico salarial.

Entre las normativas de este grupo, como la Resolución N° 142 del CGE de 1988, también se encontraron algunas referidas a la necesidad de extender a otras localidades del

5. Parte de los planteos desarrollados en este punto se han presentado por Ojeda y Ramírez en *Posibles lecturas del discurso legislativo y normativo sobre la educación bilingüe intercultural y el trabajo docente. Acercamiento desde la experiencia educativa de una escuela de nivel medio bilingüe intercultural del Chaco, Argentina (2012)*.

interior provincial la formación de ADA, además de la aprobación del Centro Educativo Rural El Colchón, en la localidad de El Colchón, que fue una experiencia de educación primaria para jóvenes y adultos, desarrollada en articulación con ONG indígenas y no indígenas. Todas las experiencias en este período son aprobadas con carácter experimental.

Consolidación e inicios de cambios institucionales (1991-2000)

El conjunto de normativas agrupadas en este período da cuenta de una necesidad de continuidad y sostenimiento de las experiencias vinculadas con la EBI, iniciadas desde 1986. Una cuestión que se observó es que, hasta el 2000, las normativas muestran una intención de consolidar el funcionamiento del CIFMA-PROEBI, por ejemplo, con la afectación de mayor cantidad de cargos y horas del Nivel Secundario para conformar la estructura institucional. El PROEBI se aprueba en 1993 con carácter de experimental, según las Resoluciones del CGE N° 546 de 1991 y N° 83 de 1993.

La preocupación sigue siendo la formación docente, y aquí aparecen al menos dos cuestiones. Por un lado, el CIFMA inicia un período de transición a nivel institucional, entre otras cosas, a través de la creación de la carrera de Maestro Bilingüe Intercultural (MBI) para el Nivel Inicial y MBI para la Educación General Básica (EGB), correspondientes a las Resoluciones del MECCyT N° 033 y N° 116 de 1995. El inicio de estas nuevas carreras transformó al CIFMA en un instituto de Nivel Terciario, con lo que finalizó su ciclo de proyecto experimental. Esta modificación favorecía la consolidación de la EBI y de la formación de docentes, así como también obligaba a la institución a responder a parámetros generales del sistema escolar, que no contemplaban la especificidad con la que se concibió la EBI.

En 1999 se abrió la carrera de Profesor Intercultural Bilingüe para la EGB 1 y 2, reemplazando la formación de MBI.

Según la Ley N° 3.258, la formación de ADA 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. Sin embargo, se encontró en este período que, a pesar de la creación de la carrera de MBI, se reconoce la necesidad de seguir formando ADA, sobre todo en localidades del interior provincial, en sintonía con la Resolución N° 3.909 de 1997 del MECCyT. Por Decreto N° 2.757 de 1997 de la Cámara de Diputados, se unifican criterios referentes al rol del ADA, se destacan algunos aspectos: alfabetizar en lengua aborígen, desarrollar su tarea docente conjuntamente y bajo la dependencia del maestro de grado o sección, participar en la elaboración del diseño curricular institucional.

Por el otro, otro aspecto sobresaliente de este momento aparece a nivel del sistema educativo. En el mismo año de apertura de la carrera de profesor mencionada se creó el Área de Educación Aborígen Bilingüe e Intercultural, dependiente de la Dirección de Educación Especial y Atención a la Diversidad, de acuerdo a la Resolución del MECCyT N° 955 de 1999. Al año siguiente (2000), el área pasó a depender directamente del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Provincia, de acuerdo con la Resolución del MECCyT N° 3.915. En 2004 fue reubicada como programa dependiente de la Dirección de Desarrollo y Evaluación Curricular de la Subsecretaría de Educación.

Llama la atención la cantidad de cambios de dependencia que experimentó el área en sólo cinco años de existencia. De acuerdo con los documentos oficiales, su creación dentro de la estructura ministerial respondía a la intención de favorecer la conexión con otras áreas ejecutivas del Ministerio. Esto significó la finalización del PROEBI y todo lo vinculado con la EBI se centralizó en la ciudad de Resistencia.

Continuidad y estabilidad (2002-2009)

Se observa en este momento una preocupación por dar continuidad a experiencias de EBI (proyectos experimentales) en diferentes lugares del interior provincial: El Colchón, Comandancia Frías, Colonia Aborígen, a través de la aprobación de proyectos educativos, la designación de MBI. Estas experiencias se plantean en carácter de experimentales y en algunos casos su aprobación es por unos meses.

Por Resolución N° 3.175 de 2008 del MECCyT se crea la Coordinación de Educación Bilingüe Intercultural, dependiente de la Subsecretaría de Educación. Entre sus funciones se establece: proponer y desarrollar la política educativa bilingüe intercultural que se establezca a partir de la participación y el consenso con representantes de las comunidades aborígenes, en atención a la interpretación que los mismos actores hacen del fenómeno de la normativa vigente internacional, nacional y provincial en la materia. Además se crea el Programa de Educación Plurilingüe, según el Decreto N° 1.064 de 2008 del Poder Ejecutivo, que funcionará en paralelo a la coordinación y que tendrá como funciones las siguientes: organizar y fundar la escuela de lenguas, promover y regular la enseñanza en lenguas en el sistema de educación formal; dependerá de la Subsecretaría de Educación.

Se entiende entonces que este conjunto de normativas que configura un discurso legal da cuenta de las preocupaciones y de los modos en que el Estado provincial ha asumido la Educación Bilingüe Intercultural (EBI). Se consideran además destacables los inicios en los que la preocupación central hizo hincapié en la formación de docentes indígenas bajo la figura de los ADA en un primer momento. Luego, con la formación de Maestros Bilingües Interculturales y Profesores Bilingües Interculturales para el Nivel Inicial y la EGB 1, fue generando un contexto más favorable para la inserción del docente indígena en los primeros niveles del sistema educativo. Contexto que, sin embargo, no era ajeno a la tensión en el sistema de formación de nuestro país, el cual tradicionalmente se asentó en el modelo hegemónico del proyecto nacional moderno, con una fuerte impronta de la tradición normalizadora-disciplinadora, con una lógica escolar que históricamente los ha invisibilizado⁶.

