Las luchas indígenas por la igualdad en educación en el Chaco, Argentina

Teresa Laura Artieda y Laura Liliana Rosso
Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Nordeste,
Resistencia, Chaco. Argentina

Resumen

El trabajo expone las actuales desigualdades respecto del acceso al sistema educativo entre pueblos indígenas del Chaco, provincia del noreste argentino. En el texto se presentan datos estadísticos que ponen de manifiesto los fuertes procesos de exclusión educativa que afectan sobre todo a las trayectorias educativas de jóvenes y adultos qom, wichí y moqoit, y se describen políticas que ponen en juego las organizaciones étnicas para modificar las asimetrías que sufren estos pueblos dentro del sistema escolar. Para el análisis, las autoras se apoyan en la descripción de procesos relacionados con la educación, que tuvieron lugar desde fines de 1980 hasta el presente en el Chaco.

Palabras clave

Desigualdades. Educación. Pueblos indígenas. Acción indígena. Chaco, Argentina.

Las desigualdades en el acceso de Pueblos Indígenas al sistema educativo chaqueño

La provincia del Chaco se ubica en el noreste de la Argentina y en su territorio habitan personas que se reconocen pertenecientes a los Pueblos Qom, Wichí y Moqoit. Según el último Censo Nacional de Población de 2010, las mismas representan casi el 4% de la población total. Son 41.304 indígenas, sobre un total de 1.055.259 habitantes [1].

Si la exclusión es definida como el proceso social de separación de un individuo o grupo respecto a las posibilidades laborales, económicas, políticas y culturales a las que otros sí tienen acceso y disfrutan (Giner, *et. al.*, 1998:285); sostenemos aquí que las actuales exclusiones sufridas por los indígenas de Chaco fueran gestadas en un complejo proceso histórico. Desde 1920 el sistema productivo algodonero fue el que más demanda de trabajo temporario indígena generó y entró en crisis a inicios

de la década de 1990, excluyendo a este grupo poblacional de la que constituía casi la única actividad laboral a la que estaban incorporados. La nueva actividad trajo consecuencias sociales negativas, entre las que se destacan la mayor concentración de tierra y la disminución del trabajo rural (Zarrilli, 2010).

Tales cambios afectaron y afectan a los grupos sociales más pobres de esta provincia quienes vienen siendo progresivamente desplazados de sus tierras (Gómez, 2009:6) y degradadas sus condiciones de vida, acelerando la migración de población indígena a ciudades del Chaco [2], Santa Fe y el Conurbano Bonaerense. Estas desfavorables condiciones se expresan en bajos índices de empleo y altos porcentajes de analfabetismo en esta población; en 2010 la tasa de ocupación indígena alcanzó un 46,2% (en la población general de la provincia es de 57,5%), y la tasa de analfabetismo llegó al 14,3% (casi el triple del porcentaje de la población total en la provincia que es de 5,5%) [3].

La población indígena en Chaco se encuentra en una situación paradójica, por un lado, sus condiciones de vida se han endurecido pauperizándose; y por otro han adquirido derechos de avanzada, entre los que se encuentra el derecho a la educación bilingüe e intercultural por el que las organizaciones bregan desde hace un poco más de tres décadas – tema que desarrollaremos en los próximos apartados –.

En un trabajo anterior sostuvimos que las políticas educativas provinciales de apoyo a la educación bilingüe intercultural, la definición de la obligatoriedad de la educación secundaria (establecida por Ley de Educación Nacional 26.206/2010) y la aplicación por parte del Estado Nacional de asignaciones y programas que buscan apoyar materialmente la inclusión de jóvenes y niños al sistema educativo [4], tuvieron como efecto el aumento de la matrícula de esta población en el nivel secundario y superior (Rosso, Artieda y Luján, 2016). Sin embargo, también afirmamos que las políticas estatales no constituyen el único factor incidente; la acción política indígena tiene un papel fundamental. Lo desarrollamos posteriormente.

A pesar del aumento de la matrícula, la situación contradictoria en la que se encuentra esta población, entre la exclusión socioeconómica y el derecho a la educación tiene consecuencias en las trayectorias educativas de sus miembros. Sostiene Davolos (2018) que *“… el aumento en el acceso y la mayor retención (escolar) que se produce de generación en generación convive con la persistencia de profundas desigualdades socioeconómicas en el punto de partida que tienen*

efectos en el desarrollo de las trayectorias."(Davolos, Op.cit.:2).

Nos preguntamos aquí ¿cómo se expresa en las estadísticas educativas la contradicción referida? Presentaremos estadísticas oficiales sobre asistencia escolar y acceso a niveles educativos de esta población, al tiempo que planteamos cuando resulta posible, comparaciones con la población total provincial y nacional.

Las estadísticas sobre asistencia indígena a la escuela primaria correspondiente a los grupos de edad que van de los 6 a los 14 años son altas y similares a las de la población general según el Censo de 2010 [5]. Sin embargo, en la franja que va de los 15 a los 20 años o más, las condiciones de asistencia y acceso a los niveles medio y superior del sistema educativo descienden significativamente.

