

TRAZOS DESCOLONIALES EN LA PRODUCCIÓN DE SUBJETIVIDADES POLÍTICAS EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

Patricia Figueira

FFyL-UBA (Argentina)

patofigueira@hotmail.com

DESCOLONIALES PATHS IN THE PRODUCTION OF SUBJECTIVITIES POLICIES IN THE FIELD OF EDUCATION

Resumen: En Argentina, el ámbito de promoción de políticas públicas dirigidas a fomentar la integración social por la vía multiculturalista se ha centralizado en torno al eje educativo-cultural. En este sentido, la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) es una de las ocho modalidades en la Ley de Educación Nacional N° 26.206, en conformidad al artículo 75 inciso 17 de la Constitución Nacional. Sin embargo, se han iniciado “otras” experiencias educativas que intentan abordar la interculturalidad entendida como una “opción política descolonizadora”, incluyendo en sus proyectos educativos praxis que aboguen por cambios estructurales, ya no exclusivamente en el plano educativo-cultural, sino en una propuesta inclusiva de la pluralidad fundada en el respeto de una ética liberadora. Este trabajo pretende reflexionar en torno a los abordajes anclados en una acción descolonizadora, que constituye el andamiaje teórico conceptual que sirve de sostén al Programa Educativo del Consejo Qompi en Pampa del Indio, Provincia del Chaco.

Abstract: In Argentina, the area of public policy advocacy aimed at promoting social integration via multiculturalism has been focused around the educational and cultural hub. In this sense, the Bilingual Intercultural Education (IBE) is one of the eight categories in the National Education Law No. 26,206, according to Article 75, paragraph 17 of the Constitution. However, “other” learning experiences have been initiated, which attempt to deal with interculturalism understood as a “decolonizing political choice”, including in their educational projects praxis which advocate for structural changes, not only in the educational-cultural aspect, but also in an inclusive proposal of plurality based on the respect for an ethics of liberation. This paper aims to reflect on approaches anchored in decolonization action, which is the conceptual theoretical framework that serves as support to the Qompi Council’s Education Program in Pampa del Indio, Province of Chaco.

Palabras clave: Descolonialidad. Proyecto político-educativo intercultural. Colonialidad. Proceso de subjetivación política. Modernidad.
Decoloniality. Intercultural political-educational project. Coloniality. Political subjectivation process. Modernity.

I- Introducción

La institución escolar no es ajena al entramado social en el que se circunscribe. Todo proyecto educativo implica, a su vez, la conformación de un proyecto político a su interior, y por consiguiente, la producción y reproducción de subjetividades políticas. Estas subjetividades, conformadas durante el proceso de sociabilización escolar, se conjugaron a partir de la generación y circulación de específicos objetivos e intereses sociales que la escuela se encargara de legitimar. Intereses que coinciden con los valorizados a nivel social y de los cuales se desgajan los parámetros posibles en los que se inscriben las definiciones y miradas de la realidad (Berger y Luckmann, 1968; Quijano, 2002). De esta manera, se constituyen en las principales herramientas y marcos de análisis que los niños obtienen para comprender la realidad de su propia sociedad. En este sentido, podemos considerar que la estructura de la enseñanza escolar no solamente refleja el orden vigente de las relaciones sociales de poder y la distribución jerárquica de las personas en el acceso al conocimiento (Varela y Álvarez-Uria, 1991; Carnoy, 1985) sino también, contribuye y orienta la creación de dicho ordenamiento.

La vía de integración multicultural¹ que se aborda desde la modalidad de EIB (Educación Intercultural Bilingüe) en las escuelas públicas no es externa a las estructuras de poder vigentes. Los criterios rectores que inspiraron a los programas iniciales, y sus respectivas experiencias piloto, no lograron superar las pretensiones asimilacionistas, heredadas del proyecto homogeneizante escolar. La intención de “borrar el aislamiento en el que se encuentran los pueblos indígenas” e incorporarlos a las sociedades nacionales, en tanto sujetos productivos en el mercado laboral, impregnó los objetivos programáticos. En este sentido, la incorporación de la lengua materna para facilitar la castellanización de los niños fue -y continúa siendo en muchos establecimientos educativos- una estrategia pedagógica significativa y funcional a dichos propósitos, colaborando en mantener la matrícula y jerarquizando el modelo cultural dominante. Siempre en desmedro de las culturas locales y considerándolas un obstáculo para el progreso del proyecto educativo moderno (Lander, 2000; Quijano 1998; Albarracín, 2006; López, 1997; Díaz y Alonso, 1998). Este modelo de “integración” denominado “Bilingüismo de transición” refuerza el sentido monocultural y hegemónico de la educación escolar (López y Kuper, 1999). En palabras de Ingrid Jung:

“[...] la misma concepción educativa dominante, que convierte en problema todo lo que no entra dentro de su molde, hecho a medida, en realidad, para nadie. A fuerza de meter a los niños y niñas indígenas en este molde, los aprieta, los dobla, los tuerce hasta no poder respirar, para luego cortar lo que sobra: la lengua a través de la cual se expresan, la cultura en la cual se desarrollan. Cada cual que no entra en el vestido prefabricado se convierte en problema para el sastre, que no ha aprendido que los buenos vestidos se hacen a medida [...] El problema no es la diversidad de los usuarios del sistema educativo, sino la incapacidad de éste para responder a las necesidades específicas, para permitir el crecimiento de los niños y de sus sociedades” (Jung, 1994: 277).