Hay que reconocer también que, esta preocupación del Estado provincial por la educación de los pueblos indígenas, es deudora de interpelaciones provenientes de distintos sectores sociales, entre ellos, las comunidades y organizaciones indígenas (Ramírez y Artieda, 2010).

6. En una entrevista realizada a Germán Bournissen (2008), uno de los creadores del CIFMA, manifestaba: "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 [...]".

Por otra parte, el conjunto de normativas permite ver las ausencias y los aspectos no resueltos. Se piensa en la inestabilidad respecto al sostenimiento de los proyectos educativos. Los marcos legales y normativos que definen el trabajo docente en escuelas de modalidad bilingüe intercultural son insuficientes, dejándolos a la intemperie. Por otra parte, no se ha avanzado en la legislación referente al Nivel Medio, como así tampoco en normativas para escuelas de modalidad bilingüe intercultural que contengan la figura del docente no indígena, cuestión que permitiría pensar esta temática desde una perspectiva intercultural.

Nivel Medio e interculturalidad. Descripción de la experiencia educativa del Bachillerato Libre para Adultos Bilingüe Intercultural

En este punto se pretende plantear una caracterización de una experiencia educativa bilingüe intercultural de Nivel Medio, desarrollada en la localidad de Pampa del Indio, Chaco⁷.

El desarrollo de esta experiencia educativa es el resultado de un trabajo comprometido de la Comunidad Qom de dicha localidad y de ONG que acompañaron en distintos momentos; es el reflejo de un sueño compartido de poder acceder a una educación que reconozca a los pueblos indígenas como sujetos activos, y vivos de la misma; es el logro de una lucha, también compartida por el reconocimiento a los derechos de los pueblos indígenas del Chaco, entre esos derechos, la educación bilingüe intercultural.

El proyecto educativo de la Comunidad Qom de Pampa del Indio comenzó a gestarse en 1994 y fue acompañado por ONG indígenas y no indígenas.

Es así como nace, en el año 1998, el Consejo Qompi en defensa de la educación bilingüe e intercultural, organización indígena formada por representantes de cada uno de los 17 asentamientos, que comenzó con 20 representantes y hoy (2001) cuenta con 44 representantes comunitarios. Comienzan a realizarse talleres de consulta a las comunidades en el año 2000 (Consejo Qompi en defensa de la EBI-Asociación Civil Che'eguera, 2004: 86).

La Comunidad Qom expresó sus críticas a la educación estatal y la problemática de exclusión, marginación y discriminación que viven sus jóvenes cuando ingresan y tratan de permanecer en el sistema educativo formal. El Consejo Qompi y la Asociación Civil Che'eguera⁸ manifestaron que los jóvenes qom de la localidad que estarían en condiciones de ingresar al Nivel Secundario en la escuela del pueblo sufren la discriminación y

7. Los datos que se presentan a continuación corresponden a la situación educativa hasta los primeros meses de 2011. Cabe recordar que se ha trabajado con esta institución en el marco del proyecto PICTO UNNE 2007-00197, *Configuraciones y significados del trabajo docente en instituciones de nivel medio en contextos rural, urbano e interétnico de la provincia del Chaco*, desde 2008 y previamente con trabajos de investigación en los que la autora formaba parte.

8. Organización civil que apoya y asesora las acciones del Consejo Qompi desde sus inicios. Integrada mayormente por no indígenas.

negación de su identidad, y la falta de una educación que respete los valores de la propia cultura y la lengua materna. En 25 años de existencia del Secundario local, los egresados indígenas no superan los 20 (Consejo Qompi en defensa de la EBI-Asociación Civil Che'eguera, 2007).

El proyecto educativo fue pensado a nivel sistema, en el que se incluyeron instituciones educativas de distintos niveles: secundario, terciario, una escuela parasistémica de oficios, todas de carácter bilingüe intercultural. Intervinieron en el diseño del proyecto educativo el Consejo Qompi, Che'eguera y el Equipo Nacional de Pastoral Aborigen (ENDEPA), estas dos últimas tenían inserción en la zona desde años anteriores por medio de acciones de trabajo social y educativo no escolar. El Consejo Qompi capacitó a los estudiantes sobre lengua y cultura indígena, organizó y participó de talleres para definir el currículo del bachillerato, gestionó la apertura de un Curso de ADA (Auxiliar Docente Aborigen) de Nivel Terciario para los egresados, gestionó la implementación de la Tecnicatura en Agente Comunitario de la Salud, consiguió terrenos en donación por parte de la comunidad aborigen para el futuro edificio escolar. Las ONG Che'eguera como ENDEPA participan de las actividades para el desarrollo de proyectos de EBI en la localidad.

En 2001 se inició una de las escuelas propuestas, la de Nivel Medio, pero asumiendo como formato la del BLABI con dos orientaciones laborales, pedagógica y de salud. De esta manera se dio inicio a lo que empezaron a definir como la escuela propia. Tuvo tres cohortes, la última en curso. Ubicada en el paraje Cuarta Legua 17, zona rural, esta escuela fue anexo del Centro de Educación Polimodal (CEP) N° 78 situado en el pueblo, es decir que su gestión estaba dirigida por la rectoría de dicho centro y supervisada por una representante de aquella. Funcionó en un salón comunitario cedido por la comunidad y que era utilizado para otras actividades no escolares. Desde los primeros meses de 2010 se convirtió en una institución educativa independiente y asume la dirección un ADA de la Comunidad Qom.

