

Debates en torno a la Ley de Educación Pública de Gestión Comunitaria Bilingüe Intercultural Indígena en Chaco

Mónica Marisel MEDINA* y Ana Carolina HECHT**



Detalle "Viento", óleo.
María José Pérez

Resumen

Este artículo analiza algunos debates en torno a la formulación de la Ley N° 7446 de "Educación Pública de Gestión Comunitaria Bilingüe Intercultural Indígena" sancionada en la provincia del Chaco en el año 2014. En particular se revisan las disputas sobre las denominaciones de estas escuelas: *Gestión Social* y *Gestión Comunitaria* y la injerencia de los consejos comunitarios en la designación del plantel docente. Con ese fin, el corpus estudiado se compone de las diferentes versiones del proyecto de Ley, notas de periódicos regionales publicadas entre 2010 y 2014, discursos oficiales y entrevistas de algunos de los protagonistas de este proceso (representantes de gremios docentes, funcionarios y representantes y docentes indígenas). Este texto concluye reflexionando sobre los alcances de la noción de interculturalidad presente en los discursos de los actores sociales involucrados en la educación para indígenas.

Debates around the law of Public Education of Bilingual Intercultural Indigenous Community Management in Chaco

Abstract

This paper analyzes and discusses the Law N° 7446 named "Educación Pública de Gestión Comunitaria Bilingüe Intercultural Indígena" (Public Management Community Bilingual Intercultural Indigenous Education) approved in the Chaco province in 2014. Specifically reviews the discussions on the name of these Schools: *Gestión Social* (Social Management) and *Gestión Comunitaria* (Community Management). It also analyzes the involvement of the Community Council in the designation of the educational staff. The data used for this paper is: different versions of the Project Law, regional news press between 2010 and 2014, official speeches and some interviews with the people involved in this educational process (Union Educational Leaders and native teachers). This paper concludes thinking on the meanings of interculturality notion observed in the speeches of the social actors involved in Indigenous Education.

Palabras clave: legislación; educación; indígenas; Chaco; interculturalidad

Keywords: legislation; education; indigenous; Chaco; interculturality

Introducción

El objetivo de este artículo es analizar algunos debates en torno a la formulación de una nueva legislación en el campo escolar para la población indígena de la provincia del Chaco: la Ley N° 7446 de *Educación Pública de Gestión Comunitaria Bilingüe Intercultural Indígena* sancionada en el año 2014. Particularmente, se revisan las voces de los diferentes actores sociales (funcionarios públicos y docentes indígenas y no indígenas) en torno a dos ejes centrales que acapararon las discu-

* Magíster en Antropología Social (Universidad Nacional de Misiones) y Licenciada en Letras (Universidad Nacional del Nordeste). Becaria doctoral de CONICET, docente de la Facultad de Artes, Diseño y Ciencias de la Cultura de la Universidad Nacional del Nordeste y miembro del Núcleo de Estudios en Lenguas Minoritarias Americanas del Instituto de Investigaciones de Geohistoria (CONICET/UNNE). Argentina | mariselmedina@gmail.com

** Doctora en Antropología (Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires). Lic. y Prof. en Cs. Antropológicas (FFyL, UBA). Investigadora del CONICET y docente de la Universidad de Buenos Aires. Directora del Proyecto de investigación "Diversidad Lingüística y Educación Intercultural. Estudios sobre socialización lingüística en contextos escolares tobas (qom) de las Provincias de Chaco y Buenos Aires" radicado en el Programa de Antropología y Educación (FFyL, UBA). Argentina | anacarinahecht@yahoo.com.ar

siones y entorpecieron el surgimiento de esta Ley. Nos referimos, por un lado, a la disputa terminológica sobre la denominación más adecuada para estas escuelas –*Gestión Comunitaria* o *Gestión Social*– y, por otro lado, a la intervención de los consejos comunitarios en lo que respecta a su papel en la designación del plantel docente.

El corpus que se sistematiza en este escrito es muy heterogéneo y se compone de las diferentes versiones del proyecto de Ley, del texto mismo de la Ley N° 7446, noticias de periódicos regionales (publicadas entre los años 2010 y 2014), discursos oficiales y entrevistas a algunos de los protagonistas de este proceso, como los representantes de gremios docentes, funcionarios públicos de distintas jerarquías y representantes y docentes indígenas.

El artículo está organizado en cuatro partes. En la primera sección, contextualizamos las políticas educativas para indígenas en el Chaco. Luego, mencionamos el marco en el cual surge esta Ley. En tercer lugar, mostramos las representaciones de los diferentes actores (gremios docentes, docentes indígenas y funcionarios públicos) involucrados en este proceso sobre la discusión terminológica y el rol de los consejos comunitarios. Por último, en las reflexiones finales, problematizamos que esta nueva Ley logre trascender a la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en sus proposiciones, ya que la interculturalidad aplicada al campo de la educación para indígenas oculta su dimensión relacional y su potencial crítico de la diada diversidad-desigualdad.

Educación indígena en Chaco: somero panorama

La provincia del Chaco es pionera en el diseño de políticas públicas referidas a la cuestión indígena, dada la diversidad étnica que compone su población, en particular indígenas *wichí*, *toba/qom* y *mocovi/moqoit*. Desde fines de la década del 80 y principios de los 90, surgen derechos especiales por iniciativa de las propias comunidades indígenas. Esta legislación se ha destacado en el campo de la educación: desde la sanción en 1987 de la Ley Provincial N° 3258 “*De las Comunidades Indígenas*” y su Decreto Reglamentario N° 2749 hasta una serie de leyes actuales, en su mayoría del año 2010, referidas puntualmente a las lenguas in-

dígenas, de inmigración y la escolaridad (Ley de Educación del Chaco N° 6691/2010; Ley Provincial N° 6604/2010; Decreto N° 380/2010 del Poder Ejecutivo; Resolución N° 787/2011 y Ley N° 7446/2014). Específicamente, con posterioridad a la sanción de la Ley Provincial N° 3258/1987 comienzan las experiencias sistemáticas de Educación Intercultural Bilingüe para atender las necesidades educativas y lingüísticas de los niños indígenas; ya que anteriormente, el sistema educativo para las comunidades indígenas presentaba el típico modelo de una educación homogeneizadora y discriminatoria de la alteridad (Hecht, 2014).

Recientemente se vislumbran cambios en lo que atañe a la cuestión indígena y las políticas provinciales comienzan a avanzar en el otorgamiento de derechos novedosos a los pueblos indígenas. Si bien son muchos los hitos que importa destacar, podemos citar que a partir de la Ley de Educación provincial N° 6691/2010 y de la Ley N° 6604/2010 sobre la oficialización de las lenguas indígenas de la provincia del Chaco –*qom*, *wichí* y *moqoit*– comenzó a delinear una política que pretende lograr un impacto a nivel social y alcanzar como señala Grimson (2014) la “justicia cultural”; es decir, revertir algunas desigualdades históricas y proponer un cambio en las estructuras educativas chaqueñas, más allá de la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe.

En el año 2010 las comunidades indígenas chaqueñas y las autoridades del Ministerio de Educación de la provincia elaboraron el proyecto de Ley N° 4372 que proponía la implementación del *Servicio Educativo de Gestión Social Indígena* contempladas en el artículo N° 23 de la Ley de Educación provincial, donde se menciona que se reconocerá, autorizará y supervisará “*el funcionamiento de instituciones educativas (...) de gestión cooperativa y gestión social y se financiará las de gestión social indígena*”. Luego de cuatro años de tratamiento en la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados, de consultas a las comunidades indígenas y de debates entre los diversos actores sociales involucrados (comunidades indígenas, autoridades estatales, gremios docentes y docentes indígenas y no indígenas), se aprobó por unanimidad en el año 2014 la Ley N° 7446 de “*Educación Pública de Gestión Comunitaria Bilingüe Intercultural Indígena*”. Esta Ley pionera no se formuló sobre un vacío legal, ya

que en la última década se venían produciendo cambios en la legislación indígena, como la creación Subsecretaría de Interculturalidad y Plurilingüismo, la reforma de la Ley de Educación y la Ley de oficialización de las lenguas indígenas, entre otras.

Luego, desde el año 2010 cuando se presenta el proyecto de Ley N° 4372 (Servicio Educativo de Gestión Social Indígena) hasta la sanción de la Ley en 2014 se discutieron varios aspectos en torno a esta propuesta educativa, como cuál iba a ser la denominación más acorde y el grado de participación del consejo comunitario indígena en la co-dirección y designación de los docentes. Justamente estas cuestiones son las abordaremos con mayor profundidad en los siguientes apartados de este escrito.

Paralelamente a estos debates, entre los años 2011 y 2012, a través de un Decreto del Poder Ejecutivo N° 226/2011 se crean dos Escuelas Públicas de Gestión Social Indígena: EPGSI N°1 del barrio Toba de la ciudad de Resistencia (creada en 2011) y EPGSI N° 2 de la ciudad de Roque Sáenz Peña (creada en 2012). También en el año 2011 se creó una institución de nivel medio y superior en Pampa del Indio a través de un proyecto especial denominado: “Proyecto Educativo Integral Bilingüe Intercultural de Gestión Comunitaria o Social Indígena”.

Durante este período de tiempo y aún después de la sanción de la Ley en el año 2014, en diferentes ámbitos públicos (prensa regional, conferencias y actos públicos) se manifestaron diversas posturas en torno al Proyecto de Ley N° 4372 (Servicio Educativo de Gestión Social Indígena) y a la Ley N° 7446 (Educación de Gestión Comunitaria Bilingüe Intercultural Indígena). Por un lado, el discurso oficial enmarca el proyecto como parte de políticas de “reparación histórica” que pretenden el reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas de la región, así como también esta nueva ley se instala como un paradigma que supera y trasciende a la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe. Por otro lado, los gremios docentes de la provincia, si bien abogan por la incorporación de los derechos de los docentes indígenas en el Estatuto Docente provincial, afirman que el mecanismo de designación propuesto para los mismos es *inconstitucional* ya que no respeta lo establecido por el Estatuto Docente. Finalmente, las co-

munidades indígenas entienden este proyecto como una posibilidad única de *participación real en materia educativa*. En suma, teniendo en cuenta estas representaciones, en este artículo nos preguntamos acerca de ¿cómo entienden los actores involucrados la idea de una ‘escuela de gestión comunitaria’ o ‘de gestión social’ indígena?, ¿qué requisitos debe tener una institución para adherirse a una u otra gestión? Asimismo, los debates en torno al Proyecto Ley N° 4372 ¿constituyen sólo una discusión terminológica o encubren pujas y relaciones de poder de larga data?

Acerca del entramado donde surge la Ley de Educación Indígena

Durante el proceso de debate del Proyecto de Ley N° 4372 (Servicio Educativo de Gestión Social Indígena) y la posterior sanción de la Ley N° 7446 (Educación Pública de Gestión Comunitaria Bilingüe Intercultural Indígena), el discurso oficial enmarcaba esta nueva política educativa bajo el lema de “reparación histórica”. O sea, como un reconocimiento a las comunidades indígenas para “*acceder a una educación que respete su idiosincrasia y su cultura*” [legisladora provincial, Diario Norte 26/08/11] y “*como ampliación de los derechos*” [Diario Norte 01/09/13]. Este reconocimiento se manifiesta a nivel social cuando se habla de “*se está abriendo un nuevo paradigma educativo en el Chaco*” [diputado provincial, Diario Chaco 13/08/14], “*empoderamiento indígena*” y “*emancipación intelectual indígena*”. Sin embargo, no deja de sorprendernos que a más de treinta años de políticas específicas para los pueblos originarios en Chaco, estas políticas aún parezcan seguir continuando y apuntando a un resarcimiento por las acciones del pasado, más que a un proyecto común de porvenir y futuro (Hecht, 2014).

Resulta pertinente mencionar que durante los períodos de debate y consultas del proyecto de Ley N° 4372 (Servicio Educativo de Gestión Social Indígena), registramos que desde el discurso oficial se interpretó dicho proyecto de dos maneras complementarias (cf. Medina y Hecht, 2014). Por un lado, como una Ley que involucra a las escuelas con población indígena y que promueve un cambio en la denominación, gestión y conducción de las mismas. Por otro, como una nueva política educativa que

responde a las demandas de “participación” de los pueblos originarios. Esta segunda interpretación es enfatizada por el discurso oficial ya que en la provincia del Chaco existían, aunque no amparados legalmente, antecedentes de participación de los consejos comunitarios indígenas en algunas decisiones referidas a las instituciones escolares¹.

Más allá de estas dos posturas, en la raíz de ambos planteos parece mantenerse una imagen compartida: la interculturalidad en la escolaridad solo es pensada para los indígenas. Muy escasamente se reflexiona en torno a los lazos que tienen los destinatarios indígenas con otros (posibles y reales) destinatarios no indígenas. Bien cabe recordar que la provincia del Chaco no sólo se alberga habitantes que se autorreconocen como indígenas y son hablantes –aunque con distintos niveles de competencia lingüística– de las lenguas nativas, sino que además una parte de la población criolla habla guaraní, quichua y también existen otras tantas colectividades hablantes de al menos veinte lenguas de Europa, Medio y Extremo Oriente (Censabella, 2001-2002).

Escuelas de “Gestión Social indígena” o “Gestión Comunitaria Bilingüe Intercultural Indígena” ¿Un debate terminológico?

El Proyecto de Ley N° 4372/2010 propone la implementación del “*Servicio Educativo de Gestión Social Indígena en establecimientos constituidos, en su mayoría, por alumnos indígenas y con la participación de la comunidad indígena*” (artículo N°1). Paralelamente a dicho proyecto se presentó otra propuesta en la que se problematizó el sentido del término ‘social’ para las comunidades indígenas y se propuso su sustitución por el término ‘comunitario/a’ ya que se consideraba más representativo de los modos de organización de los pueblos indígenas.

A continuación, transcribimos fragmentos pertenecientes a dos funcionarios públicos que hacen referencia al debate sobre los términos ‘social’ o ‘comunitario’:

Por eso, en el proyecto que se llamó de gestión social indígena por, yo les voy a decir brevemente, alguien temió que no se ajustara a la Ley de Educación Nacional y habla de modalidad y de

gestión social. Bueno se armó un lío en nuestra provincia, todavía nos tiene trabado el tema ya van a hacer dos años que está el proyecto en la legislatura porque bueno... una forma de evitar la inconstitucionalidad era poniendo “social indígena”, “Escuela de Educación Pública de Gestión Social Indígena”. Lo cierto es que algunos les pareció bien y a otros no tan bien. Dijeron la palabra social es ajena a nuestra cosmovisión. [Funcionaria público vinculado al área de Educación, 15/09/12]

[Inauguración del complejo Educativo Bilingüe Intercultural de Pampa del Indio] *Cabe destacar que la forma de gestión estará a cargo del Consejo Qompi, impulsor de la institución desde hace 17 años, que apunta a evitar el sometimiento a la lengua castellana. Se llamó a esta gestión, “Gestión Social Indígena” por la forma de coadministración, que se regirá por integrantes nativos de la comunidad. [Gobernador de la provincia, 08/08/12]*

Registramos otras dos interpretaciones en torno a la denominación ‘gestión social’ o ‘gestión comunitaria’. En la Ley de Educación de la provincia (N° 6691) se reconoce a las escuelas de gestión social indígena y se supone que el Estado debe financiar dichas instituciones. En cambio, los términos ‘gestión comunitaria’ podrían interpretarse de modo diferente, por un lado, que los encargados de solventar dichas instituciones serán el Estado provincial y las comunidades indígenas. La segunda interpretación afirma que es necesario el cambio terminológico de ‘social’ a ‘comunitario’ para evitar la intervención de algunas agrupaciones o movimientos sociales.

Un miembro de una comunidad qom de la ciudad de Resistencia nos cuenta cómo interpreta dicho debate terminológico:

En los debates se peleaba por el nombre pero nadie miraba el contenido que podría tener una Ley. No porque “social” no es para nosotros, pero yo decía ¡tan tercos somos a veces nosotros como comunidad, debatiendo un nombre en vez de el contenido de una Ley! (...) Yo creo que el tema de la comunitaria somos, ahora si vos te ponés a pensar sos más social ya no estás solo digo yo, ya no estás solo, no es el indígena solo en comunidad. Ellos [se refiere a los miembros de las comunidades indígenas] le

miran a la comunidad son ellos y ellos no más. No es así, yo tengo que pensar que hay un barrio al lado, hay gente al lado y que la escuela también es de ellos, no caigamos en ironía, no? [Miembro de una comunidad qom de Resistencia, 16/08/14].

Este debate terminológico ‘social’ o ‘comunitario’ nos conduce a preguntarnos sobre los significados que los actores sociales destinatarios de dicha política le atribuyen a ambos términos. Por un lado, la denominación ‘gestión social’ alude a un tipo de escuela contemplada en la Ley de Educación del Chaco y que implica una co-administración de las mismas por parte de las comunidades indígenas y financiadas por el Estado. Por otro lado, la denominación ‘gestión comunitaria’ es representativa de la ‘cosmovisión’ y organización de los pueblos indígenas. Finalmente, una tercera postura más preocupada en el contenido y definiciones del Proyecto de Ley y de la Ley en lo que respecta a las características de la educación y población estudiantil de las escuelas insertas en comunidades indígenas.

En la Ley N° 7446/2014 ya no se menciona el *Servicio Educativo de Gestión Social Indígena*, sino que se posibilita la implementación de la “*Educación Pública de Gestión Comunitaria Bilingüe Intercultural Indígena*” en todos los niveles educativos de las instituciones con modalidad EIB de la provincia. Esta nueva política educativa se define por ser “*aquella que se implementa en establecimientos educativos, ubicados en comunidades indígenas, con mayoría de alumnos indígenas y la participación de un Consejo Comunitario, reconocido por la comunidad de referencia*” (artículo N° 1).

Acerca de la injerencia de los consejos comunitarios indígenas

En la Ley que establece la educación indígena de ‘gestión comunitaria’ se observan especificaciones como por ejemplo, que estarán contemplados dentro de la nueva Ley de Educación Indígena aquellos establecimientos escolares que se encuentran ubicados en las comunidades indígenas y que cuenten con un consejo comunitario que acredite personería jurídica y que posea un reglamento interno (artículo N° 8, incisos A y C). Dicho consejo tendrá una participación directa en la toma de

decisiones referidas a la institución educativa tal como se sostiene en uno de los objetivos de la Ley: “*implementar nuevas estrategias para reconstruir una nueva relación docentes-alumnos, padres, comunidad y Consejo Comunitario Indígena, tendiente a optimizar la matrícula escolar*” (artículo N° 3, inciso C).

Tanto en el proyecto de Ley N° 4372 (Servicio Educativo de Gestión Social Indígena) como en la Ley N° 7446 (Educación Pública de Gestión Comunitaria Bilingüe Intercultural Indígena) se menciona que las instituciones que se adhieran a esta política educativa se caracterizan por tener un número mayoritario de alumnos indígenas. Pero si pensamos en las características actuales de la población estudiantil de las escuelas con modalidad EIB de la provincia, notaremos lo complejo que es definir quién es o no es indígena. Es decir, ¿qué criterio se utiliza para definir: lengua, lazos de parentesco, residencia, participación dentro de organizaciones? Cabe recordar que los criterios elegidos por el Estado nacional para determinar la población indígena a través del Censo Nacional son el auto-reconocimiento de la pertenencia a un pueblo indígena y el origen étnico o la ascendencia indígena. Además, si analizamos la matrícula que presentan algunas instituciones escolares periurbanas con modalidad de EIB de la ciudad de Resistencia como por ejemplo, la Escuela de Educación Secundaria N° 118 del barrio Mapic² tiene un porcentaje mayor de alumnos criollos y uno menor de estudiantes indígenas. Nos preguntamos entonces: ¿cómo delimitar el alcance de esta política y sus destinatarios? ¿Instituciones como las del barrio Mapic están contempladas dentro de la Ley N° 7446? ¿Existe alguna disposición o excepción para las mismas? y ¿cómo decidir cuales entran en el marco de una excepción (o no)?

Un aspecto del proyecto de Ley N° 4372 (Servicio Educativo de Gestión Social Indígena) que fue discutido, consultado y reformulado es el referido a los roles y derechos que deben desempeñar los consejos comunitarios indígenas en este nuevo modelo educativo. Entre sus roles/derechos se mencionan: 1) gestionar, organizar y conducir el proyecto educativo comunitario en coordinación con la autoridad escolar; 2) elegir el personal directivo; 3) proponer el 50% del personal docente con título; 4) elaborar el proyecto educativo en el marco

de la pedagogía bilingüe intercultural y la normativa vigente y 5) designar sabios y pedagogos indígenas pertenecientes a la comunidad con conocimiento de la lengua y cosmovisión.

Algunos miembros de las comunidades indígenas chaqueñas interpretan que la presencia y la gestión de los consejos comunitarios en las escuelas les aseguran un espacio de participación y decisión. Al respecto, un docente qom sostiene:

En el proyecto de Ley presentado en la Cámara de Diputados se habla acerca del... eh... 50 %, miti y miti [mitad y mitad], 50% de docentes no indígenas y 50 % de docentes indígenas, están pidiendo la mitad y la mitad. ¿Por qué? Porque lo que se pretende con esto es que haya una participación de los pueblos indígenas en materia educativa y una participación real, no como hasta ahora. Hasta ahora existe la modalidad Bilingüe Intercultural, pero es modalidad. Significa que en esas escuelas donde hay modalidad bilingüe intercultural los que definen y deciden la mayoría de sus docentes no son indígenas, esa es una gran diferencia. [Docente indígena qom, 12/07/13]

Los ítems referidos a gestionar, conducir en coordinación con la autoridad escolar y la elección del personal docente (indígena y no indígena) fueron debatidos por los diversos sectores sociales involucrados: docentes y comunidades indígenas, representantes de los gremios docentes y funcionarios públicos. Por un lado, los representantes de los gremios docentes cuestionan la autoridad de los consejos comunitarios para la designación de los docentes indígenas y no indígenas que se desempeñarán en los diversos cargos y califican de *inconstitucional* a la Ley, ya que pretende crear una “nueva legislación laboral” que se contradice con el Estatuto Docente provincial. Seguidamente presentamos declaraciones publicadas en la prensa regional de un representante del gremio docente del Chaco:

No estamos en desacuerdo con la creación de las escuelas de Gestión Social indígena más que nada porque reconocemos las reivindicaciones que tienen los pueblos originarios (...) el defecto que tenía la Ley es que se ponía en contradicción con lo que es el Estatuto Docente. (...) En el sistema de designación, porque creaba un



“Viento”, óleo. María José Pérez

grupo de personas que decidía el 50 % era designado por la comunidad aborigen a través de su consejo. Está perfecto porque ellos conocen a sus idóneos, saben a quién designar y todo lo demás, pero el otro 50 % que es netamente docente, también estaba sujeto a la aprobación de ese consejo (...) hay una contradicción con el Estatuto que en el artículo 114, en el caso de secundaria, establece un mecanismo de designación que es inscribirte, para la inscripción tenés que tener una cierta capacitación para ver si tu título tiene competencia y no puede ser que un grupo de personas decida si está capacitado o no. (...) Porque existe el acomodo político y el acomodo si vos sos allegado y no se define si vos tenés realmente competencia para el desarrollo de esa materia. [Representante de SITECH (Sindicatos de Trabajadores de la Educación del Chaco), 16/6/14]

Por otro lado, los miembros de las comunidades indígenas afirman que necesitan docentes no indígenas comprometidos con la educación indígena, que quieran trabajar en sus comunidades. Y no se trata de un prejuicio, si no de afirmaciones basadas en años de experiencias de EIB donde docentes no indígenas reproducían prácticas desvalorizantes hacia los niños indígenas y sus familias.

A partir de los derechos y roles que les otorga la Ley a los consejos comunitarios indígenas comenzaron a vislumbrarse algunos aspectos que generaron interrogantes por parte de los diferentes actores involucrados en dicha política. En primer lugar, si se tiene en cuenta que tanto el proyecto de Ley como la Ley proponen que el 50% del cuerpo docente debe ser indígena y poseer una titulación terciaria o superior, se observan vacíos en las políticas de formación docente en la provincia, de ahí que algunos miembros de las comunidades indígenas afirmen que el porcentaje de docentes indígenas que posee la provincia no alcanza al 1% en relación con el porcentaje total de docentes no indígenas. En este sentido, los avances en cuanto a la expansión de la escolarización entre las poblaciones indígenas generan nuevos desafíos en la formación docente, por lo que actualmente en la provincia se están discutiendo estrategias para la profesionalización docente, incluso pensando en una capacitación universitaria para indígenas.³

En segundo lugar, en el artículo N° 9 (inciso C) se propone la elaboración de un “proyecto educativo” por parte de cada comunidad indígena. Algunos miembros de las comunidades indígenas urbanas de la ciudad de Resistencia interpretaron que a partir de ese proyecto educativo se podría no sólo ampliar el horario de la jornada escolar diaria, sino también, incrementar las horas cátedras para asignaturas como por ejemplo, derecho e historia indígena.

Por último, un aspecto que involucra a los anteriores son las condiciones edilicias y los recursos económicos de algunas instituciones con modalidad EIB de la provincia. Es decir, más allá de los reclamos por una ‘buena formación y educación’ para los niños y adolescentes indígenas y no indígenas, también se piden mejoras en las condiciones edilicias para poder permanecer más horas dentro de los establecimientos.

Reflexiones finales

En este artículo nos focalizamos en dos ejes de debates que antecedieron a la formulación de esta nueva política educativa que involucra a las escuelas comprendidas previamente dentro de la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe. Con ese fin, mencionamos el marco normativo y las voces en tensión de los docentes indígenas, funcionarios públicos, dirigentes políticos y representantes de los gremios docentes. Asimismo, presentamos algunas características generales de la EIB en el Chaco y notamos –al igual que Artieda *et al.* (2012)– que la participación de comunidades y organizaciones indígenas en la definición de las políticas que los incumben es parte de los rasgos propios de la EIB en el Chaco desde su génesis hasta la actualidad, reconociendo la agencia de los pueblos indígenas como sujetos políticos responsables por las acciones educativas de sus futuras generaciones. De ahí reconocemos la relevancia de esta nueva Ley en el entramado legislativo provincial.

En cuanto a los ejes discutidos en este artículo, recapitularemos tres: unos que compete más al discurso oficial, otro a las voces de los maestros no indígenas y, por último, a los maestros y comunidades indígenas. Por un lado, observamos que desde el discurso oficial se promociona a esta nueva Ley no sólo como un cambio de denominación de algunas es-

cuelas sino como una política educativa cuyo objetivo es la ‘ampliación de derechos’, la ‘reparación histórica’ y ‘empoderamiento indígena’. Es decir, empoderar a los sujetos permitiendo la co-gestión y co-conducción de las instituciones insertas en las comunidades indígenas chaqueñas a través de los consejos comunitarios. De este modo, los docentes indígenas amplían sus posibilidades de inserción y gestión dentro de estas instituciones. Por otro lado, observamos que los representantes de los gremios docentes (compuestos por docentes no indígenas) cuestionan esta Ley centralmente en lo que respecta al sistema de designación de los docentes (indígenas y no indígenas) ya que consideran que transgrede legislaciones previas. Por eso, actualmente solicitan el veto de la misma al Poder Ejecutivo de la provincia del Chaco. Finalmente, los docentes y comunidades indígenas entienden esta política como un instrumento que les permite alcanzar “una participación real en materia educativa” y elaborar un proyecto educativo comunitario que entre algunos aspectos implica bosquejar el perfil del docente indígena y no indígena.

Esta nueva normativa parece contener entre sus propósitos el intento de superar a los resabios colonialistas de la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe. En cierto modo, se estaría proyectando sobre estas instituciones la posibilidad de imaginarlas como un espacio desde el cual generar una mirada crítica sobre la formación de las identidades y deconstruir los discursos del “nosotros” y los “otros” profundamente articulados a condiciones históricas, políticas, económicas y culturales de producción de desigualdades (Soria, 2009). Sin embargo, teniendo en cuenta todas las voces en debate plasmadas en este escrito creemos que las mismas no reflejan una ecuación o sumatoria que persiga la interculturalidad tanto para indígenas como no indígenas, esto es, “un 50% y un 50% que no suman el 100%”. En ese sentido, es fundamental que la interculturalidad deje de discutirse sólo en términos pedagógicos y se considere su potencial político crítico y cuestionador de la diada diversidad-desigualdad. Asimismo, se debe bregar para que no se desdibuje la dimensión relacional contenida en la noción de interculturalidad; es decir, comprender que no sólo alude a una problemática del ‘otro’, sino también una la relación entre un ‘nosotros-otros’.

Entonces, en esos escenarios de complejas relaciones nos preguntamos: ¿cuál es el rol del Estado en la implementación de esta política? ¿Acompañar, mediar, intervenir, brindar recursos o sancionar políticas que luego, no tienen su consecuente implementación, e incluso pueden terminar acrecentando las grietas de las relaciones interétnicas?

Notas

- 1 Desde fines de la década del ‘80 hasta la actualidad, los integrantes de cada consejo comunitario indígena eligen entre los miembros de la comunidad quiénes pueden desempeñarse, por sus conocimientos lingüístico-culturales, como auxiliares docentes aborígenes (ADA), idóneos, maestros bilingües y referente pedagógico (Zidarich 2010, Medina 2013).
- 2 Para ampliar la complejidad de la implementación de la modalidad de EIB en contextos periurbanos ver Medina (2014).
- 3 Como ejemplo se puede citar la iniciativa de la UNCAUS (Universidad Nacional del Chaco Austral) para crear la Licenciatura en Educación Bilingüe Intercultural o el convenio UBA-CIFMA para la Especialización en docencia y planificación de lenguas indígenas para la Educación Intercultural Bilingüe.

Bibliografía

- ARTIEDA, T., LIVA, Y., y ALMIRÓN, S. (2012). “La participación de docentes y organizaciones indígenas en los procesos de definición de las escuelas públicas de gestión social indígena en la provincia del Chaco, Argentina” en *IX Congreso Internacional de la Red Estrado, Red Latinoamericana de Estudios sobre Trabajo Docente*. Santiago de Chile, Universidad de Santiago de Chile.
- CENSABELLA, M. (2001-2002). “Las lenguas indígenas del Chaco meridional y nordeste argentino. Localización, vitalidad y prioridades de investigación” en *Folia Histórica del Nordeste* N° 15: 71-85.
- GRIMSON, A. (2014). “Políticas para a justicia cultural” en GRIMSON, A. (comp.) *Culturas políticas y políticas culturales*. Buenos Aires, Ediciones Böll Cono Sur.
- HECHT, A. C. (2014). “Demandas pendientes y logros educativos. Un balance de la EIB en el Chaco entre 1987 y 2014” en *Actas del XI Congreso Argentino de Antropología Social*. Rosario, Universidad Nacional de Rosario.

MEDINA, M. (2013). "Política educativo-lingüística en torno a la creación de las Escuelas Públicas de Gestión Social Indígenas. Aproximación al estudio del caso de la escuela secundaria del barrio Mapic" en MALVESTITI, M. y DREIDEMIE P. (comp.) *III Encuentro de lenguas indígenas Americanas. Libro de actas*. Bariloche, Universidad Nacional de Rio Negro.

MEDINA, M. (2014). *Prácticas educativo-lingüísticas en una escuela con modalidad de EIB. Análisis etnográfico de las clases de Qom la'aqtaqa en una escuela periurbana del barrio Mapic de Resistencia (Chaco)*. Posadas, Tesis de Maestría en Antropología Social, Universidad Nacional de Misiones.

MEDINA, M. y HECHT, A. C. (2014) "Voces en debate en torno a la Educación de 'Gestión Social Indígena' y de 'Gestión Comunitaria' en el Chaco" en *XXXIV Encuentro de Geohistoria Regional del Instituto de Investigaciones Geohistóricas*. Resistencia, Universidad Nacional del Nordeste.

SORIA, S. (2009) Discursos sobre "indios" en la escuela: un caso de investigación para la intervención en *Praxis Educativa* 13 (13): 106-114.

ZIDARICH, M. (2010). "Pareja vulnerable, si las hay: docente originario y docente no originario" en HIRSCH, S. y SERRUDO, A. (eds.) *La educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Identidades, lenguas y protagonistas*. Buenos Aires, Noveduc.

Fecha de Recepción: 2 de marzo de 2015

Primera Evaluación: 1 de abril de 2015

Segunda Evaluación: 8 de abril de 2015

Fecha de Aceptación: 8 de abril de 2015



"En viaje", óleo. María José Pérez