Tabla N° 1: Asistencia de población indígena a los niveles medio y superior por grupos etarios. Valores relativos. 2010

Grupo etario	Asistencia indígena Niveles medio y superior	Asistencia total población provincial	Asistencia total población país
15 a 17 años	59,5	73	82
18 a 24 años	22,8	34,4	37
25 a 29 años	9 %	15	15
30 o más	4,7 %	5	4.3

Fuente: Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. (2015) Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010: Censo del Bicentenario. Pueblos originarios: Región Nordeste Argentino. 1ª.ed. Recuperado de https://www.indec.gov.ar/

Entre los indígenas del Chaco, en 2010 la asistencia para el grupo de 15 a 17 años era de 59,5%, y, en los jóvenes a partir de 18 años, del 22,8%. Hay fuertes diferencias en los índices de asistencia de la población general del Chaco, y en los de la población indígena de la misma provincia. La asistencia escolar de la población indígena siempre es menor, hay una diferencia de 13 puntos con el grupo de 15 a 17 años de la población provincial y de 22 puntos con la población total de país; y en el grupo de 18 a 24 años la diferencia es de 11 puntos a favor de la población provincial y de 14 puntos en relación con la población total del país. Sí coinciden en que en los tres grupos poblacionales desciende de asistencia de

jóvenes a partir de los 18 años. Lo que da indicios del impacto que las desigualdades socio-económicas tienen sobre la población joven en general, y su profundización en la población indígena en particular.

Tabla No. 2: Asistencia de población indígena y de población total en el nivel secundario en el Chaco, por grupos de edad. Valores relativos. 2010.

Grupo etario	Nivel secundario completo. Población indígena	Nivel secundario completo. Población provincial
15 a 19 años	3,3	4,3
20 años y más	6	14

Fuente: Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. (2015) Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010: Censo del Bicentenario. Pueblos originarios: Región Nordeste
Argentino. 1ª.ed. Recuperado de https://www.indec.gov.ar/

Tabla No. 3: Nivel superior incompleto y completo en la población indígenas en el Chaco, de 20 años y más. Valores relativos. 2010

Grupo etario	Nivel superior incompleto	Nivel superior completo
20 años y más	1,9	2,5

Fuente: Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. (2015) Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010: Censo del Bicentenario. Pueblos originarios: Región Nordeste
Argentino. 1ª.ed. Recuperado de https://www.indec.gov.ar/

Los porcentajes de culminación del nivel secundario son bajísimos entre la población indígena del Chaco (3,3% en el grupo de 15 a 19 años, y 6 % en el grupo de 20 años y más) manteniendo una diferencia de 8 puntos con la población total provincial de este grupo etario.

El nivel superior (universitario y no universitario) parece ser el techo para la población indígena en general, y en Chaco en particular; el grupo etario de 20 años

y más presenta los siguientes porcentajes, 1,9% con el nivel incompleto y sólo 2,5% completó este nivel, en ese conjunto de datos no es posible diferenciar cuantos son egresados de universidades y cuantos de instituciones de educación superior no universitaria. Las desigualdades socioeconómicas del punto de partida afectan fuertemente las posibilidades de inclusión en el sistema educativo de adolescentes, jóvenes y adultos indígenas del Chaco, y específicamente a sus trayectorias en los niveles secundario y superior.

Como hemos referido antes, en los últimos años los indicadores educativos han mejorado. Entre 2008 y 2014 encontramos un aumento en la matrícula indígena del nivel secundario y del nivel superior no universitario. En el año 2008, 115 alumnos indígenas asistían al nivel superior no universitario, frente a 12.411 alumnos en el nivel primario y 602 en el secundario [6]. En 2014, 12.106 alumnos se encontraban matriculados en el nivel primario, 2.712 en el nivel secundario y 644 en el nivel superior no universitario [7].

Los datos publicados por el Ministerio de Educación provincial no incluyen a los asistentes a la universidad por tratarse de una institución de jurisdicción nacional [8]. Respecto al acceso a este tipo de instituciones del nivel superior, solo contamos con datos generados en la Universidad Nacional del Nordeste, en la que se implementa el Programa Pueblos Indígenas (en adelante PPI) desde junio de 2011 y continúa. Programa que comprende un conjunto de acciones que se desarrollan en pos del cumplimiento del derecho a la educación superior que asiste a los Pueblos Indígenas, su principal eje de trabajo radica en el apoyo al ingreso, permanencia y egreso de estudiantes de estos pueblos a carreras de grado [9]. Cuando inició el PPI la matrícula indígena en la UNNE era de 14 estudiantes, en 2018 es de 48 estudiantes de los Pueblos Qom, Moqoit y Wichí del Chaco; muestra un crecimiento de más del triple en los 7 años de implementación, logrando hasta el momento tres egresados de carreras de grado.

Las estadísticas dan cuenta de una mayor inclusión de estudiantes indígenas de Chaco en todos los niveles del sistema educativo, mejorando notablemente en grupos de adolescentes, jóvenes y adultos, a pesar de que las desigualdades estructurales continúan.