Los sentidos soñados para dar forma a esta institución educativa se fueron plasmando en el PEI, pero también muchos de ellos se van construyendo en la cotidianeidad de la tarea docente, definiendo de este modo a la escuela como un escenario particular de trabajo.

Desde sus orígenes, el BLABI se aprobó como un proyecto especial, sujeto a la aprobación y renovación anual por parte de la jurisdicción del Ministerio de Educación provincial. Esto significa la renovación anual de los docentes en sus cargos y la discontinuidad del cursado para cada cohorte de alumnos. El plan de estudios diseñado por la comunidad sufrió modificaciones de parte del Ministerio de Educación provincial para su ejecución, lo que según consideran miembros de Che'eguera, llevó a una pérdida paulatina del carácter intercultural de la propuesta. Se justificaron las reformas argumentando la necesidad de adaptarse a los formatos establecidos de planes de estudios para evitar inconvenientes futuros en la entrega de los títulos. Integrante de dicha ONG planteó:

El primer bachillerato tuvo un proyecto educativo que el Ministerio lo fue cambiando, sacó lo intercultural y fueron recortando de todos lados, achicaban la carga horaria; todo era para

que se acomodara a los planes vigentes y los títulos... Ya habíamos acordado todo y cuando iba para allá decían: la dirección de planeamiento nos cortó todo... (Docente no indígena, 2008).

El formato otorgado desde el Ministerio fue el de BLABI. Según entrevistados, el mismo presenta limitaciones para el desarrollo de una experiencia educativa bilingüe intercultural⁹. Por ejemplo, la asistencia libre de los alumnos a las clases no es compatible con los objetivos institucionales, ya que entienden que la Educación Bilingüe Intercultural (EBI) requiere de un espacio y un tiempo para el encuentro, el aprendizaje mutuo y el diálogo entre todos los integrantes: Consejo Qompi, miembros de la comunidad que intervienen, docentes no indígenas, docentes qom y alumnos. De este modo, se manifestó un miembro de Che'eguera:

[...] 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... (Docente no indígena, 2009).

Otro aspecto refiere a la gestión de la institución educativa, su propuesta resultó innovadora y a la vez no concordante con el formato impuesto. Plantearon la importancia de una gestión comunitaria en donde participen y tomen decisiones el director, el Consejo Qompi y Che'eguera. Esto es asumir activamente el derecho de diseñar sus propuestas educativas y de controlar la ejecución, supervisar el desarrollo de los programas, aportar contenidos y modos de enseñar, participar en la selección de sus docentes, discutir con el Estado y con los docentes respecto de la legitimidad de la enseñanza para su gente (Artieda, Ramírez, Ojeda, Liva y Silva, 2009). La gestión comunitaria se va a constituir en uno de los pilares de la EBI. En el PEI (2007:4) argumentan:

¿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 [...].

9. El Bachillerato Libre para Adultos es una de las ofertas educativas actuales del subsistema de educación de adultos del sistema educativo nacional en el Nivel Medio, destinado a personas jóvenes y adultas que han abandonado el sistema educativo y quieren retomar sus estudios, y permite el ingreso a quienes tienen el Nivel Primario completo o bien el Nivel Medio incompleto para obtener el título de bachiller. Los alumnos no tienen la obligación de la asistencia a clases y desde la institución se ofrece apoyo necesario para el estudio por medio de profesores, tutores y material, en algunos casos. Tiene un programa de contenidos compactados que proviene de la currícula de las escuelas medias comunes, divididos en tres niveles, A, B y C, con asignaturas tales como Historia, Geografía, Matemática, Lengua, Química, Biología, Física, Inglés, Contabilidad, Psicología y Filosofía.

Dado que uno de los factores fundamentales del proceso educativo constituye la base cultural, esta propuesta educativa considera imprescindible la participación de los miembros de la propia comunidad tanto en el papel de educadores como en el de promotores, supervisores y administradores, de cuyas acciones deben rendir cuentas a la comunidad (Yáñez Cossio, 1989).

El bilingüismo es otro de los aspectos que rescatan como centrales en la construcción de la EBI, es decir, la importancia otorgada a la lengua autóctona como la lengua de comunicación en el aula y fuera de ella. El bilingüismo educa de manera intercultural, abierta y participativa; los saberes son propios de todas las culturas. Se incorpora en el proyecto político y educativo, con una fuerte intención de que las implicaciones políticas de estos procesos de revalorización del uso de las lenguas indígenas se expresaran en términos de mayor autoafirmación, control y autonomía de sus comunidades. La definición de educación bilingüe intercultural expresa el sentido político del proyecto educativo:

La educación bilingüe es conceptualizada, entonces, no solo como un modelo educativo acorde con las características lingüísticas y culturales de las poblaciones indígenas, sino también como un componente estratégico de un proyecto de mayor alcance en pro de la descolonización de los pueblos indígenas y sus lenguas minorizadas por casi cinco siglos de predominancia del español (Trillos, 1999: 15-16, citado en Castillo Guzmán y Rojas, 2005: 76).

La concepción de interculturalidad como una construcción que hay que realizar en cada situación cultural, pedagógica, política y económica específica es un sentido que se encontró en el PEI de esta institución. La interculturalidad, entonces, es una construcción política de la diferencia. En este sentido, la educación intercultural y bilingüe implica pensar no sólo el qué y cómo enseñar, sino el para qué y desde dónde hacerlo, va más allá de una cuestión de contenidos: “[...] 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” (Díaz y Alonso, 2004: 87).

