

### LAS EXPERIENCIAS DEL BARRIO TOBA Y PAMPA DEL INDIO: PROCESOS DE CONSTRUCCIÓN DE AUTONOMÍA EN EL SISTEMA EDUCATIVO DE LA PROVINCIA DEL CHACO (2010-2014) <sup>1</sup>

### BARRIO TOBA AND PAMPA DEL INDIO EXPERIENCES: AUTONOMY CONSTRUCTION PROCESSES IN THE EDUCATIONAL SYSTEM IN THE PROVINCE OF CHACO (2010-2014)

*Tatiana Sabrina Barboza* <sup>2</sup> Recibido: 10 de enero 2020 | Aceptado: 18 de marzo 2020

**RESUMEN** La autonomía en la definición, gestión y gobierno de las instituciones educativas para sus comunidades constituye una demanda importante de los pueblos qom, wichí y moqoit de la provincia del Chaco. En el período comprendido entre 2010 y 2014 se asiste a la concreción de importantes grados de autonomía de las organizaciones indígenas en el plano normativo con la sanción de dos leyes fundamentales: la Ley de educación provincial N° 6691/2010 y la Ley de Educación Pública de Gestión Comunitaria Bilingüe Intercultural Indígena N° 7446/2014.

La formulación y sanción de la ley que instaura la educación de gestión comunitaria, y los artículos referentes a los pueblos indígenas en el caso de la Ley de educación provincial, fueron resultado, en buena medida, de la presión creciente de las comunidades indígenas de la provincia y su participación en las distintas instancias. Dos de las comunidades indígenas que intervinieron en ese proceso fueron las del Barrio Toba de la ciudad de Resistencia y de Pampa del Indio, que realizaron aportes y demandas concretos para la definición de la educación de gestión comunitaria, a partir de experiencias de autonomía que venían desarrollando incluso antes de la incorporación de esta figura en la normativa pertinente.

El objetivo de este trabajo es analizar la vinculación de estas experiencias con la construcción de la educación de gestión comunitaria en la provincia, a partir de una descripción sintética de las experiencias y de la participación de sus organizaciones en el proceso de elaboración y sanción de estas leyes. Se postula que los logros de mayor autonomía de las comunidades y organizaciones indígenas en las definiciones de política educativa y en la gestión de las instituciones son resultado de su presión en los ámbitos de lo público y del Estado, y de un contexto de emergencia étnica que posiciona a las organizaciones indígenas como un actor central que impacta en las políticas desplegadas por el Estado.

**Palabras claves:** Educación indígena, gestión comunitaria, política educativa.

## INTRODUCCIÓN

Este trabajo aborda el estudio de dos experiencias educativas de gestión comunitaria bilingüe intercultural en la provincia del Chaco, una desarrollada en la periferia de la ciudad de Resistencia (capital provincial) y otra, en la localidad de Pampa del Indio (ubicada a aproximadamente 220 km de la capital). Estas experiencias, reconocidas formalmente como escuelas de gestión social indígena desde 2011, son consideradas como antecedentes de una demanda de autonomía por parte de las comunidades indígenas del Chaco que desemboca en la institución de una figura inédita en esa provincia y en la Argentina, la educación pública de gestión comunitaria bilingüe intercultural indígena, reconocida en la Ley provincial N° 7446 sancionada en 2014.

El análisis que se propone abarca el período 2010-2014 debido a que en 2010 se sanciona en el Chaco la Ley provincial de educación N° 6691 que reconoce las escuelas de gestión social indígena, a partir de ese momento se inicia un proceso de debates que tiene como resultado la sanción de la Ley N° 7446 de Educación Pública de Gestión Comunitaria Bilingüe Intercultural Indígena en 2014. El objetivo del trabajo es analizar estas experiencias y su vinculación directa con la educación de gestión comunitaria en la provincia del Chaco, a la luz de los conceptos de emergencia indígena y de autonomía.

Se seleccionan estos dos casos porque son paradigmáticos a escala provincial, nacional, y expresan especificidades de construcción de demandas de autonomía indígena en el plano latinoamericano. En este sentido, las experiencias de autonomía en la gestión y gobierno de instituciones educativas desarrolladas por parte de las comunidades qom del Barrio Toba y Pampa del Indio constituyen antecedentes de lo que en 2014 se reconoce oficialmente como la gestión comunitaria en el Chaco; la participación directa de estas organizaciones indígenas en la elaboración de la Ley N° 7446, con demandas concretas, es evidencia de esta vinculación.

En una primera instancia se abordan conceptualmente las nociones de emergencia indígena y autonomía, que se consideran centrales en el análisis que se propone. Posteriormente, se caracterizan las experiencias del Barrio Toba y Pampa del Indio a partir de

<sup>1</sup> El trabajo se presenta en el marco de un proyecto de investigación acreditado denominado “Educación para/de/con indígenas en el Chaco argentino: pasado y presente de una configuración secular entre Pueblos Indígenas, Estado e Iglesias” (Res. N° 098/19 CS), dirigido por Teresa L. Artieda y codirigido por Laura L. Rosso.

**ABSTRACT** Autonomy in defining, managing and governing educational institutions for their communities entails an important demand of the Qom, Wichí and Moqoit peoples in the Chaco province. In the period spanning 2010-2014, important degrees of autonomy were reached for the indigenous organizations in the normative domain by passing two fundamental laws: the provincial Law of Education N° 6691/2010, and the Law of Public Education for Indigenous Intercultural Bilingual Community Managing N° 7446/2014.

The formulation and sanction of the law which establishes the community managing education, and the articles regarding the indigenous peoples in the case of the provincial Law of Education, were the results, mostly, of the increasing pressure of the indigenous communities of the province and their participation in the different instances. Two of the communities of the province which took part in the process were the community of Barrio Toba from Resistencia city and the one from Pampa del Indio. They made concrete contributions and requests for defining community managing education arising from autonomy experiences which were well under way even before the inclusion of this figure in the corresponding norm.