Las luchas de los movimientos indígenas del Chaco por educación

Las organizaciones étnicas del Chaco señalan que las condiciones estructurales

antes descritas y el modelo educativo imperante, en el que predominan la lengua y cultura nacionales, constituyen obstáculos materiales y simbólicos que condicionan el acceso al derecho a la educación en los distintos niveles del sistema. Ante esta situación nos preguntamos, ¿qué políticas generan estas organizaciones? En este apartado proponemos respuestas parciales al interrogante para lo cual tomamos en cuenta el concepto de políticas indígenas aportado por Diana Lenton (2015), quien lo diferencia de políticas indigenistas que son las que el Estado define para estas poblaciones. En cambio, en términos de esta antropóloga, las políticas indígenas aluden a las de representación y a las estrategias de participación y/o autonomización de las organizaciones de militancia y/o colectivos de pertenencia de dichos pueblos. Para Lenton, y nosotras acordamos, esta forma de entender la política indígena como una práctica o un conjunto de prácticas que movilizan sujetos, recursos materiales y simbólicos, memorias y narrativas que constituyen un patrimonio de los movimientos indígenas, focaliza en la capacidad de agencia para tensionar las relaciones con el estado y las sociedades nacionales.

Una manifestación de esta capacidad de agencia es el testimonio del Consejo Qompi, organización de comunidades del Pueblo Qom que habitan en el interior de la provincia del Chaco. Sus integrantes lo expresaron en una Jornada de Reflexión del 11 de octubre (2009), fecha en la que los Pueblos Indígenas de Argentina evocan el Último Día de Libertad [10].

“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.” [11]

La movilización de sujetos, recursos materiales y simbólicos, es una práctica a la que alude un docente qom, integrante de la misma organización.

“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 atienda 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, (…).” (A.S.)

(citado en Artieda, Liva y Almiron, 2015).

La reflexión transcripta indica una continuidad observable a lo largo de la historia de la educación bilingüe intercultural (EBI) en el Chaco, desde sus comienzos en 1987 hasta la actualidad. Los y las indígenas ponen en juego recursos, conocimientos acumulados, experiencias de su larga relación con el Estado y con el sistema escolar en particular para la consecución de sus propósitos. Por ejemplo, se esgrime el conocimiento que se tiene del cuerpo normativo que ampara sus derechos [12], se ejercen presiones para participar de las discusiones que les competen y para lograr la modificación o la sanción de otras normas, o la aprobación de proyectos educativos (marchas, tomas de espacios públicos como plazas y escuelas, corte de rutas, petitorios escritos ante distintos organismos, negociaciones con legisladores y legisladoras, disputas y alianzas con sindicatos docentes), se realizan asambleas, se redactan proyectos de ley. Es necesario comprender esta capacidad de agencia para explicarse la configuración que ha ido tomando la EBI en el Chaco; es en la tensión sostenida entre las políticas indígenas y las políticas indigenistas que dicha configuración tiene lugar. Sabemos, además, que esta historia no se resuelve sólo entre los dos actores mencionados, Estado y Pueblos Indígenas; las iglesias de distintas confesiones y, en menor medida, organizaciones de la sociedad civil constituyen presencias ineludibles pero su análisis excede este trabajo (Artieda, 2018).

Es fundamental, además, tener en cuenta que el desarrollo de la EBI en el Chaco transcurre entre dos períodos políticos distintos de este país, el de políticas estatales neoliberales hasta 2003 y el de políticas post-neoliberales a partir de ese año. Una orientación primordial de estas últimas, han sido la inclusión y la recuperación de derechos de los grupos sociales que sufrieron de modo más agudo las consecuencias del neoliberalismo. De modo que las políticas indígenas, persistentes y visibles en los dos momentos [13], se desplegaron en condiciones comparativamente más favorables en el segundo.

Uno de los procesos conocidos y más importantes tuvo lugar en 1986 cuando las organizaciones indígenas, convocadas en Asambleas, encararon reclamos al Estado por la restitución de tierras y el acceso a derechos en salud, cultura y educación (Guarino, 2008/2012). En cuanto a la educación, demandaban enseñanza de lengua y cultura nativas, formación de docentes indígenas, calendario escolar adaptado a las necesidades de las comunidades, capacitación en oficios, y elaboración de material educativo con intervención de los indígenas [14]. Al año siguiente, en

1987, las demandas fueron visibilizadas en la capital provincial (marchas, acampe en la vía pública, medios de comunicación), y dieron lugar a la sanción de la Ley provincial Nº 3.258 de las Comunidades Indígenas, lo que colaboró en la configuración de un nuevo escenario jurídico que les habilitó avanzar en el reconocimiento de derechos históricos postergados.

En el mismo año de sanción de la Ley No. 3.258 se inició la capacitación docente de jóvenes qom, wichí y moqoit quienes, paulatinamente, se fueron incorporando a jardines de infantes y a escuelas primarias donde asistía la niñez indígena. La lengua y la cultura de estos pueblos comenzaron a ocupar lugares en la cuadrícula del horario escolar. Los y las indígenas, al principio, tuvieron el carácter de Auxiliares Docentes Aborígenes (ADAs). La falta de jóvenes con estudios secundarios completos impedía que pudieran seguir la carrera de maestros y maestras bilingües interculturales (desde 1995), y de profesores y profesoras con la misma orientación (desde 1999), con habilitación para enseñar en los niveles escolares citados.

A partir de la incorporación a la institución escolar (1989), se esperaba que los y las ADAs se constituyeran en nexos entre su comunidad y la escuela, facilitaran la alfabetización bilingüe en el primer ciclo de la enseñanza primaria, y trabajaran en pareja con los y las maestras. Sin embargo, salvo excepciones, al comienzo prevalecieron relaciones asimétricas. Los y las ADAs realizaban tareas subalternas –de limpieza o administrativas, por ejemplo- alejadas de los propósitos que les eran propios, y la enseñanza de su lengua y su cultura indígenas asumió la modalidad bicultural, sin diálogo con la cultura hegemónica (Artieda y Curín, 1994). La escuela crujía, resistiendo al cuestionamiento a la relación pedagógica colonial.