La construcción de un diálogo intercultural es una intención fuerte a partir del respeto al pluralismo cultural y el reconocimiento de los valores de las otras culturas y el aporte de la propia:

Mediante el reconocimiento y autovaloración de la realidad cultural propia así la afirmación del educando en su propio universo social y conceptual propugnando, al mismo tiempo, el conocimiento y la apropiación selectiva, crítica y reflexiva de las otras culturas tomando de ellas lo que se considere valioso para actuar en la sociedad nacional sin negar no despreciar por ello, su identidad (Castillo Guzmán y Rojas, 2005:8).

La configuración del trabajo docente en la experiencia educativa del Bachillerato Libre para Adultos Bilingüe Intercultural

Como se ha trabajado previamente, la normativa provincial vinculada con la EBI fue marcando una tendencia respecto del camino a seguir en la construcción de la modalidad bilingüe intercultural en la provincia. La formación de docentes indígenas fue la prioridad,

fundamentado en la necesidad de formar agentes educativos que se inserten en la lógica escolar para desde adentro ir ayudando a la construcción de la modalidad mencionada.

La experiencia educativa descripta opera como base para seguir pensando respecto de los factores que se ponen en juego en la definición de una educación bilingüe intercultural y que se comparten con varios autores (Díaz, 2001; Castillo Guzmán y Rojas, 2005), que pensar la interculturalidad en educación es pensar en términos de un proyecto político en construcción, que va adquiriendo formas según el contexto en que se vaya desarrollando la experiencia.

Se entiende que en este ámbito el trabajo docente va adquiriendo formas y sentidos particulares. Son modos de hacer y estar en la escuela que se van construyendo desde la complejidad y el desafío que significa una escuela de modalidad bilingüe intercultural como la estudiada. Una escuela que, además, se asume de la comunidad y con una misión de visibilizar y mantener viva su identidad cultural.

A continuación se plantearán algunas prácticas llevadas a cabo en el BLABI que se consideran innovadoras. Se cree que las mismas enriquecen la construcción de la EBI.

Bachillerato Libre para Adultos Bilingüe Intercultural, una mirada al interior de la institución

La composición del plantel docente del BLABI es compleja y muy heterogénea, confluyen personas con y sin formación docente de base¹⁰. Esta heterogeneidad es resultado, en parte, de la decisión de los integrantes del Consejo Qompi. Ha significado un logro en cuanto a avance de la EBI, el hecho de que sea este Consejo quien elija aquellos docentes que estén en sus aulas, esto significa dejar a un lado el escalafón que organiza a los docentes por puntajes y hacerse eco de una demanda y una necesidad, y que es la de contar con docentes que puedan comprender el tipo de trabajo que aquí se desarrolla¹¹.

Las tareas que realizan los profesores en esta escuela superan las actividades que se espera cumplan según las normativas estatutarias del profesor de Nivel Medio: dar clases en un tiempo asignado y remunerado por horas didácticas. Según lo definido en el Estatuto del Docente del Chaco, en el Artículo 1 de la Ley N° 3.529/90, “se considera docente [...] a quien guía, dirige, supervisa u orienta los procesos de enseñanza-aprendizaje [...]”. Es decir que las tareas amplían sus límites áulicos y pedagógico-didácticos, dando cuenta de la relación con el contexto particular desde el que surge la escuela: la Comunidad Qom y de los fines que le atribuyen a la institución educativa de Nivel

10. Parte de estos planteos fueron desarrollados por Ojeda y Ramírez en *Desafío, compromiso y decisión en el trabajo de profesoras argentinas no indígenas en una escuela bilingüe intercultural* (2011).

11. Hasta los primeros meses de 2011, el plantel docente está conformado por indígenas y no indígenas que suman en total 10 personas. De los cuales tres son Qom, entre ellos, el director, quien además es docente que enseña Lengua materna. Las titulaciones de ellos son: ADA (Auxiliar Docente Aborigen), Profesor Intercultural Bilingüe para EGB 1 y 2 y Bachiller Bilingüe Intercultural con orientación en atención primaria de la salud. Entre los docentes no indígenas, tres de ellos son profesores de Biología egresados del Instituto Terciario de Pampa del Indio, maestros de Nivel Primario e ingeniero agrónomo con formación de posgrado en antropología.

Medio. Desde que son elegidos por la propia comunidad a través del Consejo Qompi, los docentes aceptan y adquieren responsabilidades laborales, profesionales que invaden los tiempos y espacios propios, extraescolares:

[...] cuando nos eligieron a nosotros, nos hicieron una entrevista [...], si aceptamos, si no aceptamos, por qué aceptamos y estas son las condiciones [...]; no era solamente que nosotros teníamos que ir a dar clases, sino también teníamos otro tipo de responsabilidades: ir a visitar a los alumnos, si por ahí no venían; todo ese tipo de condiciones, dedicarse a la escuela, a veces a limpiar, porque no hay portero, no tenemos nada[...] (Docente no indígena, 2010).

En este contexto, la ampliación de sus tareas docentes adquiere un fuerte sentido pedagógico y no son entendidas como acciones asistencialistas. Hay actividades tales como la de visitar a los alumnos en sus hogares, lo que implica en muchos casos recorrer grandes distancias o la limpieza del edificio que, según los docentes, tiene el sentido educativo de responsabilizarse de tareas que hacen al bienestar de la comunidad educativa.

“Lavamos los baños, limpiamos la escuela [...], los lunes hay mucha basura, porque es un salón comunitario [...]; llegás y tenés que limpiar la escuela y después dar clases; (los alumnos) ayudan, hay grupos de limpieza también ahí, pero si vos no estás ayudando, ahí queda como una imposición (Docente no indígena, 2010).