A pesar de las críticas generadas por los movimientos indígenas, las sucesivas reformulaciones de los modelos de “integración” que se han elaborado hasta la actualidad no han

¹ Los principios interculturales asumidos en las políticas educativas están asociados a una perspectiva política multiculturalista, en donde el acento está dispuesto en el diálogo entre las culturas y su reconocimiento, sin por ello generar herramientas educativas que cuestionen las relaciones asimétricas que sustentan la desigualdad histórica de las poblaciones a las que esta modalidad está dirigida. Para profundizar en estas distinciones ver : Palermo (2005) y Walsh (2007).

podido consolidar una propuesta superadora que promoviera una perspectiva intercultural enraizada en la urgencia de transformar al sistema educativo en su totalidad, y no simplemente reformarlo.

Durante los años noventa, en un contexto caracterizado por el auge de las políticas neoliberales en toda Latinoamérica, comienzan a gestarse reformas constitucionales que incorporan la EIB, ya no como una etapa de transición a la castellanización, sino bajo un modelo bilingüe de mantenimiento que pretende incorporar “las culturas” al sistema educativo. Entonces, desde una perspectiva esencialista y culturalista, se “emponderan” los denominados “contenidos interculturales”, es decir, sistematizaciones de los “saberes ancestrales”, con sus respectivos “valores culturales”, para incorporarlos al currículo escolar (López y Kuper, 1999).

De esta manera, la interculturalidad no solamente es objetivada en “contenidos” dispuestos a sumarse con los aportes de la cultura occidental, sino que también es conceptualizada como un “diálogo entre culturas”. Esta sumatoria, por un lado, compensaría la desigualdad histórica a las que se ha sometido a las “otras culturas” ofreciendo la mentada participación en igualdad de condiciones y, por otro lado, colaboraría en construir el camino para “acortar las diferencias”, “conocerse” y “convivir en paz e igualdad”.

Sin embargo, al no abordarse la dimensión intercultural desde el conflicto inherente a la colonialidad, sino desde la “potencialidad transformadora del diálogo”, continúa invisibilizando la tensión constante de la asimetría. Así, refuerza el entramado de jerarquías sociales establecidas, haciendo uso de la “tolerancia en la diferencia” (Díaz y Alonso, 1998) como una herramienta primordial para el control social, en la búsqueda de que dichas diferencias puedan convivir armónicamente. Podríamos decir que se consuma una incorporación selectiva de la diferencia, sin por ello, jerarquizarla (Aguer y Figueira, 2010).

En resumen, desde el pretendido piso de neutralidad con que es revestido “el saber”, se proclama la “igualdad en la diversidad” actualizando la negación de las históricas asimetrías de la cual la diferencia, es fruto. Y con ello, se le niega a “los otros” su historia, su presente y como si ya fuera poco, su futuro². En palabras de Catherine Walsh:

“Esta integración no apunta a la creación de sociedades más igualitarias sino más bien al control del conflicto social y la conservación de la estabilidad social, todo con el fin de impulsar el modelo de acumulación [del capital]” (Walsh, 2002: 203).

Sin embargo, existen experiencias educativas que, paralelamente a la fomentada por el Estado, intentan abordar la interculturalidad entendida como una opción política descolonizadora (Palermo, 2005). Es decir, incluir en sus programas educativos praxis que aboguen por cambios estructurales, ya no exclusivamente en el plano educativo-cultural, sino en una propuesta inclusiva de la pluralidad fundada en el respeto de una ética liberadora. Estos lineamientos constituyen el andamiaje teórico conceptual que sirven de sostén a diferentes proyectos educativos “alternativos” que se inscriben en el seno de los actuales movimientos sociales.

Este trabajo pretende reflexionar en torno a los abordajes en la construcción de dichos programas “alternativos”, considerando a la (re)constitución de los nuevos imaginarios, que acompañan la construcción de conocimiento, como una instancia indispensable para la formulación de una perspectiva de futuro capaz de concretarse en la realidad. Perspectiva utópica entendida en el sentido explicitado por Quijano “en cuanto un tiempo nuevo para la

2 Para una mayor profundización en las relaciones entre políticas del conocimiento y colonialidad lingüístico-epistémica recomendamos leer: GARCÉS (2007). Para una introducción acerca de la relación entre poder y conocimiento en América Latina véase: LANDER (2000) y Quijano (2002).

existencia social y de ese modo portador de un sentido nuevo de historia” (Quijano, 2002: 48) Es decir, en tanto posibilidad de aperturar un “tiempo nuevo” para la existencia social que se desprenda de la emergencia de ideas/imágenes “otras” que habiliten otros abordajes en la construcción de sentidos de realidad y que generen, a su vez, respuestas nuevas a la misma. En fin, que posibiliten examinar el entramado de dichas articulaciones, la generación de nuevas discursividades y sus respectivas prácticas.

II- El proyecto educativo moderno y la producción de subjetividades políticas

La escuela, en el marco del proyecto civilizatorio occidental, tenía como misión la homologación cultural de la población y con ella la anulación de cualquier diferencia, que era entendida en términos de obstáculo para el progreso. De esta manera, las otras formas de organización de las sociedades; las diferentes maneras de construir y transmitir el conocimiento o de interpretar y comprender el mundo circundante fueron categorizadas como pensamiento mítico, es decir, ligado a la naturaleza, cargado de un alto componente participativo emocional e inmerso en el ámbito de la irracionalidad. Por supuesto, todo ello se encuentra bien distante de la abstracción y externalización objetiva, propia y característica de la episteme occidental. Por consiguiente, a los sujetos productores de dicho conocimiento y a sus productos –materiales e inmateriales- se los consideró, y aun hoy día se los continúa considerando, “pre-modernos” o “arcaicos”, insuficientes o deficientes y, por lógica consecuencia, condenados a su pronta extinción en el “inevitable” avance del progreso, de la mano del desarrollo tecnológico-científico en la modernidad (Lander, 2000; 2003; Quijano, 1998).

La adopción de la perspectiva eurocéntrica, como única aproximación válida al conocimiento, ha hecho de la escuela el dispositivo hegemónico, por excelencia, de la producción y difusión de saberes. Es desde allí, en el marco institucional de la misma, que se reactualiza la articulación necesaria, que legitima las intrínsecas relaciones entre saber y poder, es decir, entre las formas de dominación del actual patrón de poder y las formas de producción de conocimiento científico. A esta particular estructuración, el sociólogo venezolano Edgardo Lander, la conceptualizó como la Colonialidad del Saber:

“Esta es la cosmovisión que aporta los presupuestos fundantes a todo el edificio de los saberes sociales modernos. Esta cosmovisión tiene como eje articulador central la idea de modernidad, noción que captura complejamente cuatro dimensiones básicas: 1) la visión universal de la historia asociada a la idea del progreso (a partir de la cual se construye la clasificación y jerarquización de todos los pueblos y continentes, y experiencias históricas); 2) la “naturalización” tanto de las relaciones sociales como de la “naturaleza humana” de la sociedad liberal capitalista; 3) la naturalización u ontologización de las múltiples separaciones propias de esa sociedad; y 4) la necesaria superioridad de los saberes que produce esa sociedad (‘ciencia’) sobre todo otro saber” (Lander, 2003: 22).

Siguiendo a Lander, esta cosmovisión es una construcción eurocéntrica, puesto que dispone a la totalidad de los saberes, y a las gentes portadoras de esos saberes, en compartimentos estancos, dispuestos en una serie evolutiva de un solo sentido. Ubicando la especificidad histórico-cultural europea como referencia superior y único parámetro viable para medir al resto de las sociedades. El resultado de esta operatoria es la “naturalización” de la “desigualdad de humanidades” en el desarrollo histórico de la humanidad, y la creación de nuevas identidades sociales coloniales: “blanco”, “negro”, “indio”, que puestas dentro del imaginario del progreso enfatizan su inferioridad y su atraso en el tiempo.

Aunque pareciese que la vía de integración de la EIB transitara por carriles contrarios y pretendiese derrumbar dichos postulados, el considerar posible: 1) la identificación geopoblacional de “contextos de EIB” en un mapa -espacios geográficos donde se implementa la modalidad a ciertos grupos poblacionales- 2) circunscribir una perspectiva intercultural a una mera modalidad educativa, simplemente, como una estrategia pedagógica, y 3) la exclusividad de la implementación de la modalidad en escuelas con alta “población indígena”, nos invita a cuestionar ese parecer y, a la vez, preguntarnos ¿cómo puede considerarse la interculturalidad una cuestión de fragmentos dispersos en espacios geográficos y pertinentes a exclusivos grupos humanos?, ¿son solamente los pueblos originarios “sujetos interculturales”?, ¿los “argentinos” nos seguimos asumiendo como un único pueblo, con una única nación y una única cultura?

Si bien no es el propósito de este artículo profundizar, ni revisar, los múltiples abordajes de la EIB en Argentina, sino más bien, explorar tres aspectos centrales del proyecto educativo del Consejo Qompi, no quisiéramos dejar de señalar la marcada unidireccionalidad con que se inscribe la “necesidad de integración” en la EIB. Es decir, son “ellos”-los otros-, una vez más, los que “necesitan integrarse” a una sociedad “civilizada”, “moderna”, “castellanizada” y, particularmente, “blanca”. Nunca es en el sentido contrario.

La corporalidad es el nivel decisivo de las relaciones de poder y la colonialidad, es la matriz de poder que organiza el entramado social que dispone a la gente en desiguales instancias para el control de su propia existencia social (Quijano, 2007a). De esta manera, al naturalizar la diferencia en términos raciales, el “indígena” es también el terreno de lo inhóspito, de la abnegación a la civilización y de la “impenetrabilidad” del progreso. Todas estas ideas/imágenes, asociadas al liberalismo como experiencia social y producción de conocimiento vertebran los sentidos, las explicaciones e interpretaciones que se dan a la realidad en un determinado período histórico. En palabras de Edgardo Lander:

“Este metarrelato de la modernidad es un dispositivo de conocimiento colonial e imperial en que se articula esa totalidad de pueblos, tiempo y espacio como parte de la organización colonial/imperial del mundo. Una forma de organización y de ser de la sociedad, se transforma mediante este dispositivo colonizador del saber en la forma normal del ser humano y de la sociedad. Las otras formas de ser, las otras formas de organización de la sociedad, las otras formas del saber, son transformadas no solo en diferentes, sino en carentes, en arcaicas, primitivas, tradicionales, premodernas” (Lander, 2003: 23).

Entonces, insertos en un modelo histórico educativo homogeneizador y civilizatorio, la construcción de subjetividad política de los pueblos indígenas se conforma a partir de los conflictos asociados a un Estado nacional en expansión de sus fronteras y de construcción de un mercado agrario que, en particular en la región chaqueña y a partir del modelo extractivo hegemónico, necesita disponibilidad de mano de obra a bajo costo. Es así que, arduas empresas de exterminio, invisibilización, destrucción de los patrones de poder preexistentes y la “represión material y subjetiva de los sobrevivientes (...) hasta someterlos a la condición de campesinos iletrados, explotados y culturalmente colonizados y dependientes” (Quijano, 2007b: 130), vuelven problemática la posibilidad de reflexionar críticamente en torno a la diferencia.