Como sostuvimos en un trabajo anterior, las políticas educativas del período neoliberal dejaban a sus docentes “a la intemperie” (Artieda, Liva y Almirón, 2015). Hasta avanzada la primera década del año 2000, buena parte de los proyectos de EBI funcionaron de manera precaria; eran de carácter experimental, por lo cual anualmente debían solicitar autorización para continuar, y también para renovar las designaciones de los y las docentes indígenas y no indígenas. La igualdad de derechos de estos y estas docentes respecto de los y las no indígenas ha sido un proceso sobre el que se ha avanzado en el contexto de conflictos político-étnicos. Las primeras designaciones que aseguraron estabilidad en el puesto de trabajo se produjeron en 2007 [15], porque fueron parte de un petitorio que incluía exigencias sobre territorio, trabajo y educación, entre las principales. Dicho petitorio fue presentado al estado provincial en ocasión de la “Marcha Histórica de las

Comunidades” (2006) hacia la capital de la provincia, durante la cual las organizaciones indígenas tomaron la plaza central y la Casa de Gobierno. Movilización que denunciaba la venta ilegal de tierras, la expansión del cultivo de la soja, y la degradación del suelo y de las condiciones de vida (Guarino, Op.cit.).

Paulatinamente, se consiguió la inclusión de artículos que contemplan particularidades del puesto de trabajo docente en escuelas de EBI, dentro del Estatuto que regula derechos y obligaciones del conjunto de trabajadores y trabajadoras del ramo (Ley 647-E). Los y las indígenas intervinieron en los debates y en la redacción de dichos artículos. Sin embargo, se demora la sanción de una norma que contemple todas las modificaciones que los y las indígenas consideran necesarias, y las ordene en un apartado especial [16].

Así como la igualdad de posibilidades laborales ha requerido de la capacidad de acción política indígena, lo mismo sucede con otros derechos necesarios para gozar de una escuela en la que se escuchen, sean valorizadas y reactualizadas según las dinámicas culturales de cada grupo étnico, las voces, historias, sentires, prácticas, lenguas. Hasta avanzado el año 2000, el estado provincial carecía de una política sostenida para promover la producción y financiar la edición y circulación de textos escolares. Las iniciativas surgieron de las y los docentes indígenas con acompañamiento de no indígenas y de determinadas instituciones escolares en las que ellas y ellos trabajaban. Estos actores y estas actoras se vieron impelidos en determinados momentos a competir por subsidios estatales para financiar las ediciones, y a recurrir al auxilio de organizaciones religiosas y fundaciones privadas con el mismo objeto (Artieda, Rosso y Ramírez, 2009; Artieda, Liva y Almiron, 2012). A su vez, la aprobación de programas de estudio de EBI tuvieron respuesta veinticinco años después de iniciado el desarrollo de esta modalidad, en 2012, fecha en la que se aprobaron los diseños curriculares para los jardines de infantes, la enseñanza primaria y de adultos y el primer ciclo de la enseñanza media. Esa también fue una demanda insistente de los y las indígenas (Artieda, Liva y Almiron, Op.cit.).

En relación con las disputas que los Pueblos Indígenas sostienen con el Estado, un referente del Pueblo Wichí, Leckott Audencio Zamora, nos dice que “La lucha, ahorita, está en los discursos”. Se refiere a la diferencia entre la modalidad actual de lucha y los enfrentamientos que se sucedieron durante las campañas militares que tuvieron lugar entre fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX. En ese sentido, la escritura de textos y su publicación y circulación constituyen un recurso valorado. En el Chaco, desde fines de 2008 se editan libros escritos por hombres y mujeres

indígenas por medio de los que se dan a conocer las versiones propias de la historia, la cosmogonía, la conquista española y sus consecuencias, la invasión de sus territorios por el Estado nacional argentino, el papel de las iglesias, y la actualidad de los Pueblos Indígenas, entre los temas principales (Zamora, 2008 y 2012; Sánchez, 2008; Madres Cuidadoras de la Cultura Qom, 2009; Chico y Fernández, 2008; Chico, 2016a y b).

Otro modo de incidir en la modificación del relato histórico ha sido la introducción de efemérides en el calendario escolar. Hemos contabilizado siete celebraciones y conmemoraciones. Entre las primeras, el Día provincial del arte indígena y el Día de la Reafirmación de los Derechos de los Pueblos Indígenas de la Provincia del Chaco; entre las segundas, Último Día de Libertad de las Naciones Originarias de América (11 de octubre) ya nombrado, Semana sobre la Masacre de Napalpí [17], Día de la Memoria de los Pueblos Indígenas y Reafirmación de sus Derechos.

Entre la Ley General de Educación de la etapa neoliberal, Ley 4449 de 1997, y la Ley de Educación N° 6.691 de 2016, los cambios son sustanciales. Se pasa de un compromiso difuso del Estado que daba libertad a organizaciones y comunidades indígenas para crear instituciones sin que existieran condiciones ciertas de sostenimiento en la primera norma, al compromiso expreso de financiamiento de escuelas con matrícula indígena en la segunda. De una EBI que formaba parte de regímenes especiales al igual que la educación técnica, artística y de adultos, debilitando la obligación del Estado de concurrir al desarrollo de esos regímenes, también en la primera ley, a su institucionalización como una de las modalidades educativas del sistema, transversal a todos los niveles (desde el inicial hasta el superior no universitario), en la segunda.