Los actores educativos en esta institución son muchos: el Consejo Qompi, la comunidad, la Asociación Che’eguera, los docentes indígenas y no indígenas, los alumnos y el director. La dinámica relacional de la escuela tradicional se ve modificada por la presencia de nuevos sujetos y en esa trama pedagógica la autoridad se configura desde otras posiciones de poder. El sentido del poder de la autoridad docente se transmuta, no sólo el profesor tiene poder, porque el también aprende, hace, limpia, no hay una idea de imposición del docente al alumno. El poder se distribuye:

[...] yo le digo a los chicos que soy la profesora, pero quizá ustedes sepan más que yo, porque hay esos docentes que se sienten dueños del saber y después está el otro, los que vamos aprendiendo cosas a medida que vamos aprendiendo con ellos (Docente no indígena, 2010).

Este lugar del docente como aprendiendo es también vivenciado en relación con la lengua qom. Los docentes no indígenas se sienten interpelados por esta cuestión. Entienden que el bilingüismo es una cuestión central en la identidad de esta institución y aunque no es un requisito que sepan el idioma qom, se sienten desafiados ante esta situación. Aprender el idioma implica también una descentralización e intención de conocer al otro. Las profesoras no indígenas entrevistadas manifiestan: “Tengo una deuda”, “me falta todavía”, es por ello que asisten a las clases de Lengua toba y participan de los talleres que desarrollan los ancianos sobre la cultura, lo que implica sumar horas y tareas al trabajo docente. Al parecer, el posicionarse en el lugar de aprendizaje resulta una situación, al menos, cómoda, despojada de prejuicios y de temores respecto

de la posible pérdida de autoridad: “Los alumnos, el Consejo, todos, todo ese grupo de gente... Acá te sentís parte de esa escuela y hacemos todo” (Docente no indígena, 2010).

El contenido propuesto por el currículum de un BLABI se organiza en materias: Matemática, Lengua, Física, Química, Biología, Historia, Inglés, Filosofía, Psicología y Educación Cívica. En el caso analizado, el PEI define además la introducción de contenidos y el desarrollo de materias que revaloricen los saberes de la cultura qom, se hace referencia a Lengua materna, Etnomatemática, Historia de la cultura y de la comunidad, Derecho Aborígen. Se modifica, en este sentido, la conformación curricular, además porque se van adoptando formas de trabajo articuladas entre materias. Por ejemplo, en Historia, uno de los profesores no indígena (ingeniero con posgrado en antropología) enseña historia europea y dice “el trabajo es hacerles entender que tienen que saber algo de la historia europea, no es que tienen que saber toda la historia”. Mientras que el profesor qom de la misma asignatura del segundo año plantea: “Lo que me interesa son hechos, acontecimientos muy relacionados con lo que es mi antepasado, tratar de enseñarle eso a los chicos para saber quiénes son”.

La profesora que enseña Matemática (cuyo título es de profesora de Biología) expresa que “Matemática es muy abstracta para relacionarla con la cultura, entonces yo trato de llevarla a la vida cotidiana” y trabaja junto a su par qom de Lengua materna dando Etnomatemática.

Y el profesor de Inglés (que es titulado en Biología con capacitación en este idioma), quien manifiesta su inquietud y expectativa acerca de la relación entre los tres idiomas: “[...] yo venía con esas expectativas, como sería aprender inglés cuando ellos ya están hablando dos lenguas”.

A las formas de enseñar habituales: clases comunes, es decir, del estilo magistral, trabajos prácticos y tutorías para los exámenes, se suman otras que se entiende favorecen al desarrollo de una modalidad bilingüe intercultural: pareja pedagógica, talleres con ancianos y Madres Cuidadoras de la Cultura Qom, y lo que ellos denominan el rescate cultural.

La Pareja Pedagógica es una modalidad didáctica que implica el trabajo compartido de dos profesores de distintas materias que encuentran temáticas afines que pueden ser enseñadas en forma conjunta y simultánea. La conformación de las parejas pedagógicas se decide en reuniones previas y según necesidades que se planteen. No es exclusivamente entre un docente no indígena y otro indígena, sino que responde a la necesidad de articular contenidos.

Los docentes reconocen que esto implica una enseñanza distinta, sentando las bases para un quehacer que irrumpe en la tradición de la forma de transmitir el saber fragmentado y unidireccionalmente, es decir, de un docente a los alumnos. Privilegia la participación de alumnos e integrantes de la comunidad en un acto de reconocimiento del valor de sus saberes.

Una de las docentes no indígenas narró la forma de trabajar con esta estrategia. Algunos fragmentos manifiestan la experiencia de enseñar Etnomatemática junto al docente qom de Lengua y los sentidos del trabajo en pareja pedagógica:

[...]yo tengo pareja pedagógica con Aristóbulo en Lengua toba y después tengo cuarenta minutos de pareja pedagógica con Dora (docente no indígena), porque hay cosas en la geografía que se necesita de la matemática. Se trabaja así para ir complementando las materias, para que no quede una separada de la otra, se van articulando los contenidos.

Con respecto a los Talleres con ancianos y Madres Cuidadoras de la Cultura Qom¹², es una modalidad que el Consejo Qompi y los docentes de la institución decidieron implementar una vez al mes, fundamentada en diversos aspectos que se considera hacen a la interculturalidad. Entre ellos se pueden mencionar el posicionamiento de los ancianos de la comunidad en su lugar de saber ancestral, ahora en un espacio de transmisión al cual van definiendo como propio. Por otra parte, la recuperación de la cosmovisión, los saberes particulares desde los relatos orales de historias, cuentos por parte de quienes los conservan y preservan favoreciendo el rescate y la revalorización cultural para los jóvenes y los docentes qom y criollos. Una de las profesoras no indígenas comprende el aporte de esta estrategia: “Que cada anciano como Aurelio conoció lo que fue el territorio, lugares de caza y pesca [...]. Ramírez que nos va a contar sobre historia o memoria como fue Pampa del Indio”. Además se genera un espacio que es muy valorado por la comunidad educativa, ya que “se hablan las dos lenguas [...], es el original del pensamiento y después ya vamos a desgarrar o traducir e interpretar, pero esto también requiere de presupuesto, de tiempo, requiere apoyo para sistematizar” (Docente indígena, 2008).

El Rescate Cultural es una actividad que la realizan alumnos, docentes e integrantes del Consejo Qompi e implica salir del aula para visitar y conocer a la comunidad y al territorio, algunos de ellos lo definen como una investigación en el campo, es decir, en la comunidad. En visitas a las viviendas, los alumnos se encuentran con los ancianos para que les transmitan sus saberes acerca de la cosmovisión, de la cultura, y con la naturaleza para recolectar hierbas y plantas y escuchar los relatos de los miembros de la comunidad que, al acompañarlos, transmiten *in situ* las explicaciones de los significados que le atribuye la cultura qom. Se realizan diferentes formas de registros de la experiencia y la intención es posteriormente sistematizar para producir materiales de estudio. Esto implica luego “el desafío [...], incorporarlo dentro de los contenidos de cada profesor, ese es el desafío [...], clasificar los contenidos según la materia que corresponda” (Docente indígena, 2009).

Otras acciones se refieren a la producción de materiales educativos en algunos casos bilingües y siempre tratando de darles el carácter de intercultural, realizan informes institucionales, documentación institucional que registra la organización y las acciones colectivas (libros de temas, histórico, de visitas a los alumnos, de personal).

12. Las Madres Cuidadoras de la Cultura Qom -*Nate'elpi Nsoquixanaxapi*- son mujeres pertenecientes a la Comunidad Qom de Pampa del Indio, que se organizaron hace 25 años para realizar un trabajo de recuperación de la cultura. En sus inicios fueron acompañadas por las Hermanas de la Fraternidad de Nuestra Señora de América del Sur. La tarea pedagógica de las madres consiste en acompañar en la educación de sus hijos en el jardín de infantes, desde la cultura materna y desde sus costumbres y lengua. Elaboran materiales didácticos que utilizan en las salas junto a maestras criollas y ADA.

Testimonios recopilados de los docentes coinciden en que el trabajo en esta escuela tiene la particularidad de fundarse en la participación real en todas las acciones que realizan: la elaboración y evaluación del Proyecto Institucional, del trabajo en equipos junto al directivo, los alumnos, los miembros de la comunidad. Se construye con la intervención de todos. Se entiende que estos son indicios de la construcción de un trabajo comunitario. En este sentido, se identifica también cómo el poder se distribuye y las decisiones son compartidas.

El desafío como componente esencial del trabajo docente en el Bachillerato Libre para Adultos Bilingüe Intercultural

Cuando se intenta un acercamiento a una interpretación de los sentidos que docentes no indígenas otorgan a su trabajo en esta institución, inevitablemente aparece en escena el recuerdo y el planteo de una contradicción entre la formación inicial y la realidad educativa en la que les toca trabajar. Y en muchos casos estos docentes trabajan en otras instituciones educativas, denominadas comunes, y en algunas situaciones son instituciones educativas privadas. Esta cuestión acarrea, como mínimo, dos apreciaciones. Por un lado, comparar las instituciones educativas y el tipo de recorrido laboral y de condiciones de trabajo que los docentes experimentan en los mismos, esto lleva inevitablemente a posicionar al BLABI en un lugar desfavorecido, básicamente dadas por las condiciones laborales que en parte se plantearan anteriormente. En este sentido, en el discurso de los docentes aparece recurrente la afirmación de que la formación de grado no ha servido o no ha sido suficiente para el trabajo en estas instituciones: “No me sirvió para nada [...], nos enseñaron un contenido ahí adentro del instituto, nada que ver con lo que nosotros tuvimos que enfrentar a ese grupo humano, nada que ver con nuestra forma de ser, con nuestra cultura” (Docente no indígena, 2010).

Por el otro, existe otra apreciación que se identifica en sus discursos y que además se observa que es resultado de un proceso de reflexión, de mayor o menor profundidad según sea el caso, respecto de su tarea docente, propiciado también por las características de este contexto educativo. Es decir, estos docentes pueden identificar que trabajar en esta institución significa un desafío importante en su tarea, que en el ejercicio de la docencia en este contexto se ponen en juego otras formas de estar en la escuela (los docentes también limpian, aprenden), hay otros sujetos (los ancianos de la comunidad dictan talleres), hay una dinámica y unos tiempos diferentes donde la participación real de todos es una prioridad, hay unos saberes distintos; todos estos aspectos van configurando un contexto escolar para el cual no fueron preparados en su formación inicial. Este contexto se va configurando de esta manera, en un espacio distinto, en constante construcción, interpelante, desafiante. Contexto en el cual deciden seguir estando. En el relato de una profesora no indígena se manifiesta el sentido de desafío:

Para mí es todo un desafío estar en esta escuela y todos los días pongo lo mejor de mí para buscar los contenidos, hacer las comparaciones lo más cotidiano posible, porque si bien Matemática es muy abstracta para relacionarla con la cultura, entonces yo trato de llevarla a la vida cotidiana; todos los ejercicios y las cosas que hacemos es bajar hasta que ellos puedan verlo

como necesario para su vida. También en el nivel A, ahora somos pareja pedagógica con A.S. (Docente indígena) 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, así que me vi con la necesidad de hacer Lengua toba (Docente no indígena, 2010).

Este desafío significa una experiencia nueva que conduce a la construcción subjetiva del rol docente y de la interrelación social del docente no indígena con otra cultura y con los otros. Esta experiencia asume el sentido profundamente subjetivo y vital que le otorga Larrosa (2003:34), “se adquiere en el modo como uno va respondiendo a lo que le va pasando a lo largo de la vida y en el que va conformando lo que uno es [...]”. En definitiva, el desafío viene de la interpelación que el otro distinto, indígena, hace. Los hacen participar de su cultura y demandan que se hagan cargo de la transmisión y formación de su gente (Ojeda y Ramírez, 2011).

Esta experiencia conlleva correrse del lugar tradicional del rol docente, de aquel que tiene el poder y el privilegio otorgado por el estatus social asignado al cargo y por ser el que detenta el saber que el otro no tiene: “[...] nosotros acá somos docentes y alumnos al mismo tiempo [...]” (Docente no indígena, 2010). Y, por ende, a recomponer las relaciones con el saber que transmiten y con los alumnos que poseen el saber que ellos no tienen. Saber cultural que es preciso conocer, reconocer y aprenderlo.

En la identificación con los miembros de la Comunidad Qom, con sus problemáticas educativas, en la conmoción por construir un nuevo rol, en esas características y actitudes personales con las que se definen se encuentra, en sus discursos y en el compromiso con las tareas que se relatan, que existe en ellas la pasión por su trabajo, por la escuela, por la cultura y por continuar formándose: “Yo estoy acá de corazón [...], tiene que ver conmigo misma; estamos acá a pesar de las necesidades y de las condiciones [...], algo más que lo económico” (Docente no indígena, 2010). Es por ello que se piensa que al interior de la escuela se conformó una comunidad de trabajo, esto es considerado como una condición necesaria, en donde el afecto, la emoción y el cuidado del otro van abonando a la construcción de un espacio de habilitación y ejercicio de las culturas políticas y las ideologías de trabajo (Díaz, 2001).

Lo desafiante también del trabajo docente está dado por la relación con la comunidad. Estos docentes no indígenas están siendo parte de la construcción de una escuela diferente, están siendo parte de la revalorización cultural de la Comunidad Qom de Pampa del Indio.

Entonces ni huerta, ni bilingüismo dogmático, ni reducción de contenidos, ni *pedagogía rural*, sino una apuesta al conocimiento donde traducir no es traducir, ni enseñar es darle lo de ellos. Quemarse las pestañas para salir de la condición de sometimiento alfabético de la escritura y posibilitar el tránsito, ese viaje de ida y vuelta por los itinerarios culturales (Díaz, 2001: 161).

Se entiende que el proyecto educativo del BLABI tiene un profundo sentido político, en tanto significa el reconocimiento del derecho a la educación, en este caso, a la Educación Secundaria para jóvenes y adultos. Es una propuesta educativa, pedagógica y

curricular del EBI, en tanto modalidad del nivel reconocida por la Ley es un espacio de un enorme potencial para la reflexión, propuesta y desarrollo de otros modos de realizar el trabajo docente de Nivel Medio.

Reflexiones finales

En este capítulo se intentó mostrar, en primer lugar, cuál es la situación política-legal de la EBI a nivel provincial. En un análisis no exhaustivo de decretos y resoluciones pudo acercarse al estado de la modalidad bilingüe intercultural, lo que permite conocer el contexto más amplio en el que se desarrolla el trabajo docente en escuelas de dicha modalidad.

Se vio que la preocupación del Estado provincial en ese sentido ha sido la formación de docentes indígenas para el Nivel Inicial y Primario, que lleva más de 20 años ocupándose de la consolidación y expansión de esta formación en sus distintas ofertas educativas.

En relación con el Nivel Secundario, no se observa legislación al respecto; pero en cuanto a la experiencia educativa con la que se ha trabajado, el impacto de la falta de legislación en el nivel se observa en las condiciones de inestabilidad en la que se desarrolla el trabajo docente (la condición de proyecto sujeto a renovación anual, entre otros). Sin duda que sin el camino andado en cuanto a formación docente indígena en la provincia otra habría sido la historia. Se puede tener presente que constituye una base que ha permitido el desarrollo de experiencias educativas enmarcadas en otros niveles, como es el caso que se estudió del Nivel Secundario, y que asuman la modalidad bilingüe intercultural.

El BLABI es una experiencia que resulta inédita. Además presenta particularidades y se desarrollan prácticas educativas que resultan innovadoras y van construyendo el proyecto educativo bilingüe intercultural. Si bien puede afirmarse que la escuela ha colonizado al otro diferente, se encuentra en esta experiencia educativa a docentes, a la comunidad, a organizaciones desarrollando un trabajo, y un trabajo docente que invita a pensar que dentro de la misma escuela podemos correr de la conquista (Díaz, 2001). Esta experiencia interpela como comunidad educativa para pensar sobre los sentidos de la escuela, el ¿para qué la escuela?

La educación de los grupos indígenas forma parte de un proyecto político que ha demostrado su capacidad para interlocutar con el Estado y con amplios sectores de la sociedad. Para hacer posible una educación intercultural, las experiencias educativas de carácter local han servido de base y sustento para llegar a plantear al Estado la necesidad de transformaciones radicales a la educación. En el caso de las poblaciones indígenas, dicho proyecto busca en la escuela un espacio de promoción de su identidad étnica, a la vez que le proponen a la sociedad introducir un componente transversal de reconocimiento y visibilización de sus aportes y significado de la diferencia cultural (Castillo Guzmán y Rojas, 2005).

Se cree que la experiencia del BLABI relatada sirve para pensar que la interculturalidad se propone como:

Proyecto de descolonización política y epistémica como oportunidad para construir nuevas formas de interacción entre sujetos y saberes en las que se subviertan los principios coloniales

de clasificación-subordinación y se avance hacia la relación constructiva en la diferencia (Castillo Guzmán y Rojas, 2005:141).

En este contexto se enmarca el desafío de repensar el trabajo docente en sus concepciones y prácticas.