La confrontación política se produce en la medida en que el individualismo, como una de las máximas expresiones de la intersubjetividad occidental, va a establecerse sobre, y a costa de, otras prácticas previamente existentes, ejerciendo sobre ellas una violencia epistémica, como bien afirma Santiago Castro-Gómez (Castro-Gómez, 2003). A la vez, es productora de resistencia y subversiones por parte de los oprimidos, produciendo prácticas y discursos alternos, de las cuales el Estado va a tratar de mantener controlados. En términos

de Lander “*Aniquilación o civilización impuesta* definen así los únicos destinos posibles para los *otros*” (Lander, 2003: 24). Entre estos extremos se configuran, en la actualidad, los proyectos educativos “alternativos”.

III- La construcción de subjetividad en la interpelación a las ideas/imágenes de la modernidad

En la actualidad, la emergencia de los discursos multiculturales pretende torcer la genealogía escolar trazada, reinterpretando las funciones sociales de la escuela. Sin embargo, el imperativo social en las prácticas escolares implica, e implicó indiscutidamente, la adopción de condiciones de existencia que naturalizan un específico “ser y estar en el mundo” y su necesaria autoidentificación a partir de la introyección de dichas normas por parte de la totalidad de la población. De esta manera y como corolario de dicho proceso, resulta cotidiana la sujeción voluntaria a aspirar a pertenecer y formar parte de la sociedad moderna, y ya no solamente como consecuencia del histórico empleo de la violencia en el manejo de medios forzosos. Resulta así, para la mayoría de la población, un anhelo generalizado. Una fuente de deseos y aspiraciones que direccionan y encauzan sus proyectos personales y sociales.

Inmerso en un orden percibido como “natural” y en apariencia elegido por la mayoría de la población, la producción de perfiles de subjetividad deviene en una mera exclusión de aquellas caracterizaciones que la misma colonialidad oculta. Nuevamente, es la invención del otro (Dussel, 1994; Castro-Gómez, 2003) el artilugio que permite incluir, excluyendo. De esta manera, frente al peligro de un inminente conflicto interétnico, las discursividades multiculturalistas promueven prácticas basadas en el respeto y la tolerancia hacia la “otredad inventada” en el seno de la colonialidad y operan como un temporizador de dicho conflicto.

En este punto, podríamos preguntarnos ¿Qué ocurre cuando estas “otredades” interpelan y cuestionan los términos en los que se las integra a esta “universalidad humana”?; ¿Qué sucede y nos sucede cuando se subjetivizan “nuestros objetos de estudio”?; ¿Qué pasa cuando las genealogías trazadas por la historia universal del pensamiento son desarticuladas y puestas a revisión?; ¿De qué manera perturba a la construcción hegemónica del relato nacional, la restitución de relatos históricos “otros” que fueron sistemáticamente silenciados?; ¿Qué sucede cuando la construcción del pensamiento no habilita, únicamente, la opción individual?; ¿Y qué decir cuando las lenguas comienzan a ser habladas sin posibilidad de traducción a las lenguas occidentales?; ¿Qué pasa cuando se pluralizan las maneras de “ser y estar en el mundo”?; ¿O cuando la oralidad y la memoria reclaman su validación, real y efectiva, en los espacios de expresión históricamente excluidos? Entonces, ¿Qué pasa cuando dicen por allí, que en las aulas del proyecto educativo Qompi de Pampa del Indio, los libros se corporizan y ahora, hablan?

El imaginario histórico, acompaña y esta asociado a una particular perspectiva de conocimiento y sentido de la realidad que apertura, utópicamente, las posibilidades de proyectar vías o senderos hacia posibles perspectivas de futuro (Quijano, 2002),

“Si se admite que la utopía no es meramente una quimera, o un constructo arbitrario, y por eso prescindible y aún desdeñable [...] es engendrada como búsqueda de liberación de una sociedad respecto de un orden presente y de su específica perspectiva de racionalidad. La utopía proyecta una alternativa de liberación en ambas dimensiones. Implica, de ese modo, una subversión del mundo, en su materialidad tanto como en su subjetividad” (Quijano, 1990: 33).

Nuevos sentidos, nuevas imágenes, nuevas preguntas a la realidad emergen acompañadas de procesos sociales históricamente contextualizados. En estas (re)significaciones,

como bien afirma Walsh “la imbricación de lo histórico-cultural con lo nuevo es lo que da significado a este *conocimiento político*” (Walsh, 2002: 187). Lo nuevo que radica en: 1) la estructura organizativa de los “movimientos indígenas”, en el caso del Consejo Qompi, la incorporación del consejo de ancianos como un órgano fundamental de consulta, más allá de los coordinadores y las asambleas; 2) la re-originalización³ en los controles de las autoridades colectivas en el marco de la democracia, como pueden ser: la concepción de “mandar obedeciendo” o los consensos en asambleas frente a las decisiones que comprometen a toda la organización; 3) los procesos cada vez más visibles de nuevas tecnologías de transmisión del “conocimiento propio”, en las radios comunitarias, libros y películas y 4) la aventura de la desactivación de los dispositivos de la modernidad, que mantenían ligados los estándares de validación del conocimiento, de manera exclusiva, al conocimiento científico:

“Esta condición histórico-cultural-colonial no solo margina, disciplina y a veces destruye el conocimiento indígena, sino que también genera la producción de nuevos conocimientos subalternos y nuevos modelos de análisis, conceptualización y pensamiento que conciben el ‘problema indígena’ como un problema fundamentalmente estructural vinculado con la hegemonía capitalista” (Walsh, 2002: 186).

Entrelazar las memorias históricas-culturales de los pueblos, los universos simbólicos y materiales, a sus nuevas producciones de pensamiento es el desafío de esta nueva perspectiva de futuro, que se abre mediante el proyecto educativo intercultural qom en Pampa del Indio. Es decir, no es la reivindicación de un pasado reconstruido a partir de memorias culturales e históricas de su propio pueblo, ni menos, a partir de la memoria de otros pueblos, sino que se trata de la construcción de un presente, que de cara al pasado, construye su propio futuro. Es la habilitación del presente, un “aquí estamos”, desdibujando la imagen distorsionada del vencido, construida por las manos del vencedor. A continuación esbozaremos algunas problemáticas y estrategias que caracterizan al Proyecto Educativo Intercultural qom de Pampa del Indio.

IV- Los “libros vivientes” y el proyecto político-educativo de Pampa del Indio.

La localidad de Pampa del Indio se sitúa en el extremo norte del Departamento Libertador General San Martín, Provincia de Chaco, a 208 km de la capital provincial. De acuerdo al Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas de 2001 cuenta con una población cercana a los 11.000 habitantes, de los cuales más del 50% pertenece a la etnia qom. La mayoría de la población qom vive en barrios periféricos o en asentamientos dispersos en los alrededores del casco urbano. En este último caso, conformando un patrón poblacional de tipo rural.

La producción agropecuaria es la actividad productiva de mayor importancia en la zona. De hecho, Pampa del Indio es reconocida como la capital de la hortaliza, en reminiscencia a una tradición productiva ya perdida en la actualidad. Sin embargo, en sintonía al furor expansivo de los agronegocios de las últimas décadas, la mayoría de los campos destinados a siembra lo hacen continuando el cronograma propuesto por las campañas productivas de cereales (soja, maíz, girasol, cebada, trigo) Esta actividad emplea a la mayoría de la mano de obra indígena.

Asimismo, según el Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas del año 2001, el 58,58% de la población de Pampa del Indio no finalizó sus estudios primarios o recibió instrucción escolar alguna. Esta situación se vislumbra más aún en la población qom, que

3 Entendemos por re-originalización a la conceptualización que hace Quijano.

por las razones anteriormente esgrimidas ha sido subalternizada históricamente, es decir, no solamente se vieron privados al acceso y continuidad educativa, sino que, se les ha negado, sistemáticamente, la posibilidad de acceder a una educación que contemple y valore su propia cultura. Frente a esta situación, en 1994 y a instancias de un encuentro de Educación las comunidades qom de Pampa del Indio formulan la necesidad, a las autoridades provinciales, de abrir un establecimiento de educación media en modalidad EBI⁴.

La demanda, que surge a partir del pedido de un nuevo establecimiento, hace explícita la urgencia de cumplir la obligatoriedad, por parte del Estado, de admitir la participación real de la comunidad en la elaboración del Proyecto Educativo Institucional (PEI) y la revisión del plan de estudio vigente. Después de intensas gestiones -con largos períodos de inactividad- y frente a la negativa de los términos en la participación, dicha iniciativa es retomada en 1997 por la Comisión Zonal de Tierras Cacique Taigoyic, organización indígena local. A partir de entonces se decide conformar una organización que represente a todas las comunidades de la zona y gestione un proyecto de educación para los jóvenes qom de Pampa del Indio. De esta manera nace, en el año 1998, el Consejo Qompi en defensa de los Derechos de la educación bilingüe e intercultural, organización qom formada por representantes de cada uno de los 17 asentamientos, que comenzó con 20 representantes y en la actualidad cuenta con 44 representantes comunitarios⁵.

Desde el año 2000 y con asesoría de la organización local Asociación Civil Che'eguera, se comienza con el dictado de "talleres de consulta a las comunidades" que culminan con la elaboración del Proyecto Educativo en sus tres propuestas iniciales:

- 1) Escuela de modalidad bilingüe e intercultural en alternancia, de gestión mixta, para el tercer ciclo de E.G.B,
- 2) Bachillerato de Adulto con salida laboral,
- 3) Escuela parasitemática de oficios.

De las tres propuestas explicitadas, se decidió comenzar por el bachillerato en orientación pedagógica y en orientación salud comunitaria, quedando las otras dos en estudio para retomarse en un posible futuro.

Durante el período 2010-2011 y a instancias del proyecto "Recuperación y difusión de la memoria histórico-cultural del Pueblo Qom (toba) de Pampa del Indio de la provincia del Chaco"⁶, se realizaron talleres con amplia participación de dirigentes e integrantes del Consejo Qompi. Estos espacios de reflexión dieron lugar a la discusión de los ejes centrales del proyecto político-educativo que el Consejo Qompi lleva delante. Las reflexiones contenidas en este artículo son producto de dichas conversaciones, y de la sistematización de la experiencia educativa anteriormente mencionada. De las propuestas esgrimidas en la sistematización⁷ quisiéramos destacar tres, que a nuestro entender, constituyen prácticas que se enmarcan en el desafío emprendido por la organización, como es construir herramientas

4 Para ampliar en las instancias en que se desarrolla la gestión del proyecto educativo, ver: *Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Sistematización de Experiencias*. 2004. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Buenos Aires, pp. 83 a 89. Todas las referencias enunciadas en este artículo en torno al proceso de organización, planificación y ejecución del proyecto son extraídas de dicha publicación, realizada en el marco de la Convocatoria "Sistematización de experiencias en Educación Intercultural y Bilingüe" a cargo del Ministerio de Educación, en el año 2001.

5 Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2004)

6 El proyecto en mención fue financiado por el Voluntariado Universitario, dependiente de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación. El programa de voluntariado universitario promueve la vinculación entre la universidad y la sociedad, enfatizando el rol social y comprometido de las universidades públicas con las problemáticas sociales locales.

7 Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2004)

que intentan perturbar las ideas/imágenes de la modernidad y desanclar los dispositivos de la colonialidad en la institución escolar. A saber:

- El pedido expreso de contar con profesores qom que adhieran a los lineamientos del Consejo Qompi, para que asuman el cargo de dictar las materias históricas y de educación ciudadana.
- Dentro del programa de estudio, la distribución igualitaria de la carga horaria para el aprendizaje y profundización de las lenguas: castellano y qomla'aqtac.
- Las autoridades escolares conformadas por un director qom y un consejo consultivo asesor integrado por representantes elegidos por la comunidad educativa.

La incorporación de docentes indígenas⁸ en espacios de producción de conocimiento estratégico (la construcción histórica y ciudadana de un pueblo), es una decisión primordial para la profundización del proyecto político de descolonización epistémica. La tarea de revisar la historia oficial, desarticularla y comenzarla a mirar desde otro ángulo sin los “anteojos” de la cultura dominante, implica una tarea crítica, reflexiva y creativa, pues no solamente es “combatirla” desde la discusión teórica, sino es construir un nuevo relato que incorpore los “borramientos selectivos” y los “silencios obligados” que la institución escolar decidió excluir. Las investigaciones sobre la historia local, que realizan los estudiantes en conjunto a los docentes y la comunidad, es un claro ejemplo de los primeros pasos en este recorrido propuesto. El modelo “civilizatorio” de la historia oficial, que confronta con el ejercicio de construcción de ciudadanía propuesto, es interpelado y puesto en crisis en las aulas. La búsqueda de genealogías y de reconstrucción histórica de los pueblos está en pleno proceso de (re)generación entre los jóvenes de Pampa del Indio y sus ancianos, los “libros vivientes”.

Los “libros vivientes”, autodenominación de los ancianos del Consejo Qompi, encarnan la metáfora solapada que se produce en las márgenes de la diferencia colonial (Mignolo, 2003) entre un mundo acuñado, por un lado, por la entronización de la tecnología de la escritura que aporta la acumulación y sistematización del conocimiento en su producto más clásico: “el libro”, convirtiéndolo así en la “fetichización del saber” y, por otro lado, el mundo de la oralidad con la memoria viva que se (re)genera y sostiene en el tiempo en las personas más adultas. Son ellos, los sujetos que hacen de la experiencia viva de la oralidad un camino de construcción y transmisión de conocimiento, quienes transitan y sintetizan ambos aspectos, es decir, no solamente acumulan “el saber de su pueblo” sino que lo jerarquizan al mismo nivel que el libro. Ellos son producto y productores de pensamientos y prácticas interculturales.

A su vez, la distribución igualitaria en cantidad de horas para la lengua castellana que para la lengua Qom, no solamente genera puentes hacia la valorización y jerarquización de sus conocimientos, sino que además introduce el qomla'aqtac al aula. Recinto histórico y exclusivo para el uso del castellano que legitimó -y legitima- el saber. Ahora, el qomla'aqtac es el nuevo anfitrión y se instaura como una lengua legítima del saber. La jerarquización, a diferencia de la mera incorporación de la lengua, favorece la expansión de su uso, ya sin pudores ni vergüenzas, en otros contextos socioculturales.

⁸ Los docentes indígenas son elegidos por sus competencias académicas y por su participación en la organización política. Ambas condiciones son relevantes en la profundización de vías que conlleven a la concreción de los objetivos propuestos por el Consejo Qompi, en el proyecto político-educativo que lleva adelante, puesto que, no solamente se intenta modificar las formas en las que se expresan los “sabereres”, sino los contenidos de los mismos. Entonces, docentes indígenas que reproduzcan el saber hegemónico no es una opción viable para este proyecto.

De esta forma, no solamente se jerarquiza la lengua sino también a los sujetos hablantes de la misma. La apertura a participar en los puestos directivos de la institución a los dirigentes y al colectivo, implica ubicar como actor social, político e intelectual principal al movimiento en su conjunto, y ya no a individualidades. El cargo directivo compartido a cargo de un director y de un consejo consultivo vislumbra el intento de horizontalidad del colectivo, como así también, de (re)crear mecanismos de decisión que fortalezcan los lineamientos y los objetivos consensuados en los talleres consultivos

De igual manera, abrir las aulas al consejo consultivo de ancianos, “los libros vivientes”, revitaliza la lengua e introduce la oralidad en el imperio de la escritura. Esto trae aparejada dos cuestiones interesantes que no queremos dejar de mencionar. Por un lado, la memoria histórica-cultural de un pueblo se (re)escribe desde las márgenes de la oralidad, sin cuestionar la veracidad del relato. Por otro lado, ponen en tensión la figura occidental del “anciano”. Mientras que para occidente, la ancianidad esta asociada al desprestigio de lo “inoperante”, “lo descartable”, “lo atrasado”; aquí, los “libros vivientes” representan a los “productores del conocimiento” dentro del proyecto educativo intercultural. Es nuevamente puesta en crisis la idea central de la modernidad, la necesidad constante de innovación, de movilidad, de progreso, de búsqueda permanente de perfeccionamiento en utopías futuras y despojadas de miradas del pasado. El presente y el futuro se construyen a partir de elementos, relatos, vivencias, sentires legados de generaciones que vivieron –y viven- la experiencia de sometimiento y resistencia histórica.

V- Contribuciones para continuar reflexionando

El conjunto de prácticas que intentan interpelar o poner en “jaque” el legado de la modernidad, instaurado en la institución escolar a partir de la implementación del modelo civilizatorio desplegado en las aulas, son un conjunto de indicios y bases que permiten imaginar e idear la marcha de un proyecto nuevo. Un proyecto que contenga los principios programáticos que contribuyan a discutir a nivel societal, la pervivencia de la colonialidad en las relaciones sociales de Pampa del Indio.

Si bien el proyecto político-educativo no puede, aunque se lo propusiese, subvertir individualmente las ideas/imágenes que ofician de fundamento a las prácticas y discursos que circulan tanto por las aulas como por las calles de Pampa del Indio, conlleva en su entraña, en primer lugar, la fortaleza de “resquebrajar” las imágenes distorsionadas producidas por la colonialidad. Y a partir de ese “resquebrajamiento” posicionarse como enclave estratégico para la formación de pensamiento y praxis descolonizadora con la pretensión de desmantelar las relaciones de poder que hacen a la cotidianeidad de la vida de sus habitantes.

En segundo lugar, la fortaleza de pertenecer a un proyecto político mayor, enmarcado en un movimiento que articula el accionar de varias organizaciones indígenas, identifica el quehacer educativo con un claro objetivo político de construcción subjetiva. Habitar dichos espacios implica hacerse preguntas tales como ¿Para quienes queremos la escuela en Pampa del Indio? ¿Qué sujeto político se ha promovido históricamente y cual promueven, hoy en día, estas aulas? ¿Cuál es el proyecto educativo que pretendemos y para qué lo pretendemos?

Ahora bien, en un principio este proyecto se inaugura con un apoyo no explícito del Estado, constituyéndose en una experiencia, prácticamente, no oficial. En la actualidad, la vinculación con el Estado se ha complejizado. La experiencia se enmarca en un proyecto de gestión social, acorde a la nueva legislación provincial en materia educativa, manteniendo el eje de la autonomía en el ámbito de elección de autoridades directivas y docentes, con apoyo financiero del estado y asesorías que adecuan la oferta educativa ofrecida hasta el momento a formatos organizativos y educativos establecidos por la ley de educación provincial. Ejemplo de ello es la actualización del diseño de los planes de estudio con la partici-

pación de funcionarios del Ministerio de Educación, que realizan la tarea de complementar el currículum diseñado para las escuelas EIB públicas con los ejes educativos del proyecto Qompi.

Los interrogantes que esta nueva vinculación con el Estado suscitan podrían ser los siguientes ¿de qué manera los proyecto de reoriginalización, en términos de Quijano, son viables en el marco de una institución pensada con el fin de homologar, universalizar y jerarquizar el conocimiento eurocéntrico? Es decir, ¿Puede la institución escolar albergar las propuestas críticas al modelo hegemónico que el “movimiento indígena” promulga? ¿Puede el Estado dar una participación real en el diseño escolar, contemplando las expectativas y objetivos educativos que la comunidad busca?

La gran mayoría de las experiencias generadas en procesos de participación comunitaria y acompañada por el Estado no han podido mantener el nivel de autonomía suficiente como para sostener sus objetivos iniciales sin ser cooptadas por el sistema hegemónico. Los interesantes debates actuales en torno a las diferentes concepciones y prácticas de gestión social y gestión comunitaria son una muestra de los interrogantes que aun suscitan estas cuestiones.

Entonces, ¿esto implica necesariamente desvincularse del Estado? Y en tal caso ¿es posible, en la Argentina actual, mantener una experiencia viable en plena desvinculación del Estado? En una respuesta pronta y simple, esto pareciera no ser posible. La escuela está enraizada e imposible de disociar del modelo hegemónico moderno/colonial. La organización escolar, la escuela en sí misma y en tanto máquina de educar (Pineau, 2005) es el dispositivo por excelencia del disciplinamiento de los cuerpos y de las subjetividades en el capitalismo, a la vez de constituirse en la tautología de la educación. Aún así, es necesario tener presente que los modelos educativos no se extinguen en la escuela, y que el proceso de interculturalizar esta aún en plena construcción, o al menos por construirse. Por lo tanto, la difícil y compleja tarea de los proyectos político-educativos “alternativos” radica en el dilema de mantener su autonomía “real” en las negociaciones, mientras se encaminan, haciendo equilibrio, por el delgado hilo que péndula entre los abismos de la cooptación y de la derrota⁹ que implicaría la imposibilidad de sostener el proyecto a largo plazo.

Bibliografía

- AGUER, Bárbara; FIGUEIRA, Patricia
2010 “Educación intercultural bilingüe hoy. Un debate en construcción”, en *Actas del Congreso Internacional de Lengua Y Literatura. Voces y Letras de América Latina y del Caribe. En el año del Bicentenario*. Córdoba: Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba.
- ALBARRACÍN, Lelia
2006 “Lenguas, Dialectos e Ideologías”, en *Diversidad cultural y derecho a las diferencias /Competencias lingüísticas*, Revista Novedades Educativas, Edición N° 186. <http://www.adilq.com.ar/ponencia26.htm> (05/06/2012)
- BERGER, Peter ; LUCKMANN, Thomas
1968 *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- CARNOY, Martín
1985 *La educación como imperialismo cultural*. México DF: Siglo XXI editores.
- CASTRO-GOMEZ, Santiago
2003 “Ciencias Sociales, Violencia Epistémica y el Problema de la Invención del Otro”,

9 Aludimos a la noción de derrota tal como la aborda Aníbal Quijano en su artículo: QUIJANO, Aníbal. 2002. “El regreso del futuro y las cuestiones del conocimiento”. En: Catherine Walsh, Freya Schiwy y Santiago Castro-Gómez (comps.): *Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y Colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino*. Quito, Universidad Andina Simón Bolívar, Ediciones Abya-Yala. pp. 45 a 60.