Asimismo, la Ley de Educación sancionada en 2016 reconoce a los Pueblos Indígenas como co-responsables de las acciones educativas en conjunto con los Estados, las confesiones religiosas, las organizaciones de la sociedad y las familias (art. 6°). Los enunciados comprometen al Estado provincial a garantizar mecanismos de participación “permanente, protagónica y efectiva” de comunidades y organizaciones indígenas en las definiciones políticas, planificación, implementación, diseños curriculares y evaluación de la EBI (art. 89°) (Artieda, Liva, Almiron, Op.cit., Barboza y Artieda, 2017).

Con esta norma se crea una modalidad institucional inédita en la provincia y en el país, la escuela de gestión social indígena, y obliga al Estado a asegurar su financiamiento (art. 23°). Para las organizaciones y docentes indígenas involucrados

en la redacción y en los debates previos a la sanción legislativa, esta creación habilitó el camino a otra ley de educación para sus comunidades, la que legitimó el proceso de autonomización iniciado años antes por medio de experiencias de gestión de establecimientos en manos de sus organizaciones. Es el antecedente de la Ley N° 7446/2014 de Educación Pública de Gestión Comunitaria Bilingüe Intercultural Indígena (en adelante Ley EPGCBII) que tratamos en el próximo apartado.

“Ustedes se equivocaron por 200 años, déjennos equivocarnos a nosotros ahora”

En la voz de un dirigente qom, esta respuesta fue parte de los argumentos esgrimidos en los debates previos a la sanción de la Ley 7446/2014 nombrada, con los cuales los indígenas presentes buscaban responder a quienes se oponían, en este caso determinados sindicatos docentes, al grado de autonomía que esa norma tendía a legitimar [18].

Las organizaciones indígenas involucradas elaboraron proyectos de ley que presentaron a la legislatura provincial, y participaron de asambleas y otras formas de debate entre 2010 y 2014. Los proyectos recogían experiencias previas de co-gestión de establecimientos educativos entre organizaciones indígenas y el Ministerio de educación, desarrolladas desde la segunda mitad del 2000. En esas experiencias, las organizaciones intervenían en la selección y evaluación de los docentes, la definición de normas de funcionamiento y de programas de estudio, y sabios y sabias indígenas participaban de talleres sobre su lengua y su cultura. Una de las organizaciones, el Consejo Qompi ya citado, diseñó un programa educativo de enseñanza secundaria y superior, con orientaciones en pedagogía, salud y agroecología (Artieda, Liva y Almiron, Op. Cit.). En los fundamentos de dicho programa, sus autores y autoras dejaban claro su propósito de hacerse cargo de la educación de sus jóvenes, niños, niñas, adultos y adultas, así como sus críticas a la escuela que los y las expulsaba.

“Los jóvenes indígenas inician el nivel secundario… Pero, la profunda discriminación y negación de nuestra identidad indígena por parte de la escuela, y la falta de una educación que respete los valores de la propia cultura y la identificación de la lengua materna como nuestra primera lengua, hacen que sea rotundo el fracaso de la experiencia en este nivel. En más de 25 años de existencia de esta escuela secundaria, y teniendo como referencia que en nuestra localidad, somos cerca de

8.000 habitantes tobas, han finalizado no más de 20 jóvenes indígenas… Por ello creemos fundamental poder comenzar una escuela secundaria propia, basada en nuestra cultura, que sea bilingüe intercultural,….” [19]

La Ley de Educación Pública de Gestión Comunitaria Bilingüe Intercultural Indígena aprobada en 2014 brindó un marco legal a estos procesos y colaboró en su definición. La norma establece una compleja estructura de gobierno y gestión escolar, “de administración compartida” en la que participan un Consejo Comunitario Indígena, un Consejo de Sabios, la dirección del establecimiento (los y las indígenas tienen prioridad para ocupar el cargo), el Instituto del Aborigen Chaqueño [20] y el Ministerio de Cultura y Educación provincial (art. 3, Decreto del Poder Ejecutivo 309/17, en adelante DPE). Entre el Consejo Comunitario y el Ministerio se distribuyen por partes iguales la selección de los y las docentes. El Consejo propone la creación de establecimientos, define el proyecto educativo, y es actor principal en las decisiones, la marcha y la evaluación del proyecto educativo institucional.

En esta ley es claro el propósito de los Pueblos Indígenas respecto de tomar la educación en sus manos. Quiénes deben dirigir la escuela, quiénes y qué enseñan, con qué materiales se estudia y quiénes los elaboran, qué lugar tienen los sabios y las sabias indígenas [21], son algunos de los asuntos comprendidos en la regulación.

¿Cómo se relacionan estas preocupaciones contempladas en la Ley EPGCBII con la desigualdad en el acceso y en la permanencia de los y las indígenas en el sistema escolar, cuyos guarismos presentamos al principio de este trabajo? La vinculación es directa y explícita. Está contenida en los objetivos de la Ley donde se alude a la necesidad de reconstruir las relaciones entre la escuela y la comunidad para mejorar la concurrencia de los alumnos y las alumnas:

“Implementar nuevas estrategias para reconstruir una nueva relación docentes-alumnos, padres, comunidad y Consejo Comunitario indígena, **tendiente a optimizar la matrícula escolar** ” (art, 3, inc. d, Ley 7446/2014. El destacado es nuestro).