El desafío es estar en la escuela y es hacer una escuela bilingüe intercultural. Y esto no significa traducir contenidos, enseñar sus saberes; significa una construcción colectiva de una forma de habitar la escuela diferente. Y el trabajo docente asume un papel clave.

El desafío también es esa construcción en un marco mayor (normativo, por ejemplo) que no acompaña esos procesos de reflexión, propuesta y cambio que se realizan a nivel más local. Por último, el desafío implica resignificar los sentidos de participación y los sujetos que participan:

[...] consolidar y reforzar los procesos participativos, pues ya no es posible hablar de una educación intercultural bilingüe ni menos todavía de educación indígena o educación propia sin una participación activa y decidida de las comunidades mismas en la gestión educativa y sin re pensar el papel que a estas mismas les toca jugar como agentes educativos (López y Schira, 2004: 142).

BIBLIOGRAFÍA

- Artieda, Teresa; Ramírez, Ileana; Ojeda, Mariana; Liva, Yamila y Silva, Carlos** (2009). "Configuraciones y significados del trabajo docente de profesores de Escuela Media en la Provincia del Chaco. Caracterización inicial del proyecto bilingüe intercultural de Pampa del Indio". En *Encuentro de Investigadores de Ciencias Sociales de la UNNE*. Argentina: CES-UNNE, en prensa.
- Castillo Guzmán, Elizabeth y Rojas, Axel** (2005). *Educación a los otros. Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*. Cali, Colombia: Editorial Universidad del Cauca.
- Consejo Qompi en defensa de la EBI-Asociación Civil Che'eguera** (2004). "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: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- (2007). *Proyecto educativo institucional*. Pampa del Indio, Chaco: Mimeo.
- Díaz, Raúl** (2001). *Trabajo docente y diferencia cultural. Lecturas antropológicas para una identidad desafiada*. Buenos Aires: Editorial Miño y Dávila.
- Díaz, Raúl y Alonso, Graciela** (2004). *Construcción de espacios interculturales*. Buenos Aires: Editorial Miño y Dávila.
- Larrosa, Jorge** (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: FCE.
- López, Luis Enrique y Schira, Inge** (2004). "La educación en áreas indígenas de América Latina: balances y perspectivas". En Hernaiz, Ignacio (org.) *Educación en la diversidad. Experiencias y desafíos en la Educación Intercultural Bilingüe*. Buenos Aires: IIPE- UNESCO, Sede Regional Buenos Aires.
- Ojeda, Mariana y Ramírez, Ileana** (2012, del 18 al 20 de julio). "Posibles lecturas del discurso legislativo y normativo sobre la educación bilingüe intercultural y el trabajo docente. Acercamiento desde la experiencia educativa de una escuela de nivel medio bilingüe intercultural del Chaco, Argentina". En *IX Seminario Internacional de la Red Estrado. Políticas educativas para América Latina: praxis docente y transformación social*. Santiago de Chile, Chile: Universidad de Chile. Campus Juan Gómez Millas. Red Estrado.
- Ojeda, Mariana y Ramírez, Ileana** (2011). "Desafío, compromiso y decisión en el trabajo de profesoras argentinas no indígenas en una escuela bilingüe intercultural". En *Nómadas. Constituciones políticas, diversidad y diferencia cultural* (34). Bogotá, Colombia: Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos. Universidad Central.
- Ramírez, Ileana y Artieda, Teresa** (2010). "Historia de la formación de docentes qom en el Chaco desde la perspectiva de los actores (1987-1999)". Trabajo completo publicado en Libro de actas. En *XXX Encuentro de Geohistoria Regional*. Resistencia, Chaco: IIGHI-CONICET, pp. 408-417.
- 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, FFyL.
- Yáñez Cossio, Consuelo** (1989). *La educación indígena en el área andina* (2ª ed.) Quito, Ecuador: Editorial Abya-Yala.

DOCUMENTOS OFICIALES

- Argentina. Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina (1985). Ley N° 23.302 de *Política indígena y apoyo a las comunidades aborígenes*.
- Argentina. Consejo General de Educación, Provincia del Chaco (1986). Resolución N° 2.692.
- Argentina. Consejo General de Educación, Provincia del Chaco (1987). Resolución N° 1.009.
- Argentina. Cámara de Diputados de la Provincia del Chaco (1987). Ley N° 3.258 de las *Comunidades indígenas del Chaco*.
- Argentina. Consejo General de Educación, Provincia del Chaco (1988). Resolución N° 142.
- Argentina. Consejo General de Educación, Provincia del Chaco (1990). Resolución N° 425.
- Argentina. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, Provincia del Chaco (1990). Ley N° 3.529. *Estatuto Docente del Chaco*.
- Argentina. Consejo General de Educación, Provincia del Chaco (1991). Resolución N° 546.
- Argentina. Consejo General de Educación, Provincia 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, Provincia del Chaco (1995). Resolución N° 033.
- Argentina. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, Provincia del Chaco (1995). Resolución N° 116.
- Argentina. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, Provincia del Chaco (1997). Resolución N° 3.909.
- Argentina. Cámara de Diputados de la Provincia del Chaco (1997). Decreto N° 2.757.
- Argentina. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, Provincia del Chaco (1999). Resolución N° 955.
- Argentina. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, Provincia del Chaco (2000). Resolución N° 3.915.
- Argentina. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, Provincia del Chaco (2008). Resolución N° 3.175.
- Argentina. Poder Ejecutivo (2008). Decreto N° 1.064.
- Picto UNNE 2007-00197. *Configuraciones y significados del trabajo docente en instituciones de Nivel Medio en contexto rural, urbano e interétnico de la Provincia del Chaco*. Registro del trabajo en terreno. Chaco, Argentina: Mimeo.