The aim of this paper is to analyze the link between those experiences and the construction of the community managing education in the province starting from a synthetic description of the experiences and the participation of the organizations in the making and passing processes of these laws. It is postulated that the major autonomy achievements in the indigenous communities and organizations, as regards educational policies definitions and institutional management are the result of their pressure over the public and the State domains. Besides, an ethnic emerging context which puts the indigenous organizations up with a central role which, in turn, makes an impact over the policies deployed by the State.

**Key Words:** Indigenous education, community management, educational policy.

diferentes fuentes de información: noticias de diarios, un trabajo de investigación que aborda el estudio del caso de Pampa del Indio (Artieda, Liva y Almiron, 2015) y entrevistas. Finalmente, se desarrollan las reflexiones logradas a partir de los conceptos centrales y la bibliografía especializada sobre cada uno de ellos.

## DOS CONCEPTOS CENTRALES EN EL CAMPO DE LO EDUCATIVO PARA LOS PUEBLOS INDÍGENAS: LA EMERGENCIA ÉTNICA Y LA AUTONOMÍA

Dos conceptualizaciones son esenciales para el análisis que se propone este trabajo de las experiencias educativas desarrolladas por las comunidades qom del Barrio Toba y Pampa del Indio. Estos conceptos otorgan/constituyen el marco de sentido que permite una mejor comprensión de estos procesos y contribuye al abordaje del supuesto que se postula sobre estas experiencias. Se trata de los conceptos de emergencia indígena y de autonomía.

La noción de emergencia étnica o indígena fue acuñada por Bengoa (2000) para explicar la mayor visibilización y presencia de las organizaciones y comunidades indígenas de América Latina a partir de la década del 80. Luego de un largo proceso de colonización, exclusión e invisibilización de los pueblos indígenas latinoamericanos, se desarrolla un proceso de emergencia de estos, con sus organizaciones, que configura una nueva etapa de relaciones entre los pueblos indígenas y los Estados, caracterizada por la fuerte presencia de los primeros en las disputas, debates y negociaciones. Esta mayor presencia y visibilización tiene como componente central la dimensión de lo étnico, es decir, que "lo que caracteriza la demanda indígena es que combina diversas peticiones de orden económico y material con la exigencia de respeto por la diversidad cultural y con la gestión de la propia especificidad étnica" (Bengoa, 2000: 25).

El concepto de emergencia indígena "alude tanto a las demandas reivindicatorias de los derechos indígenas [...] como también a la actitud crítica hacia los procesos históricos de dominación y unicidad cultural del Estado-Nación" (Guarino, 2010: 58), en otras palabras, implica la revisión de las relaciones históricamente desiguales entre Estados y pueblos indígenas.

La educación y la autonomía constituyen elementos centrales en las demandas construidas por las organizaciones y comunidades indígenas en este contexto de emergencia. De la autonomía

<sup>2</sup> Profesora en Ciencias de la Educación. Instituto de Investigaciones en Educación-Facultad de Humanidades, Unne. Correo electrónico: tatianabarboza2013@gmail.com.

nos ocupamos en breve en este mismo apartado; en cuanto a la educación, esta "ha sido el instrumento principal para el cambio cultural. La emergencia indígena que atraviesa el continente [...] cuestiona la educación como instrumento de colonización y aboga por una educación intercultural y bilingüe que permita no sólo el conocimiento de la cultura occidental sino también la reproducción de su propia cultura" (Bengoa, 2000: 299). El autor identifica un segundo ciclo de emergencia indígena que completa el primero (orientado a la reivindicación de derechos esenciales, como el territorio, la salud, la educación, la autodeterminación, y al cuestionamiento de las relaciones de dominación) y que implica una profundización del proceso de descolonización en el que los indígenas buscan "apropiarse como ciudadanos étnicos de los instrumentos e instituciones del Estado" (Bengoa, 2009: 7); entendemos que la escuela como institución que, particularmente en la Argentina, se configuró fuertemente imbricada con la conformación del Estado-nación, constituye una de esas instituciones principales de las cuales se apropian los pueblos indígenas.

El primer ciclo de emergencia indígena estuvo marcado por la demanda de autonomía, ya que las organizaciones indígenas vinculaban el logro de ciertos niveles de autogobierno con la posibilidad de ejercitar sus derechos (Bengoa, 2009). En este sentido, la demanda de autonomía constituye una demanda transversal de los indígenas y, en el campo de la educación específicamente, adquiere especial relevancia; las comunidades indígenas de la provincia del Chaco y, entre ellas, las comunidades qom del Barrio Toba y Pampa del Indio, desde el inicio de la Educación Bilingüe Intercultural, demandaron al Estado provincial participación en las definiciones de la educación para sus comunidades (Artieda, 2016; Artieda y Rosso, 2019) y, en el período reciente, demandan autonomía en la gestión y gobierno de las instituciones educativas; la sanción de leyes, como la N° 3258 de comunidades aborígenes, la Ley provincial de educación N° 6691 y la Ley N° 7446 que reconoce la gestión comunitaria, son resultado de esas demandas y de la presión de las comunidades.

El concepto de autonomía adquiere entonces especial relevancia para el análisis que se propone en este trabajo. En su acepción etimológica refiere a la idea de darse su propia ley y "regirse mediante normas y órganos de gobierno propios" (Gluz y Saforcada, 2007: 18). Desde los aportes de autores como Stavenhagen (2001), se trata de un concepto que no es unívoco y que descri-

<sup>3</sup> Ver “Una institución que eligió cambiar” (2011, 4 de marzo). Diario Norte. Resistencia, Chaco.

be diversas modalidades que pueden incluir elementos como la educación, el idioma, el acceso a los servicios sociales y a puestos en la Administración pública, el territorio, el control sobre los recursos y hasta la representatividad en el gobierno local.