Cierre

Encontramos útil pensar la dinámica histórica expuesta en estas páginas tomando en consideración la metáfora de “colonización al revés” de Steve Stern (2000, p. 74), con la que el autor alude al comportamiento de los grupos indígenas que no buscan desmarcarse del Estado sino desplegar estrategias para producir cambios en su interior. Stern sostiene que, a lo largo de la historia que comienza en la Colonia, los indígenas “han buscado a menudo, no derrocar al Estado y reemplazarlo, sino participar en él con eficacia y dignidad, como gente que tiene derechos y establece pactos.” (Stern, Op.cit., p. 87).

En ese sentido, la escuela que requería la negación de las identidades étnicas para traspasar sus muros está siendo modificada. Las luchas indígenas que hemos reseñado ponen en cuestión algunas de las bases que sostienen la estructura de esa institución educativa euro-occidental moderna. Las organizaciones pugnan por el acceso al sistema al tiempo que discuten la imposición de una sola cultura, una sola lengua, el origen de quien enseña, y de quien gestiona la institución.

Estas pugnas tienen lugar en el marco del combate de las organizaciones étnicas por la exclusión que el modelo hegemónico ha generado y aún genera, proponiendo una inclusión que implique no sólo el acceso a la educación en igualdad de condiciones sino también el logro de un tipo de autonomía que les permita crear una escuela “herramienta”, una aliada en la generación de proyectos colectivos que valoren y respeten la diversidad de mundos de vida, saberes y sentires propios de nuestro territorio.

Los límites, las tensiones, las contradicciones, los riesgos de mantenimiento de lógicas hegemónicas y asimétricas están presentes en estos espacios emergentes dentro del sistema escolar. Dicho de otro modo, es inevitable pensar en la posibilidad de la presencia de la desigualdad con otros ropajes, con otros lenguajes. Sin embargo, como protestara el dirigente qom al que hemos citado, es necesario echar a andar este presente de proyectos educativos propios, porque las “equivocaciones no indígenas” ya tienen doscientos años de historia en esta parte del mundo.

Institut Paulo Freire de Espanya ·
https://www.rizoma-freireano.org/las-luchas-indigenas-por-la-igualdad-en-educacion-en-el-chaco-argentina/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

Referencias

Artieda, Teresa (2018) “Educación para/de/con indígenas en el Chaco argentino: pasado y presente de una configuración secular entre Pueblos Indígenas, Estado e Iglesias”. Proyecto de Investigación 18-H015-SGCyT-UNNE, Argentina.

Artieda, Teresa y Curín, Roberto (1994). “Tester. PROEBI. Programa de Educación Bilingüe Intercultural. Plenario de Evaluación Junio ´92”. En: *Acompañándonos. Cartilla del Área de Seguimiento del CIFMA* N° 2, Año III, Barrio Nalá, P. Sáenz Peña, Chaco, Programa de Educación Bilingüe Intercultural, pp. 34-39.

Artieda, Teresa; Liva, Yamila y Almiron, Victoria (2012). “Textos escolares para la Educación Bilingüe Intercultural: omisiones estatales y empeños indígenas (Chaco, Argentina, 1987-2007)”. En *Boletín del Programa de Antropología y Educación*. Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

http://ica.institutos.filo.uba.ar/seanso/pae/boletin/index.html

Artieda, Teresa, Rosso, Laura y Ramírez, Ileana (2009). De “salvajes en extinción” a autores de textos. La producción de textos como expresión de conflictos interétnicos. En: Artieda, T. (Comp.) *Los otros en los textos escolares. Conflictos en la construcción de imágenes de nación.* Buenos Aires, Imprenta de la Universidad Nacional de Luján, pp. 74-116.

Artieda, Teresa, Rosso, Laura, Zamora, Audencio, García, David y Barreto, Carlos (2017) Participación indígena en la universidad. La experiencia de la comisión asesora en el Programa Pueblos Indígenas de la UNNE. *Segundas Jornadas Latinoamericanas de Educación, Cultura y Participación*. Chaco, Argentina.

Artieda, Teresa y Rosso, Laura (2013) Participación indígena en un programa institucional universitario: modos, tensiones y alcances. *VIII Jornadas de Investigación en Educación. Educación: derechos, políticas y subjetividades.* Córdoba, Argentina.

Barboza, Tatiana y Artieda, Teresa (2017). La autonomía en disputa en el proceso de formulación de la Ley N° 7446/2014. *XXIII Reunión de Comunicaciones Científicas y Tecnológicas de la Universidad Nacional del Nordeste*– Secretaría General de Ciencia y Técnica.

Consejo Qompi en defensa de la EBI-Asociación Civil Che'eguera (2007). "Proyecto Educativo Institucional del Bachillerato Libre Bilingüe Intercultural para Adultos de Pampa del Indio", Chaco, mimeo.

Chico, Juan (2016a). *Los Qom de Chaco en la guerra de Malvinas. Na Qom na LChaco so halaataxac ye Malvina : nque'emaxa saimiguiñe*. Edición bilingüe, Resistencia, Chaco, Cospel Ediciones.