- en Lander, Edgardo (Comp.). *La Colonialidad del Saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*: 145-161. Buenos Aires: CLACSO.
- CASTRO-GOMEZ, Santiago
2005 *La hybris del punto cero: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- DÍAZ, Raúl; ALONSO Graciela
1998 “Integración e Interculturalidad en épocas de globalización” en Actas del Primer Congreso Virtual de Antropología y Arqueología. <http://www.naya.org.ar/congreso/ponencia1-5.htm> (05/06/2012)
- DUSSEL, Enrique
1994 *El Encubrimiento del Otro. Hacia el origen del mito de la modernidad*. Quito: Ediciones Abya-Yala.
- GARCÉS, Fernando
2007 “Las políticas del conocimiento y la colonialidad lingüística y epistémica”, en Castro-Gómez, Santiago y Grosfoguel, Ramón (Comps.). *El Giro Decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*: 217-242. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana; Siglo del Hombre Editores.
- JUNG, Ingrid
1994 “Propuesta de formación del maestro bilingüe”, en Foro Educativo (Edit.). *Ser maestro en el Perú: Reflexiones y Propuestas*: 277-292. Lima: Foro Educativo.
- LANDER, Edgardo
1997 “Modernidad, Colonialidad y Postmodernidad”, en *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, Vol. 3, N° 4: 11-28.
2000 “¿Conocimiento para qué? ¿Conocimiento para quién? Reflexiones sobre la geopolítica de los saberes hegemónicos”, *Revista Venezolana de Economía y Ciencias sociales*, Vol. 6, N° 2: 53-72.
2003 “Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos”, en Lander, Edgardo (Comp.). *La Colonialidad del Saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*: 11-40. Buenos Aires: CLACSO.
- LÓPEZ, Luis
1997 “La diversidad étnica, cultural y lingüística latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere” en *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 13, Educación Bilingüe Intercultural. <http://www.oei.org.co/oeivirt/rie13a03.htm> (05/06/2012)
- LÓPEZ, Luis; KÜPER, Wolfgang
1999 “La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas” en *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 20, ediciones OEI. <http://www.rieoei.org/rie20a02.htm> (05/06/2012)
- MIGNOLO, Walter
2003 *Historias locales/diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Ediciones Akal.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA
2004 *Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Sistematización de Experiencias*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- NOVARO, Gabriela
2001 “Pueblos indígenas y escuela. Avances y obstáculos para el desarrollo de un enfoque intercultural” en Colección educ.ar, CD 9. <http://coleccion.educ.ar/coleccion/CD9/contenidos/experiencias/pdf/documentog.pdf> (05/06/2012)
- PALERMO, Zulma
2005 *Desde la Otra Orilla: Pensamiento crítico y políticas culturales en América Latina*. Córdoba: Alción Editora.

PINEAU, Pablo

2005 “¿Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo: ‘Esto es educación’, y la escuela respondió: ‘Yo me ocupo’”, en Pineau, Pablo; Dussel, Inés y Caruso, Marcelo (Comps.). *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad: 29-52*. Buenos Aires: Paidós.

QUIJANO, Aníbal

1990 “Estética de la utopía”, en *Revista Hueso número*, N° 27, diciembre: 33-42.

1998 “La Colonialidad del Poder y la Experiencia Cultural Latinoamericana”, en Bri- ceño-León, Roberto y Sonntag, Heinz (Comps.). *Pueblo, Época y Desarrollo: La sociología de América Latina: 27-38*. Caracas: CENDES; Editorial Nueva Socie- dad.

2002 “El regreso del futuro y las cuestiones del conocimiento”, en Walsh, Catherine; Schiwy, Freya y Castro-Gómez, Santiago (Comps.). *Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y Colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino: 45-60*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar; Ediciones Abya-Yala.

2007a “Colonialidad del Poder y Clasificación Social”, en Castro-Gómez, Santiago y Grosfoguel, Ramón (Comps.). *El Giro Decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global: 93-126*. Bogotá: Pontificia Uni- versidad Javeriana; Siglo del Hombre Editores.

2007b “Don Quijote y los molinos de viento de América Latina”, en Kozlarek, Oliver (comp.). *De la Teoría Crítica a una crítica plural de la modernidad: 123-146*. Buenos Aires: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo; Editorial Bi- blos.

2009 “Colonialidad del Poder y Des/colonialidad del Poder” Conferencia dictada en el *XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología*. Buenos Aires.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando

1991 *Arqueología de la Escuela*. Madrid: Ediciones de La Piqueta; Ediciones Endy- mion.

WALSH, Catherine

2002 “La (re)articulación de subjetividades políticas y diferencia colonial en Ecuador: reflexiones sobre el capitalismo y las geopolíticas de conocimiento”, en Walsh, Catherine; Schiwy, Freya y Castro-Gómez, Santiago (Comps.). *Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder Pers- pectivas desde lo andino: 175-214*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar; Ediciones Abya-Yala.

2007 “Interculturalidad y Colonialidad de Poder. Un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial”, en Castro-Gómez, Santiago y Grosfoguel, Ra- món (Comps.). *El Giro Decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global: 47-62*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana; Siglo del Hombre Editores.