Al igual que el concepto de emergencia indígena, el de autonomía está estrechamente vinculado con la cuestión étnica, debido a que se la define como un medio para asegurar las condiciones materiales que permitan el desarrollo de la propia cultura, el ejercicio del derecho a la identidad cultural (Wilhelmi, 2007).

En el campo específico de la educación, la autonomía puede ser entendida como participación y ejercicio de poder en la toma de decisiones (Burgos, Gluz y Karolinski, 2008), como la dirección de una institución o nivel de gobierno con la participación de los actores implicados en las decisiones y acciones (Feldfeber, 2009). En este sentido, en buena medida se trata de grados o niveles de autonomía respecto al Estado; es decir, la definición de autonomía hace referencia necesariamente a la dimensión de las relaciones con el Estado. Y en esta dimensión es posible reconocer al menos dos cuestiones centrales: por un lado, la disputa que entablan los pueblos indígenas con el Estado en cuanto a la imposición de las categorías de pensamiento con las cuales comprendemos el mundo, y que se da especialmente a través de la escuela (Gluz y Saforcada, 2007) y, por otro lado, el riesgo de cooptación en términos del control que ejerce el Estado hacia estos pueblos, ya que “si bien la autonomía puede ser considerada como una expresión de la libre determinación de los pueblos, también se le considera como una de varias posibles modalidades políticas, jurídicas y administrativas que usan los Estados para normar sus relaciones con unidades subsidiarias al Estado nacional” (Stavenhagen, 2001: 146-147).

#### LAS EXPERIENCIAS DEL BARRIO TOBA Y PAMPA DEL INDIJO, SU INCIDENCIA EN LA CONSTRUCCIÓN DE AUTONOMÍA EDUCATIVA

El complejo educativo del Barrio Toba se crea como una escuela de gestión privada a cargo de la Cruz Roja Argentina alrededor de 1962, denominada Unidad Educativa Privada (UEP) N° 30 Aída Zolezzi de Florito. La institución “se creó con la finalidad de enseñar castellano” a los jóvenes indígenas y fue subsidiada por la Nación y luego por la provincia<sup>3</sup>.

El 27 de mayo de 2010 se origina un conflicto entre la comunidad

<sup>4</sup> Ver "La escuela del barrio Toba pasó a la Provincia y tendrá edificio nuevo" (2011, 6 de enero). Diario chaco. Resistencia.

<sup>5</sup> Fragmento de entrevista a funcionario provincial que se desempeñaba como ministro de Educación en ese momento.

gom y los directivos de la escuela, que desemboca en un corte de la Ruta nacional N° 11, sobre la que está ubicado el barrio. Los habitantes del barrio reclamaban mayor participación en las decisiones que afectaban a la escuela y una solución para el edificio escolar. El conflicto demandó la intervención del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología (en adelante MECCyT) y se designaron coordinadores referentes para cada una de las partes, se establecieron comisiones de trabajo y se realizaron asambleas presididas por el ministro de Educación de ese momento<sup>4</sup>. Al respecto, el entonces ministro expresa lo siguiente en una entrevista que le realizamos:

*Nosotros teníamos una escuela del B° Toba que la verdad que era como una forma tan precaria. No solamente el edificio, porque estaba administrada por la Cruz Roja. Hubo un corte de ruta. Yo me acuerdo que fui precisamente al corte de ruta y me metí en un proceso de asambleas extraordinarias. Te educan mucho las asambleas.*

Este proceso duró siete meses y dio como resultado la firma de un convenio que estableció, entre otras cosas, el traspaso definitivo de la institución a la órbita estatal y la cesión del terreno por parte de la Cruz Roja. En ese contexto y a partir del reconocimiento que hace la Ley provincial de educación N° 6691, se creó la Escuela Pública de Gestión Social Indígena N° 1 que, en palabras del entrevistado, "nació de que las comunidades exigieron ser protagonistas de un espacio donde pudieran definir el perfil de los directores, el perfil de los docentes". En las crónicas de diarios locales sobre el reclamo de la comunidad y en las palabras del funcionario provincial se evidencia que la demanda de participación responde también a la realidad social y económica que vivían los gom en el Barrio Toba: "lo que nos dijeron es 'queremos que esta sea la primera escuela de gestión social indígena. Este es el lugar de estigmatización fundamental de Resistencia. Acá nuestros hijos tienen un horizonte negro, acá nuestros hermanos tienen un horizonte negro, acá hay droga, acá hay muerte, acá hay violencia'<sup>5</sup>".

El complejo educativo de Pampa del Indio tiene su origen en 1994, en un contexto de pobreza y precariedad laboral de los gom del Chaco. El proyecto educativo se inicia en el marco de un movimiento desarrollado por distintas organizaciones que se encontraban nucleadas en la Comisión Zonal de Tierras Cacique Taigoyic y que identificaron la falta de acceso a una educación propia y de

<sup>6</sup> Endepa es un equipo eclesial católico.

calidad como una de las causas de la realidad que vivían y, por lo tanto, como una de las demandas centrales. En este sentido, esta experiencia educativa tiene como rasgo distintivo el hecho de que nace ligada a la demanda de tierras al Estado provincial, es decir que "surge como parte de estrategias de resistencia y de luchas por reconocimiento de derechos" (Artieda, Liva y Almiron, 2015: 92; Artieda y Rosso, 2019). Tal como sostiene Wilhelmi, "dentro de las cosmovisiones indígenas, la tierra es algo más que una fuente de recursos y [...] la relación que se establece con ella [...] es seguramente uno de los elementos que permiten, siquiera de manera genérica, hablar de la 'identidad indígena'" (2007: 253).

Entre sus demandas se encontraban la formación para el trabajo, la alfabetización para adultos, la enseñanza secundaria y la participación en las decisiones, cuestiones que se presentaban como vacíos en la Ley N° 3258 que se había sancionado seis años antes. En 1998 se conforma el Consejo Qompi en Defensa de los Derechos de la Educación Bilingüe Intercultural, integrado por las comunidades de la zona, con el apoyo de la Asociación Civil Che'eguera y del Equipo Nacional de Pastoral Aborigen<sup>6</sup>. Este consejo tomó "la decisión de revertir la situación de exclusión de sus jóvenes" (Artieda, Liva y Almiron, 2015: 94) a partir del desarrollo de un proyecto educativo para cuya elaboración realizaron talleres en los cuales participaron ancianos y ancianas, miembros del consejo, miembros de las organizaciones no indígenas; delinearon un programa educativo que comprendía Educación Media, terciaria y educación de adultos, y que logró reconocimiento del ministerio de educación provincial en 2001. La estructura de la gestión comunitaria estaba presente ya en el proyecto educativo concebido por este consejo (Artieda, Liva y Almiron, 2015).

Un docente qom entrevistado refiere a la gestión comunitaria en el complejo de Pampa del Indio y destaca la centralidad de la participación de la comunidad y la resistencia de los no indígenas:

*En Pampa del Indio tenemos un complejo en donde un consejo Indígena elige a sus docentes, sus directivos, personal de limpieza. Prácticamente gestiona el consejo indígena. Es diferente a cualquier otro tipo de gestión, es una gestión nueva que también es muy rechazada por los sindicatos docentes, por los gremios. Y bueno, esa es la otra cuestión que no... el Consejo de Pampa del Indio está conformado por jóvenes, ancianos. No hay figura de presidente, de tesorero. A la hora de votar, si hay 50 integrantes, votan; y bueno, si gana la*



<sup>7</sup> Entrevista a docente qom que participó en la elaboración de las leyes junto a un grupo de docentes autoconvocados.

<sup>8</sup> En trabajos anteriores se ha profundizado sobre la autonomía indígena en estas legislaciones, entre ellos se mencionan los siguientes: Barboza y Artieda (2017), Barboza (2017), Artieda y Barboza (2016), Barboza (2013, 2015, 2016).

<sup>9</sup> Los proyectos con que se cuenta son dos: una propuesta del Consejo Nañoxoc del Barrio Toba sobre el proyecto de ley N° 4372 de gestión social indígena, presentado por el Poder Ejecutivo; y el proyecto de ley de Educación Pública de Gestión Comunitaria Indígena del L' Qataxac Nam Qompi y la Asociación Civil Che'Eguera de Pampa del Indio.

<sup>10</sup> Entrevista a docente qom que participó en la elaboración de las leyes junto a una asociación civil.

*mayoría, se toma la decisión, pero no hay presidente, no hay secretario. Y eso es lo que por ahí muchos no entienden que es una forma tradicional de manejarse<sup>7</sup>.*

Las organizaciones del Barrio Toba y de Pampa del Indio participaron activamente en el proceso de elaboración de los artículos de la Ley de educación provincial N° 6691 referidos a pueblos indígenas, y en las distintas consultas realizadas durante cuatro años a partir de la sanción de esa ley, para la elaboración de la ley de Educación Pública de Gestión Comunitaria Bilingüe Intercultural Indígena N° 7446. La primera de ellas incorpora elementos que promueven la participación de los indígenas en su educación y reconoce las escuelas de gestión social indígena, financiadas por el Estado provincial; la segunda establece importantes grados de autonomía para sus comunidades y organizaciones tradicionales en la definición, gestión y gobierno de las instituciones educativas, y crea una figura inédita como la gestión comunitaria indígena<sup>8</sup>.

Si bien no se profundiza en esta oportunidad acerca del contenido de estas leyes, es necesario destacar las formas en que las comunidades del Barrio Toba y Pampa del Indio participaron en su elaboración y sanción, y señalar algunas de las demandas que realizaron a partir de las experiencias desarrolladas.

En cuanto a las formas en que participaron, los documentos disponibles dan cuenta de la presión de estas comunidades por intervenir en los debates sobre la gestión comunitaria. Entre esos documentos se encuentran notas de los consejos comunitarios dirigidas a la Cámara de Diputados provincial, solicitando participar en los debates y proyectos de ley en los cuales expresan sus demandas<sup>9</sup>.

Entre las demandas, se destaca la de una educación propia, que se enmarque en la propia cosmovisión y en las culturas indígenas, pero dentro del sistema público y con financiamiento del Estado. En definitiva, se trata de dos casos paradigmáticos de la manera en que las comunidades indígenas de la provincia fueron concretando mayores grados de autonomía educativa. Se trata de experiencias que, desde su gestación, se desarrollaron con el objetivo de pensar una educación propia y participar activamente en cada una de las decisiones y definiciones. En relación con la experiencia del Barrio Toba, otro de los docentes qom entrevistados sostiene que esta "justamente inicia con esa lucha y con ese espíritu muy fervoroso que se plasmó en la ley de la gestión<sup>10</sup>"; y con respecto a la experiencia de Pampa del

<sup>11</sup> Se alude con esta expresión a las palabras de Zibechi (2005).

Indio, la investigación ya citada hace referencia a que la estructura de la gestión comunitaria estaba presente ya en el proyecto educativo concebido por el consejo (Artieda, Liva y Almiron, 2015).

Tal como sostienen Artieda y Rosso (2019: 7), la creación y reconocimiento oficial de la figura de educación de gestión comunitaria "legitimó el proceso de autonomización iniciado años antes" por estas experiencias.

### LA EDUCACIÓN "EN SUS PROPIAS MANOS<sup>11</sup>": LA GESTIÓN COMUNITARIA COMO DEMANDA AL ESTADO

A partir del contexto de emergencia indígena que se desarrolla en América Latina, es posible identificar experiencias de autonomía educativa realizadas por comunidades indígenas en diferentes países. Desde los aportes de Zibechi (2005: 2), "a comienzos del siglo XX se registraron varias experiencias en América Latina de escuelas creadas y dirigidas por los propios indios. La más notable se desarrolló en Bolivia: la escuela de Warisata"; si bien con el transcurrir del tiempo se reconocen otras experiencias como las del movimiento zapatista en México (Baronnet, 2009, entre otros), las de educación superior desarrolladas por organizaciones indígenas del Perú y Colombia (Mato, 2015), las de Guatemala (Rojas y Demas, 2006), las de Ecuador (Granda Merchán, 2016), entre muchas otras.

En un estado previo de relaciones entre los pueblos indígenas y los Estados latinoamericanos, relaciones históricamente conflictivas, los derechos de los indígenas, entre los cuales se encuentra el derecho a participar en las decisiones sobre los asuntos que los afectan (art. 6, inc. a del Convenio 169), tales como su educación (art. 27 del Convenio 169), no eran reconocidos plenamente por los Estados.

*El indigenismo era visto como una obligación gubernamental, como una política del Estado dirigida a los indígenas en función de los intereses del propio Estado y de la nación en su conjunto. De allí que el indigenismo en América Latina adquiriera esos aspectos paternalistas y a veces autoritarios que en años posteriores serían criticados y rechazados en forma creciente por los propios pueblos indios. Los servicios públicos proporcionados a las comunidades indígenas (con resultados variables), no eran considerados como un derecho de éstas, sino como una concesión del propio Estado, que de esta manera se hacía acreedor a la gratitud y a la sumisión de los pueblos indios. (Stavenhagen, 2001: 122)*



En este sentido, la movilización de las propias comunidades en los distintos países de América Latina llevó a una "reinención" de la cuestión indígena por parte de sus propios dirigentes, lo cual tuvo como resultado un posicionamiento diferente en lo que tiene que ver con las demandas a los Estados (Bengoa, 2000).

En este marco se sostiene que cada una de las experiencias antes mencionadas, y las no mencionadas pero existentes en los distintos países, da cuenta de la profundización de la demanda de los indígenas de intervenir en la política educativa destinada a sus poblaciones, y que culmina en la exigencia de autonomía que, en el caso específico del Chaco, sustenta la figura de la educación de gestión comunitaria. De tal manera, se postula que los logros de mayor autonomía de las comunidades y organizaciones indígenas en las definiciones de política educativa y en la gestión escolar son resultado de su presión en los ámbitos de lo público y del Estado, y de un contexto de emergencia indígena que posiciona a las organizaciones indígenas como un actor central que impacta en las políticas desplegadas por el Estado.

Es posible reconocer indicios que apoyan esta postulación en los aportes de autores como López y Sichra (2004), López y Rojas (2006) y Daniel Mato (2015) para la Educación Superior que, junto con otros ya mencionados al inicio de este apartado, reconocen que el viraje en la política indigenista de distintos Estados latinoamericanos a partir de la década de 1980 se dio como resultado, en gran parte, de la presión creciente ejercida por las comunidades indígenas de esos países.

En este punto es importante considerar que hay elementos de contexto político en cada uno de los casos que promueven u obturan la acción de las organizaciones indígenas. Salvador Martí (2007: 128) denomina a estos elementos como "detonantes de la acción colectiva", es decir, "los cambios que se dan en el conjunto de dimensiones consistentes del entorno político, [...] estos cambios pueden fomentar [...] la acción colectiva entre las gentes. Por eso [...] el cuándo de una movilización explica en gran medida el porqué y el cómo. Y ese cuándo al que se refiere se ha convenido en calificar como la Estructura de Oportunidades Políticas". En cada uno de los casos que se analiza es posible identificar el detonante de la acción colectiva de las organizaciones y comunidades indígenas, los cambios que se produjeron en cada uno de los contextos promovieron la movilización de los indígenas. En ambos casos se evidencia una situación que agudiza la movilización, pero que esta ya se venía gestando previamente.

te, por lo cual el momento detonante podría explicarse también por las condiciones políticas de contexto (la sanción de leyes, el cambio de orientación política del gobierno provincial, etcétera). El mismo autor agrega a este análisis el concepto de gobernanza, definido como un nuevo estilo de gobierno "caracterizado por un mayor grado de cooperación y por la interacción entre el Estado y los actores no estatales en el interior de redes de decisión mixtas entre lo público y lo privado" (Martí, 2007: 130). En esta dirección, "la gobernanza supuso, para los movimientos indígenas, una ventana de oportunidades inexistente en otras épocas" (Martí, 2007: 131). En definitiva, las condiciones de construcción de la política se modifican dando lugar a la participación de actores sociales como los pueblos indígenas; en términos de Wilhelmi (2007: 249), "los pueblos indígenas están ganando un espacio político específico, espacio construido a partir de una serie de reivindicaciones con una clara vertiente jurídica". La dimensión de lo jurídico constituye un aspecto fundamental para comprender estos cambios, respecto a que las normativas de orden internacional que avanzan en el reconocimiento de derechos de los pueblos indígenas son herramientas de las que se valen las mismas comunidades para exigir a los Estados la intervención en los aspectos que los afectan, y la participación en la construcción de nuevas normas, como las leyes N° 6691 y N° 7446 en el caso del Chaco, para garantizar el cumplimiento de sus derechos.

#### LA CENTRALIDAD DE LO COMUNITARIO Y LA DEMANDA AL ESTADO COMO CONSTANTES EN LAS EXPERIENCIAS DE EDUCACIÓN INDÍGENA

A partir de esta vinculación con otras experiencias desarrolladas por comunidades indígenas en distintos países de América Latina, es posible identificar puntos en común entre estas experiencias y las desarrolladas por las comunidades qom del Barrio Toba y Pampa del Indio, así como esta comparación permite reconocer las especificidades propias de estos casos en la provincia del Chaco. Uno de los puntos en común tiene que ver con lo comunitario, es decir, la centralidad de la organización comunitaria en la construcción de la educación propia. En la mayoría de las experiencias autónomas identificadas se reconoce el papel de la comunidad y de lo comunitario como fundamental. Zibechi aporta a comprender esta centralidad a partir del caso de Warisata.

*En el altiplano boliviano, las comunidades presionaron a sus autoridades para la instalación de escuelas [...] En Warisata no había separación entre escuela y comunidad; la comunidad era el principio pedagógico: “todo lo comunal se concentraba en la escuela y ella reproducía lo comunitario”. En efecto, la comunidad no sólo construyó la escuela, sino que se implicó en la dirección de sus asuntos cotidianos, incluyendo los planes de estudio. Por su parte, la escuela sirvió para consolidar y fortalecer el tejido comunitario. (Zibechi, 2005: 2)*

Este caso permite identificar otras similitudes con las experiencias que aquí se analizan y también con otras en América Latina, tal como se ha señalado anteriormente. En la cita de Zibechi no solo se evidencia la centralidad de lo comunitario, sino igualmente la demanda de las comunidades al Estado. Además del análisis que hace el autor, de este caso surge otro elemento que se reconoce común en la mayoría de las experiencias, la construcción de una experiencia educativa autónoma como un episodio de las luchas indígenas (Zibechi, 2005), como por ejemplo las luchas por el territorio tal como se da en el caso de Pampa del Indio.

La especificidad de la demanda de las comunidades indígenas está dada por la exclusión histórica que sufren por parte de los Estados y por la necesidad de exigir el cumplimiento de sus derechos. Desde los aportes de Bengoa (2000: 148):

*La lucha por la autonomía se constituye en la práctica en la lucha por los derechos indígenas, diferentes a los derechos de todos los ciudadanos del país. El reconocimiento de esos derechos económicos, culturales y políticos es el principal contenido de la autonomía. Es por eso una demanda muy compleja que puede ir desde la búsqueda de territorios separados o autónomos del resto del país, o simplemente a la búsqueda de derechos que en la práctica permitan la “descolonización” de las sociedades latinoamericanas.*

En este sentido, podría pensarse que la demanda de una educación propia (autogestionada) es expresión del ejercicio de derechos en distintos ámbitos y que, en la práctica, permitirían la descolonización.

La educación, en definitiva, es un elemento esencial para la reproducción de la identidad cultural, para pensar y construir el propio futuro.

<sup>12</sup> Fragmentos de entrevista a funcionario provincial que se desempeñaba como ministro de Educación en ese momento.

Por un lado, la educación constituye:

*Un factor clave en la adquisición y reproducción de las identidades culturales. En la medida que las familias y comunidades locales tradicionales se van debilitando, se van transformando, se secularizan, van perdiendo capacidad de reproducir la cultura [...] En esa misma medida, si la educación escolar e institucionalizada no asume elementos de la cultura local está produciendo, en los hechos y por omisión, una discriminación cultural e impidiendo que esa cultura tenga espacios adecuados de legitimidad para desarrollarse. (Bengoa, 2000: 308)*

Las comunidades qom del Barrio Toba y Pampa del Indio demandan, en este marco, una educación que incorpore las propias culturas, que permita la revitalización de las lenguas y que se desarrolle con los propios modos de organización.

Por otro lado, pero en ligazón directa con la reproducción de las identidades culturales, la educación propia permite la configuración de un futuro deseado, por lo que las comunidades indígenas toman en sus manos la formación de sus miembros; en principio este proceso se da para contrarrestar el hecho que el Estado no garantice la educación de calidad para los indígenas, y luego de este paso comienzan a considerar "si las tareas educativas que encarar forman parte de la construcción de un mundo nuevo" (Zibechi, 2005: 1). El testimonio del funcionario provincial entrevistado da cuenta de la importancia de esta construcción cuando cita las demandas de los referentes indígenas durante el conflicto en el Barrio Toba: "lo que nos dijeron es 'queremos que esta sea la primera escuela de gestión social indígena, este es el lugar de estigmatización fundamental de Resistencia, acá nuestros hijos tienen un horizonte negro, acá nuestros hermanos tienen un horizonte negro<sup>12</sup>". Resulta evidente esta necesidad de transformar la propia realidad, de construir condiciones diferentes de vida.

#### LA ESPECIFICIDAD DE LAS EXPERIENCIAS EN EL CHACO: EDUCACIÓN PROPIA EN EL ESPACIO DE LO PÚBLICO Y CON FINANCIAMIENTO ESTATAL

La construcción de la demanda de autonomía por parte de las comunidades indígenas del Chaco se dio en el marco de un proceso de larga data y que se fue configurando a partir de cam-

<sup>13</sup> Para profundizar en estos procesos, se pueden consultar los trabajos de Artieda (2016), Artieda y Rosso (2019), entre otros.

bios en la etapa en que se encontraban las relaciones entre estos pueblos y el Estado provincial. El contexto de emergencia indígena ya mencionado posibilitó una mayor intervención de las organizaciones y comunidades indígenas qom, wichí y moqoit en distintas definiciones de política educativa<sup>13</sup>, a la vez que la relación con el Estado provincial se modificó.

Tal como explican Burgos, Gluz y Karolinsky (2008: 3), el posicionamiento que asumen los movimientos sociales, en este caso los indígenas, respecto al Estado puede ser diferente y condiciona sus modos de acción; en este punto, las comunidades pueden ignorar al Estado como instancia central de toma de poder o pueden concebirlo como un actor fundamental en las luchas "por la construcción de políticas públicas que expresen los intereses de los sectores populares". Para el caso de los pueblos indígenas del Chaco, es posible afirmar que el posicionamiento que asumen sus comunidades concibe al Estado como un actor central en la construcción de una política educativa que exprese sus intereses. Esto no quiere decir que todos los procesos de autonomía desarrollados por comunidades indígenas en América Latina asuman este mismo posicionamiento, un claro ejemplo de ello es la experiencia zapatista que rechaza cualquier colaboración del Estado (Zibechi, 2005) y, en este sentido, resulta un aspecto fundamental de las experiencias desarrolladas por las comunidades del Barrio Toba y Pampa del Indio que desde sus inicios demandaron al Estado provincial el reconocimiento oficial de sus proyectos educativos y el financiamiento estatal.

En definitiva, "estos movimientos revitalizan la idea de autonomía pensada como estrategia para la reconstrucción de nuevos sentidos de lo público [...] Es, en suma, un proceso de lucha por la construcción de una nueva subjetividad no subordinada" (Gluz y Saforcada, 2007: 19-20). Se trata entonces de una autonomía que permitiría una configuración diferente de los sentidos de lo público, como espacio que incluya los propios saberes, modos, intereses, identidades, esas identidades que los Estados excluyeron. No obstante, ese posicionamiento con relación a lo público y al Estado implica ciertos riesgos que las comunidades indígenas tienen presentes, ya que "la escuela es un espacio de confrontación entre dos estrategias: la de los movimientos y la del Estado. Y, por lo tanto, es un instrumento del Estado para dismantelar la territorialidad de los movimientos y volver a estructurarla a su favor" (Zibechi, 2005: 5). Esta confrontación quedó plasmada con claridad

<sup>14</sup> Un desarrollo más acabado de esta cuestión se realiza en Barboza y Artieda (2017).

en el proceso de elaboración y sanción de la Ley N° 7446 que en su texto final reserva atribuciones al Estado provincial y, en algún aspecto, limita la posibilidad de acción del Consejo Comunitario como órgano representativo de la comunidad indígena<sup>14</sup>.

Es en este sentido que las experiencias educativas desarrolladas por comunidades indígenas, tales como las analizadas en este trabajo, se dan en un proceso de lucha, no solo en pos de una mayor participación en la definición y gestión de sus propios proyectos educativos, sino, específicamente, en contra de la dominación por parte del Estado, de la reproducción de las condiciones que los someten a la exclusión, la pobreza y la subordinación; en definitiva, se trata de una lucha por "transformar aquello que hoy conocemos como escuela pública" (Burgos, Gluz y Karolinsky, 2008: 6).

## REFLEXIONES FINALES

La realización de este trabajo permitió profundizar en el desarrollo de dos experiencias educativas realizadas por comunidades qom del Chaco, caracterizar esas experiencias en su especificidad y en comparación con otras realizadas por indígenas en otros países de América Latina. El reconocimiento de su especificidad dio lugar a la comprensión del aporte que constituyó para la construcción de una figura inédita en el sistema educativo provincial y nacional: la educación de gestión comunitaria.

Es en ese marco que se sostiene que las comunidades indígenas de la provincia construyeron una demanda de autonomía en su educación, de educación propia basada en sus intereses, necesidades e identidades culturales, pero en el espacio de lo público y con financiamiento del Estado. Es decir que "toman la educación en sus propias manos", pero no se trata de una educación exclusiva de los indígenas ni excluyente de otras identidades culturales; se trata de una transformación de los sentidos de lo público que implique la inclusión de las culturas indígenas, de los modos de gestión comunitaria, para la construcción de una escuela pública que, precisamente, los incluya, les permita mejorar sus condiciones de vida, transformar su realidad, construir un futuro.

Tal como explican Artieda y Rosso (2019: 1), "las actuales exclusiones sufridas por los indígenas de Chaco fueran gestadas en un complejo proceso histórico". La acción y movilización de las comunidades se encaminan a revertir ese proceso, a transformar



las condiciones de posibilidad de la dominación y la exclusión; si bien se trata de un proceso lento, conflictivo, con retrocesos y vaivenes, se evidencia que la presión de los indígenas tiene, en buena medida, el resultado que esperan, y es posible suponer que en el devenir histórico estos grados de autonomía se consoliden y se fortalezcan.

## BIBLIOGRAFÍA

**ARTIEDA, TERESA (2016).** Educación y movimientos étnico-políticos en la historia chaqueña reciente. En Palermo, Alicia Itatí y Pérez, Ana María (comps.) Nuevos protagonistas en el contexto de América Latina y el Caribe (pp. 97-111). Buenos Aires: CEFIS-AAS, Libro digital.

**ARTIEDA, TERESA Y BARBOZA, TATIANA (2016).** ¿Son posibles otras educaciones para indígenas dentro del sistema escolar tradicional? Análisis de un caso en el nordeste argentino. *Nodos y Nudos*, (5)41, 21-34. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional. Disponible en: <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/NYN/article/view/6697>

**ARTIEDA, TERESA; LIVA, YAMILA Y ALMIRON, VICTORIA (2015).** "Tenemos la fuerza que nos da la comunidad, la organización". Resistencia indígena, escuela media y trabajo docente en el Chaco (1994-2010). En Veiravé, Delfina (comp.) *Mirar la escuela secundaria desde el trabajo docente. Un acercamiento a instituciones de la provincia del Chaco* (pp. 83-111). Resistencia, Chaco: Editorial Contexto.

**ARTIEDA, TERESA Y ROSSO, LAURA (2019).** Las luchas por la igualdad en educación en el Chaco, Argentina. *Rizoma freireano*, 27. España: Instituto Paulo Freire de España. Disponible en: [www.rizoma-freireano.org/las-luchas-indigenas?tmpl=component&print=1&page](http://www.rizoma-freireano.org/las-luchas-indigenas?tmpl=component&print=1&page)

**BARBOZA, TATIANA Y ARTIEDA, TERESA (2017, 13 Y 14 JUNIO).** 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.

**BARBOZA, TATIANA (2013).** La Educación Bilingüe Intercultural en la normativa de la Provincia del Chaco, 1987-2010. XIX Reunión de Comunicaciones Científicas y Tecnológicas de la Universidad Nacional del Nordeste-Secretaría General de Ciencia y Técnica.

\_\_\_\_\_ **(2015).** Autonomía indígena en las Leyes de Educación N° 6691/2010 y N° 7446/2014 en el Chaco. XXI Reunión de Comunicaciones Científicas y Tecnológicas de la Universidad Nacional del Nordeste-Secretaría General de Ciencia y Técnica. Disponible en: [http://www.unne.edu.ar/trabajando/com2015/CS-SOCIALES\\_HUMANISTICAS/CS-26.pdf](http://www.unne.edu.ar/trabajando/com2015/CS-SOCIALES_HUMANISTICAS/CS-26.pdf)

\_\_\_\_\_ **(2016, 16 Y 17 DE JUNIO).** Movimientos étnico-políticos y autonomía en las instituciones escolares. El caso de pueblos indígenas del Chaco, Argentina. XXII Reunión de Comunicaciones Científicas y Tecnológicas de la Universidad Nacional del Nordeste-Secretaría General de Ciencia y Técnica.

\_\_\_\_\_ **(2017, 18 AL 21 DE JULIO).** Educación para indígenas en la historia reciente del Chaco: hacia una escuela pública de gestión comunitaria (1987-2014). 39° ISCHE International Standing Conference for the History of Education.

\_\_\_\_\_ **(2019, 13 Y 14 DE JUNIO).** Dos experiencias educativas de pueblos qom de la provincia del Chaco y su aporte a la educación de gestión comunitaria. XXV Reunión de Comunicaciones Científicas y Tecnológicas de la Universidad Nacional del Nordeste- Secretaría General de Ciencia y Técnica.

**BARONNET, BRUNO (2009).** Autonomía y educación indígena: las escuelas zapatistas de las cañadas de la selva Lacandona de Chiapas. Tesis de Doctorado en Ciencia Social, con especialidad en Sociología. México.

**BENGOA, JOSÉ (2000).** La emergencia indígena en América Latina. Fondo de Cultura Económica.

\_\_\_\_\_ **(2009).** ¿Una segunda etapa de la Emergencia Indígena en América Latina? Cuadernos de Antropología Social, 29, 7-22.

**BURGOS, ALEJANDRO; GLUZ, NORA Y KAROLINSKI, MA-**

**RIEL (2008, 10, 11 Y 12 DE DICIEMBRE).** Las experiencias educativas de los movimientos sociales: Reflexiones en torno a la construcción de autonomía. V Jornadas de Sociología de la UNLP. La Plata, Argentina. Disponible en: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.5913/ev.5913.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.5913/ev.5913.pdf)

**FELDFEBER, MYRIAM (COMP.) (2009).** Autonomía y gobierno de la educación. Perspectivas, antinomias y tensiones. Buenos Aires: Editorial Aique Educación.

**GLUZ, NORA Y SAFORCADA, FERNANDA (2007).** Autonomía escolar: perspectivas y prácticas en la construcción de proyectos políticos. *Educação: Teoria e Prática*, 17(29), 11-32.

**GRANDA MERCHÁN, SEBASTIÁN (2016).** Estado, educación y pueblos indígenas en los Andes ecuatorianos. *Alteridad*, 11(1), 221-230. Quito, Ecuador: Universidad Politécnica Salesiana of Ecuador.

**GUARINO, GRACIELA (2010).** Estrategias identitarias para la resistencia étnica en las organizaciones indígenas Qom del Chaco. *Rev. Mad.*, 22, 56-72. Chile: Departamento de Antropología, Universidad de Chile.

**LÓPEZ, LUIS ENRIQUE Y ROJAS, CARLOS (EDS.) (2006).** La EIB en América Latina bajo examen. Bolivia: Plural editores.

**LÓPEZ, LUIS ENRIQUE Y SICHRA, INGE (2004).** La educación en áreas indígenas de América Latina: balances y perspectivas. En Ignacio Hernaiz (org.) *Educación en la diversidad. Experiencias y desafíos en la Educación Intercultural Bilingüe* (pp.121-149). Buenos Aires: IIPE-Unesco.

**MARTÍ I PUIG, SALVADOR (2007).** Emergencia de lo indígena en la arena política: ¿un efecto no deseado de la gobernanza? En Martí i Puig, Salvador (ed.) *Pueblos indígenas y política en América Latina. El reconocimiento de sus derechos y el impacto de sus demandas a inicios del siglo XXI* (pp. 127-147). Cidob.

**MATO, DANIEL (2015).** Pueblos indígenas, Estados y educación superior. Aprendizajes de experiencias en varios países de

América Latina potencialmente útiles a los procesos en marcha en Argentina. Cuadernos de Antropología Social, 41, 5-23.

**ROJAS, CARLOS; VALERIO, ALEXANDRIA Y DEMAS, ÁNGELA (2006).** Descentralización de la educación en Guatemala: gestión escolar comunitaria. En Breve, Banco Mundial, (85).

**STAVENHAGEN, RODOLFO (2001).** El sistema internacional de los derechos indígenas. México: Instituto de Investigaciones Jurídicas. Universidad Nacional Autónoma de México.

**WILHELMI, MARCO APARICIO (2007).** La construcción de la autonomía indígena: hacia el Estado intercultural como nueva forma de Estado. En Martí i Puig, Salvador (ed.) Pueblos indígenas y política en América Latina. El reconocimiento de sus derechos y el impacto de sus demandas a inicios del siglo XXI (pp. 247-279). Cidob.

**ZIBECHI, RAÚL (2005).** La educación en los movimientos sociales. Programa de las Américas del Centro de Relaciones Internacionales, 1-6.

#### DOCUMENTOS OFICIALES

**ARGENTINA. PROVINCIA DEL CHACO (1987).** Ley de Comunidades Indígenas N° 3258/1987.

**ARGENTINA. PROVINCIA DEL CHACO (2010).** Ley de Educación N° 6691/2010.

**ARGENTINA. PROVINCIA DEL CHACO (2014).** Ley de Educación Pública de Gestión Comunitaria Bilingüe Intercultural Indígena N° 7446/2014.

**ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO (1989).** Convenio sobre pueblos indígenas y tribales N° 169. Ginebra.