Chico, Juan (2016b). *Las voces de Napalpí. Lvillaxaco Ye Napalpi*. Edición bilingüe, Resistencia, Chaco, Ministerio de Cultura, Educación, Ciencia y Tecnología/Contexto Libros.

Chico, Juan y Fernández, Mario (2008) *Napa`lpí. La voz de la sangre*. Instituto de Cultura, Resistencia, Chaco.

Consejo Qompi. Jornada de Reflexión en Cuarta Legua 17, 11 de octubre de 2009. *Diario Norte*, Resistencia, Chaco, 12 de octubre de 2009, pp. 16-17.

Davolos, Patricia. (2018) El acceso a la educación ¿cómo impacta la pobreza? *Publicación del observatorio educativo de la UNIPE*, (3), Recuperado de 2018/12/datos-delaeducacio% CC%81 n-3.pdf/

Giner, Salvador, Lamo, Emilio, Torres, Cristóbal. (Eds.) (1998) *Diccionario de Sociología*. Madrid, España: Alianza.

Gobierno del Chaco. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Calendario Escolar 2019. Resolución 127/2019, Recuperado de https://dirdocumentacion.blogspot.com/2019/02/calendario-escolar-2019.html

Gómez, César (2009). Conflictos de tierras en la provincia de Chaco (Argentina). Una aproximación a las organizaciones indígenas y sus estrategias territoriales. *Revista Geográfica*, (146) ,171-203.

Gordillo, Gastón y Hirsch, Silvia (2010). Presentación. En: Gordillo, G. y Hirsch, S. (Comp.) *Movilizaciones indígenas e identidades en disputa en la Argentina*(pp. 9-13). Buenos Aires: La Crujía.

Guarino, Graciela (2008/2012). Las organizaciones indígenas del Chaco y sus estrategias de lucha. En *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano* Nº 22, pp 115-122.

Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. (2015) Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010: Censo del Bicentenario. Pueblos originarios: Región Nordeste
Argentino. 1ª.ed., Recuperado de https://www.indec.gov.ar/

Lenton, Diana (2015). Notas para una recuperación de la memoria de las organizaciones de la militancia indígena. En *Identidades* N° 8, Año 5, pp. 117-154.

Madres Cuidadoras de la Cultura Qom (2009). *Relatos Qom (Tobas), Proyecto Nape'elpi Nsoquiaxanaxanapi*, Pampa del Indio, Chaco, Editorial Copiar.

Provincia del Chaco. Consejo General de Educación del Chaco, Resolución Nº 1.009/1987.

Provincia del Chaco. Ley de Comunidades Indígenas Nº 3.258/2017.

Provincia del Chaco. Ley General de Educación N° 449/1997.

Provincia del Chaco. Ley de Educación N° 6691/2016.

Provincia del Chaco. Ley del Estatuto del Docente N° 647-E

Provincia del Chaco. Ley de Educación Pública de Gestión Comunitaria Bilingüe Intercultural Indígena N° 7446/2014.

Provincia del Chaco. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología (2008). Informe del Área de Educación Aborigen Intercultural Bilingüe, Resistencia, Chaco.

Provincia del Chaco. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología (2014). Informe de la Dirección General de Planeamiento y Evaluación Educativa, Resistencia, Chaco.

Provincia del Chaco. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Calendario Escolar 2019. Resolución 127/2019, Recuperado de calendario-escolar-2019.html

Provincia del Chaco. Poder Ejecutivo. Decreto Reglamentario N° 309/17 de Ley 7446/2014.

Provincia del Chaco. Poder Legislativo. Proyecto de Ley N° 3389/2018, Recuperado

de http://www.legislaturachaco.gov.ar

Provincia del Chaco. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Resoluciones No. 97 y 621/2007.

Rosso, L., Artieda, T. y Luján, A. (2016). Universidad y Pueblos Indígenas del Chaco. Análisis de una política de inclusión, participación e interculturalidad. En: Mato, D. (Comp.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Experiencias, interpelaciones y desafíos.*(pp. 371-390). Sáenz Peña, Argentina.

Sánchez, Orlando (2008). *Historia de los aborígenes qom (tobas) del Gran Chaco contada por sus ancianos*. *Da na' aqtaguec nam qompi (tobas) mayi lma'na lta'adaic Chaco nam ya'axat som lquedoxonecpi na mayipi*. Edición bilingüe, Chaco, Ministerio de Cultura, Educación, Ciencia y Tecnología.

Stern, Steve (2000). La contracorriente histórica: los indígenas como colonizadores del Estado, siglos XVI a XX. En Reina, Leticia (coord.) *Los retos de la etnicidad en los estados-nación del siglo XXI*. CIESAS, INAI, Editorial Porrúa, México, pp. 73-91.

Universidad Nacional del Nordeste. Resolución No.733/10 del Consejo Superior. Corrientes, Argentina.

Zamora, Leckott Audencio (2008). *Ecos de la Resistencia*, Instituto de Cultura, Resistencia, Chaco.

Zamora, Leckott Audencio (2012). *El árbol de la vida wichí*, Instituto de Cultura, Resistencia, Chaco.

Zarrilli, Adrián. (2008). ¿Una agriculturización insostenible? La provincia del Chaco, Argentina (1980-2008) *Historia Agraria. Revista de Agricultura e Historia Rural* ,(51), 143-176.

Notas

[1] De los y las 41.304 indígenas, el 74,5 % pertenece al pueblo Qom, el 11,2 % al Wichí y el 9,4 % al Moqoit. En: Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. (2015) Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010 Censo del Bicentenario. Pueblos originarios: Región Nordeste

Argentino. 1ª.ed. Recuperado de https://www.indec.gov.ar/

[2] Los qom en el Chaco presentan 64,5% de índice de urbanidad, en los moqoít este índice es del 45% y en los wichí del 41.5%. En: Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. (2015) *Op.cit.*

[3] Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. (2015) *Op.cit.*

[4] Nos referimos a la Asignación Universal por Hijo que fue aprobada por Decreto No. 1602/09 y el Programa de Respaldo a Estudiantes Argentinos por Decreto N° 84/14, ambos decretos sancionados por el Poder Ejecutivo Nacional.

[5] La condición de asistencia en población indígena es la siguiente, 6 a 11 años es de 95% y de 11 a 14 de 88,4%. Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. (2015) *Op.cit.*

[6] Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, Informe Área de Educación Aborigen Intercultural Bilingüe, Resistencia, Chaco, 2008.

[7] Últimos datos disponibles del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, Informe Dirección General de Planeamiento y Evaluación Educativa, Resistencia, Chaco, 2014.

[8] En el sistema universitario argentino predominan las universidades de jurisdicción nacional.

[9] Apoyo que se concreta a través de aportes materiales y tutorías pedagógicas. Universidad Nacional del Nordeste. Resolución No.733/10 del Consejo Superior. Corrientes, Argentina.

[10] Provincia del Chaco. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Calendario Escolar 2019. Resolución 127/2019, Recuperado de 2019/02/calendario-escolar-2019.html

[11] Consejo Qompi. Jornada de Reflexión en Cuarta Legua 17, 11 de octubre de 2009. Diario Norte, Resistencia, Chaco, 12 de octubre de 2009, pp. 16 y 17.

[12] Desde 1985, en Argentina se sancionaron leyes nacionales y provinciales que reconocían derechos indígenas. Ese año, el Congreso Nacional sancionó la Ley Nº 23.302 de “Política indígena y apoyo a las comunidades Indígenas”. Luego se

aprobaron leyes en provincias con población indígena, las primeras datan de 1986 y 1987. Las reformas constitucionales de 1994, Nacional y del Chaco, marcaron un quiebre muy importante con el reconocimiento de la “preexistencia étnica y cultural” (art. 75, inc. 17 y art. 37 respectivamente) y el carácter constitucional que adquirieron sus derechos. Otro hito relevante de ese marco normativo fue la ratificación del Convenio Nº 169 de la Organización Internacional del Trabajo/1989 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes, hecha por el Estado Nacional seis años después de las reformas constitucionales mencionadas.

[13] Acerca de la pervivencia de las acciones políticas de los Pueblos Indígenas en la larga duración y de los momentos de visibilidad y alta conflictividad como de los “hiatos, pausas y reposicionamientos”, remitimos a Gordillo y Hirsch (2010:10).

[14] “Educación adaptada a las culturas aborígenes; enseñanza en lengua materna durante los tres primeros grados y los restantes en castellano; incorporación, dentro del plantel de educadores, de aborígenes con alguna capacitación de la educación; capacitación laboral; calendario escolar acorde a los movimientos migratorios de la comunidad; formación de un equipo pedagógico e integrado por aborígenes, que junto al Consejo General de Educación, elabore material educativo; preparación técnica en carpintería, mecánica, electricidad y albañilería”. Este petitorio fue recogido en la Res. Nº 1.009 del Consejo General de Educación del Chaco, Anexo I, 14 de mayo de 1987.

[15] En 2007, fueron designados y designadas 75 ADAs en cargos estables de jardines de infantes (15) y de escuelas primarias (60). Res. No. 97 y 621/2007 del Ministerio de Educación provincial.

[16] Provincia del Chaco. Poder Legislativo. Proyecto de Ley N° 3389/2018, Recuperado de http://www.legislaturachaco.gov.ar/sitio/paginas.php?pag_id=5

[17] Se conmemora la masacre de un número indeterminado de cientos de mujeres, hombres, jóvenes, niños y niñas de los pueblos qom y vilela el 19 de julio de 1924, en manos de las fuerzas policiales del Territorio del Chaco. Ver Chico y Fernández, 2008 (Op.cit.).

[18] Debates en la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados del Poder Legislativo de la provincia del Chaco, Resistencia, 2012. Registros del equipo de investigación.

[19] Consejo Qompi en defensa de la EBI-Asociación Civil Che’eguera (2007). “Proyecto Educativo Institucional del Bachillerato Libre Bilingüe Intercultural para Adultos de Pampa del Indio”, Chaco, mimeo.

[20] Ente estatal autárquico del Chaco gestionado por indígenas (Ley Provincial No.3258), creado con el fin de habilitar y regular la participación directa de esta población en la gestión de sus propios asuntos (Gómez, 2009).

[21] En la Ley EPGCBII se los define como “persona mayor de cuarenta y cinco años perteneciente a una comunidad con conocimiento de la lengua y la cosmovisión” (art. 9, inc. b, DPE 309/17).

Institut Paulo Freire de Espanya ·
https://www.rizoma-freireano.org/las-luchas-indigenas-por-la-igualdad-en-educacion-en-el-chaco-argentina/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual