



Barboza, Tatiana Sabrina

Historia de la educación bilingüe intercultural en el Chaco entre 1987 y 2014. Tensiones entre regulaciones estatales y demandas indígenas



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Argentina.
Atribución - No Comercial - Sin Obra Derivada 2.5
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/>

Documento descargado de RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes de la Universidad Nacional de Quilmes

Cita recomendada:

Barboza, T. S. (2022). *Historia de la educación bilingüe intercultural en el Chaco entre 1987 y 2014. Tensiones entre regulaciones estatales y demandas indígenas. (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/3580>*

Puede encontrar éste y otros documentos en: <https://ridaa.unq.edu.ar>

Historia de la Educación Bilingüe Intercultural en el Chaco entre 1987 y 2014. Tensiones entre regulaciones estatales y demandas indígenas

TESIS DE MAESTRÍA

Tatiana Sabrina Barboza

thaty_1513@hotmail.com

Resumen

Esta tesis aborda la historia de la Educación Bilingüe Intercultural (en adelante EBI) en la provincia del Chaco, desde sus inicios en 1987 hasta el año 2014. En 1987 comienza en la provincia un lento y conflictivo desarrollo de la política de EBI a partir de la sanción de la Ley N° 3258 de Comunidades Indígenas que establece una educación bilingüe bicultural, hasta que en el año 2014 se sanciona la Ley N° 7446 de Educación Pública de Gestión Comunitaria Bilingüe Intercultural Indígena que, entre otras cuestiones, instauro la gestión de establecimientos educativos por parte de los pueblos Qom, Wichí y Moqoit.

En ese contexto la tesis examina, en primer lugar, la normativa del período y se aproxima al análisis de algunas de las demandas indígenas; y, en segundo lugar, focaliza en los sentidos de interculturalidad y de autonomía, que constituyen principios imprescindibles de la política educativa que exigen las organizaciones indígenas.



Universidad
Nacional
de Quilmes

MAESTRÍA EN CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES, CON
ORIENTACIÓN EN HISTORIA

**Historia de la Educación Bilingüe Intercultural en
el Chaco entre 1987 y 2014.**

**Tensiones entre regulaciones estatales y
demandas indígenas**

Tesista: Tatiana Sabrina Barboza

Directora: Teresa L. Artieda

Codirectora: Talía V. Gutiérrez

AÑO 2021

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS

INTRODUCCIÓN

El planteo del problema

Estructura de la tesis

CAPÍTULO I. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Estudios sobre políticas de EBI y demandas indígenas en América Latina

Las políticas de EBI

- Sentidos de interculturalidad en la normativa

Las demandas indígenas

- Demandas de educación
- Demandas de autonomía

Las experiencias de autonomía indígena

- Escuelas de gestión comunitaria
- Escuelas zapatistas

Estudios sobre políticas de EBI y demandas indígenas en Argentina

Las políticas de EBI

- Sentidos de interculturalidad en la normativa

Las demandas indígenas de educación

Estudios sobre políticas de EBI y demandas indígenas en Chaco

Las políticas de EBI

- Sentidos de interculturalidad en la normativa
- Autonomía indígena en la normativa

Las demandas indígenas

- Demandas de educación
- Demandas de autonomía

Las experiencias de autonomía indígena

- Escuelas de gestión comunitaria

Síntesis de los antecedentes

CAPÍTULO II. CONSIDERACIONES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Conceptos clave

Política pública y política educativa

Política indígena y política indigenista

Agencia indígena

Emergencia indígena

Interculturalidad y educación intercultural

Educación Bilingüe Intercultural

Autonomía

Síntesis de los aportes teóricos

Metodología y fuentes

Descripción de la metodología

El corpus documental

Los testimonios

Las investigaciones

CAPÍTULO III. LOS PUEBLOS INDÍGENAS DEL CHACO Y LA EDUCACIÓN

Los pueblos Qom, Wichí y Moqoit: su historia y su actualidad en el Chaco

El proceso de ocupación del territorio por parte del Estado nacional

La incorporación a la estructura productiva

Notas sobre las concepciones indígenas del territorio

Rasgos de la actualidad de los Qom, Wichí y Moqoit que habitan el Chaco

La situación educativa

La educación para indígenas en el Chaco (1900-1987 circa)

La educación en las misiones religiosas

La educación en la reducción "Napalpí"

La educación en ingenios, obrajes y escuelas nacionales

Las políticas de alfabetización en los '60 y '70

Demandas indígenas sobre educación en la historia reciente

Instituciones propias

Elección de los docentes

Consideración de las culturas indígenas en la educación

Educación propia y pública

Demandas de educación vinculadas con demandas de territorio

Educación tendiente a la descolonización, para la rehumanización

CAPÍTULO IV. LA EBI EN EL CHACO (1987-2014)

La normativa sobre EBI en el Chaco (1987-2014)

Primera etapa: la década de 1980

- La legislación nacional que antecede a la política provincial
- Los inicios de la EBI en la provincia

Segunda etapa: la década de los '90

- La política neoliberal en educación
- La normativa provincial en la década de los '90

Tercera etapa: de principios de los 2000 al 2014

- La legislación nacional sobre EIB
- La fase reciente en el plano provincial
 - Cambios en la organización institucional de la EBI y oficialización de las lenguas indígenas
 - Debates y sanción de la Ley N° 6691/2010
 - Debates y sanción de la Ley N° 7446/2014

Aportes para un balance sobre la EBI del Chaco

Los sentidos de interculturalidad y autonomía (1987-2014)

La interculturalidad y la autonomía en la normativa sobre EBI

- La interculturalidad y la autonomía en la Ley N° 6691/2010
- La interculturalidad y la autonomía en la Ley N° 7446/2014

La interculturalidad y la autonomía en las voces de algunos actores

- La interculturalidad, entre el diálogo igualitario y la posibilidad de transformación de la sociedad
- La autonomía, entre la participación y la autogestión plena

REFLEXIONES FINALES

BIBLIOGRAFÍA

FUENTES

AGRADECIMIENTOS

Esta tesis es el resultado de un proceso de formación personal y académica, con el que colaboraron muchas personas cuyos aportes considero necesario resaltar.

Agradezco especialmente a los docentes indígenas y a los funcionarios provinciales que me brindaron sus testimonios. Destaco sus contribuciones en términos de conocimientos y herramientas para el análisis y su predisposición para compartir apreciaciones y experiencias que sin duda enriquecen este trabajo.

A mi directora Teresa Artieda, por su acompañamiento a lo largo de tantos años, sus enseñanzas, y fundamentalmente por ayudarme a construir un camino profesional en temas y tareas que me apasionan. A mi codirectora Talía Gutiérrez, por la lectura atenta y las devoluciones precisas.

A la Universidad Nacional del Nordeste, por la formación continua y por el financiamiento de esta investigación. A la Universidad Nacional de Quilmes por la formación de excelencia en la maestría.

A colegas y amigas entrañables del Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Nacional del Nordeste, que configuran un espacio cotidiano de trabajo que sostiene mi recorrido en la investigación y en la docencia: Romina, Yamila, Soledad, Lisel, Miriam y María José. A Romi y a Majo especialmente, porque colaboraron con esta tesis de muchas maneras.

Agradezco a mi hija Mireya y a mi compañero Lucas, por entender las ausencias, sostenerme en los momentos difíciles e impulsarme siempre a crecer, personal y profesionalmente. A mi abuela Mireya, por haberme enseñado, con todo su amor, a creer en mí. A mi hermano Martín, mis padres, abuelos y amigas de la vida por creer en mí, incluso más que yo.

Espero que este trabajo constituya un aporte a la construcción de conocimiento sobre la EBI en el Chaco y en Argentina, y especialmente a la construcción de conocimiento que vienen realizando las comunidades indígenas de la provincia, a la visibilización de sus percepciones y demandas, de sus propuestas para una educación más respetuosa de sus historias, sus necesidades y sus aspiraciones.

INTRODUCCIÓN

El planteo del problema

Esta tesis aborda la historia de la Educación Bilingüe Intercultural¹ (en adelante EBI) en la provincia del Chaco, desde sus inicios en 1987 hasta el año 2014. En 1987 comienza en la provincia un lento y conflictivo desarrollo de la política de EBI a partir de la sanción de la Ley N° 3258 de Comunidades Indígenas que establece una educación bilingüe bicultural, hasta que en el año 2014 se sanciona la Ley N° 7446 de Educación Pública de Gestión Comunitaria Bilingüe Intercultural Indígena que, entre otras cuestiones, instauro la gestión de establecimientos educativos por parte de los pueblos Qom, Wichí y Moqoit.

En ese contexto la tesis examina, en primer lugar, la normativa del período y se aproxima al análisis de algunas de las demandas indígenas; y, en segundo lugar, focaliza en los sentidos de interculturalidad y de autonomía, que constituyen principios imprescindibles de la política educativa que exigen las organizaciones indígenas².

El desarrollo de la EBI provincial se comprende en el marco de un escenario nacional y latinoamericano que adquiere características específicas a partir de los '80 del siglo pasado, las cuales inciden en su configuración.

Los distintos países de América Latina reflejan una situación histórica de exclusión y desigualdad de los pueblos indígenas en términos de condiciones de vida, acceso a la cobertura de las necesidades básicas, reconocimiento de derechos específicos y en el ámbito de la educación (Corbetta *et al.*, 2018). Según el informe "Panorama Social Latinoamericano" de la CEPAL (2018), esta región continúa siendo la más desigual del mundo, con significativos niveles de pobreza, además de que dichos niveles son exacerbados por la discriminación y exclusión basados en la clase social, el género y la condición étnico-racial, entre otros.

¹ La bibliografía especializada y la normativa nacional utilizan la denominación Educación Intercultural Bilingüe. No obstante, en esta tesis mantenemos la denominación Educación Bilingüe Intercultural porque es la que se utiliza en la normativa provincial.

² Empleamos los términos "indígenas" y "pueblos indígenas" porque son los más frecuentes en la normativa nacional y provincial y unas de las acepciones que tendrían mayor aceptación en las comunidades indígenas que habitan el Chaco.

En el plano educativo, las brechas entre los indígenas y no indígenas se acentúan, manifestándose en las tasas de analfabetismo³ y repitencia⁴, entre otras (Corbetta *et al.*, 2018).

En Argentina, el proceso de conformación del Estado nacional (desde fines del siglo XIX hasta inicios del siglo XX) implicó la construcción de un modelo de nacionalidad que requirió el establecimiento, por un lado, de un principio positivo de afirmación de la identidad, y por otro, de un principio negativo de otredad que se construyó sobre los indígenas, resultando en políticas dirigidas a sus poblaciones que tendieron desde la homogeneización hasta el exterminio físico (Hecht, 2011a).

Respecto del período siguiente, Lenton (2010) aporta a reconocer algunos cambios en las relaciones entre el Estado y los pueblos indígenas. Durante las dos primeras décadas del siglo XX, el higienismo y el reformismo liberal orientaron las políticas relativas a indígenas a su asimilación en los niveles inferiores de la sociedad a través del trabajo. A partir de 1946, comienza una política más orgánica de entrega de títulos de propiedad, beneficios laborales para los indígenas en tanto parte de la clase trabajadora y se inician las primeras formas de incorporación política de dirigentes indígenas. En la década de 1970 el movimiento indígena comienza a articularse en organizaciones con reclamos basados en reivindicaciones históricas (Slavsky, 1998).

Desde la década de 1980 se generan cambios en los Estados nacionales, configurando nuevos escenarios políticos para los pueblos indígenas y para la lucha por el reconocimiento de sus derechos. Este proceso adquiere características particulares en la provincia del Chaco, como resultado de escenarios políticos, sociales y económicos específicos y de las formas particulares de relación entre estos pueblos y el Estado provincial.

³ De acuerdo a los datos extraídos en seis países de América Latina (Brasil, Costa Rica, Ecuador, México, Panamá y Venezuela), en relación a la tasa de analfabetismo de la población entre 15 y 24 años por condición étnica alrededor de 2000 y 2010, los porcentajes entre la población no indígena alcanzaban el 5,1 %, mientras que los porcentajes entre la población indígena alcanzaban el 23 % (Corbetta *et al.*, 2018).

⁴ “En nueve de los once países analizados existe una mayor tasa de repitencia entre estudiantes de pueblos indígenas en relación con los no indígenas. En la Argentina, Colombia, Panamá y el Paraguay, esta diferencia negativa es de 8 o más puntos porcentuales, mientras que, en Chile, el Ecuador, México, Nicaragua y el Perú, dicha diferencia oscila entre 3 y 5 puntos” (Corbetta *et al.*, 2018, p. 52).

Ese período de cambios resulta de la historia previa de políticas de atención a la cuestión indígena que, en el Chaco

combinó la acción de las misiones religiosas y las reducciones con el accionar de las fuerzas represivas, para dar lugar después a la penetración de las iglesias evangélicas y al fomento de colonias agrícolas que cumplieran el propósito de sedentarizar definitivamente a los resabios de nomadismo que representaban los grupos dispersos (Gómez y Hadad, 2009, p. 15).

César Gómez (2013) explica que la estructura social se conformó en torno al circuito productivo del algodón, al cual se incorporaron los indígenas como mano de obra transitoria y productores minifundistas. La crisis de dicho circuito en los años '60 originó un proceso de reestructuración de ese entramado, que derivó en el caso de los indígenas en experiencias organizativas de reivindicación y resistencia. Resulta importante tener en cuenta que estas formas de organización "asumieron diferentes estrategias en el marco de procesos de construcción identitaria como sujetos colectivos" (p. 11).

Las formas de organización y las estrategias de lucha que asumieron los indígenas que habitan el Chaco estuvieron estrechamente vinculadas con la cuestión identitaria y con la demanda por el territorio. Tal como expresa Gómez (2013) estos grupos construyen sus identidades a partir de formas de apropiación del espacio que condicionan sus formas de reproducción social, por lo tanto no se trata sólo del acceso a una parcela de suelo, sino más bien de la garantía de un conjunto de condiciones que permitan la recreación de su identidad étnica.

Esta perspectiva resulta fundamental para comprender la imbricación entre territorio y cultura para los pueblos indígenas, y para interpretar las demandas de educación que postulan.

En este sentido, si bien los reclamos en torno a los territorios ancestrales se reiteran en la mayoría de los pueblos indígenas latinoamericanos, resulta de importancia focalizar en la concepción del territorio de los Qom, Wichí y Moqoit, para comprender luego su concepción de educación. A partir de los aportes de Barúa y Rodríguez Mir (2009) se asume que los modos de vida y cosmovisión de estos pueblos estuvieron estrechamente vinculados con los recursos naturales provistos por el territorio. Pero la forma de entender ese territorio no está marcada sólo por la posibilidad de obtención de alimentos, sino que

el vínculo con sus tierras es (...) afectivo porque hay una relación como de familia propia. Sus tierras, en el sentido más amplio, constituyen su hogar, el

lugar donde moraban sus antepasados y donde están enterrados sus huesos, representan el libro en el que está grabada la historia de su pueblo (Wallis, 2016, p. 14).

El territorio es entendido entonces como un ámbito en el que habita una diversidad de seres vivos con los cuales los indígenas se relacionan y que forman parte de sus modos de entender el mundo y de su cotidianidad (López y Tola, 2016; Tola y Suárez, 2016).

En 2010 Chaco tenía 1.048.036 habitantes, de los cuales 41.304, se reconocían como pertenecientes o descendientes de los pueblos Qom, Wichí y Moqoit⁵. Según datos de la Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas 2004-2005, del total en el país 47.591 Qom se encontraban en la región de Chaco, Formosa y Santa Fe; 36.149 Wichí en las provincias de Chaco, Formosa y Salta; y 12.145 Moqoit en Chaco y Santa Fe⁶.

En cuanto a la situación educativa, en 2016 la provincia contaba con alrededor de 68 establecimientos de modalidad EBI en los niveles inicial, primario y secundario⁷. Sobre los docentes indígenas, la última estadística disponible basada en fuentes documentales data de 2011, y acredita un total de 194 indígenas de los tres pueblos (Artieda, Liva, Almiron, 2015). Según información proporcionada por una funcionaria de la Subsecretaría de Interculturalidad y Plurilingüismo, oportunamente entrevistada⁸, en la actualidad hay 600 docentes indígenas inscriptos en la Junta de Clasificación del Ministerio de Educación provincial⁹.

A lo largo de la historia de la educación para los indígenas del Chaco se advierte la intervención de “un conjunto de actores, los indígenas, las organizaciones religiosas, las asociaciones civiles y los Estados. Con los

⁵ Censo Nacional de Población, Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC), 2010.

⁶ Cabe aclarar que las estadísticas dan cuenta de la presencia de estos pueblos indígenas en otras provincias, a las que no se hace mención por exceder el espacio geográfico al que se circunscribe el estudio. Además, es necesario mencionar que no se cuenta con datos más actualizados y que los extraídos de la Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas 2004-2005 del INDEC no especifican la cantidad de población indígena por provincia; por esa razón la estadística presentada alude a espacios geográficos más amplios que los límites provinciales.

⁷ Según datos del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación, 2016.

⁸ Dicha funcionaria fue entrevistada para esta tesis en el año 2014, más adelante damos cuenta de las entrevistas realizadas. Respecto a la cantidad de docentes indígenas fue consultada nuevamente en el mes de mayo del 2021, incluimos aquí la información brindada por ella.

⁹ Cabe destacar que son muy importantes las dificultades que se presentan para acceder a datos actualizados acerca de cantidad de docentes indígenas, de escuelas y de matrícula, entre otros. Se mencionan las estadísticas más recientes de las que se dispone.

Estados, los indígenas mantuvieron relaciones de poder asimétricas en las cuales ocupaban lugares subalternos” (Artieda, Liva y Almiron, 2015, p. 86).

En el proceso de definiciones de políticas educativas que estudiamos aquí, intervienen indígenas y el Estado provincial, pero no constituyen colectivos homogéneos (Artieda, Liva y Almiron, 2012).

El objetivo principal de esta tesis es comprender la historia de la EBI en la provincia del Chaco, por medio del estudio de la normativa pertinente entre 1987 y 2014. Para abordar su devenir se propone aproximarse a algunas de las demandas indígenas sobre educación en el escenario étnico-político provincial desde fines de los ‘80 hasta el presente y disponer de elementos iniciales para conocer el grado en el que las demandas indígenas fueron contempladas; analizar los cambios y continuidades de la normativa provincial sobre la educación relativa a estos pueblos; y profundizar en los sentidos de interculturalidad y de autonomía en los enunciados normativos, así como explorar de manera preliminar los sostenidos entre algunos de los actores involucrados en su formulación y en los debates en la legislatura.

Se abordan los cambios en esta política, por medio del examen de las modificaciones y continuidades en el cuerpo normativo entre 1987 y 2014, que se dan como consecuencia de la fuerte presencia de los pueblos indígenas en tanto sujetos políticos con capacidad de acción en el devenir histórico (Stern, 2000), y de la gestión de experiencias y proyectos educativos propios que actuaron como estrategias de resistencia y de lucha por el reconocimiento de derechos (Artieda, Liva y Almiron, 2015)¹⁰.

Los cambios que se observan a lo largo del período señalado son graduales. Por un lado, consisten en el carácter otorgado a la educación para indígenas, que pasa sucesivamente de educación bilingüe bicultural a educación bilingüe intercultural incluida en regímenes especiales, a modalidad del sistema

¹⁰ Dos experiencias que se desarrollan constituyen antecedentes directos de la profundización de esta demanda de los indígenas de intervenir en la política educativa destinada a sus poblaciones, y que culmina en la exigencia de autonomía. Un programa educativo concebido e implementado por organizaciones indígenas y asociaciones civiles en una localidad del interior provincial, Pampa del Indio (ubicada aproximadamente a 220 km de la capital provincial) proceso que inicia en 1994 y logra reconocimiento del ministerio de educación provincial en 2001 (Artieda, Liva y Almiron, 2015); y el conflicto en un barrio habitado por familias del pueblo Qom en Resistencia (Barrio Toba ubicado en la periferia de la capital, sobre la Ruta Nacional N° 11), que dio lugar en 2011 a la creación de las primeras escuelas gestionadas por Consejos Comunitarios Indígenas en la provincia.

educativo¹¹ y, recientemente, a educación pública de gestión comunitaria bilingüe intercultural indígena. Esto a su vez incide en los derechos reconocidos a sus comunidades, que van desde el acceso a los niveles del sistema educativo, al establecimiento de la participación de sus representantes en los órganos responsables de la EBI, hasta la “libertad (...) para promover la creación de instituciones educativas”¹² y el financiamiento estatal de escuelas de gestión comunitaria indígena.

Por otro lado, los cambios observados residen en la institucionalización paulatina de la modalidad de EBI que comienza como proyecto especial de duración acotada y logra un lugar en el organigrama ministerial; la formación, el puesto de trabajo y las condiciones laborales de los docentes indígenas (de la carrera de Auxiliar Docente Aborigen en 1987, a la de Profesor Intercultural Bilingüe en 2002, la creación de cargos específicos y la estabilidad de los puestos docentes, inclusión del docente indígena en el Estatuto del Docente provincial, y otros)¹³; y la producción de material didáctico y diseño curricular para EBI (2012).

El proceso que se enuncia está inscrito en un contexto mayor. Por una parte, a mediados de la década de 1980 se desarrolla un proceso de “emergencia indígena” a escala latinoamericana que visibiliza demandas reivindicatorias de los derechos indígenas (Guarino, 2010). En el Chaco las propias comunidades se constituyen en motor de reivindicaciones étnicas reclamando el derecho a la autodeterminación y el reconocimiento de sus identidades culturales. Se origina un proceso de movilización que posicionó a las organizaciones indígenas como un actor central y que impactó en las políticas desplegadas posteriormente por el Estado (Artieda, 2016b).

Por otra parte, las transformaciones en el plano de la política estatal nacional, que transitará desde la etapa de recuperación de la democracia al neoliberalismo y luego al postneoliberalismo. La política neoliberal profundizada en la década de los '90, asentada en un reordenamiento del sistema productivo, tiene como consecuencia la agudización de los procesos de exclusión social (Carro, Neufeld, Padawer y Thisted, 2000), que el Estado

¹¹ Que se propone “dar respuesta a requerimientos específicos de formación” (Ley de educación provincial N° 6691/2010, art. 27).

¹² Ley de educación provincial N° 6691/2010, art. 14.

¹³ Datos extraídos de Artieda, Liva y Almiron, 2015.

intenta paliar con políticas focalizadas destinadas a las poblaciones excluidas. Artieda, Liva y Almiron (2015) aportan que el nordeste argentino resulta una de las regiones más afectadas del país, teniendo los indicadores de pobreza más altos según el Censo de 2001. En este escenario los indígenas fueron uno de los grupos más afectados. En el plano educativo, las políticas compensatorias y focalizadas se manifiestan a través de la constitución de circuitos diferenciados de escolarización que asocian lo diverso con lo pobre, lo “socialmente vulnerable”, generando, tal como explican Bordegaray y Novaro (2004), programas de EBI dirigidos a poblaciones en “desventaja pedagógica”. La situación de “proyectos especiales”¹⁴ de los programas e instituciones de EBI en el Chaco, en algunos casos durante 20 años, es expresión de ello.

A comienzos de los 2000 irá tomando forma una mirada crítica de las políticas sostenidas en la década de los '90, que advierte sobre el riesgo de utilizar la diversidad cultural para justificar la fragmentación y orienta políticas que apuntan a la reconstrucción de lo público, la educación como derecho social y el empoderamiento de minorías históricamente discriminadas (Artieda, 2016a).

En lo metodológico, el trabajo combina distintos procedimientos, los propios de la indagación histórica (análisis de documentos) y entrevistas en profundidad.

Se estudió la normativa nacional y provincial del período señalado, y los debates en la formulación de leyes provinciales importantes en la etapa reciente (2010-2014), para comprender los sentidos de autonomía y de interculturalidad, identificar cómo se concibe a la educación para indígenas en el sistema educativo provincial y en la estructura administrativa del Ministerio de Educación, qué grado de participación se establece para los indígenas, qué atribuciones se reserva y qué compromisos asume el Estado provincial, cuáles son las condiciones que se establecen para el ejercicio de la docencia por parte de docentes indígenas, y cómo se consideran las culturas indígenas.

En este sentido, cobran especial relevancia las voces de los actores involucrados. Se realizaron entrevistas en profundidad a dos funcionarios provinciales que ocuparon cargos jerárquicos en la estructura del Ministerio de Educación y a dos docentes Qom, quienes tuvieron participación en la

¹⁴ El carácter de “proyectos especiales” implica que, al momento de aprobarse, los programas e instituciones no quedan instaurados de forma permanente en la estructura del sistema educativo (Artieda, Liva y Almiron, 2015).

elaboración de leyes. Los testimonios recabados complementaron y enriquecieron el análisis de la normativa.

El proyecto de investigación al cual aporta esta tesis resalta la presencia activa de los pueblos indígenas en las decisiones políticas que los afectan, y sostiene que, al menos desde fines de 1980 se manifiestan como una constante sus demandas de educación al Estado provincial (Artieda, 2018¹⁵).

A partir de los datos obtenidos a través de las entrevistas y los documentos elaborados por organizaciones indígenas, postulamos que algunas de sus demandas de educación consisten en una participación real en las políticas públicas definidas para sus comunidades. En consonancia con los postulados del Convenio 169 de la OIT (1989) y de la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2007) que les reconocen el derecho a una educación en sus lenguas y a crear sus propias instituciones¹⁶, demandan la posibilidad de construir una educación propia, en el ámbito público estatal.

Como parte de estas demandas, reivindican la enseñanza de las lenguas indígenas para fortalecer la autoestima y la identidad; la importancia de contar con docentes indígenas, elegidos por la propia comunidad, que hablen sus lenguas y que estén formados para desempeñarse en la modalidad de EBI; la incorporación de las propias culturas en el currículum escolar y en la cotidianeidad de las instituciones educativas (inclusión de sucesos significativos de la propia historia, de los conocimientos tradicionales, del respeto de la espiritualidad); la participación real y efectiva en el gobierno de las instituciones educativas, a través de sus órganos tradicionales (el Consejo Comunitario, el Consejo de Ancianos, los sabios, etc.).

Asimismo la tesis sostiene que estas demandas implican la autonomía para definir, establecer, dirigir y controlar su educación, al mismo tiempo que el reconocimiento y financiamiento estatal. Se trataría entonces de requerimientos que conciben la autonomía ligada a la capacidad de autodeterminación (Gluz, 2009). Entendemos que podría interpretarse como una estrategia de respuesta

¹⁵ “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), Secretaría General de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional del Nordeste, dirigido por Teresa L. Artieda y codirigido por Laura L. Rosso.

¹⁶ Artículos 28 y 27 del Convenio 169, respectivamente; y artículo 14 de la Declaración de Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas.

a las acciones del Estado a través de la cual estos pueblos intentan redefinir “desde abajo” las políticas indigenistas que vienen impuestas como una “colonización desde arriba” (Stern, 2000).

Postulamos que reclaman una educación pública y dentro del sistema provincial porque consideran necesario incorporar sus lenguas, culturas y cosmovisiones a la educación de toda la sociedad, así como promover una mejor comunicación y contribuir a la construcción de una sociedad realmente intercultural.

De las fuentes consultadas se desprende, además, una concepción del territorio como espacio de reproducción material y simbólica, por lo que la demanda de una educación acorde a sus necesidades y sus culturas se liga con los reclamos en torno a la recuperación de los territorios ancestrales, como herramientas fundamentales para el mejoramiento de sus condiciones de vida.

Y en línea con ello se interpreta que, al igual que otros pueblos indígenas de la región, la educación propia que exigen tiene como propósito la *humanización* de sus comunidades, en los términos que sostiene Walsh (2009) a la luz del análisis que realiza de los planteos de Fanon y Freire. Fanon (1961) explica el proceso que necesariamente deben realizar las poblaciones indígenas y afrodescendientes desde la deshumanización sufrida a partir de la colonización a la humanización, como resultado de la descolonización; es decir, introducir en el ser una nueva humanidad. En ese proceso, la educación aparece como la posibilidad de *hacerse y rehacerse*, de leer el mundo en la clave cultural e histórica del propio pueblo (Freire, 2012).

Se trata de una educación que con-mueve los cimientos del sistema escolar tal como se conformó hace más de un siglo en Argentina, que tiende al cuestionamiento del conocimiento impuesto por la educación tradicional y la revalorización de las propias culturas y cosmovisiones. Una educación conducente a la humanización, a la construcción de un nuevo sujeto que refleje las concepciones indígenas y que se rija por sus pautas culturales. En tal sentido también hacen hincapié en la necesidad de formar profesionales e intelectuales comprometidos con la revitalización y reivindicación de las lenguas y culturas indígenas.

Estructura de la tesis

En cuanto a la organización, la tesis consta de cuatro capítulos. El primero presenta los antecedentes de esta investigación considerando, principalmente, los resultados de las indagaciones realizadas por otros/as investigadores/as y destacando sus contribuciones. Contiene tres apartados que exponen los aportes de los distintos estudios que abordan las políticas de EBI y las demandas indígenas en América Latina, Argentina y Chaco, respectivamente. El segundo capítulo da cuenta de las consideraciones teórico-metodológicas. Desarrolla, en primer lugar, la conceptualización de cada una de las nociones que se consideran de importancia para la tesis, tales como política pública, política educativa, política indígena y política indigenista, agencia indígena y emergencia indígena, interculturalidad, educación intercultural, educación bilingüe intercultural y autonomía. En segundo lugar, describe la metodología, caracteriza las fuentes utilizadas y los procedimientos de análisis realizados. El tercer capítulo presenta una caracterización del contexto socio-político, económico y educativo de los pueblos indígenas que viven en el Chaco y sitúa el desarrollo de la EBI en la historia de la educación para dichos pueblos en la región. Además, introduce algunas aproximaciones a las demandas indígenas sobre educación desde fines de los años 80 del siglo pasado hasta el presente. El cuarto capítulo caracteriza el desarrollo de la normativa sobre EBI en el Chaco, desde sus inicios en 1987 hasta el año 2014. Analiza los cambios y continuidades, avances y retrocesos en los derechos reconocidos a los indígenas en el marco normativo, y reconstruye su participación en la elaboración de determinadas leyes. Del mismo modo, expone el estudio de los sentidos de interculturalidad y autonomía presentes tanto en la legislación como en las voces de algunos de los actores involucrados en su formulación, a través del análisis de las fuentes disponibles. Finalmente se presentan las reflexiones que fue posible construir como resultado de la investigación realizada y se dejan planteadas algunas cuestiones en las que se pretende profundizar con próximas investigaciones.

CAPÍTULO I
ESTADO DE LA CUESTIÓN

La producción científica sobre EBI es amplia y numerosa. De acuerdo a las características de la investigación que se propone, se considera una diversidad de estudios, algunos de ellos son antecedentes directos de este trabajo y otros abordan determinados aspectos de interés. Se trata de investigaciones que provienen de la educación, la historia de la educación, la antropología y la lingüística, y que se publican, mayoritariamente, a partir del 2000.

Dada la profusión aludida y los objetivos de la tesis, esta revisión del estado de la cuestión no pretende ser exhaustiva. Se han seleccionado aquellos estudios considerados pertinentes, en torno a dos grandes ejes: las políticas estatales de EBI y las demandas indígenas. En tal sentido, se abordan los aportes de las investigaciones sobre estas temáticas en América Latina, en Argentina y en el Chaco; el foco está puesto en los resultados de los estudios, si bien se toman en cuenta aquellos aportes que ofrecen elementos relativos al marco teórico, las fuentes y la metodología.

Los resultados permiten identificar la posición del Chaco, en cuanto a desarrollo de la EBI (avances y cuestiones pendientes), en relación con la Argentina y el resto de los países latinoamericanos. Conocer las características de los procesos que ha seguido la EBI en otros países de la región y en otras provincias argentinas permite identificar con mayor claridad las particularidades que adquiere el caso en estudio, las similitudes y las especificidades que presenta.

Estudios sobre políticas de EBI y demandas indígenas en América Latina

En este apartado se sistematizan los estudios desarrollados en distintos países de América Latina. En primer lugar, se abordan los que analizan las políticas estatales de EBI, profundizando en aquellos que se circunscriben a los sentidos de interculturalidad en la normativa. En segundo lugar, las investigaciones que abordan las demandas indígenas de educación y, en ese marco, los reclamos de autonomía. En tercer lugar, los estudios que analizan los distintos tipos de experiencias de autonomía indígena: las escuelas de gestión comunitaria y las escuelas desarrolladas en el marco del movimiento zapatista.

Las políticas de EBI

Los estudios ofrecen un panorama general del estado de la EBI en la región, abordando aspectos tales como las definiciones tomadas por los Estados nacionales, la participación o no de indígenas en la elaboración de políticas educativas, los cambios en la normativa a través de distintos períodos, los avances, dificultades y cuestiones pendientes y la situación de los docentes indígenas, entre los asuntos principales.

En relación con la situación socioeconómica y educativa de los pueblos indígenas en América Latina, López y Sichra (2004) reconocían a estos pueblos como minorizados, no sólo en tanto eran considerados “diferentes” sino en razón de que se encontraban en condiciones de desigualdad respecto del resto de la sociedad. Al respecto, ofrecían algunos datos:

En México, más del 80% de la población en los municipios indígenas es pobre; en Guatemala lo es el 87% de la población indígena; en el Perú, el 79% y en Bolivia el 75% (...) Guatemala muestra tasas de repetición entre alumnos indígenas en primaria de 90%; en Bolivia, un niño de habla indígena tiene el doble de probabilidad de repetición, y tienen tres años de escolaridad menos que los no indígenas. En Chile, la tasa de repetición en primario en la región con mayor presencia indígena es dos veces más alta que el promedio nacional. En México, el analfabetismo en las regiones con mayor número de indígenas duplica y en muchos casos triplica al del resto de la población. En Argentina, 56% de los mapuches no tienen escolaridad, a diferencia del 7% de no indígenas sin escolaridad (p. 127).

En otro texto, López (2004) profundizaba que en el contexto latinoamericano subsistía “un régimen de opresión y de virtual colonización de los pueblos indígenas sojuzgados por el poder hegemónico mestizo-criollo”, en lo cultural se mantenía “una relación asimétrica en desmedro de las creencias, valores, conocimientos, saberes y prácticas culturales amerindias”, y en lo lingüístico, “un régimen diglósico que minimiza cada vez más el papel que cumplen y deberían cumplir los idiomas indígenas ancestrales en el proyecto de vida de los pueblos indígenas” (p. 455). Esta caracterización permite tener una perspectiva ajustada del contexto general en que se desarrollaban las experiencias de EBI a inicios de la década de los 2000. Si bien se reconocen especificidades propias de cada país, la persistencia de vestigios de la situación de colonialidad y subordinación de las comunidades indígenas en estos países condicionaba el modo en que se desarrollaban las prácticas y políticas de EBI.

Las investigaciones señalan que desde el inicio de la construcción de modelos de EBI en la región, la participación indígena ha tenido especial importancia en el desarrollo y consolidación de la modalidad, constituyendo un rasgo esencial de este tipo de políticas (López, 2000). Si bien reconocen que esta intervención configura un escenario diferente en cada uno de los países, dan cuenta de una lógica esencial de los movimientos étnicos latinoamericanos, que “radica en el hecho de que, si el Estado excluyó a los pueblos indígenas del acceso a los servicios sociales más básicos, es el mismo Estado el que debe remediar o corregir esas formas de exclusión” (Comboni Salinas y Juárez Núñez, 2003, p. 41).

En relación con los grados y tipos de participación indígena, los estudios distinguen distintos niveles. Mientras en países como México y Chile no hay una participación integral y real de las comunidades en la elaboración de políticas educativas, sino más bien una consulta que realizan los Estados para legitimar esas políticas (Dietz, 2013), en Ecuador la intervención del movimiento indígena resultó determinante para lograr una suerte de cogestión entre el Estado y las organizaciones a nivel nacional (López, 2000), lo cual da cuenta de situaciones disímiles.

Se identifican propuestas que van desde una educación propia o etnoeducación hasta la EBI que tiene lugar en el ámbito nacional y estatal (López y Sichra, 2004).

Ströbele-Gregor (2010) identifica y caracteriza tres modelos de educación, en distintos momentos o períodos:

- modelo de bilingüismo de transición: aplicado principalmente en los años 1950 y 1960 por misioneros católicos y evangélicos, pero tomado también por algunos Estados. Consiste, a grandes rasgos, en la utilización de la lengua materna para facilitar el tránsito al idioma dominante y así lograr la asimilación.
- modelos de educación bilingüe: utilizan las dos lenguas en las clases (la lengua indígena y la lengua dominante) mayormente hasta el final de la educación básica. Generalmente, el currículum que se utiliza es el dispuesto a nivel nacional para todas las escuelas y no se toma en cuenta la cultura de origen de los alumnos.
- modelos de educación indígena o endógena: modelos educativos propios llevados a cabo, principalmente, por organizaciones indígenas. La

espiritualidad y la tradición son temas centrales y se intenta transmitir los saberes tradicionales a través del currículum.

Dentro de los distintos modelos de EBI, López y Sichra (2004) distinguían dos orientaciones, una que respondía a una política asimilacionista (que podría identificarse como similar al bilingüismo de transición), y otra de carácter pluralista. El mismo López (2000) ofrecía una perspectiva bastante clara de la existencia de programas de educación bilingüe en América Latina, indicando que en 17 países se llevaban a cabo programas de este tipo, reconociendo situaciones diferentes en cuanto a la cobertura de los mismos.

Aportando un balance de la EBI en la región, López (2004), López y Sichra (2004), López y Rojas (2006), López y Küper (1999), Bertely Busquets (2003), Ströbele-Gregor, Kaltmeier y Giebeler (2010), por nombrar algunos de los estudios consultados, reconocen avances importantes en la materia en América Latina, a partir de la década de 1980. Algunos de ellos vinculados a la utilización de la lengua indígena, la amplia gama de materiales educativos escritos en estas lenguas, el desarrollo creciente de programas de formación docente, la implementación de la pareja pedagógica, entre otros. Además, las investigaciones dan cuenta de que, en vinculación directa con la presencia de docentes indígenas en las aulas y con el uso de las lenguas maternas, son notorias las mejoras en cuanto a la retención y promoción escolar de las poblaciones indígenas (López y Sichra, 2004).

Las políticas de EBI y los avances identificados atendieron, principalmente, a los niveles inferiores de los sistemas educativos (López y Sichra, 2004), por lo que en el ámbito de la educación superior surgen modalidades de atención a la población indígena, por parte de diferentes actores (organizaciones indígenas, instituciones y organismos no indígenas), que van desde programas de inclusión de individuos en universidades convencionales hasta universidades interculturales o indígenas (Mato, 2015a).

En el panorama general, los estudios mencionados destacan el desarrollo que han logrado algunos países de la región en el campo de la política educativa relativa a indígenas.

Garcés (2006) aporta que el caso de Ecuador, por ejemplo, es el único en el escenario latinoamericano con una suerte de parasistema educativo para la población indígena, el cual se desarrolló gracias a la intervención de las organizaciones indígenas que participan en las definiciones de política educativa destinada a sus poblaciones (Krainer, 2010; Granda Merchán, 2016). Zibechi (2005) señala que existían en ese país 2.800 escuelas dirigidas por indígenas, muchas de las cuales formaban parte del sistema de EBI instalado con apoyo estatal. Esto da cuenta de una configuración en la que parece tener lugar una vinculación estrecha entre las organizaciones indígenas y el Estado nacional en ese campo. En tal sentido, Bertely Busquets (2003) identifica una tendencia a autonomizar el subsistema de EBI con apoyo del propio Estado a través de la creación de una instancia en el Ministerio de Educación para la gestión y la administración de la educación indígena.

Este proceso de institucionalización de la EBI en clave de autonomización permite identificar el caso de Ecuador como un antecedente directo de lo que sucede en la provincia del Chaco con la educación pública de gestión comunitaria, construida con participación de comunidades y organizaciones indígenas, pero con intervención del Estado.

Kaltmeier (2010) aporta también información respecto al currículum elaborado para la EBI en Ecuador, destacando que es flexible y adaptable a las particularidades culturales y lingüísticas de cada comunidad indígena.

En cuanto a la educación superior, Cuji (2015) menciona que ésta hace hincapié en la interculturalidad, disponiendo (en el reglamento de régimen académico) que se deben incorporar los criterios de interculturalidad en cada nivel de formación a través de los modelos de aprendizaje y los itinerarios académicos.

Otro de los casos que se destaca es el de Bolivia, donde se afirma que la participación comunitaria en la conducción de su educación contribuyó de forma significativa al empoderamiento de la población indígena (López y Sichra, 2004). Desde los aportes de Bertely Busquets (2003), Nucinkis (2006) y Choque Quispe (2015), es posible reconocer que Bolivia contaba en esos años con la reforma educativa más avanzada de los países andinos, ya que instaló un sistema educativo intercultural bilingüe dirigido a toda la sociedad, no sólo a la población indígena.

Nucinkis (2006) define a la EBI en Bolivia como “un producto, merecido y necesario, de la lucha indígena y no como una concesión ni un “regalo” del Estado” (p. 32). Esta mirada hace surgir interrogantes que abordaremos oportunamente: la legislación sobre EBI en el Chaco ¿recogió las demandas centrales de los indígenas? ¿se puede interpretar como un producto de las luchas indígenas o como una concesión del Estado? ¿cómo valoran los referentes indígenas el marco legal que rige la EBI?

En relación a la educación superior, Choque Quispe (2015) caracteriza los tipos de instituciones existentes en Bolivia, situación de este nivel que destaca en relación con otros países. Por un lado, la creación por parte del Estado de un instituto de formación de docentes en educación intercultural bilingüe y de Universidades Indígenas Comunitarias Interculturales que se apoyan en el fundamento de la lucha indígena por una educación anticolonial y bajo sus principios filosóficos y organizacionales. Por otro lado, la existencia de universidades con programas que incluyen contenidos sobre conocimientos tradicionales, becas dirigidas a indígenas y propuestas de investigación de temas vinculados a los pueblos indígenas.

En el ámbito de la incorporación de la gestión comunitaria, las investigaciones destacan el caso de Guatemala. Rojas, Valerio y Demás (2006) aportan datos acerca de una política específica iniciada en 1992 a través del Programa Nacional para el Desarrollo de la Educación administrado por la comunidad, que “(...) implica la verdadera potenciación de las comunidades rurales aisladas en administración y gestión escolar (...) programa nacional que llega a más de 4.100 comunidades (p. 1)”. Los autores explican las funciones que asume la comunidad y las que se reserva el organismo que representa al Estado, y hacen hincapié en que los Consejos que gestionan las escuelas reciben financiamiento estatal; entre los resultados evidenciados destacan el aumento de la matrícula, la cobertura y logros académicos de los estudiantes. Esta experiencia resulta un antecedente importante de lo que sucede en el Chaco, no sólo por la participación de la comunidad sino también por el rol que asume el Estado.

Rubio (2006), por su parte, aporta la mirada de las organizaciones indígenas respecto de esta política. Resalta que estas organizaciones reconocen el aporte de la Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural al desarrollo,

dentro del Estado, de un modelo educativo para la población indígena, y mencionan entre los logros más importantes el avance en materia conceptual y curricular.

Rubio (2006) y Nucinkis (2006) caracterizan cómo se conforman los currículos, incorporando elementos de las culturas indígenas, en Guatemala y Bolivia, respectivamente. Para el caso de Guatemala, Rubio (2006) señala el interés de las y los niños indígenas por incorporar al currículum la lengua materna; para el caso de Bolivia, Nucinkis (2006) aborda los diseños curriculares que se elaboraron para la formación docente, y refiere que

dichos diseños contienen innovaciones importantes con relación a la EIB, establecen que todos los institutos deben formar a sus alumnos en manejo oral y escrito de una lengua originaria, conocimientos básicos de las teorías de EIB y de la didáctica de la enseñanza de segundas lenguas, estrategias para la gestión participativa, etc. (p. 45).

Finalmente, las investigaciones abordan el caso de México. Villanueva Villanueva (2011) y Jiménez Naranjo (2011) coinciden en destacar ciertos cambios a partir del 2000. Entre estos mencionan la creación de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe en 2001, que se constituye en actor fundamental en el desarrollo de la educación intercultural oficial e instala cambios en la concepción de lo intercultural y en el planteamiento de una educación intercultural para todos y en todos los niveles. Villanueva Villanueva (2011) describe los modos en que se incorpora la cultura indígena en el currículum y en el aula en México: a través de juegos tradicionales, narraciones infantiles, en contenidos de historia indígena; pero problematiza que esta incorporación se da en determinados momentos y bajo ciertas condiciones, lo cual no permite hablar de un currículum que incluya abierta y primordialmente la cultura indígena.

Con relación a la educación superior, Sandoval Forero y Guerra García (2007) explicaban que el desarrollo de universidades interculturales por parte del Estado mexicano se dio como respuesta a las movilizaciones, presiones y demandas de los pueblos indígenas, y al ascendente movimiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN). Sin embargo, se trataba de instituciones que “no fueron planteadas desde los pueblos indígenas, no atienden su problemática, no existe un trabajo serio para y con la comunidad y

(...) provocan efectos negativos ayudando a la dinámica de aculturación y al exterminio en muchos sentidos” (p. 281).

Medina Melgarejo (2012) actualiza esta mirada al señalar que, a partir de los años ‘90, las organizaciones indígenas mexicanas han tomado el camino de crear sus propias instituciones de educación superior y de aceptar nuevas propuestas desde las instancias estatales. Agrega que a partir del 2001 se han desarrollado acciones de profesionalización indígena que “implicaron la reconfiguración de instituciones y políticas preexistentes” (Medina Melgarejo, 2012, p. 15). Ello delimita un escenario actual en el que

tienen presencia una variedad de instituciones de educación superior interculturales, tan heterogéneas y diversas como sus orígenes, estructuras y contextos. Bajo la clasificación realizada por María Bertely, en México, el subsistema de educación intercultural se encuentra dividido en tres categorías: 1. Licenciaturas para la formación de profesores indígenas en y para el servicio en contextos interculturales; 2. Licenciaturas para la promoción universitaria de bachilleres indígenas no docentes; y, 3. Licenciaturas y opciones de Educación Superior Intercultural (ESI) autónomas y semiautónomas (Del Val, 2017, p. 365)¹⁷.

En el panorama general, los investigadores consultados advierten que persisten ciertas dificultades y cuestiones pendientes que los programas de EBI de la región no han podido superar, principalmente en el terreno de la implementación y del financiamiento (López y Küper, 1999). Entre los vacíos se mencionan: el impulso a la producción de material didáctico adecuado para la enseñanza bilingüe, el establecimiento de pautas de evaluación compatibles con los modelos de EBI, la búsqueda de estrategias pedagógicas diferenciadas de acuerdo a las distintas situaciones lingüísticas, la formación docente inicial y permanente de acuerdo a la educación indígena, la extensión a la educación secundaria y superior, la concreción de la interculturalidad como postulado que debe regir la educación de toda la sociedad y la diversificación curricular.

Desde los aportes de Dietz (2013),

(...) lo que se ha logrado por ahora es el reconocimiento jurídico de determinados derechos y, dentro de estos, el derecho a ser educado en la lengua materna y a recibir una educación culturalmente pertinente, que evite discriminaciones culturales, étnicas y raciales. Entonces, a nivel normativo se ha logrado mucho, en algunos países más que en otros, pero lo que no hemos

¹⁷ Del Val reporta 11 universidades interculturales en México, hasta ese año. En relación con estas universidades, Dietz y Mateos Cortés (2019) destacan la estrecha vinculación que mantienen con el entorno comunitario, a diferencia de muchas carreras universitarias convencionales.

logrado todavía es vencer lo que algunos llaman 'brecha de la implementación' (p. 20).

Esta caracterización es importante para identificar con mayor claridad las particularidades del desarrollo de la EBI en el Chaco, habida cuenta de que se reconocen rasgos similares en los distintos países, así como especificidades propias de los contextos, según adelantamos al comienzo. Las acciones de política educativa que se definen para las poblaciones indígenas a nivel nacional, y la legislación específica, condicionan su desarrollo particular en las jurisdicciones, aunque en casos como el Chaco adquiera configuraciones inéditas.

- Sentidos de interculturalidad en la normativa

De acuerdo a los aspectos principales que aborda esta tesis, incorporamos como antecedentes los estudios que analizan los sentidos de interculturalidad y de autonomía en la normativa que rige la EBI. En cuanto a la autonomía indígena, en los países estudiados no se tiene registros de investigaciones que hayan tratado el tema.

En relación con la interculturalidad, las investigaciones no analizan en profundidad los sentidos presentes en la normativa; pero es posible mencionar los estudios de Cuji (2015) y Choque Quispe (2015) para Ecuador y Bolivia, respectivamente.

Estos trabajos se centran en la educación superior e identifican una diferencia fundamental. Sobre la Reforma Educativa en Bolivia, Choque Quispe (2015) da cuenta de que el sentido de interculturalidad que prevalece es el de reconocimiento de la identidad indígena, por lo que se evidencia la idea de interculturalidad asociada exclusivamente a los pueblos indígenas; mientras que, en el caso de la legislación referida a la educación superior en Ecuador, Cuji (2015) destaca que la interculturalidad no se ciñe sólo a las poblaciones indígenas y que, al menos en lo discursivo, va más allá del acceso a este nivel de educación.

Éste destaca también que “la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) de 2010 hace referencia directa a la interculturalidad, la diversidad cultural, los saberes ancestrales, la ecología de saberes, siempre en la línea de que es una responsabilidad del Estado impulsarlos en la ES” (p. 80).

Esta mirada constituye un aporte valioso para el análisis que se realiza en este trabajo, en tanto contribuye a establecer algunas relaciones con la normativa que rige la educación superior en el Chaco y permite una mejor comprensión del estado de situación de la EBI en cada uno de los niveles educativos.

Las demandas indígenas

Entre los estudios que abordan las demandas indígenas en los países de la región, nos interesa mencionar aquéllos que se circunscriben a la educación. En este sentido, es posible identificar algunos que señalan las exigencias más generales que hacen los pueblos indígenas en relación a la educación que proyectan para sus comunidades, y otros que profundizan en los requerimientos a los Estados en relación con la autonomía en la definición y conducción de esa educación.

- Demandas de educación

López (2000) y López y Küper (1999) caracterizan las demandas indígenas en la primera etapa de visibilización, en la que los Estados dan respuestas en el marco de políticas indigenistas, es decir, como parte de políticas de reconocimiento e inclusión definidas y direccionadas por los Estados. En ese contexto las comunidades indígenas solicitaban, principalmente, el acceso a la escolarización, en especial para el aprendizaje de la lengua y los saberes hegemónicos, con vistas a adquirir los códigos necesarios para asumir la defensa de sus intereses en la sociedad dominante: “las reivindicaciones principales iban dirigidas hacia la oferta curricular hegemónica y hacia la apropiación de la lengua escrita y del idioma hegemónico, códigos a través de los cuales podían asumir la defensa de sus intereses tanto colectivos como individuales” (López, 2000, p. 6).

Desde los aportes de López y Sichra (2004), es posible reconocer que estas demandas se fueron transformando con el paso del tiempo, a partir de cambios jurídicos y de la mayor presencia de los pueblos indígenas en la formulación de las políticas educativas, de manera que la principal exigencia luego tuvo que ver con la necesidad de reaprender la lengua indígena, que es resignificada como vehículo para la reivindicación y el ejercicio de derechos.

En línea con estas demandas en el plano latinoamericano, Cañulef Martínez (2013) aporta los pedidos concretos que realizaron los indígenas de Chile en ocasión de la elaboración de una nueva “Ley Indígena” en ese país, durante 1990. El objetivo principal de las exigencias de los indígenas era que pudieran “interactuar adecuadamente tanto en su sociedad de origen como en la sociedad global, con materias de ambas culturas y del conocimiento universal, impartidas tanto en castellano como en el idioma indígena respectivo” (p.28). En relación con el rol del Estado, requerían también que éste garantizara las posibilidades de acceso.

Choque Quispe (2015) contribuye a ampliar la mirada respecto de las demandas indígenas de educación señalando que, en el caso de Bolivia, es posible reconocer una vinculación estrecha entre las exigencias relacionadas con la educación y las relacionadas con los territorios. Este aporte proporciona herramientas para analizar el caso específico del Chaco (concretamente una de las experiencias de educación indígena que también presenta esta vinculación).

- Demandas de autonomía

Entre los casos destacados se mencionan los de Colombia y México. Para el primer caso, Baronnet (2009) señala que la exigencia de una educación autónoma es una constante en la historia del movimiento indígena de ese país. Identifica su origen en la lucha por el control en la selección, formación y evaluación de los docentes, es decir, que la necesidad de docentes indígenas que respondan a los intereses comunitarios aparece como la problemática que da inicio a la demanda de autonomía.

Para el segundo caso, el mismo Baronnet (2009), Medina Melgarejo (2015), Dietz y Mateos Cortés (2011) y Silva Montes (2019) caracterizan la demanda de autonomía al Estado que construyen las comunidades indígenas de México, desde los rasgos salientes y generales, hasta el caso particular del EZLN cuya postulación se configura en función de una completa desvinculación del Estado.

La autonomía que exige el movimiento indígena mexicano, al igual que el colombiano, implica la participación directa de la comunidad y el reconocimiento e incorporación de saberes y prácticas tradicionales, con la

exigencia del reconocimiento legal y financiamiento del Estado, es decir, “la garantía de mejoramiento y sostenibilidad por medio de apoyo presupuestal de las diversas iniciativas, respetando la autonomía étnica en el ámbito educativo” (Medina Melgarejo, 2015, p. 171). Dietz y Mateos Cortés (2011) resaltan la relevancia que adquiere la cuestión comunitaria, en tanto sostienen que la autonomía como reivindicación se concreta en la figura organizativa de la comunidad.

Según los resultados a los que arriba Silva Montes (2019), en la demanda específica de los zapatistas la figura de la comunidad adquiere tal centralidad que se constituye en sustituta de la figura del Estado. De este modo amplían demandas hacia el control de sus territorios, la propiedad de sus recursos naturales, el reconocimiento de las formas de gobierno comunitarias y la administración de justicia propia¹⁸.

Las experiencias de autonomía indígena

Se identifican algunos estudios que describen las prácticas de educación autónoma desarrolladas por comunidades indígenas. Reconocen dos tipos de experiencias: las que se realizan en el marco de instituciones de gestión comunitaria y las desarrolladas por el movimiento zapatista. Los resultados de estos estudios permiten caracterizar el escenario en el que se insertan las experiencias de autonomía que construyen las comunidades indígenas del Chaco y que son parte de nuestro objeto de estudio.

- Escuelas de gestión comunitaria

En Colombia, López León y Poveda Zorro (2015) y Baronnet (2009) destacan la colaboración del Consejo Regional Indígena del Cauca en la realización de proyectos políticos y educativos que tienen como elementos centrales la orientación hacia la comunidad, la reivindicación de la lengua materna, el compromiso ideológico y político, más que académico, y la investigación como herramienta de cimentación.

¹⁸ De la experiencia zapatista nos ocupamos más adelante en este capítulo.

En Guatemala, Rojas, Valerio y Demás (2006) caracterizan un programa nacional que inicia en 1992 como proyecto experimental, consistente en la creación de escuelas gestionadas y administradas por las propias comunidades a través de un órgano específico:

El COEDUCA [Comité Educativo de Autogestión Educativa], centro de la estructura de ejecución del programa, se crea como una entidad legal y se encarga de administrar el programa a nombre de la comunidad. Está conformado por padres y miembros de la comunidad (...) Entre sus funciones se cuenta: (i) contratar docentes y pagar sus sueldos, (ii) mantener registros de contabilidad, (iii) monitorear la asistencia de maestros y alumnos, (iv) definir el programa y el calendario escolar (dentro de la estructura legal nacional), (v) adquirir y distribuir materiales didácticos, (vi) monitorear las bibliotecas escolares y (vii) organizar programas de alimentación escolar. Los COEDUCA reciben fondos directamente desde el MINEDUC [Ministerio de Educación], y la capacitación administrativa está a cargo de las ISE [Instituciones de Servicios Educativos] (p. 2).

La caracterización que hacen los autores de esta experiencia resulta relevante en tanto pone de manifiesto un tipo de relación entre Estado y pueblos indígenas y los modos de intervención de cada uno de los actores (Estado, comunidad indígena, organizaciones no gubernamentales).

En México, además de la educación autónoma zapatista, Vásquez García y Gómez González (2006) destacan “la experiencia autogestiva del municipio de Tlahuitoltepec Mixe, Oaxaca; municipio indígena del Pueblo Ayuujk (...) que plantean revalorar las tradiciones comunitarias, como el tequio, asamblea comunitaria, sistema de cargos, por mencionar algunos” (p. 151). Resaltan además la importancia de que estas experiencias puedan desarrollarse sobre la base de las propias formas de organización, pero con la descentralización de los recursos del Estado, a diferencia de lo que sucede con las experiencias zapatistas.

En Bolivia, Zibechi (2005) señala la experiencia de la escuela de Warisata, destacada por elementos como la no separación entre escuela y comunidad, la comunidad como principio pedagógico, las formas de conocimiento activas y reflexivas, la inclusión de un taller artesanal, entre otros.

En Ecuador, Granda Merchán (2016) se centra en el Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi, que nació en 1975 a partir del trabajo de los líderes indígenas de la zona. El estudio que hace de la experiencia, concluye que las comunidades definen el perfil de los educadores, los seleccionan, delimitan los objetivos del proceso formativo, hacen seguimiento del trabajo de los educadores.

En el campo de la educación superior también se destacan ciertas experiencias de autonomía indígena en distintos países de América Latina. Mato (2015b) menciona distintas instituciones interculturales, universitarias y no universitarias, en países como Bolivia, Brasil, Colombia, Nicaragua, Ecuador, México y Argentina. El autor explica que estas instituciones “se caracterizan por integrar los conocimientos, modos de producción de conocimiento y modos de aprendizaje de varias tradiciones culturales” (p. 14).

Zibechi (2005) aporta, para el caso de Ecuador, que la Universidad Intercultural de Quito, plantea la cuestión de la interculturalidad como su eje central.

Bolaños, Tattay y Pancho (2008) estudian el caso específico de la Universidad Autónoma Indígena e Intercultural (UAIIN) en Colombia y destacan entre sus principios la autonomía entendida como derecho de los pueblos a su propia organización cultural, académica y administrativa; la construcción colectiva comunitaria de los componentes centrales de la universidad; la interculturalidad; la pedagogía crítica y transformadora; la investigación como estrategia metodológica para el desarrollo del pensamiento propio; el fortalecimiento de las lenguas indígenas; la construcción colectiva del conocimiento. El modelo de gestión comunitaria que aplica la universidad está descrito por los autores de la siguiente manera:

El funcionamiento operativo de la UAIIN depende directamente de la estructura político-organizativa de los pueblos indígenas, articulada a los espacios de carácter local, zonal, regional y nacional y funciona en coherencia con sus propias orientaciones y mandatos. Sus principales órganos de decisión son: a) Consejo Político-Cultural: conformado por las respectivas autoridades políticas de los territorios indígenas que hacen parte de la UAIIN (...) Se ocupa de orientar y dirigir las decisiones generales que atañen al funcionamiento político de la UAIIN. Las autoridades espirituales y mayores desde su pensamiento y formas de actuar tienen igualmente la responsabilidad de acompañar y orientar. b) Consejo Académico (...) Se ocupa de revisar, orientar y dar viabilidad a la creación, funcionamiento y evaluación de cada programa. c) Consejo Administrativo (...) Es su función orientar la organización operativa, posibilitando los recursos para que la UAIIN pueda cumplir con todas y cada una de sus líneas de acción. d) La Coordinación General (p. 215-216).

Tal como explican Bolaños, Tattay y Pancho (2008), los órganos de decisión mencionados están conformados por autoridades de la comunidad indígena y constituyen una de las figuras tradicionales de sus culturas¹⁹ que se incorporan en las experiencias de autonomía en los distintos países. La referencia a estas

¹⁹ En este caso nos referimos a la figura del Consejo Comunitario; otras pueden ser la asamblea comunitaria, el pedagogo indígena o sabio, el Consejo de Ancianos, etc.

figuras tradicionales es un aporte importante de este trabajo, en la medida en que permite reconocer cuáles de esas figuras son incorporadas en la educación de gestión comunitaria en el Chaco y qué funciones se les asignan. Choque Quispe (2015) aborda el estudio de la Universidad Intercultural Indígena Originaria Kawsay de Bolivia, destacando que su plan de estudios fue elaborado con la participación de las organizaciones indígenas; la formación pedagógica toma como base del conocimiento los saberes ancestrales e incluye entre los docentes a sabios indígenas.

- Escuelas zapatistas

Las escuelas desarrolladas en el marco del movimiento zapatista se cimentan sobre la base de una total autonomía en relación con el Estado por lo cual, si bien no es el caso de las escuelas de gestión comunitaria en el Chaco, nos interesa incorporar los aportes de las diferentes investigaciones que analizan estas experiencias en tanto contribuyen a la comprensión de los sentidos de autonomía que se ponen en juego.

En línea con esto, se destacan las investigaciones de Baronnet. En su tesis doctoral, Baronnet (2009) realiza una caracterización detallada del proceso de desarrollo y funcionamiento de las instituciones educativas surgidas bajo los lineamientos del movimiento zapatista, principalmente en México. Explica que “desde la perspectiva de los campesinos indígenas zapatistas, la demanda de autonomía educativa se construye en franca oposición social, cultural y política a la gestión de las escuelas públicas en sus territorios” (p. 170), lo que configura un escenario complejo en el caso mexicano.

Entre los rasgos distintivos de la educación zapatista, Baronnet (2009 y 2010) destaca la participación activa de las familias; la existencia de un autogobierno indígena responsable de crear, organizar, controlar y solventar los procesos educativos locales; la intención expresa de quedarse al margen de las políticas educativas oficiales, de modo que “el conjunto de los actores de la educación autónoma zapatista defiende y sostiene, en efecto, sistemas municipales de escolarización sin la intromisión del Estado mexicano en materia de decisión, y también de financiamiento, supervisión y capacitación” (2009, p. 9).

Otro rasgo distintivo es la selección y formación de los docentes (definidos por los zapatistas como promotores de la educación) entre los integrantes de la

comunidad, de manera que el rol docente se erige como central en estas experiencias y se concibe en un contexto de autonomía y militancia más amplio: “para el zapatismo la autonomía de la escuela empieza con la independencia económica, ideológica y del personal docente del gobierno mexicano” (Silva Montes, 2019, p. 114). La capacitación docente no se da sólo con agentes externos a la comunidad, sino que es valorada dentro del grupo de base comunitario como una contribución de todos los adultos y jóvenes.

Silva Montes (2019) destaca también el desarrollo de una educación para la liberación basada en una pedagogía crítica y radical. En definitiva, según Baronnet (2015), el objetivo de la educación autónoma zapatista es descolonizar la enseñanza; los conocimientos abordados son tratados

como nodos que se articulan alrededor de las necesidades, los intereses y los contextos de aprendizaje que se distinguen de una comunidad (...) Desde hace más de 15 años, los municipios autónomos se han dado a la tarea de descolonizar la educación heredada del indigenismo mexicano, tomando en sus manos la gestión educativa y la orientación pedagógica, legitimando los conocimientos culturales, campesinos y críticos (p. 51-52).

Buena parte de esa concepción de la educación se expresa a través del currículum que, en el marco de estas experiencias, hace énfasis en lo propio y en las condiciones locales (Dietz y Mateos Cortés, 2011). Baronnet (2009) destaca ciertas experiencias de educación zapatista en las que se incorporan en el currículum elementos propios de la cultura indígena y de los intereses políticos y socioculturales de los zapatistas.

En otra investigación, Baronnet, Mora Bayo y Stahler-Sholk (2011) contribuyen a problematizar este postulado acerca del currículum ya que resaltan que en otras experiencias zapatistas, si bien el currículum fue construido con participación de la comunidad y se evidencian pretensiones etnificadoras, la estructura no deja de ser ajena a las formas locales de construcción y organización del conocimiento.

Estudios sobre políticas de EBI y demandas indígenas en Argentina

En este apartado se sistematizan las investigaciones que abordan la EBI en distintas provincias de Argentina y que ofrecen un panorama general de su situación en el país. En primer lugar, se tratan los estudios que analizan las políticas estatales de EBI, profundizando en aquellos que se circunscriben a los

sentidos de interculturalidad en la normativa. Y, en segundo lugar, las investigaciones que abordan las demandas de educación de los pueblos indígenas.

Las políticas de EBI

Hecht (2007, 2011a y 2015) distingue dos etapas en la formulación de políticas educativas relativas a pueblos indígenas en Argentina: la de políticas homogeneizadoras (desde fines del siglo XIX hasta mediados de la década de los 80 en el siglo XX), que sostuvieron modelos escolares monolingües que conllevaron la negación, ocultamiento y sometimiento de las especificidades lingüístico-culturales; y la de políticas focalizadas (la autora la ubica entre fines del siglo XX e inicios del siglo XXI), las cuales desarrollaron modelos escolares bilingües que, si bien permiten cuestionar los modelos asimilacionistas, quedan reducidos a programas compensatorios en el contexto de políticas neoliberales. En ese plano, Hecht (2011b) caracteriza distintos rasgos en el desarrollo de la EBI en Argentina a partir de su surgimiento en el marco de políticas focalizadas:

- a) La EBI como política compensatoria en el contexto neoliberal²⁰: enmarca la diversidad dentro de políticas compensatorias, por lo que ésta aparece como un problema a subsanar.
- b) Descentralización y regionalización de la educación: se legitima la segmentación del sistema educativo, reproduciendo las desigualdades socioeconómicas, por consiguiente, se cristalizan y acrecientan las desigualdades entre las provincias.
- c) La EBI como modalidad del sistema educativo: sostiene que es una modalidad del sistema destinada a los pueblos indígenas; se limita sólo a los tres primeros niveles educativos y tiene como resultado una discontinuidad de las propuestas de EBI a lo largo del ciclo escolar.
- d) Indefiniciones acerca de la meta lingüística de la EBI: los lineamientos oficiales carecen de una definición clara acerca del uso de la lengua

²⁰ En otro trabajo la misma Hecht (2007) explica que el modelo neoliberal implica la redefinición de las relaciones entre el Estado, la sociedad y los individuos; se establecen políticas focalizadas hacia los sectores sociales más vulnerables para compensar los efectos del ajuste.

indígena. Además, no hay una atención de la diversidad de situaciones sociolingüísticas de los estudiantes.

- e) La capacitación docente para la EBI: la autora plantea que existen muchas dudas respecto del perfil del docente indígena y la relación con el docente no indígena.

En cuanto a los marcos normativos, los trabajos de Briones (2004) y Sierra (2008) resaltan la sanción de la Ley 23302/1985 sobre “Política Indígena y Apoyo a las Comunidades Aborígenes” como pionera en identificar al indígena como objeto de acción legislativa, en tanto establece que los planes educativos incluirán contenidos de las culturas indígenas e introduce el concepto de educación bilingüe en Argentina, si bien Sierra (2008) critica que esta norma sostiene un modelo de integración y asimilación del aborígen.

Por su parte, Hecht (2011b) y Enriz (2011) señalan la reforma constitucional argentina de 1994 como un punto de inflexión a partir del cual se modifican las obligaciones del Estado para con las comunidades indígenas.

Hirsch y Serrudo (2010) y Hecht (2007) analizan esta etapa de la EBI en el marco de políticas de corte neoliberal y reconocen modificaciones en el plano discursivo en relación al paradigma homogeneizador dentro del sistema educativo. Coinciden en destacar como expresión de esta etapa dos normativas: la Ley Federal de Educación N° 24195 de 1993 y la Res. N° 107 del Consejo Federal de Educación de 1999.

Bordegaray y Novaro (2004) caracterizan el programa compensatorio que llevó adelante el Ministerio de Educación de la Nación a partir de 1993 a través del Plan Social Educativo, que incluyó acciones tales como la elaboración de materiales didácticos y la asistencia técnica a escuelas y docentes con alumnos indígenas. Petz (2010) aporta una mirada crítica respecto de estas políticas. Sostiene que, si bien puede definirse como un avance, en tanto incorpora al sujeto indígena como destinatario, continúa primando un espíritu tutelar y proteccionista.

Esta reforma del marco legal, si bien parece abrir un campo para conseguir soluciones a las injusticias económicas y culturales que sufren estos pueblos, al plantearse en el contexto de la avanzada neoliberal, establece una contradicción entre el “deber ser” y lo efectivamente posible (p. 47).

Los estudios de Hecht que hemos citado constituyen antecedentes importantes en la medida en que analizan la evolución de la EBI como política educativa para el plano nacional y los cambios en la normativa. No obstante, consideramos necesario hacer una incorporación en las etapas que esta autora desarrolla, a partir de una publicación de Artieda (2016a) que aporta rasgos que se identifican como parte de una tercera etapa que transcurre en el período de políticas post-neoliberales. Esta etapa se inicia con la presidencia de Néstor Kirchner en 2003, en la que se asume una mirada crítica de las estrategias focalizadas sostenidas en el período previo y del riesgo de utilizar la diversidad cultural para justificar la fragmentación y la conformación de circuitos desiguales de escolarización, dando lugar a postulados que apuntan a la reconstrucción de lo público, la educación como derecho social y una política favorecedora del empoderamiento de minorías históricamente discriminadas. Esta nueva orientación política explica, en parte, los cambios en las distintas legislaciones que se estudian en este trabajo.

Bordegaray y Novaro (2004) mencionan algunas de las líneas de acción que se definieron, al inicio de esta etapa, las cuales dan cuenta de un cambio de posicionamiento:

Aportar a la formación y capacitación de los docentes que trabajan con población indígena, publicar materiales de EIB en elaboración en las distintas jurisdicciones, aportar a la transformación de normativas provinciales que garantizaran la institucionalización de la EIB, favorecer proyectos de comunidades aborígenes que articulasen acciones de educación con otras áreas (en particular salud y trabajo), construir redes que permitiesen sistematizar información, favorecer la resignificación de la imagen del aborígen instalado en la sociedad. (...) Estos objetivos tenían un fuerte basamento en algunos postulados de la *educación intercultural* (p. 103-104).

Estas autoras, al igual que Hecht (2007 y 2015), expresan una postura crítica respecto de la contradicción que supone la inserción de estas acciones en un programa compensatorio, en relación al objetivo de incorporar el enfoque intercultural en las distintas modalidades y niveles del sistema educativo.

Hirsch y Serrudo (2010) caracterizan el proceso de discusión en torno a la elaboración de la Ley de Educación Nacional N° 26206 (que se sanciona en el año 2006 y desplaza a la Ley Federal de Educación), la participación de miembros de pueblos indígenas y las propuestas realizadas por éstos. Luego

de la sanción de esta ley, el Programa Nacional de EIB²¹ cambió su denominación y su ubicación en el Ministerio de Educación de la Nación, pasando a depender de la Dirección de Gestión Curricular y Formación Docente.

Sin embargo, Hecht (2015) permite complejizar la mirada cuando sostiene que la definición de la EIB que hace la ley en su artículo 52

Reduce la EIB a los pueblos indígenas y en los tres primeros niveles educativos. Si bien la propuesta de modalidades parece superar la visión guettizadora y compensatoria de la educación –en tanto se entiende como un proyecto que responde y atiende requerimientos específicos con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación–, aún se tienen dudas al respecto por su estrecho foco de alcance. La reducción de los destinatarios de la EIB “sólo para indígenas”, hace perder de vista la transversalidad que debieran tener estas propuestas y excluye a los estudiantes migrantes y no-indígenas (p. 26).

En este punto, consideramos necesario incorporar los aportes de estudios que abordan casos específicos de provincias argentinas, que se destacan por su desarrollo en materia de políticas educativas relativas a pueblos indígenas.

En primer lugar, se aborda el caso de Misiones. Los estudios de Enriz (2011), Arce (2010 y 2011a), Allica (2011) y Núñez (2019) resaltan las acciones llevadas a cabo a través del Programa de Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación provincial (en línea con el programa nacional), entre las cuales mencionan: la creación de la figura del Auxiliar Docente Indígena (ADI), capacitaciones específicas destinadas a estos docentes, elaboración de material didáctico, organización de mesas de gestión curricular, realización de jornadas de intercambio de experiencias y reflexiones teóricas.

Además, Arce (2011a) subraya la creación del Consejo Educativo Autónomo de Pueblos Indígenas “con pretensiones de participación y de consulta permanente en el ámbito de las políticas educativas que emanaran de las esferas estatales” (p. 26). Este aporte permite considerar que las comunidades indígenas de Misiones, tal como sucede en el Chaco, han tendido a tener intervención en la gestación de políticas educativas. En este sentido, Núñez (2019) aclara que en la etapa que va desde 1985 a 1994 se constituye la “creación de cuerpos jurídicos provinciales que, con diversas variantes,

²¹ Utilizamos EIB cuando aludimos a la política y la legislación nacional.

incorporan el concepto de “participación” de organizaciones indígenas en los asuntos de su incumbencia” (p. 71).

No obstante, el mismo Arce (2010) critica la falta de una asignación presupuestaria específica por parte del Estado provincial para la implementación de dichas políticas y la falta de apoyo económico y financiero del Estado a iniciativas realizadas por otras instituciones. Por otro lado, Allica (2011) señala algunas dificultades y falencias en el desarrollo de la EBI en la provincia: falta de adecuación al contexto cultural y lingüístico, falta de materiales apropiados, entre otras.

Otro de los casos que se destaca es el de Formosa. Hecht (2011a) da cuenta de la normativa relativa a educación para pueblos indígenas de la provincia, de manera que se constituye en un antecedente importante del tipo de abordaje que se realiza en esta tesis. Allí indica que la “Ley Integral Aborígen” N° 426 de 1984, que define como una de las leyes pioneras en atender la cuestión indígena, establece una educación bilingüe, planes específicos que incluyan la cosmovisión e historia aborígen, campañas de alfabetización, un sistema de auxiliares docentes aborígenes para el nivel primario, becas para aborígenes que accedan a los niveles secundario y terciario, planes para la formación de docentes indígenas, entre otros puntos. La autora además hace hincapié en la participación de las comunidades indígenas de la provincia en la formulación de la ley, lo cual da cuenta de similitudes con el caso del Chaco para la misma época.

Por su parte, Petz (2010) realiza un estudio comparativo de las políticas educativas de Salta y Formosa. Para esta última destaca la creación de los cargos docentes indígenas para la enseñanza de la lengua y cultura maternas en escuelas con modalidad aborígen y la publicación de materiales didácticos monolingües y bilingües. Además, menciona como rasgo específico que la normativa sancionada se da a partir de las experiencias que se iban generando en las escuelas, es decir, que el marco legal aparece fortaleciendo las experiencias en marcha. Fernández (2017) sostiene que la EBI ha tenido buenos resultados en la formación de estudiantes indígenas y en su continuidad en el sistema educativo provincial.

Respecto a la provincia de Salta, la autora subraya la incorporación de Auxiliares y Maestros Aborígenes en escuelas con población indígena, la

realización de encuentros de capacitación y la titularización de auxiliares bilingües. Sin embargo, reconoce que la EBI no constituye una política de Estado en esa provincia y que no se ha avanzado en proyectos educativos interculturales y bilingües.

A esta mirada contribuyen Núñez y Córdoba (2020) en tanto señalan que a pesar de acciones tales como capacitaciones, proyectos escolares y producción de materiales, “no se han logrado mejorar los indicadores de calidad educativa, ni encarar de forma sistemática y sostenida los problemas más estructurales de la modalidad²²” (p. 439).

Este devenir por provincias permite identificar desarrollos paralelos y particulares que revisten especificidades propias de los contextos. Sin embargo, las y los autores consultados consignan ciertos rasgos generales de la EBI a nivel nacional. Unamuno (2012) la definía como un conjunto heterogéneo de propuestas, a veces aisladas y dependientes de iniciativas particulares, que dependen de la presencia mayoritaria de población indígena y de los reclamos de sus organizaciones. Por su parte, Censabella (2008) menciona ciertos logros: la creación de carreras de formación docente para indígenas y la creación de cargos para su inserción en escuelas con población indígena.

En este sentido, López (2004) reconocía, a inicios de los 2000, una serie de innovaciones con las que Argentina podía contribuir al desarrollo de la EBI en la región, tales como la incorporación de la pareja pedagógica y de docentes idóneos (como solución a las barreras de comunicación en el aula) y la apuesta por la interculturalidad.

No obstante, los estudios revisados coinciden en señalar cuestiones pendientes. Bordegaray y Novaro (2004) hacían hincapié, realizando un balance a ese año, en la necesidad de avanzar en la elaboración de material didáctico, la falta de continuidad de las experiencias en los ciclos superiores, la imagen de la escuela como depositaria exclusiva de la responsabilidad de

²² Entre esos problemas mencionan el desarrollo dispar en los ámbitos rurales y urbanos, la discontinuidad entre el nivel primario y el secundario, el bilingüismo asimétrico, las tensiones entre docentes bilingües y docentes no indígenas, la poca participación de las comunidades indígenas en la toma de decisiones, la discordancia entre el currículum estatal y los saberes comunitarios, y la falta de materiales pedagógicos.

mejoramiento de las condiciones de vida de los indígenas, la formación y capacitación docente. Este último punto, en relación también con la situación laboral de los docentes indígenas, era uno de los aspectos más urgentes según los planteos de los autores. Unamuno (2012) destacaba la falta de apoyo económico por parte del Estado para la incorporación de docentes indígenas al sistema educativo y llamaba la atención acerca de la “inexistencia de una política gubernamental que garantice la inserción de estos docentes en las escuelas” (p. 43).

En el marco de estas investigaciones que abordan la situación de la EBI en Argentina, profundizaremos en los aportes de aquellas que estudian los sentidos de interculturalidad en la normativa que rige la EBI.

- Sentidos de interculturalidad en la normativa

En línea con el planteo de Choque Quispe (2015) para Bolivia, Hecht (2011b y 2015) observa la misma problemática en la normativa que rige la EBI en Argentina, explicando que el sentido de interculturalidad que prevalece está ligado a los pueblos indígenas (excluyendo a otras poblaciones como las migrantes) y que, a la vez, es contradictorio con la idea de diálogo entre culturas, que también está presente en la legislación.

En su tesis de maestría y en un capítulo de libro, Arce (2009 y 2011b) realiza un estudio documental en el que aborda los usos de la interculturalidad en normativas internacionales, nacionales y de la provincia de Misiones. En principio, sostiene que las concepciones de interculturalidad que tienen los distintos actores implicados (principalmente Estados y pueblos indígenas) son diferentes y que ello incide en los resultados de las políticas educativas. El trabajo hace una lectura crítica de los artículos relacionados al campo educativo, a la vez que intenta determinar cómo se entiende la interculturalidad en esas normativas.

Entre los principales resultados a los que arriba menciona que la interculturalidad en la normativa provincial es entendida como respeto, reconocimiento, fortalecimiento y participación de los indígenas, mientras que es el Estado el encargado de ejecutar las acciones educativas. En este punto, Arce (2011b) cuestiona que el Estado se atribuya la responsabilidad de preservar las culturas de los pueblos indígenas sin tener en cuenta el diálogo

necesario según el sentido de interculturalidad sostenido por la bibliografía especializada²³. A partir del análisis que realiza sobre los discursos normativos, interpreta que

se desprenden algunos objetivos aculturadores e integracionistas a partir de los cuales se constituye un indigenismo local, (...) aún persisten intenciones de sustitución de la identidad cultural o de elementos culturales, aunque con elementos suavizantes como el reconocimiento retórico de la identidad y de la lengua indígena (Arce, 2011b, p. 99).

Las investigaciones de Arce constituyen un antecedente directo de esta tesis, tanto por la temática que aborda como por el tipo de análisis realizado; en tal sentido, consideramos sus aportes en relación con el trabajo metodológico sobre las fuentes documentales (normativas) y con el enfoque teórico de la interculturalidad que asume para el análisis de esas fuentes.

Las demandas indígenas de educación

Las investigaciones que abordan las demandas de educación de los pueblos indígenas en Argentina se centran, principalmente, en las que formularon representantes de estos pueblos durante el proceso de elaboración de la Ley de Educación Nacional N° 26206/2006 y en las planteadas por los guaraníes de Misiones a lo largo del desarrollo de la EBI en esa provincia. Los trabajos que analizan las demandas realizadas por los indígenas del Chaco se presentan en el siguiente apartado.

Arce (2011b) aporta acerca de las exigencias que realizaron los representantes de los pueblos indígenas durante la formulación de la Ley N° 26206/2006 y, para el caso de Misiones, amplía este aporte en relación a la demanda de capacitación. Postula que este requerimiento tiene que ver con la participación de docentes indígenas en el dictado de las capacitaciones y la inclusión de ancianos y sabios de la comunidad (Arce, 2011a).

En las comunidades guaraníes de Misiones, los trabajos consultados ponen en evidencia además la exigencia creciente al Estado provincial de creación de escuelas que atiendan a la población indígena, fundamentalmente por la

²³ En el capítulo correspondiente al enfoque conceptual, desarrollamos en profundidad el concepto de interculturalidad.

necesidad de contar con herramientas para la negociación y posicionamiento en las relaciones con la sociedad dominante (Arce, 2011a, y Allica, 2011).

Núñez (2019) y Arce (2010 y 2011a) señalan que su demanda responde a la necesidad de formar profesionales indígenas comprometidos con la realidad comunitaria. En el caso de los docentes, esta demanda se expresa en mayor capacitación para garantizar la transmisión de conocimientos relacionados con la lengua y la cultura indígena.

El análisis que realizan estos autores permite poner en evidencia, por un lado, que ciertas demandas que formulan las comunidades indígenas del Chaco se asemejan a las planteadas por el resto de las comunidades en Argentina pero, por otro lado, permite reconocer la especificidad que adquiere la exigencia de autonomía en esta provincia.

Estudios sobre políticas de EBI y demandas indígenas en Chaco

En este apartado, sistematizamos los aportes de los estudios que abordan las políticas de EBI en el Chaco, centrándose en los sentidos de interculturalidad y de autonomía en la normativa. Luego, abordamos los estudios que se ocupan de las demandas de educación y de autonomía que formulan las comunidades indígenas que habitan la provincia. Y, finalmente, aquellos que se enfocan en las experiencias de autonomía indígena desarrolladas a través de las escuelas de gestión comunitaria.

Las políticas de EBI

La producción relativa a la EBI en esta provincia se aboca, principalmente, a los cambios en la normativa, las distintas etapas de su desarrollo y la identificación de rasgos generales. También se encuentran investigaciones que se ocupan de la formación docente a través de instituciones específicas como el Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen (CIFMA) al que aludiremos en capítulos posteriores, la situación de los docentes indígenas y las funciones atribuidas a su rol. Considerando que la cuestión docente (en la implementación de la EBI) excede el abordaje que pretendemos en este trabajo, sólo mencionamos dichas investigaciones.

Ramírez (2015) ofrece un panorama general de las temáticas recurrentes en la política educativa relativa a poblaciones indígenas y en la normativa correspondiente. En una primera etapa, desde 1986 a 1990, la mayor preocupación está dada por la organización y expansión de la EBI, de modo que se trata de “dar visibilidad y sistematización a demandas y experiencias educativas que se venían desarrollando en el interior provincial, con distintos grados de alcance y con el apoyo de organizaciones no gubernamentales” (p. 116).

Respecto a esta primera etapa, Hecht (2014) y Artieda, Liva y Almiron (2015) destacan la sanción de la Ley N° 3258 de Comunidades Aborígenes en 1987, que incluye un capítulo dedicado a la educación y la cultura. Los análisis que realizan permiten identificar el énfasis de las políticas de EBI en sus inicios, y las acciones asumidas por el Estado provincial en ese momento.

En su segunda etapa (desde 1991 hasta el año 2000), Ramírez (2015) destaca que el desarrollo de la EBI estuvo marcado por la necesidad de consolidación y de cambios institucionales, de modo que “el conjunto de normativas agrupadas en este período da cuenta de una necesidad de continuidad y sostenimiento de las experiencias vinculadas con la EBI, iniciadas desde 1986. (...) La preocupación sigue siendo la formación docente” (p. 117). En Artieda y Barboza (2016) hacemos referencia a que la Ley General de Educación N° 4449 que se sanciona en el año 1998, si bien establece la libertad de los pueblos indígenas para crear escuelas, se trata de una libertad ficticia porque no responsabiliza al Estado como garante del financiamiento, tampoco define mecanismos de participación de estos pueblos en las decisiones de política educativa que les conciernen. En la misma línea, Hecht (2014) enfatiza en la necesidad de enmarcar los posibles avances logrados en la provincia durante la década de los ‘90 en el contexto de las políticas neoliberales compensatorias a las que aludimos previamente.

Finalmente, Ramírez (2015) reconoce una tercera etapa desde el 2002, caracterizada por la preocupación de dar continuidad y estabilidad a las experiencias que se venían desarrollando en el marco de la EBI como proyectos experimentales en diferentes lugares de la provincia.

Medina (2017) señala que, entre los años 2007 y 2015, se registra la mayor cantidad de legislación para las comunidades indígenas del Chaco, orientada a

otorgar mayor visibilización y participación a los pueblos Qom, Wichí y Moqoit, a través de la enseñanza de la lengua y cosmovisión indígena en las escuelas. Entre las normativas destacadas, las autoras (Medina, 2017; Artieda, Liva y Almiron, 2012 y 2015; Artieda, 2016b; Censabella, Giménez y Gómez, 2011; Medina y Hecht, 2015) mencionan un conjunto de normativas que oficializan las lenguas indígenas, habilitan la designación de docentes indígenas e incluyen autoridades tradicionales en las escuelas, entre otras.

Respecto a la Ley N° 6691/2010, los trabajos de Artieda (2016b), Artieda, Liva y Almiron (2012 y 2015) y Medina (2017) aportan una caracterización de la participación de los indígenas en la elaboración de dicha norma y de los avances que implica en el desarrollo de la EBI. Principalmente, se destacan los cambios en el posicionamiento del Estado provincial, en el lugar de la EBI en el sistema educativo y en la participación de los indígenas en la gestión de las escuelas.

Asimismo, los estudios resaltan la sanción de la Ley N° 7446 de Educación Pública de Gestión Comunitaria Bilingüe Intercultural Indígena (en adelante EPGCBII) en 2014. Artieda (2016b) y Medina (2017) mencionan los rasgos salientes de dicha norma; mientras que el trabajo de Medina y Hecht (2015) analiza los debates en torno a su formulación y los posicionamientos de los distintos actores que intervienen.

Sobre esta etapa reciente, y refiriéndose al campo de la educación superior, el trabajo de Ballena, Romero-Massobrio y Unamuno (2019) resalta el avance en el terreno de los derechos indígenas, destacando que las acciones afirmativas en ese han posibilitado “el incremento en las últimas décadas de profesionales indígenas que se han ido incorporando a las instituciones del estado provincial” (p. 78). En ese marco, reconocen dos particularidades en lo que refiere a la relación entre los pueblos indígenas y la educación superior en el Chaco. Por un lado, existen instituciones de educación superior no universitaria de gestión comunitaria indígena²⁴; y por otro, instituciones que aplican acciones afirmativas en relación con los pueblos indígenas²⁵.

²⁴ Se trata de instituciones que, por lo general, surgen por iniciativa de las propias comunidades indígenas e implican su participación en la gestión y gobierno de la institución.

²⁵ Estas acciones afirmativas refieren a mecanismos que permiten reservar un determinado porcentaje de vacantes a un grupo específico de la población para el ingreso a las universidades (Chiroleu, 2009).

En este sentido, a partir de las investigaciones aludidas es posible reconocer rasgos generales de la EBI en esta jurisdicción, que dan cuenta de avances crecientes en su desarrollo y en la participación indígena en el sistema.

Desde una perspectiva crítica, Medina (2017) señala también las limitaciones que se expresan en la definición de la EBI como una educación destinada solamente a poblaciones indígenas y la distancia entre lo discursivo y la implementación de las normativas (éste último punto es destacado también en otras investigaciones como las de Censabella, Giménez y Gómez, 2011 y Unamuno, 2015).

Por su parte, Ballena, Romero-Massobrio y Unamuno (2019) identifican la falta de requerimientos explícitos para los cargos docentes en la modalidad de EBI.

- Sentidos de interculturalidad en la normativa

En relación a la normativa vigente en el Chaco, Mónica Medina (2017) sostiene que, si bien la estrategia discursiva que se visibiliza en la legislación desde los años '80 expresa el reconocimiento y la reivindicación de las poblaciones indígenas, la interculturalidad se restringe sólo a la cuestión indígena, del mismo modo que se describe para el plano nacional. Medina y Hecht (2015) se expresan en sentido similar en alusión a los debates en la sanción de la Ley provincial N° 7446/2014.

El presente trabajo pretende ampliar y profundizar en los sentidos de interculturalidad en la normativa provincial, incorporando además la perspectiva de actores involucrados en su formulación. Consideramos que sus perspectivas ponen de manifiesto sentidos diferentes de interculturalidad presentes en los debates y en algunas de las demandas de los pueblos indígenas del Chaco.

- Autonomía indígena en la normativa

Estas investigaciones se abocan a la etapa reciente comprendida entre 2010 y 2014, analizando los sentidos de autonomía que prevalecen en los procesos de formulación y en los textos de las leyes de Educación N° 6691/2010 y de EPGCBII N° 7446/2014. Se constituyen en antecedentes directos de esta tesis, en la medida en que aportan no sólo en cuanto a los resultados a los que

arriban sino también en cuanto al tipo de análisis que realizan y las fuentes a las que se circunscriben.

Artieda, Liva y Almiron (2012) y Hecht (2014) señalan que la Ley de Educación Nacional N° 26206/2006, en congruencia con las normas internacionales, estipula la obligación del Estado de garantizar el derecho indígena a la participación en la educación de sus comunidades. A partir de allí, observan que la Ley de educación provincial N° 6691/2010 profundiza las formulaciones relativas a la participación de los pueblos indígenas, en tanto los reconoce como sujetos políticos responsables de acciones educativas y postula su libertad para promover la creación de instituciones, con financiamiento del Estado. Asimismo, resaltan la definición que hace dicha norma del papel de las comunidades en el diseño y desarrollo de la curricula, así como los espacios de poder que les reconoce en la gestión de las instituciones.

En relación a la Ley N° 7446/2014, Artieda (2016b) menciona que

Crea una figura inédita en el sistema educativo provincial, a la vez que es congruente con sus precedentes legales respecto del estatus de las comunidades indígenas como sujetos de derecho. (...) legisla acerca de importantes grados de autonomía de las organizaciones indígenas en el gobierno de escuelas con matrícula indígena (p. 105).

Por otro lado, Medina y Hecht (2015) plantean que desde el discurso oficial se la interpretó como

una Ley que involucra a las escuelas con población indígena y que promueve un cambio en la denominación, gestión y conducción de las mismas (...) [y] como una nueva política educativa que responde a las demandas de "participación" de los pueblos originarios" (p. 36).

Tal como puede apreciarse, el abordaje de los sentidos de autonomía en el marco legal que rige la EBI del Chaco no fue realizado en profundidad, de manera que las investigaciones mencionadas aportan una mirada general desde la cual partir para el análisis de los postulados normativos en relación a la autonomía. Consideramos que el estudio que proponemos, abordando tanto la legislación como su proceso de elaboración con la participación indígena y los sentidos que éstos ponen en juego, constituye un aporte importante al campo en estudio.

Las demandas indígenas

- Demandas de educación

Los trabajos de Artieda, Liva y Almiron (2012) y Medina, Zurlo y Censabella (2013) contribuyen a identificar los requerimientos de educación de los Qom, Wichí y Moqoit en diferentes momentos de desarrollo de la EBI. En un primer momento, situadas en las Asambleas que realizaron las comunidades indígenas en 1986, a las cuales aporta el estudio de Artieda, Liva y Almiron (2012). Refiriéndose a un momento más reciente, Medina, Zurlo y Censabella (2013) ponen el foco en el requerimiento de una escuela abierta a la comunidad, que visibilice las lenguas y culturas indígenas.

En el marco de los pedidos concretos de formación docente, Unamuno (2012) destaca una demanda presente en los inicios de la EBI en el Chaco, expresada en la exigencia de formación de los pueblos indígenas a los Estados nacional y provincial, ante la necesidad de contar con docentes bilingües titulados; demanda que tuvo como resultado, en una primera instancia, la creación del CIFMA.

- Demandas de autonomía

Se identifican algunos trabajos que aportan a la comprensión de cómo se fue construyendo y consolidando la demanda de autonomía (Medina y Hecht, 2015; Artieda, 2016b; Artieda y Liva, 2011; y Artieda, Liva y Almiron, 2012).

A partir del análisis que realizan del proceso de elaboración de la Ley N° 7446/2014, Medina y Hecht (2015) aportan a la comprensión de cómo se manifiesta concretamente esta demanda.

Artieda (2016b), Artieda y Liva (2011) y Artieda, Liva y Almiron (2012) estudian los procesos de construcción de las experiencias de autonomía desarrolladas en el Barrio Toba y Pampa del Indio. Sus análisis contribuyen a reconocer cómo estas experiencias planteaban, en sus orígenes, las demandas de autonomía que profundizamos en el capítulo correspondiente.

Las experiencias de autonomía indígena

- Escuelas de gestión comunitaria

Para el caso del Chaco, los estudios relevados se centran en las experiencias desarrolladas en el marco de las escuelas de gestión comunitaria y abordan los

casos específicos de Pampa del Indio (Artieda y Liva, 2011; Artieda, Liva y Almiron, 2015) y del Barrio Toba de Resistencia (Medina, Zurlo y Censabella, 2013).

Sobre el primero de ellos, explican que dicha experiencia tiene su origen en un proceso de movilización de las comunidades indígenas de la zona en torno al territorio y a la educación y que su proyecto educativo establece, desde sus inicios, que el Consejo Comunitario tuviera a su cargo la selección y evaluación del personal educativo, la elaboración de reglamentaciones internas, la definición de los contenidos y los materiales didácticos, entre otros. En línea con esto, Artieda, Liva y Almiron (2015) subrayan que esta experiencia se destaca por la incorporación de figuras de autoridad de las comunidades indígenas y contenidos de la cultura Qom, aportando a comprender cómo se transforma el currículum humanístico del bachillerato.

Sobre la escuela del Barrio Toba, Medina, Zurlo y Censabella (2013) ven reflejada en esa experiencia ciertas demandas concretas de autonomía de los pueblos indígenas de la provincia:

las generaciones adultas de aborígenes solicitan un cambio de concepción del espacio simbólico-físico de enseñanza que requerirá implementar un trabajo colaborativo con participación activa de la comunidad indígena y criolla (...) observamos que los diversos actores comparten –al menos, ése parece ser– el propósito común y explícito de implementar una educación para indígenas, una educación definida como modalidad (E) Intercultural Bilingüe, en la que se visibilicen lengua(s), cultura(s) originaria(s) y hablantes. (p. 27).

Se menciona también el estudio de Valenzuela (2008) que analiza el proceso de desarrollo y las características del CIFMA de la localidad de Presidencia Roque Sáenz Peña. La autora da cuenta de los objetivos de la institución y de la participación de la comunidad indígena en las decisiones.

Síntesis de los antecedentes

En este capítulo nos hemos ocupado de resumir los aportes de las investigaciones sobre políticas de EBI y demandas indígenas en América Latina, en Argentina y en el Chaco.

La sistematización de estudios abocados a América Latina permitió reconocer el estado de situación de las políticas de EBI en la región e identificar demandas de educación y autonomía construidas por los pueblos indígenas.

Algunos trabajos permitieron comprender las características de un proceso de institucionalización de la EBI en clave de autonomización que se da en determinados países, configurando ciertos modos de participación de las comunidades indígenas en la gestión de las instituciones educativas y roles específicos que asumen los Estados (Bertely Busquets, 2003; Rojas, Valerio y Demás, 2006). Otros, que analizan las distintas experiencias de autonomía desarrolladas por pueblos indígenas en países como Colombia, Ecuador, Guatemala, Bolivia y México, contribuyen a la comprensión de los sentidos de autonomía que se ponen en juego y a plantear una incipiente caracterización de las demandas de autonomía que construyen indígenas en el Chaco.

En relación a los estudios situados en Argentina, los de Arce (2009 y 2011b) y Hecht (2011a) constituyen antecedentes directos de esta tesis en la medida en que analizan la normativa nacional y jurisdiccional (de Misiones y Formosa respectivamente) que rige la educación relativa a estos pueblos.

Por otro lado, los estudios acerca de las fases políticas que transcurren en el país y que inciden en las políticas de EBI (Hecht, 2007 y Artieda, 2016a), aportan a la comprensión de los cambios en la legislación. Por su parte, aquellos que se enfocan en los desarrollos de la EBI y las demandas indígenas en provincias como Misiones, Formosa y Salta, contribuyen a identificar similitudes en los requerimientos de estos pueblos sobre educación y a reconocer la especificidad de la exigencia de autonomía que realizan en el Chaco.

Los resultados de estos estudios resultan de importancia para reconocer los avances y cuestiones pendientes en el desarrollo de la EBI en el Chaco, en lo relativo a la política educativa en general y a los enunciados normativos, específicamente en lo concerniente a autonomía e interculturalidad. Conocer las características de los procesos que ha seguido la EBI en otros países de la región y provincias de Argentina permite identificar ciertas particularidades del caso en estudio y similitudes con otros.

Respecto a las investigaciones circunscriptas al Chaco, resaltamos aquellas que analizan etapas en el desarrollo de la EBI (Ramírez, 2015; Hecht, 2014; Medina 2017; Artieda y Barboza, 2016; Artieda, Liva y Almiron, 2015) en tanto contribuyen a comprender las orientaciones que asumió en cada etapa y las acciones del Estado provincial. Asimismo, las que abordan experiencias de

autonomía como las del Barrio Toba y Pampa del Indio (Artieda, 2016b; Artieda y Liva, 2011 y Artieda, Liva y Almiron, 2012) porque nos permiten reconocer cómo estas experiencias planteaban, desde sus orígenes, ciertas demandas de autonomía.

La sistematización realizada da cuenta de un vacío de conocimiento acerca de los sentidos de interculturalidad y autonomía en la normativa que rige la EBI, en vinculación con los requerimientos de las comunidades indígenas, por lo cual consideramos que la tesis aporta en este sentido.

CAPÍTULO II

CONSIDERACIONES TEÓRICO- METODOLÓGICAS

Este capítulo expone, por un lado, el marco conceptual que estructura el abordaje propuesto en la tesis, a partir de la definición de los conceptos clave y sus relaciones y, por otro lado, los aspectos metodológicos de interés, tales como la metodología utilizada, las características y tipos de fuentes y los procedimientos de análisis realizados.

Conceptos clave

Para el estudio propuesto fue necesaria la elaboración de un enfoque conceptual integrado por conceptos de diversas disciplinas. Las nociones centrales son las siguientes: política pública, política educativa, política indígena y política indigenista, agencia indígena y emergencia indígena, interculturalidad, educación intercultural, educación bilingüe intercultural y autonomía.

Política pública y política educativa

La EBI constituye, en Argentina y en el Chaco, una política estatal. Entendemos por tal “un conjunto de acciones y omisiones que manifiestan una determinada modalidad de intervención del Estado en relación con una cuestión que concita la atención, interés o movilización de otros actores en la sociedad civil” (Oszlak y O’Donnell, 1995, p. 112-113). García Montero (2017) aporta un elemento indispensable de las políticas públicas, que además nos permite comprender el desarrollo de la EBI en la provincia, el hecho de que éstas no son resultado de la acción de los gobiernos sino un proceso que implica múltiples interacciones entre actores públicos y privados. Este proceso, en tanto se da en el ámbito de lo público, implica necesariamente la incorporación de la opinión, la participación, la corresponsabilidad de sujetos que son actores políticos autónomos, ni pasivos ni unánimes (Aguilar Villanueva, 1992). En este sentido, Oszlak y O’Donnell (1995) destacan el carácter negociado o conflictivo que frecuentemente asumen las tomas de posición del Estado en relación a una cuestión determinada.

La educación, en tanto uno de los problemas considerados prioritarios por la política pública, es objeto de la política educativa, en el caso que nos ocupa, la

política educativa relativa a pueblos indígenas. Almandoz y Vitar (2009) definen a las políticas educativas como construcciones sociales que abarcan desde reivindicaciones y demandas hasta su institucionalización en las agendas estatales. En este sentido, la política se concibe como producto de la interacción entre sujetos y organizaciones que cuentan con campos de decisión y racionalidades particulares, es decir, “el campo de las políticas es un escenario de agentes movilizados tras una diversidad de valores e interpretaciones, fuente de disputas y de tensiones” (2009: 3).

Desde los aportes de estos autores, el resultado de las políticas constituye una configuración discursiva que tiene como objetivo organizar las percepciones y experiencias creando o confirmando una determinada visión de la realidad. Las políticas públicas son concebidas, entonces, como construcciones discursivas que se constituyen en narraciones o en relatos (Roth Deubel, 2008). En este sentido, lo discursivo es un requisito indispensable para comprender la construcción de las políticas, ya que éstas se inscriben en una “totalidad significativa”, una configuración discursiva que tiene como objetivo organizar las percepciones y experiencias creando o confirmando una determinada visión de la realidad (Almandoz y Vitar, 2009). En definitiva, las políticas públicas alteran la “infraestructura comunicativa” de la sociedad (Roth Deubel, 2008).

Desde esta perspectiva, podría entenderse a la normativa como un modo de expresión de ese discurso; la definimos como uno de los elementos, junto con las instituciones, que contribuye a la materialización del desarrollo y expansión de la política pública. De ahí la importancia de su estudio para comprender el desarrollo de la EBI.

Política indígena y política indigenista

El desarrollo de la EBI en América Latina y en Argentina, adquiere ciertas características generales en el marco de modificaciones que se dan a nivel de los Estados nacionales y que condicionan las configuraciones que asumen las políticas relativas a poblaciones indígenas, y en particular las políticas educativas.

En ese marco, distintos investigadores, principalmente antropólogos y antropólogas, utilizan el concepto de política indigenista para definir el conjunto

de acciones que adoptan los Estados latinoamericanos en relación con las poblaciones indígenas desde inicios del 1900 aproximadamente, coincidentemente con la etapa de construcción nacional de los aparatos estatales. Favre (1998) explica cómo se constituye y se modifica la política indigenista en México de acuerdo a los cambios en la situación económica y política, la define como

la acción sistemática emprendida por el Estado por medio de un aparato administrativo especializado, cuya finalidad es introducir un cambio controlado y planificado en el seno de la población indígena, con objeto de absorber las disparidades culturales, sociales y económicas entre los indios y la población no indígena (1998, p. 108).

Este accionar del Estado en relación a la población indígena, se asentó según Favre (1998) en tres grandes principios proclamados en el Congreso Indigenista Interamericano en 1940²⁶: que el problema indígena reviste un interés público y un carácter de urgencia, por lo que el Estado debe hacerse cargo de él; que ese problema es de índole cultural, social y económico, no racial; y que los derechos indígenas deben ser protegidos por el sistema legal (Favre, 1998). Estos principios orientaron la política indigenista en América Latina y dieron como resultado determinadas acciones por parte de los Estados, tales como el desarrollo de propuestas de educación destinadas a las poblaciones indígenas y una numerosa legislación orientada a hacer efectivos sus derechos.

El aporte que realiza Favre (1998) en relación a la caracterización de la política indigenista resulta fundamental para comprender cómo se configura la EBI en sus inicios en el Chaco (en la segunda mitad de 1980, según mencionamos antes) y el papel que adquiere la legislación para las comunidades indígenas.

Lazzari (2002), Lenton (2010 y 2015) y Briones (2005) aportan a la caracterización de los rasgos específicos que adquiere la política indigenista en Argentina. En nuestro país, al igual que en otros de América Latina, el desarrollo de la política indigenista está directamente vinculado con el proceso de construcción del Estado-nación y del lugar del indígena en esa construcción. En términos de Lazzari (2002), “la política indigenista implica un doble movimiento de indianización y argentinización efectuado sobre “lo indio

²⁶ Favre (1998) sitúa el apogeo del movimiento indigenista entre 1920 y 1970.

americano” que traslada lo problemático de esta categoría fundante de una historia colonial al ámbito de lo nacional” (p. 3).

Lenton (2015) explica que el indigenismo se consolida durante el desarrollismo y que requiere entre sus elementos la denuncia de la “opresión del indio” y la búsqueda de políticas que superen esa opresión a través de “su integración al conjunto de la sociedad”. En líneas generales, coincide con Favre (1998) en la centralidad que adquiere el Estado en el indigenismo, puesto que sostiene que “el análisis de la política indigenista argentina nos permite verificar la centralidad del Estado *nacional* en la modelación de la misma, no obstante las variaciones locales o provinciales” (Lenton, 2010, p. 78).

En línea con esto, Briones (2005) profundiza que se dan ordenamientos específicos alrededor de los pueblos indígenas y que estos

son marco para explicar procesamientos nacionalmente diferenciados de los cambios de racionalidad gubernativa y directrices económicas ligados a transformaciones globales pero epocalmente específicas, en términos de políticas indigenistas y de reclamos indígenas. (...) la configuración de ordenamientos de larga duración (...) ha ido anclando distintas movilidades estructuradas y sensibilidades afectivas (Grossberg, 1992) para los pueblos indígenas al interior de cada Estado-nación de la región. Entendemos que esas movilidades y sensibilidades son claves para explicar las diferencias en las demandas y en las formas de plantearlas (...) entre los pueblos indígenas radicados en distintos países o incluso en distintas provincias de un mismo país, a pesar de las huellas de convergencia posibilitadas tanto por visiones culturales compartidas, como por la transnacionalización de la política indígena (p. 14).

Destacamos este aporte porque contribuye a pensar la política indigenista en términos situados y, particularmente, en lo relativo a la política educativa para indígenas en el Chaco.

Favre (1998) señala luego el paso del indigenismo al indianismo, que se da ante la crisis del modelo desarrollista en América Latina. La corriente indianista conlleva el surgimiento y consolidación de redes de organizaciones indígenas que, en distintos niveles, adquieren visibilidad y comienzan a posicionarse con fuerza para incidir en las políticas que los afectan. Entre los rasgos comunes que el autor identifica en las organizaciones que adhieren a esta corriente, se destacan la hostilidad hacia el Estado-nación y el reclamo en torno al reconocimiento de las lenguas indígenas. En ese marco se construye una vinculación estrecha entre la demanda de una educación bilingüe y bicultural y la demanda de un territorio propio para cada pueblo con cierta autonomía administrativa y política.

Este aporte resulta fundamental para analizar la especificidad de las demandas de educación de los pueblos indígenas del Chaco, en especial su vinculación con las demandas de territorio en el caso de ciertas organizaciones y comunidades.

En definitiva, el indianismo imprime modificaciones a la política indigenista y al posicionamiento del Estado, de manera que éste

retoma progresivamente por su cuenta ciertas reivindicaciones de los militantes de la indianidad. Al renunciar a homogeneizar el cuerpo social cuyo control pierde, se une a la concepción multicultural de la sociedad, de la que hace el fundamento de su nueva práctica para con los indios (Favre, 1998, p. 141).

Lenton (2010), por su parte, presenta una diferenciación entre política indigenista y política indígena, para explicar los cambios y los sentidos que adquieren las políticas relativas a estas poblaciones. Adopta la categoría *política indigenista* para referir a toda política de Estado en relación a los pueblos indígenas, independientemente de su contenido axiológico, y la categoría *política indígena* para designar toda “*política de representación y estrategias de participación y/o autonomización* de las organizaciones de militancia y/o colectivos de pertenencia de los Pueblos Originarios” (Lenton, 2010, p. 58).

Es decir que, en contraposición a una política que surge y se desarrolla desde el Estado, con sus propias reglas, la política indígena nace en las propias comunidades e implica la participación efectiva de sus organizaciones. En este sentido, Artieda y Rosso (2019) aportan que esta forma de entender la política indígena “focaliza en la capacidad de agencia para tensionar las relaciones con el Estado y las sociedades nacionales” (p. 4).

Agencia indígena

En vinculación estrecha con la noción de política indígena surge el concepto de agencia indígena, cuya definición permite interpretar las acciones y demandas de las comunidades y organizaciones indígenas.

Para el caso de Argentina, Lenton (2010) ubica el surgimiento de la noción de agencia indígena en el contexto del primer peronismo, momento en que

el sujeto de las políticas indigenistas comienza a ser construido como un agente que, a través de la demanda por derechos de diferentes niveles de inclusividad, puede incidir en la modificación de la misma legislación y/o discurso legal que lo

toma como referencia. En otras palabras, muy lentamente se va generando el espacio para que surja la posibilidad del reconocimiento de la agencia indígena desde la agencia estatal (p. 69).

Guiñazu (2016) se aboca a la definición del concepto de agencia indígena en su tesis doctoral y retoma para ello los aportes de Ortner, entre otros. Destaca que, según este autor, lo que distingue a la agencia de las prácticas y acciones de rutina es el papel de la intencionalidad; por lo que, en definitiva, se reconocen en los sujetos ciertas características que son resaltadas como agentivas, pasa a ser una propiedad de los sujetos sociales, en este caso indígenas, y se distribuye de manera desigual.

Esta distribución no está dada sólo por la intencionalidad de los sujetos, sino que se encuentra fuertemente condicionada por las estructuras hegemónicas. A la comprensión de esta idea aportan Guiñazú (2016) y Briones (2005). La primera explica que las posiciones de los sujetos son resultado de esas estructuras, así como de los lugares que se les habilitan para actuar en tanto agentes, de modo que “las estructuras estatales impuestas no sólo oprimen y constriñen, sino que también dan poder y habilitan/posibilitan” (Guiñazú, 2016, p. 27). Por su parte, Briones (2005) habla de una *movilidad estructurada* que configura un acceso desigual a un determinado conjunto de prácticas y, por tanto, formas específicas de acción y agencia.

En relación con esos condicionamientos, es posible identificar diferentes manifestaciones de esas estructuras de acuerdo a los momentos histórico-políticos en Argentina. Lenton señala que, luego de su surgimiento o reconocimiento por parte del Estado durante el primer peronismo, es en la década de los '70 cuando se da el protagonismo de

una nueva –y perdurable- clase de agentividad indígena, que transformaría para siempre la política indigenista. La nueva generación de políticos originarios (...) exhibió características e inclinaciones que trascendieron las problemáticas estrictamente locales con las que el indigenismo tradicional asociaba la agentividad nativa. Particularmente en la Argentina, numerosas organizaciones indígenas locales comenzarían a agruparse y a conformar redes que apuntaron a trascender y a disputar por primera vez al Estado, la Iglesia y la Academia la autoridad de enunciación sobre la cuestión indígena en sus propios terrenos (Lenton, 2010, p. 72).

A este protagonismo y posicionamiento fuerte de las organizaciones indígenas, aporta Guiñazú (2012) que éstas buscan diferentes estrategias para apropiarse de las políticas públicas desarrolladas por el Estado.

En el caso específico del Chaco, la agencia indígena se reconoce como una continuidad en la historia de la EBI y se expresa a través de la presión que ejercen para participar en las discusiones que les competen, la realización de marchas, tomas de espacios públicos, petitorios escritos ante distintos organismos, asambleas, etc. (Artieda y Rosso, 2019; Guarino, 2010-2012).

Emergencia indígena

En el plano latinoamericano, hacia fines de la década de los '80, que marca el inicio del período en estudio, acontece un resurgimiento de la cuestión indígena, de la visibilización de las comunidades y sus demandas en el marco de una reivindicación de la identidad étnica. Tal como puede esperarse, es un proceso que permea y condiciona las políticas relativas a las poblaciones indígenas, entre ellas las educativas.

El historiador y antropólogo chileno José Bengoa es quien acuña el concepto de “emergencia indígena” para definir este proceso. Explica que “las organizaciones indígenas fueron adquiriendo crecientemente una “conciencia étnica” más allá de los problemas económicos, sociales y políticos que los aquejaban” (Bengoa, 2000, p. 22-23) y señala que como resultado se ha incorporado la “cuestión indígena” a las agendas políticas, a partir de la acción de movimientos étnicos que movilizan un conjunto de demandas en que el carácter indígena aparece como central. Entre esas demandas, adquiere fuerza y presencia entre los movimientos indígenas la de autonomía, que constituye un eje central en esta tesis.

El autor ubica el surgimiento de la emergencia indígena en el contexto del fin de los Estados populistas latinoamericanos, que dan pie a nuevas formas de gobernabilidad con participación de diversas organizaciones de la sociedad, entre ellas, las organizaciones indígenas que comienzan a visibilizar la lucha por el reconocimiento de sus derechos. Bengoa (2000) señala tres elementos que explican la emergencia indígena: la globalización (que trae aparejada la valoración de las identidades locales), el fin de la Guerra Fría (momento en que surgen movimientos sociales que no se ven representados en los dos polos en disputa y que, por el contrario, se identifican con las raíces de América Latina), y los procesos de modernización (que conllevan una menor presencia del

Estado y la crisis de la idea de ciudadanía). De hecho, “la ruptura del concepto nacional populista de ciudadanía es fundamental para comprender la emergencia étnica (...). La exclusión indígena permite que emerja con más fuerza la conciencia indígena” (p. 48-49).

Lazzari (2018) aporta que la emergencia indígena “se extiende a lo largo y ancho de América Latina, activando procesos organizativos, redefiniendo las políticas de Estado y desafiando en paralelo los estereotipos negativos arraigados en el imaginario cultural” (p. 15). Se trata, por tanto, de un momento en que se visibilizan las organizaciones indígenas y sus demandas, logrando intervenir e incidir en las políticas públicas.

De manera que coincide con Bengoa (2000) en el momento y las condiciones que incidieron en la emergencia indígena en el continente, pero hace hincapié en la cuestión étnica, en la reafirmación identitaria de contingentes de indígenas que, influidos por los nuevos lenguajes del pluralismo étnico y cultural, reivindican su identidad y su cultura indígena y se defienden de la pauperización y la marginación que los afectan (Lazzari, 2018).

En el caso específico de las comunidades indígenas del Chaco, resulta significativo el aporte de Guarino (2010), quien para analizar las estrategias identitarias de organizaciones Qom del Chaco, toma el concepto de emergencia indígena, incorporando una definición importante: “alude tanto a las demandas reivindicatorias de los derechos indígenas en el marco universal de los derechos humanos como también a la actitud crítica hacia los procesos históricos de dominación y unicidad cultural del Estado-Nación” (p. 58). Dicho de otro modo, los movimientos indígenas no sólo demandan la reivindicación de sus derechos sino que también cuestionan los procesos de dominación que sufren por parte de los Estados.

Bengoa (2009) complejiza la mirada respecto de este proceso cuando señala que el primer ciclo de la emergencia indígena, marcado por la reivindicación étnica y la demanda de reconocimiento y de autonomía, ha comenzado a agotarse y a dar paso a un segundo ciclo que se centra en la presencia indígena en la política y la acción social. Reconoce como expresión más clara de este segundo ciclo el caso de Bolivia, especificando que “las reivindicaciones de esta nueva etapa no son de políticas indigenistas particulares sino de posibilitar el ejercicio del poder político del Estado por los

líderes indígenas mismos. Permitir la participación efectiva de los “ciudadanos indios”” (Bengoa, 2009, p. 13), por lo cual se ve cuestionada también la demanda de autonomía, central en el primer ciclo.

En síntesis, este proceso de emergencia contribuye a comprender el protagonismo que adquieren las organizaciones y movimientos indígenas desde el inicio del período en estudio, las demandas que instalan y su participación en la construcción de políticas públicas. En cuanto a la demanda de autonomía, si bien la abordamos en profundidad más adelante, es necesario referir que el aporte de Bengoa (2009) respecto del segundo ciclo de la emergencia indígena, permite una mayor problematización de lo que implica esta autonomía para las comunidades indígenas.

Interculturalidad y educación intercultural

Un eje central en el abordaje que se propone esta investigación lo constituyen los sentidos de interculturalidad presentes en las normativas que regulan la educación relativa a indígenas y los sentidos que le asignan los sujetos involucrados (docentes indígenas, funcionarios provinciales).

La noción de interculturalidad es polisémica, por lo que adquiere significados diversos que aquí tratamos de sintetizar y que permiten un análisis profundo de la multiplicidad de sentidos que es posible reconocer en la historia de construcción y desarrollo de la EBI en el Chaco. Se trata de un factor al cual los pueblos indígenas asignan un papel central en sus demandas educativas, de modo que luego del abordaje de los distintos significados del concepto, nos abocamos a su incidencia en la educación.

Desde el aporte de algunos autores, la interculturalidad no puede pensarse como dinámica de convivencia en abstracto entre culturas diferentes, sino que se trata de una construcción que hay que realizar en cada situación (Díaz y Alonso, 2004; Briones, 2002; Mato, 2009). Dietz y Mateos Cortés (2011) explican que las especificidades que adquiere el “discurso intercultural” se deben a diversos “acentos” continentales, nacionales y regionales, que configuran esos sentidos diferentes. Diez (2013) y Briones (2002) complejizan esta mirada, aludiendo, por un lado, al necesario reconocimiento de las prácticas y procesos de subalternización de los pueblos indígenas y de

resistencia de éstos “que configuran y se configuran en un campo de disputa” (Diez, 2013, p. 7) en el cual emerge la interculturalidad como proyecto. Y, por otro lado, a las trayectorias específicas que configura cada Estado provincial y/o nacional y que afectan “las formas tomadas tanto por las luchas y reclamos indígenas, como por las políticas estatales de reconocimiento” (Briones, 2002, p. 3).

Otro elemento que se tiene en cuenta para definir la noción es su carácter de categoría propositiva, en oposición a la categoría descriptiva de multiculturalidad. Arroyo Ortega (2016) explica que

la interculturalidad emerge como una alternativa al multiculturalismo y busca propiciar el desarrollo de metodologías y epistemologías distintas. Mientras el multiculturalismo apareció ligado a la perspectiva dominante del neoliberalismo, la interculturalidad irrumpe como parte de la resistencia y del deseo de construir una sociedad justa y equitativa por parte de los grupos dominados (p. 56).

En este sentido, desde la situación específica de los pueblos indígenas, la interculturalidad se constituye en una noción propositiva que apunta hacia la articulación de las diferencias sin su desaparición (López, 2004). A diferencia del multiculturalismo, que no refiere al carácter de las relaciones que se establecen entre personas o grupos culturalmente diferentes, la interculturalidad afirma que estas relaciones deben basarse en el respeto y darse desde posiciones de igualdad (Schmelkes, 2004). En ese marco, se configura como un proyecto político, social y epistemológico (Diez, 2004), que reconoce que las diferencias son construidas por relaciones de dominación y subordinación y pretende construir nuevas relaciones más simétricas (Arce, 2011b). En términos de Tubino (2004, p. 3) “la interculturalidad no es un concepto, es una manera de comportarse. No es una categoría teórica, es una propuesta ética. Más que una idea es una actitud, una manera de ser”.

Tubino (2004) y Walsh (2009, 2010) ofrecen distintas perspectivas para explicar el uso y el sentido coyuntural del término interculturalidad; ambos distinguen entre las perspectivas funcional y crítica. La primera busca promover el diálogo y la tolerancia, incorporando la diversidad cultural a la estructura social establecida sin cuestionar las causas de la desigualdad, por lo que la interculturalidad acaba siendo funcional al sistema existente, compatible con la lógica del modelo neoliberal.

La perspectiva crítica, por el contrario, parte “del problema estructural-colonial-racial. Es decir, de un reconocimiento de que la diferencia se construye dentro de una estructura y matriz colonial de poder racializado y jerarquizado, con los blancos y “blanqueados” en la cima y los pueblos indígenas y afrodescendientes en los peldaños inferiores” (Walsh, 2010, p. 78).

Tubino (2004) aporta claridad a esta definición cuando explica que para que se dé un diálogo real, es necesario hacer visibles las causas que generan los conflictos interculturales, reconociendo su carácter histórico. Se apunta entonces a construir otras formas de sociabilidad, de transformar paradigmas, de establecer un diálogo entre culturas sin hegemonía de unas sobre otras (Corbetta *et al.*, 2018; García Labrador, 2016).

Corbetta (*et al.*, 2018) y Walsh (2010) ponen el foco en la mirada de los pueblos indígenas y afrodescendientes en esa construcción de interculturalidad crítica. Desde esta perspectiva, se prioriza empoderar a estos colectivos sociales históricamente subalternizados (Corbetta *et al.*, 2018). Se entiende que la interculturalidad “apuntala y requiere la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales, y la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas” (Walsh, 2010, p. 78).

En esta línea de la interculturalidad crítica se incluye el aporte de Estermann (2014), que incorpora la noción de filosofía intercultural crítica. Su contribución tiene que ver con el énfasis en la cuestión de la “descolonización”, sobre la que también aportan Walsh (2009 y 2010) y Tubino (2004). Desde esta perspectiva, se presupone y se induce el proceso de descolonización, que implica tomar conciencia de la colonialidad de las estructuras, relaciones de poder y esquemas mentales. En tal sentido, la descolonización es condición de la interculturalidad.

En términos de Estermann (2014) “una filosofía intercultural crítica parte de la constatación de una asimetría entre culturas, de la hegemonía de ciertas culturas sobre otras (...), de relaciones de poder dentro de las culturas y de la asimetría de relaciones de género dentro y entre culturas” (p. 356).

A partir de estos aportes, es posible reconocer diferentes sentidos atribuidos al concepto de interculturalidad, algunos más vinculados a un diálogo respetuoso

para la convivencia armoniosa entre culturas diferentes, otros que asocian lo intercultural casi exclusivamente con los grupos históricamente subalternizados, y aquellos que postulan una interculturalidad para toda la sociedad basada en la descolonización y transformación de la misma.

Este último de los sentidos da lugar a una idea de interculturalidad vinculada con una democracia inclusiva y participativa. Tubino (2005) y Corbetta (2020) aluden a que “interculturalidad es en este contexto sinónimo de construcción de ciudadanías interculturales y de democracias multiculturales. La interculturalidad es, pues, una oferta ético-política de democracia inclusiva de la diversidad alternativa al carácter occidentalizante de la modernización social” (Tubino, 2005, p. 2). Desde esta perspectiva, es necesaria la construcción de otro tipo de sociedad y otro ejercicio de la democracia, con la participación real y efectiva de los grupos históricamente excluidos. Díaz y Alonso (1998) aportan a esta mirada la idea de una redefinición de la democracia como un espacio de despliegue de conflictos más que de consensos formales.

La multiplicidad de sentidos atribuidos a la noción de interculturalidad tiene incidencia directa en la educación y, por consiguiente, en la forma en que se concibe y se define la educación intercultural. Ströbele-Gregor, Kaltmeier, y Giebeler (2010) plantean desde una mirada crítica que la interculturalidad en la educación puede abrir nuevos horizontes o buscar formas de integrar a grupos sociales excluidos sin reconocer sus facultades. Hecht (2015) agrega, cuando cita a Paladino y Czarny, que la educación intercultural en los países de América Latina ha funcionado en algunos casos como instrumento de empoderamiento de los sectores subalternos, pero en otros como herramienta para el solapamiento de la desigualdad.

Dietz y Mateos Cortés (2011) aportan una clasificación bastante amplia de diferentes formas en que puede presentarse la interculturalidad en la educación: como asimilación o compensación, que ignora la diversidad existente o la patologiza; como educación bicultural, se introduce mediante la enseñanza de la lengua y cultura de origen y corre el riesgo de reducir los fenómenos interculturales a una mera suma aditiva de diferentes culturas en contacto; como educación para la tolerancia; como educación para la transformación, que propone superar la acción afirmativa para las minorías y

apuntar a una interculturalidad dirigida a toda la sociedad; como educación para la interacción en la heterogeneidad, que se basa en el aprendizaje cooperativo; como educación para el empoderamiento, que tiene como objetivo específico “empoderar” a grupos históricamente excluidos; y como educación para la descolonización, que parte de reconocer la colonialidad persistente como estructura de la percepción, conceptualización y práctica de la diversidad y plantea la necesidad de una “reconstitución epistemológica” que contribuya a la “decolonialidad”.

Algunas de estas formas están vinculadas con una educación intercultural entendida como posibilidad de reivindicación cultural de las poblaciones indígenas. En este sentido, algunas autoras la definen como una educación que debe tener en cuenta los procesos educativos y las culturas propias de la comunidad, apuntando al fortalecimiento de lo propio (Allica, 2011; Hirsch y Serrudo, 2010). Novaro (2004) hace hincapié en la reivindicación cultural de las comunidades indígenas, a través de “un enfoque intercultural [que] implica privilegiar “su” palabra y dar espacio para el conocimiento, valoración y producción de su cultura” (p. 483). Corbetta (2020) incluye en este enfoque las demandas más amplias de los pueblos indígenas, vinculadas a sus saberes y al territorio.

Entre las definiciones de la educación intercultural, surgen otras que la entienden como una educación para todos, no circunscripta a las poblaciones indígenas o a los sectores subalternos. López y Sichra (2004) postulan que esta educación transforma las relaciones entre las sociedades. En términos de Walsh (2010) se trata de una educación que “procura intervenir en la refundación de la sociedad (...) y, por ende, en la refundación de sus estructuras que racializan, inferiorizan y deshumanizan” (p. 76), por lo que implica también la incorporación y visibilización de los elementos provenientes de los distintos grupos sociales que han sido históricamente ignorados en los procesos de formación (Diez, 2013). Desde esta mirada, la educación intercultural no se reduce a la incorporación de elementos de las culturas indígenas ni a la enseñanza bilingüe, sino que implica otro posicionamiento político (Díaz y Rodríguez de Anca, 2003).

En esta línea, Merino Fernández y Muñoz Sedano (1998) introducen una discusión terminológica, aludiendo que más que hablar de educación

intercultural se debe adoptar el término “pedagogía intercultural”, ya que implica definiciones y acciones tanto para el plano escolar como social; se trata de una tarea que involucra a toda la sociedad.

Finalmente, en un sentido similar, Díaz y Alonso (1998) complejizan la mirada al plantear la necesidad de articular la educación intercultural con las tradiciones político-pedagógicas de la educación popular y las pedagogías críticas. Desde esta postura,

politizar el discurso intercultural en el sentido de considerar que no es sólo un problema educativo, sino que es social y político, requiere hacerlo jugar en un campo diferente al oficial, y este campo para nosotros es precisamente el de la Educación Popular (p. 867).

El énfasis no está puesto en el “qué” y el “cómo” de la educación, sino en el “para qué” y “desde dónde”.

Estos aportes nos brindan elementos sustanciales para la identificación y análisis de los significados atribuidos a la educación intercultural en las normativas oficiales que rigen la EBI en el Chaco, así como los sostenidos por los actores involucrados.

Educación Bilingüe Intercultural

Los documentos oficiales y la bibliografía especializada utilizan, en su mayoría, dos denominaciones para referirse a la modalidad educativa relativa a los pueblos indígenas: Educación Intercultural Bilingüe (EIB) o Educación Bilingüe Intercultural (EBI). Tal como ya se especificó, adoptamos el término EBI por ser el que asumen las normativas provinciales²⁷.

Algunos investigadores aportan a comprender los sentidos del término y las especificidades que adquieren sus usos de acuerdo a los contextos en que se utilizan y a los actores que los definen.

López (en López y Rojas, 2006), Hirsch y Lazzari (2016) y Corbetta (2020) son algunos de los estudiosos de la EBI que la señalan como una demanda de los pueblos indígenas en América Latina, surgida hacia fines de la década del ‘80 del siglo XX como parte de los requerimientos “de participación protagónica de las organizaciones indígenas en los sistemas educativos oficiales” (Hirsch y

²⁷ La Ley de Educación provincial N° 6691/2010 define a la Educación Bilingüe Intercultural como una modalidad del sistema educativo “destinada a asegurar el derecho a la educación de los pueblos indígenas en todos los niveles y modalidades” (Art. 87).

Lazzari, 2016). López (2006) agrega que dicha demanda estaba orientada, en principio, al acceso a los sistemas educativos para conocer la lengua y cultura de los sectores hegemónicos, pero que luego se orientó a reivindicar “el derecho a mantener la lengua propia y la cultura ancestral” (p. 368). Desde esta perspectiva la EBI surge a través de orientaciones, reglas y formatos institucionales para garantizar la educación a los pueblos indígenas y afrodescendientes (Corbetta, 2020).

En esta misma línea, López (2000 y 2004), Hecht (2015), Hirsch y Lazzari (2016) y Corbetta (*et al.*, 2018 y 2020) la definen como una modalidad educativa destinada a estos sectores subalternizados y enraizada en sus culturas, pero abierta también a otras culturas y conocimientos, por eso intercultural, “en aras de la satisfacción de las necesidades de la población indígena y de mejores condiciones de vida” (López, 2000, p. 8). Respecto a este último aspecto, Hecht (2015) y Hirsch y Serrudo (2010), entre otras, plantean una mirada crítica en tanto entienden que la EBI interpela a las minorías étnicas por su diversidad lingüístico-cultural, pero que estas “subsisten en entornos de extrema desigualdad y pobreza” (Hecht, 2015, p. 21).

Gustafson (2004) señala que algunos autores sostienen que la EBI es parte del neoliberalismo, mientras otros alegan que los reclamos indígenas por una educación bilingüe se oponen a la nación y al liberalismo; ante estas miradas contrapuestas, postula que “la EIB existe enredada con una gama de proyectos políticos que no se pueden meter en un solo cajón” (p. 18). A esto contribuye Unamuno (2015) cuando explica que en la significación de la EBI está implicada una “lucha ideológica en la que participan múltiples actores motivados por intereses diversos e incluso contradictorios” (p. 4).

López (en López y Rojas, 2006) aporta a desentrañar la afirmación de Unamuno en tanto señala que, a diferencia de los Estados latinoamericanos para los que la EBI es una respuesta pedagógica al problema de la incomunicación en el aula, para los pueblos indígenas representa una herramienta para alcanzar su emancipación.

Finalmente, el desarrollo teórico sobre la EBI pone en evidencia una oposición entre los desarrollos concretos de la EBI y su construcción como ideal. Hirsch y

Lazzari (2016) critican que en la práctica se mantiene una polarización entre lo propio del indígena y lo nacional.

Por otro lado, se postula que la EBI

no puede concebirse aisladamente de los planes y proyectos de vida de los pueblos indígenas ni sólo desde la mirada y el quehacer estatales. La participación activa de las organizaciones y las comunidades indígenas constituye un ingrediente sine qua non de la EIB (López, en López y Rojas, 2006, p. 370).

Autonomía

La autonomía en educación es otra de las demandas históricas de los pueblos indígenas. Junto con la interculturalidad, constituyen los ejes centrales en el análisis que realizamos y requieren un abordaje conceptual complejo dado su carácter polisémico y la diversidad de sentidos que engloban.

Gluz y Saforcada (2007) señalan que el concepto de autonomía en el ámbito educativo y académico adquiere mayor relevancia en Argentina a partir de las reformas educativas de los '90 y del surgimiento de nuevos movimientos sociales que “generan sentidos y prácticas disruptivas de aquéllas promovidas por el programa reformista” (p. 12). En ese marco, las autoras aportan a la comprensión de los múltiples sentidos atribuidos al concepto, al explicar que éstos varían de acuerdo a las experiencias concretas que llevan adelante los actores sociales y a los significados que le atribuyen a la autonomía. Gluz (2013) amplía al señalar que las posiciones que asumen los actores sociales en relación con la autonomía no son estáticas, sino que se transforman de acuerdo a las modificaciones de los contextos, saberes, experiencias y fuerzas de los actores.

No obstante lo anterior, una primera conceptualización de autonomía proviene de su etimología y remite al autogobierno, definiéndose como darse la propia ley (Graizer, 2009 y Gluz, 2009). En cierta forma, esta definición de autonomía en la educación adquiere el sentido de autodeterminación, en tanto los miembros de esos movimientos tienen el propósito de “tomar la educación en sus propias manos” (Zibechi, 2005; en Burgos, Gluz y Karolinski, 2008).

Graizer (2009) retoma la definición de autonomía de Weber que, en oposición a la de heteronomía, implica que sean los propios miembros de la organización

quienes determinen las normas, la conducción y el control de la organización.

Esta dimensión de la autonomía

implica la construcción de un escenario donde los actores según sus intereses construyen los problemas y toman decisiones. Este proceso requiere que los distintos actores cuenten con recursos para hacerlo y estrategias para la construcción y distribución de los recursos necesarios para la participación (Burgos, Gluz y Karolinski, 2008, p. 13).

Los autores consultados establecen una distinción entre la autonomía enmarcada en políticas educativas gestadas *desde arriba*, es decir, desde las esferas centrales del gobierno y la autonomía gestada *desde abajo*, postulada por los colectivos sociales en la construcción de propuestas alternativas de escolarización (Feldfeber, 2009). En el primer caso se puede distinguir entre aquellas que buscan imponerse aun sin consenso de la comunidad y aquellas que “si bien surgen como iniciativas promovidas por las instancias centrales de gobierno, se inscriben en propuestas de construcción política más democráticas sobre la base de modelos de redistribución social” (Feldfeber, 2009, p. 16). En el segundo caso, se incluyen las propuestas educativas construidas “*desde los propios colectivos sociales (...) a partir de una concepción sobre la autonomía diferente de aquella que dominó el escenario político desde los noventa*” (Gluz, 2009, p. 232).

En el marco de la distinción entre las políticas educativas gestadas “desde arriba” y “desde abajo”, es posible identificar tres ejes que diferencian las prácticas de construcción de autonomía: la direccionalidad y procedencia de la propuesta, los sujetos de la autonomía y las relaciones que construyen (Gluz y Saforcada, 2007).

Los movimientos indígenas, al igual que otros movimientos sociales, desarrollan propuestas alternativas de escolarización que sustentan una concepción de autonomía diferente de la que sostienen las propuestas “desde el Estado”. Mientras el Estado concibe la autonomía como un medio para “dinamizar las escuelas o mejorar su calidad”, para los movimientos sociales constituye un fin en sí mismo (Gluz y Saforcada, 2007, p. 20). La autonomía se erige para estos colectivos en “parte integrante del ideario de construcción de distintos espacios sociales que son en sí mismos educativos y resultan condición para la superación de la subalternidad y la creación de nuevas subjetividades” (Gluz, 2013, p. 113). De ese modo les permite disputar con el

Estado el poder de imponer las categorías de pensamiento con las que se comprende el mundo (Gluz y Saforcada, 2007), y promover nuevas formas de hacer, de relacionarse (Graizer, en Feldfeber, 2009).

La distinción que hacen los autores respecto de los sentidos de autonomía que sostienen los movimientos sociales, resulta fundamental para comprender la polisemia del concepto y el valor que adquiere para estos movimientos, en tanto se vincula con su capacidad de autodeterminación. En esta línea, Bengoa (2000) aporta específicamente a dimensionar la importancia que tiene la autonomía para los pueblos indígenas, erigida como bandera de lucha en el marco de su reafirmación étnica y del reclamo de sus derechos,

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 (Bengoa, 2000, p. 148).

Las contribuciones mencionadas dan cuenta de la complejidad del concepto, de los múltiples sentidos que puede adquirir y de la importancia de su análisis en el abordaje de la educación relativa a comunidades indígenas, al tiempo que nos brindan elementos esenciales para identificar y comprender los sentidos de autonomía presentes en las normativas que se analizan y en los testimonios.

Estos aportes también contribuyen a la identificación de la diversidad de elementos que, para los movimientos sociales, dan cuenta de la autonomía. Uno de los elementos centrales tiene que ver con la relación que se establece con el Estado y las funciones que éste asume en la regulación del proceso educativo (Feldfeber, 2009). Las condiciones en que se da la intervención del Estado y las capacidades que éste se reserva limitan la autonomía de los movimientos sociales. En la misma línea, Gluz (2009) explica que esta autonomía en relación con el Estado se refiere a la organización de las clases populares con independencia respecto de las condiciones materiales que oferta el Estado.

Otro de los elementos está dado por las tecnologías de gobierno, que “están enfocadas en el control de los recursos, materiales y simbólicos; de los conocimientos que se producen y circulan; de unas maneras de ser en un espacio definido, a una normatividad del yo, sea individual o colectivo” (Graizer,

2009, p. 70). El control de estos aspectos resulta esencial para identificar el grado y tipo de autonomía que promueven los movimientos sociales.

Por otro lado, Baronnet (2009) aporta ciertos rasgos específicos de la autonomía que los pueblos indígenas conciben y promueven en sus experiencias educativas: el control sobre el maestro, la apropiación de la gestión de las instituciones y de la definición curricular. En esta línea contribuyen Vásquez García y González (2006) y Dietz y Mateos Cortés (2011), en relación al lugar que ocupan las propias formas organizativas indígenas en el ejercicio de la autonomía,

La autogestión indígena implica considerar diversos aspectos de la cultura, cosmovisión, organización social, lógica económica y sistemas de gobierno propios, no se limita a posturas excluyentes y contrapuestas de grupos sociales, tampoco a procesos aislados y parciales de la economía (...) La base fundamental de la autogestión indígena está cimentada en las propias formas de organización que funcionan en la comunidad, ésta se entiende como la cultura propia que está bajo el dominio del Pueblo Indígena en cuestión (...). La concreción plena de la autogestión indígena requiere de que los representantes del Estado-Nación tengan la voluntad política de conceder derechos históricos, más no de privilegios, la tan discutida autonomía indígena. Pero a la vez la autogestión indígena implica que se definan políticas compartidas y una descentralización de los recursos "...la autogestión comunitaria y regional permite la descentralización de los recursos y su aplicación directa en función de los beneficiarios (Vásquez García y González, 2006, p. 156-157).

Síntesis de los aportes teóricos

El estudio de los aportes de diferentes autores y perspectivas en torno a los conceptos clave, contribuyó a construir un enfoque complejo que permitiera abarcar la diversidad de matices que presenta el objeto de estudio. Este enfoque concibe a la EBI, en tanto política pública, como resultado de la interacción entre las organizaciones y comunidades indígenas, los docentes, los agentes estatales, las organizaciones de la sociedad civil. Su participación pone en juego diferentes interpretaciones sobre la EBI y los rasgos que se desprenden de ella, por lo que la construcción de esta política no se da sin tensiones y disputas.

En el caso específico de políticas relativas a pueblos indígenas, se presentan además factores particulares que tienen que ver con relaciones históricamente conflictivas entre éstos y los Estados. En ese marco es posible reconocer políticas pensadas y ejecutadas para indígenas por no indígenas y políticas

promovidas e impulsadas por las propias organizaciones indígenas, que desarrollan estrategias de participación y tensionan las relaciones con los Estados. Se posicionan, de ese modo, como agentes que pueden incidir en las políticas y en los discursos normativos, tal como se manifiesta en la EBI del Chaco.

En tal sentido, la EBI se define como una educación que garantice el acceso de los pueblos indígenas al sistema educativo, tanto para adquirir los conocimientos de la sociedad hegemónica como para reivindicar las lenguas y culturas propias. Se erige también como una herramienta para el mejoramiento de sus condiciones de vida, pero incluyendo como factores centrales la interculturalidad y la autonomía.

La interculturalidad aparece como rasgo principal tanto en las demandas indígenas como en las normativas que regulan la EBI. Desde algunas miradas se define como proyecto para la articulación de las diferencias y la construcción de relaciones más igualitarias entre indígenas y no indígenas, por lo que implica la modificación de los paradigmas en que se asientan esas relaciones. Desde otras perspectivas, se postula la interculturalidad como herramienta para la transformación de la sociedad en su conjunto, a través de su descolonización.

La autonomía en educación constituye una demanda constante de los pueblos indígenas. La conciben como autodeterminación, es decir, como la posibilidad real y concreta de tomar sus propias decisiones. Constituye un principio fundamental para la superación de su condición de subalternidad.

Metodología y fuentes

A continuación, se expone el enfoque metodológico que adoptamos para el análisis y comprensión de la historia de la EBI en el Chaco, su expresión en la normativa y en las demandas indígenas. Se describe la metodología, se caracterizan las fuentes utilizadas y los procedimientos de análisis realizados.

Descripción de la metodología

El enfoque metodológico adoptado en función del objeto de estudio y de los objetivos de la investigación consistió en un trabajo cualitativo, que integró técnicas propias del método historiográfico y de la mirada interpretativa. Se pretendió describir y explicar los cambios en el tratamiento de la EBI en la normativa provincial, en el marco de la intervención de las comunidades indígenas y los efectos que tuvo en la educación provincial para indígenas. Asumimos una mirada singular y concreta de la historia de la EBI en el Chaco, centrada en la vinculación entre las demandas indígenas de autonomía e interculturalidad y su expresión en los marcos legales; entendiendo, tal como expresa Alonso (1998), que “toda mirada sobre la realidad es un acto de selección, de construcción y de interpretación que se hace desde un sujeto en un contexto” (p. 17).

En ese marco, se optó por un abordaje cualitativo que permitiera poner el foco en el estudio de procesos sociales, en analizar el sentido que los sujetos atribuyen a sus actos y a su entorno, a través de métodos que privilegiaran el estudio “interpretativo” (Castro, 1996).

Las unidades de registro de la investigación fueron las normativas referidas a EBI en la provincia del Chaco entre 1987 y 2014 y los posicionamientos de algunos indígenas y no indígenas involucrados en la formulación y sanción de las leyes. En tal sentido, el trabajo de archivo y de campo implicó, en líneas generales, la recolección y sistematización de fuentes y la realización de entrevistas en profundidad semi-estructuradas a funcionarios provinciales y docentes indígenas que participaron activamente en la elaboración de leyes centrales durante el período en estudio.

La realización de entrevistas complementó el estudio de los marcos legales y permitió su abordaje no sólo por el desenlace (el texto de la norma), o las intenciones de los actores involucrados (expresadas en los testimonios), sino por “la explicación [que] se fundamenta en la dialéctica precisa entre ambas cosas” (Aróstegui, 1995, p. 127).

Las principales variables consideradas fueron los sentidos de autonomía, los sentidos de interculturalidad, los avances en las definiciones sobre EBI, los procesos de participación de indígenas en la formulación y sanción de las leyes, los sentidos adjudicados por indígenas y no indígenas a los aspectos en debate en la normativa sancionada en 2010 y 2014. Para la identificación de

dichas variables en las fuentes se procedió a la construcción de categorías que permitieran su reconocimiento y análisis.

En cuanto a las fuentes, se incluyeron documentos de distinto tipo que podrían clasificarse en términos propios de la historiografía como fuentes primarias (principalmente normativas) y secundarias (investigaciones que abordan la temática). En palabras de Tiana Ferrer (1988), las fuentes primarias son aquellas que “presentan una aproximación de primera mano al tema de estudio” (p. 147). En el caso de esta tesis fueron incluidas como tales las normativas, los documentos elaborados por organizaciones indígenas, los proyectos de ley y testimonios orales. Entre las fuentes secundarias, entendidas como “aportaciones al estudio (...) en las que se introduce un mayor distanciamiento entre el informador y los hechos” (Tiana Ferrer, 1988, p. 152), se incluyeron distintas investigaciones provenientes de la historia, la historia de la educación y la antropología, que se abocaron al estudio de distintos aspectos relativos a las poblaciones indígenas del Chaco: sus organizaciones y estrategias, sus demandas educativas, las normativas relativas a su educación.

En los párrafos siguientes procedemos a una caracterización de las fuentes, y a la presentación de los procedimientos de análisis realizados con cada una de ellas.

El corpus documental

El corpus de documentos analizado se constituyó de leyes, decretos y resoluciones del nivel provincial sancionadas y dictados, respectivamente, durante el período comprendido entre 1987 y 2014, notas presentadas por organizaciones indígenas y no indígenas en el proceso de elaboración de las leyes, y proyectos de ley elaborados por organizaciones indígenas y por distintos partidos políticos provinciales.

Las leyes que integraron el corpus fueron las siguientes: Ley de Comunidades Aborígenes N° 3258/1987, Estatuto del Docente N° 3529/1989, Ley de educación N° 4449/1998, Ley N° 5613/2005²⁸, Ley N° 5905/2007²⁹, Ley de

²⁸ Llamado a concurso de ingreso en el cargo de Auxiliares Docentes Aborígenes (ADA).

²⁹ Creación del Programa de Educación Plurilingüe.

educación N° 6691/2010³⁰, Ley N° 6604/2010³¹, y la Ley de Educación Pública de Gestión Comunitaria Bilingüe Intercultural Indígena N° 7446/2014.

Estas leyes provinciales se analizaron en el marco de normas nacionales e internacionales de importancia para la comprensión del objeto de estudio y para la identificación de especificidades en cada período a nivel nacional e internacional. Algunas de ellas fueron la reforma constitucional de 1994 en Argentina, la Ley de Política Indígena y Apoyo a las Comunidades Aborígenes N° 23302/1985, la Ley Federal de Educación N° 24195/1993 y la Ley de Educación Nacional N° 26206/2006, para el plano nacional. En cuanto a normativas de orden internacional se destacan el “Convenio sobre pueblos indígenas y tribales N° 169” de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) de 1989³² y la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas de 2007. El estudio de estos documentos, en sus artículos referidos a la educación y las culturas de los pueblos indígenas, se considera de importancia en tanto configuran el escenario en el que se dictan normativas de orden nacional y provincial.

Entre los decretos provinciales se consideraron el N° 2749/1988 que reglamenta la Ley N° 3258/1987, el N° 2757/1997³³, el N° 1064/2008 que decreta las finalidades del Programa de Educación Plurilingüe, el decreto N° 1998/2009 que modifica un artículo del decreto reglamentario del Estatuto del Docente y el N° 380/2010 que crea la Subsecretaría de Interculturalidad y Plurilingüismo en el Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología (MECCyT).

En cuanto a las resoluciones, fueron emitidas por el Consejo General de Educación (CGE) entre 1987 y 1994, y por el MECCyT del Chaco desde 1995³⁴. Entre los temas que tratamos mencionamos en esta instancia que las resoluciones del CGE se ocupan de la educación inicial y primaria, regulan la formación docente (Res. N° 1009/1987 y N° 142/1988), crean cargos e incorporan docentes indígenas a las escuelas (Res. N° 425/1990 y N°

³⁰ Ley de educación provincial que reemplaza a la Ley N° 4449.

³¹ Declara lenguas oficiales de la provincia a las de los pueblos Qom, Wichí y Moqoit.

³² Argentina adhirió al Convenio N° 169 mediante la sanción de la Ley N° 24071 en el año 1992.

³³ Decreto que reglamenta el segundo párrafo del artículo 53 de la Ley N° 3529/1989, y establece las funciones del ADA para los establecimientos de nivel inicial y del primer ciclo de la EGB con población escolar aborígen.

³⁴ Se incluyen en el corpus documental aquéllas emitidas hasta el 2014.

546/1991), institucionalizan el Programa de Educación Bilingüe Intercultural y crean el Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen (Res. N° 83/1993), y aprueban un establecimiento primario con orientación laboral para jóvenes Qom (Res. N° 1045/1987). Entre las temáticas que abordan las resoluciones del MECCyT se mencionan la formación docente (Res. N° 33/1995, N° 3909/1997, N° 3910/1997 y N° 3510/2004), la incorporación de docentes indígenas a las escuelas y al Estatuto del Docente (Res. N° 1976/1998 y N° 2256/2007), la institucionalización de la EBI dentro del MECCyT (Res. N° 955/1999, N° 3915/2000, N° 3076/2006 y N° 3175/2008), la titularización de docentes indígenas (Res. N° 97/2007 y N° 621/2007), la educación inicial, primaria, secundaria y de adultos (Res. N° 1128/1999, N° 3589/2002, N° 121/2003, N° 2264/2004, N° 1047/2004, N° 755/2007 y N° 786/2011) y los diseños curriculares (Res. N° 10469/2012 que aprueba los diseños curriculares de EBI para los niveles inicial, primario, primario de adultos y secundario).

Otros documentos incluidos en el corpus fueron las notas presentadas por organizaciones indígenas y no indígenas en el proceso de elaboración de las leyes N° 6691/2010 y N° 7446/2014, dirigidas a la Comisión correspondiente de la Legislatura provincial; el proyecto de Ley N° 4372/2010 de gestión social indígena, presentado por el Poder Ejecutivo provincial; el proyecto de la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados (2013); el proyecto de ley de Servicio Educativo de Gestión Social Indígena presentado por diputados del Bloque Radical de la Cámara de Diputados y el proyecto de ley de Servicio Educativo de Gestión Social Indígena presentado por diputados del Bloque Peronista de la Cámara (ambos proyectos del año 2010); la propuesta del Consejo “Nañoxoc” del Barrio Toba sobre el proyecto de Ley N° 4372 (2012); el proyecto de ley de Educación Pública de Gestión Comunitaria Indígena del L’ Qataxac Nam Qompi y la Asociación Civil Che’Eguera (2012) y la propuesta de la Comisión de Seguimiento (2011)³⁵.

³⁵ La “Comisión de Seguimiento de Proyectos de Ley que guarden relación con la educación bilingüe intercultural” estaba compuesta por 23 docentes de escuelas de la provincia, de los tres pueblos indígenas. La propuesta de esta Comisión fue presentada ante la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados de la provincia con la firma de la Subsecretaria de Interculturalidad y Plurilingüismo (área del MECCyT) y de los integrantes de la Comisión de Seguimiento.

Estos documentos permitieron obtener información acerca de las demandas de organizaciones indígenas y de las posiciones de los diferentes actores durante el largo proceso de debate en torno a lo que luego fue la EPGCBII.

Para el abordaje de las fuentes documentales se realizó un exhaustivo trabajo historiográfico, consistente en su sistematización según el tipo de documento, el organismo u organización que lo elabora, el año en que se emite y los temas que aborda. En este sentido, se clasificaron las fuentes según tipo de documento, orden cronológico y temático y su expresión en cuadros para ser consultados al momento del análisis.

Tanto para las fuentes documentales como para los testimonios se efectuó una categorización de la información. En términos de Castro (1996),

en el análisis cualitativo, la asignación de códigos constituye una identificación preliminar de los hallazgos, dado que cada código normalmente “indexa” un amplio conjunto de significados. Esto es, un código normalmente constituye un intento del investigador por clasificar una palabra, una frase o una sección del texto en categorías específicas significativas que tengan sentido dentro del marco teórico que está siendo utilizado, luego el investigador convierte esos códigos en “significados” (Castro, 1996, p. 72).

Algunas de las categorías elaboradas para el estudio de la normativa fueron las definiciones de autonomía e interculturalidad, de EBI, de EPGSI, de EPGCBII, las temáticas abordadas, el financiamiento de la educación indígena, la participación de indígenas en su educación, las atribuciones del Estado, entre otras.

En este sentido, tal como expresa Aróstegui (1995), hemos considerado estos documentos como la fuente de información por excelencia de la investigación de la historia.

Los procedimientos realizados consistieron en técnicas propias de la historiografía, como la lectura de los textos y la documentación (Létourneau, 2009; Aróstegui, 1995), por lo que implicaron el examen minucioso del documento, la identificación y narración de los eventos sobresalientes a lo largo de la historia de la EBI desde sus inicios en la provincia del Chaco y el reconocimiento de indicios sobre cambios, avances y retrocesos en la normativa.

Aróstegui (1995) aporta a explicar la importancia de la perspectiva histórica en el análisis de la EBI, en tanto sostiene que el cambio y la creación de un “nuevo

sistema de relaciones” es lo que expresa el proceso histórico y son esos estados sociales los que constituyen el objeto del investigador, de modo que “para dar cuenta de ellos tiene que describir y explicar el paso de unos a otros, (...) tiene que explicar estado y cambio, el uno por el otro, la transformación o, por el contrario, la duración de tales estados sociales” (p. 112). El logro de mayores grados de autonomía educativa para las comunidades indígenas del Chaco constituye un estado que es necesario analizar en retrospectiva, identificar las características de cada uno de los estados anteriores y reconocer los cambios ocurridos.

En este sentido, el abordaje metodológico asumido tiene cierta orientación comparativa, en los términos en los que Aróstegui (1995) asigna al método histórico, ya que el análisis realizado permitió una comparación sucesiva entre los distintos períodos de desarrollo de la EBI según las normas que la regularon. Se trató, en definitiva, de caracterizar los sentidos de autonomía e interculturalidad presentes en las normativas de cada período, reconocer los cambios transcurridos entre uno y otro, y reconocer el papel de las demandas indígenas en esos procesos.

El análisis de las normativas implicó asumir un determinado posicionamiento en relación con su abordaje como documentos producidos en el campo de lo estatal. En ese marco, fue necesario, tal como explican Muzzopappa y Villalta (2009), leer entre líneas para poder dar cuenta de los temas, cuestiones y demandas que se construyeron y se manifestaron durante la elaboración y sanción de las mismas; fue necesario analizar los procesos y contextos de producción de esas normas, entendiéndolas como resultado de “procesos en los cuales distintos agentes y especialistas ejercían presiones de distinto tipo, defendían sus intereses, y problematizaban aspectos de una “realidad” que (...) contribuían a crear” (p. 14). De allí la importancia de las entrevistas y del análisis de proyectos de leyes y notas presentados por comunidades indígenas para construir una imagen más completa y un análisis más profundo de las normativas.

Salomón Tarquini *et al.* (2019) complejiza la mirada al poner el foco en la concepción del trabajo historiográfico como “una construcción que se realiza a partir de *problemas* de investigación”, de modo que de lo que se trata es de “construir interpretaciones a partir de las perspectivas elegidas para cada

investigación, para las cuales algunas fuentes son más apropiadas que otras” (p. 83). En el caso de esta investigación, optamos por el estudio de la normativa, concebida como expresión de las políticas de EBI, e incluimos como complementarias las entrevistas en profundidad a algunos actores involucrados en su construcción y el análisis de documentos de interés (proyectos de leyes, notas, etc.) que permitieron una comprensión más cabal de la información presente en las fuentes mencionadas.

Los testimonios

Durante el trabajo de campo se realizaron cuatro entrevistas, dos a funcionarios del ministerio de educación y dos a docentes indígenas³⁶. La selección de los entrevistados respondió, como criterio general, a su participación en los procesos de elaboración de las leyes N° 6691/2010 y 7446/2014 (en razón de las transformaciones que se observan en dicho período). Se tuvo en cuenta, para los funcionarios provinciales, los lugares que ocuparon en la definición y gestión de políticas. Para los docentes indígenas, el tipo de participación en los procesos de redacción y sanción de las normas, su experiencia en el ejercicio de cargos docentes y su integración en organizaciones indígenas.

A partir de estas consideraciones, se realizaron entrevistas en profundidad, de más de dos horas de duración, semi-estructuradas a partir de una guía de preguntas y temas a abordar. Entre los temas se consideraron: las modalidades y momentos de participación en la elaboración y sanción de las leyes N° 6691/2010 y N° 7446/2014; las apreciaciones respecto de la normativa vigente; el rol del Estado en la educación indígena; las definiciones de autonomía, interculturalidad, EBI, gestión comunitaria; la formación docente indígena, inicial y en servicio; la situación de los y las docentes indígenas; los diseños curriculares y la inclusión de las culturas indígenas en los mismos; el balance respecto de las políticas de EBI en la provincia, entre otros.

³⁶ En relación con la cantidad de entrevistas es importante señalar que, en un primer momento, estaba previsto realizar un total de diez entrevistas; esto no fue posible debido, principalmente, a la distancia respecto de los lugares de residencia de posibles entrevistados y a las dificultades de concreción de encuentros con los mismos. No obstante, las entrevistas realizadas permitieron obtener información completa sobre los aspectos que nos interesaba abordar.

Los testimonios recabados son citados en esta tesis, resguardando las identidades de los entrevistados. Se identifican con números, de acuerdo al orden en que fueron realizadas las entrevistas. Consideramos, al igual que Tiana Ferrer (1988), que “este tipo de testimonios contribuyen (...) al estudio de la dinámica interna de las relaciones educativas, al partir de los actores implicados en la misma” (p. 150).

Luego de la realización de las entrevistas y su desgrabación, se procedió a la sistematización de su contenido en función de las categorías mencionadas en párrafos precedentes.

Las investigaciones

Otro conjunto de fuentes consultadas fueron las investigaciones provenientes de la historia, la historia de la educación, la antropología y la sociología, que contribuyeron a la definición y ejecución del trabajo metodológico con las fuentes primarias.

Las investigaciones sobre las comunidades indígenas del Chaco y sobre la EBI son numerosas, tal como se reflejó en el estado de la cuestión. Interesa mencionar aquí que resultaron en aportes valiosos para el abordaje de las fuentes y su análisis en función de cierto marco contextual reconstruido por estos/as investigadores/as.

Los estudios acerca de las estrategias de reivindicación identitaria, de movilización y agencia, de los reclamos y demandas históricos de las comunidades indígenas en Argentina y, específicamente, de las comunidades Qom, Wichí y Moqoit de la provincia del Chaco, contribuyeron a la comprensión del escenario complejo en el que se despliega la EBI, al reconocimiento de las dinámicas de relación entre Estados y pueblos indígenas y a la identificación de las demandas indígenas y sus modos de construcción. La comprensión de este escenario constituyó una guía para el análisis de la normativa y su abordaje en el marco de los contextos en que se elaboran.

Los trabajos que realizan un balance del desarrollo de la EBI en Chaco, en Argentina y en América Latina, aportaron elementos de importancia para el abordaje metodológico, ya que fueron la base a partir de la cual construimos una parte de la guía de preguntas abordadas en las entrevistas y contribuyeron

a la identificación y análisis de los cambios, avances y retrocesos en las políticas de EBI.

Finalmente, resultaron de especial relevancia para la construcción de los datos empíricos, las investigaciones que se abocaron al estudio de la normativa sobre EBI en el Chaco, ya que fueron orientadoras en cuanto a la construcción del corpus de normas y al análisis del mismo en función de las especificidades de cada período.

Tal como explica Beltrán (citado por Alonso, 1998), se trata de

construir conceptualmente la realidad, pero no de manera arbitraria y caprichosa, sino de manera racional y de acuerdo con la cultura del discurso crítico, y construirla conforme con la propia realidad, explicando y destruyendo las apariencias engañosas. Construir conceptualmente la realidad es tanto como elaborar un mapa de la misma, mapa que no es la realidad ni su reflejo, pero que la representa, interpreta y hace inteligible (Alonso, 1998, p. 21).

Las fuentes secundarias a las que hacemos referencia iniciaron un camino que orientó y delimitó, en cierto sentido, el que realizamos en esta tesis. Consideramos que el abordaje realizado, tanto en lo conceptual como en lo metodológico, contribuye a ampliar la mirada y a avanzar en el conocimiento de la EBI en el Chaco, “constituye un progreso en lo referente a la condición actual de los “objetos” (...) y que, ligada al medio en que se elabora, vuelve posibles a su vez nuevas investigaciones” (De Certeau, 2006, p. 76).

CAPÍTULO III

LOS PUEBLOS INDÍGENAS DEL CHACO Y LA EDUCACIÓN

Este capítulo presenta una mirada general de los pueblos indígenas del Chaco, haciendo referencia a la historia y a la actualidad de estos pueblos en cuanto a sus condiciones de vida, la situación socioeconómica y educativa en que se encuentran y las demandas de educación realizadas por sus organizaciones y comunidades.

Los aportes de Briones (2005) acerca de las formaciones nacionales y provinciales de alteridad contribuyen a comprender el contexto particular y cómo incide en el desarrollo de la EBI. Explica que las formas en que cada país define el “nosotros” y los “otros” (indígenas, inmigrantes, etc.), influyen directamente en los modos en que se procesan los cambios en la racionalidad gubernativa, en las políticas indigenistas y en los reclamos indígenas. Asimismo,

los estados provinciales también operan como instancias fundamentales de articulación que generan representaciones localizadas sobre el estado-como-idea (Abrams, 1988) y sobre la política, administrando a su vez sus propias formaciones locales de alteridad para especificarse en relación a “la identidad nacional” desde formas neuquinas, salteñas, chubutenses, etc., de “ser argentinos”. En términos de efectos, son precisamente estos niveles los que permiten explicar variaciones en la organización y demandas de un mismo pueblo indígena según las distintas provincias en que se encuentra, así como semejanzas entre organizaciones y reclamos de distintos pueblos indígenas que forman parte de una misma provincia (p. 18).

En ese sentido, se considera necesario revisar diferentes aspectos del contexto provincial específico, las condiciones particulares de relación entre los pueblos indígenas y el Estado provincial, las posiciones de otros actores como las iglesias y las organizaciones no gubernamentales y sus papeles en el devenir de la historia de la EBI. Se sostiene que este contexto específico explica, en buena parte, los cambios ocurridos en la normativa a lo largo del desarrollo de la EBI, las demandas indígenas y los avances identificados.

El capítulo se compone de tres partes. En la primera se hace una breve referencia al proceso de ocupación del territorio del Chaco por parte del Estado nacional y cómo dicho proceso cambió drásticamente el contexto y la realidad de los indígenas. Luego, se describe la ubicación actual de cada pueblo, su situación socioeconómica y educativa (incluyendo los datos estadísticos disponibles), las formas de vida y las actividades que realizan. Ponemos de manifiesto la incidencia del proceso de ocupación por parte del Estado nacional

en la situación general actual de los Qom, Wichí y Moqoit y en la vigencia de los reclamos por la recuperación del territorio. Nos detenemos en los modos en que estos pueblos conciben el territorio, en tanto ello permite comprender la vinculación estrecha entre demandas territoriales y educativas.

En la segunda parte se aborda de manera sintética la educación para los pueblos indígenas del Chaco tomando como período aproximado de referencia desde inicios del siglo XX hasta el surgimiento de la EBI en 1987, a partir de aportes de investigaciones que se abocaron a la reconstrucción de la historia de la educación para indígenas en la región y a las relaciones entre pueblos indígenas, iglesias y Estado provincial en materia educativa. Se considera imprescindible una referencia general a esta historia previa, en tanto forma parte importante de las configuraciones que dieron lugar a la constitución y desarrollo de la EBI.

En la tercera parte se caracterizan algunas de las demandas de educación que se desprenden de las entrevistas a docentes Qom y de documentos elaborados por organizaciones indígenas. Interpretamos dichas demandas a la luz de aportes teóricos. En el capítulo siguiente que aborda los cambios en la normativa provincial referida a la EBI, se presentan elementos para reconocer en qué medida fueron incorporados estos requerimientos que los indígenas plantearon durante la formulación de algunas leyes en el período reciente (2010-2014) y los sentidos de interculturalidad y autonomía puestos en juego.

Los pueblos Qom, Wichí y Moqoit: su historia y su actualidad en el Chaco

El proceso de ocupación del territorio por parte del Estado nacional

Distintas investigaciones han abordado y caracterizado los modos de vida de los pueblos que actualmente habitan el Chaco, y los cambios que debieron afrontar a partir de la ocupación del territorio por parte del Estado nacional. Guarino (2010) y Carrasco y Briones (1996) señalan que estos pueblos se caracterizaban por realizar actividades de caza, recolección y pesca, es decir actividades diversificadas que les permitían vivir en armonía.

Guarino (2010) hace hincapié también en la resistencia de los indígenas que habitaban la región lo que les permitió, junto con la geografía de montes y bañados, impedir la ocupación hasta inicios del siglo XX.

Más allá de mantener el control del territorio, los indígenas, con excepción de los Wichí, adoptaron el caballo aportado por los españoles, lo cual produjo una importante transformación en sus culturas,

les permitió extender sus dominios en la región (...). Con esa incorporación disminuyeron las actividades de caza, pesca y recolección. Los asentamientos se fortificaron, la sociedad se volvió más estratificada, pareciendo que se iniciaba un período de centralización política. Se intensificó el comercio y la actividad guerrera contra españoles y tribus vecinas (Carrasco y Briones, 1996, p. 92).

Como resultado de la acción del Estado nacional en consolidación, el Chaco fue ocupado militarmente hacia 1911-12, siendo “el primer territorio nacional incorporado a la órbita estatal incluso antes de su plena “pacificación”³⁷” (Gómez y Hadad, 2009, p. 5). La producción académica señala que este proceso de ocupación del territorio indígena por parte del Estado nacional modificó sustancialmente sus modos de subsistencia y de reproducción, caracterizados por una tradición cazadora-recolectora y una economía nómada o seminómada, ya que fueron forzados a instalarse de forma sedentaria y a convertirse en mano de obra en condiciones precarias, por lo cual se limitó fuertemente su capacidad de reproducción cultural (López y Tola, 2016).

Los estudios sobre este proceso reconocen tres áreas y modos de gestión del “problema indígena” a partir de la ocupación del territorio, la misión, la reducción indígena y la reserva de tierra para colonias indígenas (Tola y Suárez, 2016). Cada una de estas áreas, con sus especificidades, estuvo orientada a un doble propósito, por un lado, lograr la integración social de la población indígena y avanzar hacia su ciudadanización por medio de la subordinación a los parámetros homogéneos de la nacionalidad argentina, y por otro lado, incorporar a los grupos indígenas a la actividad productiva como mano de obra (Gómez y Hadad, 2009).

En relación con las misiones religiosas, Tola y Suárez (2016) destacan que “la presencia de la iglesia fue clave para explorar, conocer y evangelizar en la frontera” (p. 156). Las reducciones fueron administradas por la Comisión

³⁷ La idea de “pacificación” refiere a las campañas militares realizadas por el Estado nacional para la ocupación del territorio del Chaco, que se denominaron “campañas de pacificación”.

Honoraria de Reducciones de Indios dependiente del Gobierno nacional, y “debían contar con escuelas para la enseñanza elemental, agrícola e industrial de los niños. (...) se tenía previsto llevar adelante la transformación integral del indígena, incentivarlo a participar de la agricultura e inculcarle disciplina laboral y hábitos de ahorro (...)” (p. 156). La radicación definitiva de los indígenas en reducciones o colonias era una condición básica para la ocupación y el desarrollo de los frentes extractivos de una economía capitalista en expansión.

En síntesis,

las políticas indigenistas en el Chaco combinaron la acción de las misiones religiosas y las reducciones con el accionar de las fuerzas represivas, para dar lugar después a la penetración de las iglesias evangélicas y al fomento de colonias agrícolas que cumplieran el propósito de sedentarizar definitivamente a los resabios de nomadismo que representaban los grupos dispersos” (Gómez y Hadad, 2009, p. 15).

En este punto es necesario resaltar que el proceso de “dominación” de estos pueblos a través de las misiones y reducciones no se dio sin resistencias. De hecho, Carrasco y Briones (1996) y Guarino (2006, 2010-2012) hacen referencia a diferentes acontecimientos que marcan la resistencia de los indígenas a estas políticas del Estado, tales como la que resultó en la Masacre de Napalpí (1924), el movimiento en Pampa del Indio (1933) y en El Zapallar (1933)³⁸.

La incorporación a la estructura productiva

Gómez (2009b) señala que la incorporación de los indígenas a las actividades productivas se dio primero como hacheros y en las tareas de más baja calificación a partir de los requerimientos de la industria forestal. Luego se sumaron las demandas de los ingenios azucareros y la necesidad de mano de obra con la difusión del cultivo del algodón. Asimismo, explica que para ello fue necesaria “la inhibición de sus prácticas de reproducción social” (Gómez, 2009b, p. 2), como el nomadismo y la marisca (caza o recolección de frutos silvestres).

La crisis del circuito productivo del algodón a partir de los años ‘60 inaugura una etapa que se caracteriza por un progresivo deterioro de las condiciones de

³⁸ Sobre estos hechos ver Bergallo (2009), Sánchez (2009), Musante (2015), Musante y Mignoli (2018), Guillón (2011), Chico (2016).

inserción de los indígenas, lo cual junto con la modernización del esquema productivo y la expulsión de mano de obra dio como resultado la migración de población rural a las grandes ciudades, específicamente a asentamientos en barrios periféricos (Gómez, 2009b).

Se destacan los aportes del autor citado en tanto permiten dar cuenta de cómo incidieron los cambios de la estructura productiva en las condiciones de vida de los indígenas, tanto por los tipos de incorporación en tanto mano de obra a las distintas actividades como por los efectos en el medioambiente (desmontes, abuso de agroquímicos, etc.). De tal manera, estos cambios se dieron simultáneamente a la emergencia de conflictos por el acceso a la tierra y los recursos naturales por “las resistencias de las comunidades campesinas e indígenas a ser expulsadas de sus territorios, como también en las crecientes demandas por la democratización del acceso a la tierra” (Gómez, 2009b, p. 1).

La emergencia de los conflictos por el territorio tiene como correlato el surgimiento de las primeras organizaciones indígenas, según las exigencias de legalidad que establecía el Estado provincial.

La Dirección Provincial del Aborigen, creada en 1969, tuvo entre sus funciones la de comercializar la producción de las comunidades bajo su contralor y fomentar su organización bajo la modalidad de Asociaciones Civiles, forma que derivó unos años más tarde, a través de un decreto de 1974, en la creación oficial de “Comisiones Comunitarias” como grupos autónomos de carácter electivo. Esas comisiones constituyeron el antecedente directo de la principal forma organizativa que asumirían las comunidades a partir de los años ochenta: las Asociaciones Comunitarias (Gómez y Hadad, 2009, p. 7-8).

Esta referencia resulta de importancia en tanto explica el surgimiento de organizaciones que luego tienen participación en la elaboración de leyes como las referidas a la educación.

No obstante, siguiendo a Guarino (2010), es necesario señalar que los propios dirigentes indígenas reconocen una distancia significativa entre las prácticas ancestrales y tradicionales de organización y las prácticas impuestas por el Estado provincial. La autora explica que eran las asambleas de ancianos las que “antiguamente legitimaban, sancionaban y ejercían la representación” (p. 59) y comenzaron a ser reemplazadas, ante la imposición del Estado provincial, por “usanzas legales que imponen prácticas electorales y la asociación civil con personería jurídica” (p. 59). Esto supuso, por ejemplo, el pago de una cuota en el marco de la adhesión en categoría de socio, lo cual constituye un elemento

desconocido para los indígenas y vulnera el sentido de pertenencia que ancestralmente regía la identidad del grupo.

Notas sobre concepciones indígenas del territorio

En este punto es necesario mencionar algunos rasgos de la concepción que tienen los indígenas chaqueños respecto del territorio, ya que permitirán comprender la centralidad que tiene la tierra en el desarrollo de estos pueblos y la incidencia de su pérdida en las posibilidades de reproducción cultural. López y Tola (2016) explican que se trata de una forma de concebir y vivir en el mundo que entiende al territorio como “un ámbito poblado por una diversidad de seres vivos (no sólo animales y plantas)” (p. 10), por lo que no se trata de un espacio que existe sólo para proporcionar recursos para la subsistencia.

Para los Qom y los Moqoit, el territorio ocupa entonces un lugar central, al punto que los espacios son nombrados muchas veces por la presencia o el accionar de seres no humanos (López y Tola, 2016). En consonancia con la concepción que tienen los Qom de la historia y de la memoria, los sucesos del pasado que se dan en esos espacios contienen referencias recurrentes a estos seres no humanos (Tola y Suárez, 2016).

Para los Wichí, “el vínculo con sus tierras es, en primer término, afectivo porque hay una relación como de familia propia. Sus tierras, en el sentido más amplio, constituyen su hogar” (Wallis, 2016, p. 14). El territorio es el espacio donde se producen y se reproducen los recursos y las condiciones para la existencia material de estos pueblos, pero también para su existencia simbólica.

En tal sentido, esta concepción del territorio permite comprender el impacto de su pérdida en la vida de los indígenas, la centralidad que adquiere en los reclamos como base de las otras demandas y la vinculación que se establece en el caso del Chaco entre los reclamos por las tierras y las demandas de educación. La imposibilidad de transitar libremente el territorio tiene como correlato la imposibilidad de reproducción vital y cultural. Tal como expresa uno de los Qom entrevistados, “sin territorio, sin monte no tienen identidad los pueblos originarios” (Entrevistado 3: docente Qom integrante de Docentes

Autoconvocados. Entrevista realizada por la autora, Resistencia, enero de 2015³⁹).

Rasgos de la actualidad de los Qom, Wichí y Moqoit que habitan el Chaco

Desde hace unos años, estos pueblos se encuentran en diferentes puntos del territorio que constituye la provincia del Chaco, si bien pueden encontrarse integrantes de estos pueblos en centros urbanos como Buenos Aires, en su mayor parte habitan las provincias de Chaco, Formosa, Salta y Santa Fe⁴⁰.

En el caso del Chaco, según los datos más actualizados disponibles que corresponden al Censo Nacional de Población del año 2010, sobre una población total de 1.055.259, 41.304 personas se reconocían como indígenas, constituyendo el 3.9% de dicho total⁴¹. De esas 41.304 personas el 74,5% pertenece al pueblo Qom, el 11,2 %, al Wichí y el 9,4%, al Moqoit.

En cuanto a la distribución en el territorio, para esa fecha se registraba que el 58,6% de la población indígena vivía en áreas urbanas y el 41,4% en áreas rurales, siendo los Qom quienes tenían una proporción mayor de población urbana, mientras los Wichí y Moqoit presentaban mayor proporción de población rural⁴².

Tal como explican Carrasco y Briones (1996), luego de los procesos de colonización que ocasionaron los desplazamientos y relocalizaciones, algunos de los grupos que habitan las áreas rurales, principalmente, subsisten practicando su forma de vida económica tradicional pero condicionada por el deterioro ambiental que se produjo en la región.

En el caso de los Qom, de una población total de 30.766 en el Chaco, 12.155 corresponden a población rural y 18.611 a población urbana⁴³. López y Tola (2016) relatan que la migración de los Qom a las ciudades se inicia en los años

³⁹ En adelante nos referimos a este entrevistado como "Entrevistado 3".

⁴⁰ Del total de Qom en el país 47.591 se encuentran en la región de Chaco, Formosa y Santa Fe; 36.149 Wichí habitan en la región de Chaco, Formosa y Salta; y 15.837 Moqoit residen en Chaco y Santa Fe. Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas 2004-2005, Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC).

⁴¹ Censo Nacional de Población, INDEC, 2010.

⁴² Censo Nacional de Población, INDEC, 2010.

⁴³ Estos datos pueden haber sufrido modificaciones, ya que corresponden al Censo del año 2010.

'60 en busca de beneficios como educación, acceso a la salud y fuentes de trabajo. En tal sentido,

los hombres qom realizan trabajos temporarios (changas), se emplean como obreros en la construcción y algunos poseen trabajo estable en instituciones públicas. En cuanto a las mujeres, la mayoría trabaja en sus casas y se encargan del cuidado de los hijos, la preparación de la comida y, paralelamente, se dedican a la confección de artesanías para la venta. También algunas mujeres trabajan como empleadas domésticas en las ciudades o se insertan a trabajar en proyectos comunitarios (López y Tola, 2016, p. 21).

En la misma línea, Guarino (2006) señala que la migración de los Qom desde las zonas rurales a la ciudad de Resistencia, específicamente, se da de una forma inestable en sus inicios por la falta de infraestructura y planificación para absorber a esa población, de modo que en su mayoría se instalan en tierras fiscales con viviendas precarias.

Esta investigadora analiza el caso específico de familias Qom que, ante el cierre del Ingenio de Las Palmas, la mecanización de las tareas agrícolas y la privatización de las tierras en las colonias rurales de Pampa del Indio, se instalaron en un asentamiento en Resistencia (Barrio Mapic). Sobreviven a la pobreza con empleos temporarios o con el asistencialismo de planes sociales y continúan luchando por la propiedad de la tierra (Guarino, 2006).

Para el caso de quienes permanecen en las zonas rurales, los reclamos de tierras constituyen un elemento central. Gómez (2009b) refiere al reclamo de los Qom de Pampa del Indio cuya población ocupaba, hasta ese año, una superficie aproximada de 9.800 hectáreas distribuidas en parcelas individuales en distintos parajes del área rural. "Sin embargo, (...) reivindicar derechos sobre un territorio de 20 mil hectáreas, que les fue cedido bajo la figura de posesión precaria durante la década de 1920, a instancias de las negociaciones que realizó en forma personal el cacique Taigoyic" (Gómez, 2009b, p. 10).

En cuanto a los modos de vida en las áreas rurales, la familia compuesta por varias generaciones suele compartir un mismo terreno. Al estar asentados en una pequeña fracción del territorio en el que vivían antiguamente, no viven exclusivamente del entorno y sus recursos, pero éstos siguen siendo centrales (López y Tola, 2016).

Desde los aportes de Tola y Suárez (2016) puede verse que, tanto en el campo como en la ciudad, la violencia y la segregación de la que fueron objeto los

Qom durante la conquista y colonización no han terminado. “Como bien señalan muchos líderes qom, en la actualidad la liquidación es progresiva y ocurre a través de aquellos dispositivos hegemónicos que paradójicamente pregonan y suponen la inclusión” (p. 32).

En cuanto a la lengua Qom, que pertenece a la familia gauycurú al igual que la lengua Moqoit, los datos disponibles dan cuenta de que esta lengua tiene vigencia entre los Qom, ya que 31.630 (sobre un total de 40.535 que habitan las provincias de Chaco, Formosa y Santa Fe) habla y entiende su lengua, o no habla pero entiende⁴⁴. No obstante, Hecht y Messineo (2017) explican que, especialmente en los asentamientos urbanos, la lengua Qom ha sido desplazada por el español, aunque reconocen el surgimiento de nuevos espacios de funcionalidad que favorecen su uso y transmisión, por lo que se dan situaciones sociolingüísticas diversas.

En el caso de los Moqoit, de los 3.873 que habitaban el Chaco, 2.132 se encontraban en áreas rurales y 1.741 en zonas urbanas, según datos del Censo del año 2010. En su mayoría habitan el suroeste de la provincia, si bien su movilidad es muy alta ya que las familias suelen visitarse por largos períodos (López y Tola, 2016).

Algunas de las dificultades que enfrentan las comunidades Moqoit, compartidas por la generalidad de habitantes indígenas del Chaco, tienen que ver con problemas habitacionales, un acceso precario al sistema público de salud y la imposibilidad de acceder al monte y sus recursos por el alto grado de deforestación (López y Tola, 2016).

Tal como puede esperarse, el reclamo por el territorio también es un elemento central en el presente de los Moqoit, con quienes el gobierno provincial discute hace años la entrega de una cierta cantidad de hectáreas en el noroeste del Chaco, lejos de la mayor parte de los asentamientos en que viven actualmente (López y Tola, 2016).

Sobre la lengua, los datos disponibles ponen de manifiesto que ésta se ha perdido en buena medida, ya que de un total de 10.504 Moqoit que habitan las provincias de Chaco y Santa Fe, 6.960 no habla ni entiende una lengua

⁴⁴ Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas 2004-2005, INDEC.

indígena, mientras que sólo 3.538 hablan y entienden la lengua, o no hablan pero la entienden⁴⁵. No obstante, es necesario señalar que las estadísticas no son recientes y la situación es dinámica.

En el caso de los Wichí, la mayor parte se encuentra en áreas rurales (del total de 4.629 que habita la provincia, 2.708 corresponde a población rural y 1.921 a población urbana⁴⁶). En Chaco, las comunidades Wichí se localizan en el noroeste de la provincia, y aquellas que aún tienen acceso a los recursos naturales del entorno hacen un uso mayor de ellos por el propio deterioro de estos recursos. El despojo de sus tierras afectó profundamente sus modos de subsistencia y ello se refleja en un “desmejoramiento de las condiciones de salud, un aumento de la mortalidad y la desnutrición infantil” (Wallis, 2016, p. 30).

En cuanto a la vitalidad de la lengua, Wallis (2016) retoma los datos proporcionados por la Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas 2004-2005 para sostener que “los wichí tienen un profundo apego y aprecio por su idioma”, ya que “90.7% de los wichí encuestados habla habitualmente su propia lengua. (...) es una de las lenguas indígenas del país que mayores signos de vitalidad muestra y sigue siendo transmitida de padres y madres a sus hijos e hijas” (Wallis, 2016, p. 14).

En consecuencia, pueden identificarse diferentes grados de vitalidad de las lenguas indígenas según los pueblos, lo cual explica el reclamo que sostienen en torno a la revitalización a través de la educación.

Es necesario resaltar que, en líneas generales, enfrentan una situación de pobreza y exclusión significativa lo cual condiciona su acceso a la educación y sus demandas educativas. Tal como expresan Barúa y Rodríguez Mir (2009), estos pueblos afrontan desafíos que tienen que ver con la deforestación, la desertificación de grandes extensiones, la contaminación de los ríos, procesos que limitan sus actividades económicas tradicionales. Pero también desafíos que se presentan por muchas enfermedades que “aquejan a la población chaqueña en general y especialmente a la población indígena que permanece

⁴⁵ Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas 2004-2005, INDEC.

⁴⁶ Datos que pueden haber sufrido modificaciones, ya que corresponden al Censo del año 2010.

olvidada sin recibir asistencia médica y que está sujeta al clientelismo y a los intereses políticos” (Barúa y Rodríguez Mir, 2009, p. 144-145).

La situación educativa

En consonancia con la situación de desigualdad y exclusión aludida, en términos de acceso a la salud, estabilidad laboral, vivienda digna, etc., las estadísticas disponibles hasta el momento sobre el acceso al sistema escolar formal también ponen de manifiesto una situación de desigualdad, a pesar de los avances en esta materia en los últimos años que se traducen en cierta mejora en los índices respectivos.

Según los datos del Censo del 2010, la tasa de alfabetismo de la población indígena de la provincia del Chaco era casi 10 puntos menor que la del total provincial⁴⁷, además de que se presentaba una diferencia entre varones y mujeres indígenas en cuanto a la tasa de analfabetismo, que es mayor entre las mujeres⁴⁸. En este sentido aportan Artieda y Rosso (2019) que la tasa de analfabetismo en 2010 entre la población indígena era del 14,3%, casi el triple del total provincial (5,5%).

Otras estadísticas educativas ponen de manifiesto las dificultades que encuentran los indígenas para la permanencia y el egreso de los niveles secundario y superior. En este sentido, en 2015 el mayor porcentaje presentaba el nivel primario incompleto, “de las 15.181 personas de 20 años y más que asistieron a un establecimiento educativo, el 52,1% presenta primario incompleto; el 27,6%, primario completo; casi el 10% tiene secundario incompleto; el 6%, secundario completo; y el 4,4% alcanzó niveles superiores” (INDEC, 2015, p. 22).

En línea con ello, los datos de asistencia a establecimientos educativos dan cuenta de que el mayor porcentaje se daba en los grupos de edad de 6 a 11 años (95%) y 12 a 14 años (88,4%), mientras que descendía significativamente en los grupos de 15 a 17 años (59,4%) y de 18 a 24 años (22,8%) (INDEC, 2015).

⁴⁷ La tasa de alfabetismo de la población indígena es de 85,7%, frente al 94,5% del total provincial (INDEC, 2015).

⁴⁸ La tasa de analfabetismo entre las mujeres es del 16,3%, mientras que entre los varones es del 12,4% (INDEC, 2015).

No obstante, es posible reconocer un aumento en la matrícula indígena de nivel medio y superior no universitario en los últimos años. En 2008, 12.411 alumnos asistían al nivel primario, 602 al nivel secundario y sólo 115 al nivel superior no universitario; mientras que en 2014, asistían al nivel primario 12.106 alumnos, 2.712 al nivel secundario y 644 al superior no universitario (Artieda y Barboza, 2016).

Desde los aportes de Rosso, Artieda y Luján (2016) y Artieda y Rosso (2019), el aumento de la matrícula de esta población en los niveles secundario y superior puede interpretarse como resultado de las políticas provinciales de apoyo a la EBI, la obligatoriedad de la educación secundaria establecida por la Ley de Educación Nacional N° 26206/2006 y políticas implementadas por el Estado nacional (por ejemplo, la Asignación Universal por Hijo y el Programa de Respaldo a Estudiantes Argentinos). Además, se debe señalar la creación en el Chaco de establecimientos educativos con modalidad de EBI, los cuales en 2016 eran alrededor de 68 en los niveles inicial, primario y secundario (según datos del entonces Ministerio de Educación y Deportes de la Nación⁴⁹).

En cuanto a los docentes indígenas, la última estadística disponible basada en fuentes documentales data de 2011 y acredita un total de 194 indígenas de los tres pueblos (Artieda, Liva, Almiron, 2015). Según información proporcionada por una funcionaria de la Subsecretaría de Interculturalidad y Plurilingüismo, oportunamente entrevistada, en la actualidad hay 600 docentes indígenas inscriptos en la Junta de Clasificación del MECCyT⁵⁰. Dejamos mencionado, sin pretensión de ahondar en esta tesis, que la categoría docente indígenas alude a una diversidad que comprende Auxiliares Docentes Aborígenes, Maestros Interculturales Bilingües, Profesores Interculturales Bilingües y, en breve, Licenciados Interculturales Bilingües. Esta heterogeneidad pone de manifiesto los cambios experimentados en la formación docente a lo largo del período en estudio.

En relación al nivel superior universitario, sólo contamos con datos referidos a la Universidad Nacional del Nordeste, institución que lleva adelante un

⁴⁹ Hecht y Zidarich, 2016.

⁵⁰ Son muy importantes las dificultades que se presentan para acceder a datos actualizados acerca de cantidad de docentes indígenas, de escuelas y de matrícula, entre otros. Se mencionan las estadísticas más recientes de las que se dispone. En relación con la cantidad de docentes indígenas, la funcionaria fue consultada en mayo del 2021 y refirió la información más actualizada respecto a los docentes inscriptos en la Junta de Clasificación del MECCyT.

programa específico de apoyo al ingreso, permanencia y egreso de estudiantes de pueblos indígenas⁵¹. Según los datos provenientes de dicho programa, en sus inicios la matrícula indígena era de 14 personas, mientras que en 2018 había ascendido a 48 estudiantes (Artieda y Rosso, 2019).

En líneas generales, la situación educativa actual de los pueblos indígenas que habitan el Chaco, tanto en lo que respecta a los datos estadísticos como a los avances en términos de normativa y de políticas públicas vinculadas a la EBI, es producto de una historia que adquiere rasgos específicos en la provincia, con la intervención de diferentes actores (Artieda, 2018). En el apartado siguiente nos abocamos a esa historia.

La educación para indígenas en el Chaco (1900-1987 circa)

Este apartado se propone abordar de forma sintética algunos rasgos sobresalientes de la historia de la educación para indígenas en el Chaco, en su desarrollo previo al inicio de la política de EBI. De acuerdo al abordaje que se realiza en esta tesis de la EBI en tanto política estatal, interesa revisar la historia previa de propuestas educativas para la población indígena por parte de diferentes actores, entre los cuales se incluye el Estado, y así enmarcar y comprender el desarrollo de la misma en ese recorrido histórico.

Para ello se incorporan los aportes de investigaciones que analizan las acciones educativas para los indígenas que habitaban los Territorios Nacionales de Chaco y Formosa. Estas investigaciones dan cuenta de la intervención de diferentes actores, de los objetivos de la educación que desarrollaron, de las relaciones con las poblaciones indígenas y de los procesos de resistencia de estas poblaciones, lo cual resulta de importancia para el enfoque que nos proponemos.

En las primeras décadas del siglo XX las acciones de referencia consistieron en su circunscripción en misiones religiosas, reducciones estatales y escuelas en los ingenios y obrajes. La historia comprende las propuestas de alfabetización por parte del Estado en las décadas de los '60 y '70, con participación de organizaciones religiosas y civiles.

⁵¹ El Programa Pueblos Indígenas se implementa en esta universidad desde junio de 2011 e incluye aportes materiales y tutorías pedagógicas (Artieda y Rosso, 2019).

El interés del Estado en la educación de los indígenas del Chaco se explica, en buena medida, por los intereses económicos en juego. Tal como señala Artieda (2015), “a diferencia de las campañas de exterminio en el sur, en el norte las estrategias militares fueron mudando de la guerra contra el indígena a operaciones de “pacificación”” (p. 9), que respondían a las demandas de mano de obra para el capitalismo en expansión. Las acciones de “pacificación” fueron de la mano con propuestas educativas y de aculturación.

Es necesario indicar también que el modelo de nación que se estaba imponiendo se postulaba como posibilidad de redimir al indígena, de integrarlo a la sociedad “civilizada”, para lo cual era necesaria la instrucción y la negación de su cultura. Es decir que la educación manejada desde el Estado era la vía de acceso a la ciudadanía y a la nacionalidad condicionadas (Lagos, 2002).

De esta manera, las propuestas educativas se dieron en el marco de diferentes instituciones y con la participación de una diversidad de actores. En las primeras décadas del siglo XX, principalmente, por parte de las órdenes religiosas (misiones) y, posteriormente, del Estado nacional (escuelas en reducciones y escuelas nacionales por fuera de las reducciones) y en las décadas de 1960 y 1970 con activa participación de organizaciones religiosas del protestantismo y de asociaciones civiles.

La educación en las misiones religiosas

Las misiones religiosas inician sus actividades en la región en el 1900, cuando el presidente Julio A. Roca decreta la creación de tres misiones franciscanas para indígenas reducidos en los avances militares, una para los Wichí en Nueva Pompeya (Chaco) y dos para los Qom en Formosa (Artieda, 2015). De esa forma, el gobierno nacional iniciaba acciones educativas para indígenas del Chaco y Formosa, delegando la tarea a las órdenes religiosas.

Desde los aportes de Liva y Artieda (2014) puede verse que éstas “cumplieron un papel preponderante [durante la ocupación de dichos territorios] por medio del ejercicio de “formas pacíficas” que vinculaban evangelización – educación – trabajo” (p. 45).

En cuanto a la educación en las misiones franciscanas, las investigaciones dan cuenta de que funcionó en cada misión una escuela, dividida por género y con

contenidos específicos para cada uno. “La enseñanza de los rudimentos de la religión estaba a cargo de los franciscanos y, según sus informes, además de los rituales dominicales se aprovechaban todas las oportunidades que se tuvieran para catequizar a adultos y niños” (Artieda, 2015, p. 10-11).

Sobre San Francisco de Laishí, se destaca la tesis de Yamila Liva (2017), quien se ocupa del proyecto educativo de la misión para familias Qom en el territorio de Formosa entre 1901 y 1950. Su perspectiva considera los distintos ámbitos y estrategias educativas empleados por los franciscanos con el fin de “civilizar” a la población indígena, por lo cual no reduce lo educativo a lo escolar sino que caracteriza a la misión como espacio educativo “total” y como parte de la política estatal para atender al “problema indígena”.

Desde los aportes de Artieda (2015), la enseñanza a la infancia indígena en la escuela de la misión “preveía ocupaciones en trabajos de taller y huerta. Colaborar en tareas similares a las que realizaban sus padres suponía asimilar desde la niñez el valor del trabajo, la noción de propiedad privada y la competencia” (Artieda, 2015, p. 13). Así también, los diarios de la misión de 1915 dan cuenta de que se dedicaban dos horas a la enseñanza de las primeras letras y el cálculo. No obstante, el informe presentado por el Inspector Elías Niklison⁵² en 1914 criticaba la falta de enseñanza elemental, de enseñanza de la lectura y de contenidos nacionales y cívicos que promovieran la integración del indígena a la sociedad nacional (Liva, 2017), de lo que puede deducirse que el interés estaba centrado, mayormente, en la evangelización y en la preparación de mano de obra para las explotaciones económicas de la región.

Sobre Misión Nueva Pompeya, Beck (1994) resalta la escasa asistencia de niños y niñas a la escuela, la cual era incentivada con comida y vestido, según este historiador. Además, sostiene que “con el propósito de separar a los niños de sus padres, [se] hizo construir un edificio adecuado para colegio con dos departamentos independientes” (p. 132).

La educación en la reducción “Napalpi”

⁵² José Elías Niklison (1875-1920). Al momento de realizar el Informe ocupaba el cargo de Inspector del Departamento Nacional del Trabajo.

En 1911 se creó la reducción “Napalpí” en Chaco y en 1914 “Bartolomé de las Casas” en Formosa. Las reducciones, dependientes del Estado, garantizaban la retención de los indígenas y la disponibilidad de mano de obra ya que, al igual que las misiones franciscanas, se sostenían con el trabajo indígena (Artieda, 2015).

La finalidad, los contenidos y los modos de la enseñanza en la escuela de la reducción Napalpí dan cuenta de una clara orientación para la futura incorporación de la infancia indígena en los estratos más bajos de la estructura productiva de la región. “Según lo que planteó el citado Lynch Arribálzaga, tenía como finalidad formar “buenos obreros o artesanos, no bachilleres” (Lynch Arribálzaga, op.cit.: 50)” (Artieda, 2015, p. 13).

Seguendo a Artieda y Rosso (2009), Napalpí combinaba el disciplinamiento por medio del trabajo para los adultos, con la escuela para la infancia indígena y la castellanización como primer objetivo. En este punto es importante hacer hincapié en el despojo de las lenguas indígenas, que no eran utilizadas ni siquiera como puente para la castellanización (Artieda y Rosso, 2009), ya que décadas después (a partir de mediados de 1980) la recuperación de sus lenguas se constituye en una de las demandas principales ligadas a la educación.

Desde los aportes de Artieda (2015) el primer funcionario a cargo de organizar Napalpí, Enrique Lynch Arribálzaga, “sostenía la necesidad de catequizar y solicitaba un sacerdote católico para la instrucción de niños y de adultos” (p. 12). Aparecían también posiciones contrarias, como las del Inspector General Raúl B. Díaz y el Subinspector General Próspero Alemandri, que planteaban la educación para los indígenas en escuelas comunes y sin presencia de la religión (Artieda, 2015).

Sobre Lynch Arribálzaga agrega Giordano (2008) que para él, el fin de la educación debía ser el cambio de las costumbres indígenas, y confiaba para ello en el modelo reduccional, es decir, en la separación estricta del indígena de su habitual entorno.

Artieda y Rosso (2009) agregan que el dispositivo escolar de la reducción se proponía objetivos higienistas y moralizantes, lo cual se vincula con el fin de modificar las costumbres indígenas que, desde la mirada del “blanco”, eran consideradas “salvajes e incivilizadas”. Estos objetivos se alcanzarían por

medio de determinados contenidos y por imitación de las conductas del maestro.

En este sentido, se evidencia una clara intencionalidad de despojar al indígena de sus costumbres, sus modos de supervivencia y de organización, sus culturas.

En síntesis, siguiendo a Beck (1994), la educación en la Reducción Napalpí se centraba principalmente en aspectos como la enseñanza del idioma nacional, el disciplinamiento de la conducta y la instrucción práctica, en línea con el objetivo de la formación para el trabajo. Además, tenía un lugar importante la instrucción religiosa.

Como puede observarse, tanto en las misiones como en las reducciones se evidencia una presencia significativa de la enseñanza religiosa y de la formación para el trabajo. Además, adquiriría relevancia el encierro que de acuerdo a Liva y Artieda (2014) era “congruente con el propósito de desestructurar el modo de vida” de los indígenas (p. 48). Siguiendo a Wright (2003), ambas instituciones “definían su éxito si podían retener a los aborígenes *dentro* de su perímetro” (p. 144).

En este punto es importante hacer referencia a las resistencias de los indígenas a las acciones educativas impuestas por el Estado y las órdenes religiosas, que se expresaron de diferentes formas. Su reconocimiento e identificación pone de manifiesto que los indígenas fueron sujetos activos dentro de los contextos de reducción y de misionalización (Artieda y Nicoletti, 2017).

La escasa asistencia a las escuelas, registrada por ejemplo en Misión Nueva Pompeya (Beck, 1994) y en la Reducción Napalpí (Artieda, Liva, Almiron y Nazar, 2015), podría interpretarse como manifestación de estas resistencias.

Otro autor que aporta en este sentido es Marcelo Lagos (1999), quien reconoce dos formas de respuesta de los indígenas ante las políticas de “integración” promovidas por el Estado (con las misiones, reducciones, etc.): resistencia y asimilación. En relación a la primera, distingue una resistencia activa a través de “malones”, represalias a los fortines, rebeliones, y una resistencia pasiva que incluía reclamos, renuencia al cumplimiento de tareas, indiferencia frente al entrenamiento laboral, destrucción y pérdida de herramientas de trabajo,

abandono masivo del trabajo, etc. En cuanto a la asimilación, refiere a acercamientos de los indígenas a poblados blancos, como estrategia adaptativa ante el peligro de desaparición.

En línea con esto último, Artieda, Liva, Almiron y Nazar (2015) plantean en relación con la escuela de la Reducción Napalpí que, además de la resistencia de los familiares de los niños frente a su asistencia a la escuela durante un tiempo extenso del día, se evidenciaron procesos de “asimilación, adaptación, simulación y apropiación” (p. 131) de las herramientas que brindaba la educación para el acomodamiento a las nuevas condiciones de existencia.

Un proceso semejante se registra en Misión Laishí en relación a la cultura escrita. Liva (2017) reconoce distintas “resignificaciones a las imposiciones culturales como el valor otorgado a la escritura para el reclamo de los documentos de propiedad de las tierras” (p. 260) y propone interpretarlas como expresión de resistencia.

La educación en ingenios, obrajes y escuelas nacionales

Por otro lado, es necesario mencionar la educación que se daba en establecimientos dedicados a la producción, y en las “escuelas para aborígenes” dependientes del Consejo Nacional de Educación a partir de 1922. En relación con lo primero, Lagos (1999) señala la instalación de algunas escuelas en los ingenios y obrajes y también su escaso éxito por la competencia que representaban los empresarios, quienes empleaban a los menores. Los niños y niñas indígenas eran la población destinataria de la educación, no así los adultos, ya que se buscaba “convertirlos en argentinos” a través de la enseñanza del castellano, el respeto de los símbolos patrios, el aprendizaje de la lectoescritura y operaciones básicas de matemática.

En relación con las “escuelas para aborígenes”, Artieda y Rosso (2009) hacen referencia a las primeras creadas para los Territorios Nacionales de Chaco y Formosa, con programas de estudio específicamente destinados a la infancia indígena, propuestas en 1922 por Próspero Alemandri, quien era en ese momento Sub-Inspector General de Escuelas de Territorios y Colonias Nacionales. Se trataba de escuelas fijas y ambulantes, las segundas seguirían el desplazamiento de las tolderías según los requerimientos de mano de obra

estacional. Entre los contenidos centrales del currículum escolar se mencionan manualidades diferenciadas para varones y mujeres, lectura, escritura y lenguaje, castellano, habilidades para trabajos rurales y domésticos, y escasas horas de historia y aritmética (Artieda y Rosso, 2009).

En ese sentido, estas escuelas también ponen de manifiesto un vínculo estrecho entre educación y trabajo y una concepción del indígena como mano de obra para el sistema capitalista en expansión en la región.

Las políticas de alfabetización en los '60 y '70

Más adelante en el período, se pueden mencionar diferentes políticas de alfabetización para indígenas que se desarrollaron en el Chaco durante las décadas del '60 y '70 e involucraron a los Estados nacional y provincial, organizaciones religiosas (misioneros protestantes) y asociaciones civiles.

Almiron, Padawer y Artieda (2017) aportan elementos para conocer en qué consistieron dichas políticas. Las desarrolladas por el Estado nacional tenían como principal objetivo la disminución del analfabetismo para el desarrollo y modernización del país, en línea con los planteos de organismos internacionales para los países del denominado "tercer mundo". Los lineamientos que asumían las propuestas respondían a las orientaciones políticas de cada gobierno. En Argentina abarcó el gobierno de Illia (1963-1966), la dictadura cívico-militar (1966-1973) y el tercer gobierno peronista (1973-1976), e implicó la creación de organismos específicos y el desarrollo de campañas masivas de alfabetización.

En el Chaco, según el conocimiento disponible, las experiencias de alfabetización para indígenas fueron desarrolladas por misioneros protestantes, asociaciones civiles y católicos tercermundistas. Entre los propósitos que orientaban la alfabetización se mencionan la evangelización, la integración de los indígenas a la sociedad nacional y la valorización de sus culturas.

Algunas propuestas de alfabetización promovían la enseñanza bilingüe explicitando sus intenciones de integrar a los indígenas a la sociedad nacional y a la vez reforzar la identidad étnica (...). Otras posiciones tenían mayor impronta asimilacionista y proponían el uso del idioma oficial para castellanizar y, de esa forma, homogeneizar en torno a formas culturales nacionales (Almiron, Padawer y Artieda, 2017, p. 257).

Cabe destacar que este escenario es el antecedente directo de las discusiones y configuraciones que dieron lugar al surgimiento de la EBI a partir de mediados de la década del ochenta.

Como aporte general de estas investigaciones referidas al período previo a la conformación de la EBI, se destaca la presencia de una diversidad de orientaciones, propósitos y actores. Dicho escenario incidió en la configuración posterior de la EBI y en la centralidad otorgada a la reivindicación de las lenguas y culturas indígenas.

El recorrido por las propuestas y acciones educativas para los pueblos indígenas que habitan el Chaco durante gran parte del siglo XX, permitió poner de manifiesto las diferentes orientaciones y sentidos, pero también las resistencias de los indígenas, expresadas de distintas formas. Pudimos observar los reclamos de sus derechos y la exigencia de una mayor intervención en su educación, lo cual se visibiliza fuertemente a partir de mediados de la década de 1980. En la antesala de la sanción de la Ley N° 3258/1987, los Qom, Wichí y Moqoit expresaron sus reclamos al Estado provincial y postularon la necesidad de una educación adaptada a su realidad y de la enseñanza de sus propias lenguas para la dignidad y supervivencia de sus pueblos (ENDEPA, 2007), posicionando a la educación como lugar de conquista de derechos negados.

Asimismo, las expresiones de resistencia aludidas, constituyen elementos de importancia para comprender las estrategias de participación y autonomización de las organizaciones indígenas.

En el apartado siguiente presentamos aportes iniciales para interpretar ciertas demandas de educación que construyen los indígenas en el Chaco, durante el período comprendido en esta tesis. Consideramos que dichas demandas se elaboran como resultado de la historia previa y de la situación socioeconómica, de exclusión y de desigualdad que acabamos de describir.

Demandas indígenas sobre educación en la historia reciente

Concibo, junto a Artieda (2018)⁵³ a partir de los estudios históricos sobre los procesos de educación relativos a los pueblos indígenas del Chaco, que estos pueblos constituyen una presencia activa, con diferentes grados de capacidad de agencia según los contextos. En este sentido, al menos desde fines de 1980 se manifiestan como una constante sus demandas de educación al Estado provincial.

Esta tesis sostiene que, en la historia reciente, grupos indígenas que habitan el Chaco se resisten a una política estatal en la que las decisiones no contemplan su participación real y no alteran las posiciones subalternas en las que se encuentran, de modo que exigen educación en sus lenguas, indígenas como docentes, currículum adaptado a sus necesidades y sus culturas, elección de sus propios docentes, autogobierno escolar. A la vez, no pretenden una educación paralela a la estatal, sino que tenga lugar dentro del sistema, con reconocimiento oficial y fondos públicos para su financiamiento. En los años finales del período en estudio (2010-2014), estas demandas también incluyen que la educación intercultural no quede circunscripta a los indígenas, sino que abarque a todo el sistema educativo.

La obligación del Estado, para ellos, consiste en que se reconozca su capacidad de acción para concebir, implementar y dirigir la educación de su propia gente, y que ello se exprese por medio del reconocimiento formal de las instituciones escolares de gestión comunitaria indígena, de los proyectos educativos que diseñen, las autoridades que elijan y el financiamiento. Autonomía para definir y dirigir la educación al mismo tiempo que reconocimiento y financiamiento estatal parece constituir, sintéticamente, la demanda de los últimos años que se expresó parcialmente en la Ley N° 7446 del 2014. En términos de Burgos, Gluz y Karolinski (2008) ello implica “presionar sobre las fisuras del Estado por su centralidad como instancia de redistribución social (...) para ampliar sus brechas de modo de garantizar los recursos para el desarrollo de un proyecto que consideran más próximo al bien común” (p. 12).

⁵³ Proyecto de Investigación “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), Secretaría General de Ciencia y Técnica de la UNNE, dirigido por Teresa L. Artieda y codirigido por Laura L. Rosso.

En esa línea, creemos que se trata de una educación que busca ser descolonizadora, en tanto implica la revalorización de las culturas indígenas y el cuestionamiento de las concepciones y subjetividades impuestas desde el sistema colonial. La demanda de autonomía se encuentra en estrecha vinculación con la exigencia de poder definir el conocimiento que se pretende transmitir y desarrollar, disputando “uno de los poderes centrales del Estado: el de imponer –especialmente a través de la escuela- las categorías de pensamiento con las que comprendemos el mundo” (Gluz, en Feldfeber, 2009, p. 237). En este sentido, resulta fundamental para los indígenas contar con los medios para la producción y reproducción de un conocimiento propio, lo cual además implica cuestionar lo aprendido a través de la educación tradicional, impuesta históricamente, y su propia historia de transmisión cultural. En términos de Mignolo (2009), se trata de la descolonización del saber y del ser, del “derecho de re-existencia (...) en todos los órdenes del pensar y el vivir” (p. 256).

En las entrevistas realizadas a docentes indígenas, se expresan con claridad cada uno de estos aspectos, de modo que los testimonios recabados, en consonancia con los derechos reconocidos por convenios internacionales, leyes nacionales y provinciales, aportan a conjeturar respecto de las características que asumen algunas de las demandas de educación de los pueblos indígenas que habitan el Chaco.

Si bien no es posible generalizar las voces incluidas en este análisis a toda la población indígena, consideramos que los testimonios recabados y los documentos elaborados por organizaciones indígenas nos brindan elementos para una caracterización inicial de estas demandas. A continuación profundizamos en cada uno de estos elementos.

Instituciones propias

Cabe destacar que el Convenio 169/1989 de la OIT (ratificado por la Argentina por medio de la Ley N° 24071 en 1992) y la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2007) reconocen a los pueblos indígenas el derecho de conservar sus costumbres e instituciones propias (art. 8). En cuanto a la educación, dicho Convenio postula que debe

desarrollarse con la cooperación de estos pueblos, responder a sus necesidades particulares, incluir su historia, sus conocimientos y técnicas, asegurar la formación de sus miembros para que participen en la formulación y ejecución de programas de educación y les reconoce además el derecho de crear sus propias instituciones (art. 27). Los propios indígenas aluden a los enunciados de este convenio y alegan los derechos que establece a la hora de formular sus demandas educativas. Por ejemplo, los docentes entrevistados insisten en la importancia de la incorporación y reconocimiento de las instituciones propias, tradicionales, en el ámbito educativo.

Una de ellas es el Consejo Indígena que se establece como órgano de gestión de las instituciones educativas a partir de la Ley N° 7446/2014. Sobre este Consejo uno de los entrevistados sostiene que

Habría que respetar siempre el Consejo que se forma dentro de las comunidades indígenas, ¿Por qué enfatizo el Consejo? Porque el Consejo de las poblaciones indígenas (...) es parte de la modalidad, de la ética del pueblo indígena, es algo que siempre estuvo presente para poder debatir, para poder construir, para poder desarrollar, para poder encaminar cosas, entonces yo creo que no tiene que faltar el Consejo y es el que tiene que estar como veedor dentro del establecimiento educativo (Entrevistado 4: docente Qom que participó en la elaboración de leyes como integrante de una Asociación Civil. Entrevista realizada por la autora, Resistencia, marzo de 2015⁵⁴).

Otro docente Qom acentúa en la figura del Consejo como reflejo de la participación directa y genuina de la comunidad, por ejemplo, a través de la elección de los directivos y de los docentes. Y señala la relevancia de que ese Consejo, en tanto figura tradicional de las culturas indígenas, expresa los modos de participación y de toma de decisiones propios:

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 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 (Entrevistado 3).

En definitiva, como se pone de manifiesto en estos testimonios, los indígenas entrevistados reclaman la participación real y efectiva en el gobierno y gestión de sus instituciones educativas a través de sus órganos tradicionales.

Desde los aportes de Gluz (2009), la autonomía que demandan estos colectivos (movimientos sociales, indígenas, etc.) expresa un fin en sí mismo, se trata de una autonomía ligada a la capacidad de autodeterminación “como

⁵⁴ En adelante nos referimos a este entrevistado como “Entrevistado 4”.

construcción consciente y organizada de los colectivos sociales en su lucha contra las distintas formas de opresión” (p. 236). De hecho, los entrevistados cuestionan los límites que se introducen a la autogestión del Consejo Indígena, cuyas decisiones no son vinculantes sino que deben ser consensuadas con los directivos y según las reglamentaciones del Estado provincial para todas las instituciones educativas.

Elección de los docentes

La elección de los docentes por parte de la comunidad constituye otro elemento fundamental. En las entrevistas y en los proyectos de ley presentados por organizaciones indígenas, dan cuenta de la centralidad de esta figura, de la necesidad de que los docentes hablen las lenguas indígenas y que estén formados para desempeñarse en la modalidad de EBI. Sostienen que es el Consejo Indígena el órgano que debe seleccionar a estos docentes de acuerdo con su formación, su compromiso con la comunidad, etc.

Consideración de las culturas indígenas a la educación

La incorporación de las propias culturas en la cotidianeidad de las instituciones educativas y no sólo en los contenidos que se enseñan, constituye un aspecto de vital importancia para los Qom entrevistados. Se trata de la incorporación de sucesos significativos en la propia historia, de los conocimientos tradicionales, del respeto de la espiritualidad.

Tal como dispone el Convenio 169/1989 en relación con que se debe enseñar a los niños y niñas indígenas a leer y escribir en sus propias lenguas (art. 28), los entrevistados enfatizan la enseñanza de éstas como medio para fortalecer la autoestima y la identidad.

El ya citado Convenio también hace referencia a la importancia de educar a la sociedad en general sobre las historias y las culturas de los pueblos indígenas para eliminar los prejuicios que pudieran tener respecto a estos pueblos (art. 31). En vinculación con ello, los indígenas entrevistados insisten en la construcción de una educación que no sea sólo para indígenas, “que siempre sean indígenas y criollos, que no sea cien por ciento indígena, sino no sería

EBI” (Entrevistado 4). La enseñanza de las lenguas indígenas también se debería extender a los no indígenas, de manera de contribuir a una mejor comunicación y de construir realmente una sociedad intercultural:

Hoy por hoy convivimos, no podemos hacer separar, separar la sociedad: bueno, solamente los indígenas tienen que aprender el idioma, no, toda la población tiene que aprender para que nos podamos comunicar mejor. Ese es mi pensamiento porque si queremos cultivar la parte intercultural, que hemos cultivado en nuestro mundo indígena, el idioma es una de las herramientas en que estamos en retroceso y que tenemos que hacer crecer para que podamos nosotros cultivar la parte intercultural en toda la sociedad (Entrevistado 4).

Entendemos que esta es una de las razones por las cuales los indígenas reclaman una educación propia pero dentro del sistema público, como una forma de promover la interculturalidad en toda la sociedad, a través de la educación. Otra de las razones esbozadas por los propios entrevistados es la necesidad de “luchar en el sistema (...) tratar de que desde el lugar que nosotros ocupamos, aportar cosas al sistema para que pueda ir cambiando de a poco” (Entrevistado 4).

Educación propia y pública

Algunas demandas consisten en una educación que incluya las culturas, lenguas y cosmovisiones indígenas, dentro del sistema público.

El proyecto presentado por el Consejo Qompi de Pampa del Indio durante el proceso de debate en torno a la Ley N°7446/2014, enuncia con claridad en qué consiste la gestión comunitaria y su carácter de educación pública. Allí se remarca que lo público se refleja en que no es el Estado quien lleva “adelante el proceso educativo y administrativo (...) sino la sociedad organizada, lo que le da el carácter público” (L’QataxacNamQompi y Asociación Civil Che’Eguera, 2012). Interpretamos, a partir de los aportes de Gluz y Saforcada (2007), que de lo que se trata es del ejercicio de la autonomía como expresión de modos diferentes de relaciones entre los sujetos y de los procesos que llevan a la toma de decisiones.

Esto que se viene planteando podría interpretarse como una estrategia de respuesta a las acciones del Estado a través de la cual estos pueblos intentan redefinir “desde abajo” las políticas indigenistas que vienen impuestas por el Estado como una “colonización desde arriba” (Stern, 2000). Es decir que, ante

la educación hegemónica impuesta, los pueblos indígenas reclaman la posibilidad de desarrollar una educación propia, acorde a sus necesidades e intereses, dentro del Estado. Tal como explica Stern,

han buscado a menudo, no derrocar al Estado y reemplazarlo, sino participar en él con eficacia y dignidad (...). Con esta participación en el terreno del Estado y sus proyectos, los indígenas fueron colonizándolo “desde abajo”, pluralizando así lo que el Estado y sus proyectos pueden llegar a significar (2000, p. 87).

Se trataría entonces de “luchar en el sistema” como expresa el docente Qom entrevistado, y en esa lucha tender a la construcción de otro tipo de Estado.

En esa línea, Castillo Guzmán y Caicedo Ortiz (2010) postulan que es posible identificar una tesis política en los movimientos indígenas a lo largo de sus luchas por la autonomía en su educación, la cual tiene que ver con que “si la escuela ha sido una estrategia de subalternización, también puede servir como medio para la dignificación y el empoderamiento de los indígenas y afrodescendientes una vez que sea “apropiada” para este fin” (p. 124). Se podría pensar entonces que este mismo supuesto se encuentra en la base de las demandas de los indígenas cuyas voces fueron analizadas en este trabajo, en torno a una educación pública que incluya su intervención y sus culturas, es decir, una educación propia y pública.

En este punto, surge el interrogante acerca de en qué medida la institucionalización de la educación indígena (aún basada en la autogestión y con la inclusión de conocimientos y formas tradicionales) podría restringir o desdibujar una educación propia que pretende ser descolonizadora: ¿los sistemas estandarizados, impuestos por el Estado, no alejan a la educación indígena de su intención de ser descolonizadora? Las demandas que interpretamos a partir de las voces indígenas revisten complejidad justamente por eso, porque llevan a problematizar en qué medida se puede hablar de una educación transformadora dentro del sistema educativo estatal.

En consonancia con este planteo, Pinheiro Barbosa (2015) postula la educación como hegemonía como uno de los ejes presentes en la tradición pedagógica del último siglo. Señala que la educación en estos términos implica liberarse pero disputando la hegemonía, “ser capaz de articular a la concientización ante los procesos de dominación histórica, la elaboración de propuestas alternativas políticas, de conformación de subjetividades” (p. 336). Este aporte permite introducir el interrogante de si podría pensarse a la

EPGCBII que se construye en el Chaco como una posibilidad de disputa por la hegemonía por parte de las comunidades indígenas. En esta instancia se deja planteado el interrogante, que podría retomarse en investigaciones y análisis posteriores.

Demandas de educación vinculadas con demandas de territorio

Entendemos que otro de los elementos característicos de algunas de las demandas de educación tiene que ver con la vinculación estrecha a las demandas de territorio. Como explica Corbetta (*et al.*, 2018), desde la perspectiva de la interculturalidad crítica, se trata del empoderamiento de estos colectivos, vinculando los distintos derechos que reclaman, entendiendo que “para que se ejerza el derecho a una educación pertinente, en las propias lenguas y que responda a los intereses de los pueblos indígenas (...), deben garantizarse también otros derechos como los territoriales o derechos de hábitat y cultura” (p. 22).

En esa línea, podría pensarse que estas demandas conciben a la educación, junto con la recuperación de los territorios ancestrales, como una herramienta fundamental para el mejoramiento de sus condiciones de vida.

Nosotros apuntamos a la educación para que puedan de alguna manera seguir estudiando y algún día mejorar su calidad de vida, y que no venga un político con una bolsita de mercadería para pedirle sus votos; hoy por hoy hay proyectos educativos que están mejorando, la gente ya no se conforma con una bolsita de mercadería, hoy por hoy piden más cosas, que se le mejore la calidad de vida, y bueno la educación es un instrumento para mejorar la calidad de vida (...) Actualmente todos ven a la educación como camino que hay que seguir, y bueno a todos los jóvenes es la comunidad la que los va alentando para que terminen la primaria, el secundario, y si pueden seguir estudiando mejor. Pero todos tienen esperanza en la educación para seguir avanzando (Entrevistado 3).

En términos de Corbetta (*et al.*, 2018), “una educación de acuerdo con las características e intereses de los pueblos debe tener la flexibilidad para insertarse en esa relación, y debe ser una herramienta para reconocer, mantener y desarrollar la lengua, la cultura y la territorialidad de cada pueblo” (p. 25). Según la autora la educación también tiene un rol importante en tanto genera procesos de enseñanza-aprendizaje vinculados con la comprensión de los principales conflictos territoriales que atraviesan los pueblos indígenas.

El reclamo de una educación propia está dado también por la posibilidad de transformar, a partir de la propia cosmovisión y de la autonomía en la gestión de las instituciones educativas, las condiciones de vida de las propias comunidades. En términos de una funcionaria entrevistada

reconocer no significa “sí, celebramos el 19 de abril, recordamos el 29 de julio, recordamos el 12 de octubre y el 11 como el último día de la libertad”, no, realmente es ver qué hace la interculturalidad para una vida más digna, tanto desde el punto de vista material como simbólico, por eso es clave la noción de interculturalidad (Entrevistada 2: funcionaria provincial funcionaria provincial. Entrevista realizada por la autora, Resistencia, octubre de 2014⁵⁵).

En sintonía con esto puede considerarse el desarrollo de la etnoeducación en las comunidades indígenas de Colombia. Desde los aportes de Castillo Guzmán y Caicedo Ortiz (2010) la etnoeducación, entendida como “la batalla por el reconocimiento, la memoria y la identidad en el terreno educativo” (p. 109), postula justamente que la escuela puede servir como medio para la dignificación y el empoderamiento de indígenas y afrodescendientes a través de una educación inmersa en la propia cultura.

Educación tendiente a la descolonización, para la rehumanización

Consideramos desde los aportes de diferentes autores y a partir de los testimonios recabados, que la educación que demandan estos indígenas, al igual que otros pueblos indígenas de la región, tienen como propósito la humanización de sus comunidades en los términos que sostiene Walsh (2009) a la luz del análisis que realiza de los planteos de Fanon (1961) y Freire (2012). Las demandas de una educación propia consistirían en la posibilidad de construir una educación descolonizadora que permita, al contrario de la educación tradicional, la revalorización de la propia historia y la propia cultura. Walsh (2009) retoma el planteo de Fanon (1961) en relación con la deshumanización sufrida por los afrodescendientes como producto de la conquista y colonización. Y a partir de allí explica que la humanización se entiende como “la construcción de una nueva humanidad, como componente central del proceso de descolonización y descolonizarse” (p. 22). En el prefacio de “Los condenados de la tierra” de Fanon (1961), Sartre hace hincapié en que

⁵⁵ En adelante nos referimos a esta entrevistada como “Entrevistada 2”.

la violencia colonial trata, a través de numerosos mecanismos, de deshumanizar a los hombres sometidos, quitarles su voluntad, su resistencia. En tal sentido, se hace necesario un proceso de descolonización que, en términos de Fanon (1961), se realizaría a través de la comprensión por parte del pueblo de las problemáticas que los aquejan, de su participación directa en la toma de decisiones, de la toma de consciencia y el ejercicio de la soberanía que permitirían modificar al ser, introducir “en el ser (...) una nueva humanidad” (1961, p. 1).

Allí es donde se introduce el aporte de Freire (2012), quien sostiene que el sentido de la educación está dado porque las mujeres y los hombres se hacen y se rehacen aprendiendo, de manera que no se trata sólo de la enseñanza de la lectura y la escritura sino de la lectura del mundo. La posibilidad de construir una educación propia, para los indígenas, implica la posibilidad de leer el mundo en la clave cultural e histórica del propio pueblo.

En esos términos, una educación propia que apunte a la descolonización y la rehumanización de los sujetos, implica necesariamente una postura descolonizadora, crítica, tal como la expresan las comunidades indígenas.

Desde los aportes de Castro Gómez (2000), podría pensarse que es esencial para los indígenas contar con los medios para la producción y reproducción de un nuevo conocimiento, de un conocimiento propio. Se trata de contar con las condiciones y la autonomía para desarrollar una educación propia, diferente a la tradicional, y que cuestione los conocimientos desarrollados por ésta y permita producir y transmitir conocimientos propios.

En síntesis, se trata de desarrollar una educación que permita la rehumanización, la construcción de un nuevo sujeto que refleje las concepciones indígenas y que se rija por sus cosmovisiones. Uno de los Qom entrevistados expresa con claridad la distancia entre la concepción indígena del sujeto y la concepción de sujeto que se intenta imponer desde la sociedad dominante:

la psicología nuestra no es lo mismo que la psicología del mundo occidental, es muy diferente, si nos basamos ponéle en los pronombres personales es una psicología que te impone al individualismo, te dice el “yo”, ya psicológicamente automáticamente el ser humano adopta ser individuo solo (que no está mal, está bien) pero en las comunidades indígenas no, antes de pensar por sí mismo es pensar primero en los otros, ya en nuestros pronombres personales está primero el “tú” o el “vos” antes que el “yo”, está primero él y después yo, entonces eso es

lo que cambia la psicología de pensar primero en vos y después en mí (Entrevistado 4).

Una educación que respete las cosmovisiones indígenas debe incluir esta mirada del sujeto comunitario, tal como expresa Angarita Ossa (2016),

desde el proyecto de autonomía la construcción del sujeto indígena propone resignificar y validar el papel del sujeto en comunidad, el cual tiene identidad a partir de la relación con la ancestralidad, con los mayores, con las prácticas colectivas, sin las cuales el carácter indígena se pierde (p. 182).

En esta misma línea aparece la problemática de la formación de intelectuales propios y el papel central de la educación en ese propósito. Siguiendo a Mignolo (2009), se trata del derecho de los intelectuales indígenas de “no continuar siendo hablados y representados por honestos intelectuales blancos” (p. 262).

Una de las demandas indígenas al sistema escolar tiene que ver con formar profesionales e intelectuales comprometidos con la revitalización y reivindicación de las lenguas y culturas indígenas. Nuevamente se expresa esta necesidad de descolonización y de rehumanización. Los testimonios Qom recabados ponen de manifiesto esta demanda: “el docente tiene que hacer la enseñanza (...) de acuerdo a la cultura y la visión indígena” (Entrevistado 3), “sabemos que nuestros hermanos se han formado, pero vemos el retroceso de su formación; nosotros tenemos la formación pedagógica de nuestros ancestros, nuestros ancianos, y sabemos mirar si ese hermano está trabajando bien o está trabajando mal” (Entrevistado 4).

En el capítulo siguiente se aborda la normativa relativa a EBI en el Chaco entre 1987 y 2014, la participación de indígenas en su elaboración y los sentidos de interculturalidad y autonomía presentes entre indígenas y no indígenas que participaron en la elaboración de las leyes, y que hemos entrevistado, y los sentidos que interpretamos que expresa la normativa.

Este abordaje permite evidenciar los avances y continuidades en la política de EBI a lo largo de su desarrollo y proporciona una mirada respecto de los aspectos de las demandas indígenas de educación que se fueron incorporando en la política educativa del Chaco.

CAPÍTULO IV

LA EBI EN EL CHACO (1987-2014)

Este capítulo aborda el desarrollo de la EBI en el Chaco a través del análisis de la normativa que la rige desde sus inicios en 1987 hasta el año 2014. El estudio de leyes, decretos y resoluciones provinciales, teniendo como marco las normativas nacionales e internacionales y las características de contexto propias de cada período, permite comprender las transformaciones de la EBI en la provincia a lo largo de su historia y analizar los sentidos de interculturalidad y autonomía en su devenir. La distinción por períodos responde a los cambios en el contexto político, que repercuten en los lineamientos de la política educativa y en las normativas que se sancionan.

El primer apartado desarrolla el contenido de las normativas en tres etapas. La primera corresponde a la segunda mitad de la década de los '80 y da inicio a las políticas de EBI en la provincia desde una perspectiva de reconocimiento y visibilización de las demandas indígenas. La segunda está signada por las políticas neoliberales de los '90 y la focalización en los indígenas como parte de sectores vulnerables. Y la tercera se caracteriza por cierto giro hacia políticas de tipo postneoliberales a partir de los 2000.

Además, se describen los procesos de participación de los indígenas en la elaboración de las leyes, las modalidades de intervención, las formas de representatividad y las instancias en las que participaron.

El estudio de la normativa a lo largo de todo el período comprendido entre 1987 y 2014 permite dar cuenta de los cambios, avances y retrocesos en la política educativa relativa a indígenas, incluyendo en el análisis su intervención y el efecto de su participación en las transformaciones de la EBI.

El segundo apartado profundiza en los sentidos de interculturalidad y autonomía en juego en el desarrollo de la EBI. Se presentan los sentidos identificados tanto en las normativas como en las voces de actores involucrados y su análisis a la luz del marco conceptual.

La normativa sobre EBI en el Chaco (1987-2014)

El análisis de las leyes vigentes en cada período permite comprender el carácter que adquiere la educación relativa a indígenas en la estructura del sistema, la participación prescripta para estos pueblos en las definiciones y decisiones sobre su educación, el rol asignado a los propios indígenas en la

gestión y gobierno de las escuelas a las que asisten sus comunidades, el grado de reconocimiento de sus pautas culturales y de sus lenguas, el posicionamiento del Estado frente a esta modalidad, la formación de docentes indígenas y la profesionalización de su rol (a través de diferentes figuras– Auxiliar Docente Aborigen, Maestro y Profesor Bilingüe Intercultural- y de un lento proceso de titularización).

El recorrido por las diferentes etapas de la EBI da cuenta de una profundización de la participación de las organizaciones y comunidades indígenas en el período comprendido entre 2010 y 2014. Es por esa razón que las referencias a las modalidades e instancias de participación aparecen mayoritariamente en el tratamiento de dicha etapa, en sintonía con la información contenida en las fuentes disponibles (tanto las entrevistas como los documentos elaborados por organizaciones indígenas).

Sobre la importancia de la participación de la comunidad en la elaboración de las leyes, el funcionario entrevistado expresa que

Las leyes que no tienen una legitimidad social están condenadas a ser letra muerta, sobre todo en tiempos de una gran heterogeneidad donde si no construíis pluralmente los instrumentos que deben ser políticas públicas sustentables pierden en la coyuntura toda su fuerza” (Entrevistado 1: funcionario provincial. Entrevista realizada por la autora, Resistencia, agosto de 2014⁵⁶).

Primera etapa: la década de 1980

- La legislación nacional que antecede a la política provincial

A partir de la década de 1980 las políticas de los Estados latinoamericanos hacia los pueblos indígenas muestran ciertos rasgos de reconocimiento y atención a demandas específicas, que se manifiestan en normas como el Convenio N° 169 de la OIT⁵⁷, en el plano internacional. Como parte de un contexto de emergencia étnica en América Latina, de mayor visibilización de los requerimientos de los pueblos indígenas en cada uno de los países, las organizaciones indígenas en Argentina asumen un posicionamiento fuerte en la

⁵⁶ En adelante nos referimos a este entrevistado como “Entrevistado 1”.

⁵⁷ En el capítulo III nos hemos referido a algunos de los principios que establece este convenio en cuanto a la educación de los pueblos indígenas. En líneas generales, es importante destacar que insta a los gobiernos a proteger los derechos de estos pueblos y a establecer medidas para su ejercicio efectivo, con la consulta y participación de los propios pueblos indígenas.

búsqueda de estrategias para apropiarse de las políticas públicas desarrolladas por el Estado (Guiñazú, 2012).

En el campo de la educación los indígenas reclamaban la revitalización de sus lenguas y el reconocimiento de sus culturas. En el marco de una respuesta a estos requerimientos se sanciona en Argentina la Ley N°23302/1985 de Política Indígena y Apoyo a las Comunidades Aborígenes (reglamentada en el año 1989), la cual se considera un antecedente fundamental de la política educativa relativa a indígenas y de la normativa correspondiente que se dicta en este período en el nivel provincial.

Esta ley declara como prioritaria la intensificación de los servicios de educación para los pueblos indígenas, resguardando y revalorizando su identidad histórico-cultural y su integración en la sociedad nacional (art. 14). Además, el artículo 15 señala que los planes educativos y culturales deben incluir la enseñanza de técnicas para el cultivo de la tierra y la industrialización, del cooperativismo y la organización de talleres-escuela sobre técnicas artesanales. Establece la enseñanza en la lengua indígena materna en los primeros años y luego la incorporación de una enseñanza bilingüe, para lo que prevé la formación y capacitación de docentes bilingües y la preparación de materiales didácticos. Finalmente, el artículo 17 señala una serie de acciones para concretar dichos planes: campañas de alfabetización y pos-alfabetización, programas de compensación educacional y creación de establecimientos con modalidades que contribuyan a evitar la deserción. Los artículos mencionados se constituyen en los pilares de una de las primeras iniciativas de política educativa hacia las comunidades indígenas del último tercio del siglo XX.

- Los inicios de la EBI en la provincia

En el plano provincial, en consonancia con lo establecido en la Ley N°23302/1985, se sanciona en 1987 la Ley N° 3258 de las Comunidades Indígenas.

De acuerdo con Artieda, Liva y Almiron (2015), las organizaciones indígenas del Chaco reclamaron reconocimiento por parte del Estado, la restitución de tierras y derechos vinculados con la cultura y la educación. Las autoras refieren

a la realización en 1986 de dos Asambleas⁵⁸ en las que intervinieron diferentes organizaciones indígenas, ONG, organizaciones religiosas. En la segunda de ellas trataron cuestiones de salud y educación, apareciendo como peticiones principales la formación de docentes indígenas y la educación para el trabajo. Como resultado de esas asambleas las comunidades indígenas nombraron a una Comisión de Representantes, integrada por miembros de los tres pueblos, que debía seguir gestionando y presionando para la sanción de una Ley Provincial del Aborigen (ENDEPA, 2007). Esta Comisión realizó entrevistas con funcionarios de diversos ministerios “para acercar sus preocupaciones y propuestas” (ENDEPA, 2007, p. 6) y como resultado de las negociaciones la iniciativa fue presentada por el Ejecutivo Provincial a la Legislatura en noviembre de 1986. Durante el año 1987, indígenas de diferentes asentamientos de la provincia se movilizaron y acamparon frente a la Legislatura para exigir el tratamiento del Proyecto de Ley, que finalmente se aprobó en mayo de ese año.

Desde los aportes de Guarino (2010) la Ley N° 3258/1987 “es el manifiesto público de los derechos de las comunidades a la tierra, educación, salud y vivienda. Y además es el instrumento que ordena el ‘ser’ comunidad indígena o persona indígena; y ‘el hacer’ de la organización comunitaria” (p. 57). En relación con ello, Carrasco y Briones (1996) sostienen que para los indígenas significó nuevamente la imposición de un marco desde arriba.

En conclusión, constituye una parte significativa del escenario jurídico que permitió avanzar en el reconocimiento de derechos históricos postergados. Contiene un capítulo (Capítulo III) sobre cultura y educación con el cual se dio inicio a la política de EBI. En el mismo (art. 13 a 16) se reconoce el derecho de estudiar su propia lengua en los establecimientos escolares primarios y secundarios y se encomienda al CGE acciones para implementar la “educación bicultural y bilingüe”, entre otras adaptar la currícula “a la cosmovisión e historia de los pueblos aborígenes”, incorporar “pedagogos indígenas”, desarrollar programas de alfabetización para adultos, formar a indígenas como docentes y perfeccionar en lengua y cultura indígenas a docentes no indígenas. Esta ley

⁵⁸ La primera Asamblea se realizó entre el 29 de julio y el 1 de agosto en la localidad de Presidencia Roque Sáenz Peña, y la segunda entre el 30 de septiembre y el 3 de octubre en Quitilipi.

crea, además, el Instituto del Aborigen Chaqueño (IDACH), “con la finalidad de atender a la promoción integral del aborigen chaqueño” y dar cumplimiento a la ley. Es necesario destacar que el IDACH estaría integrado por representantes de los tres pueblos indígenas.

El trabajo documental realizado durante nuestra investigación permitió dar cuenta de las acciones tomadas por el Estado en cuanto a la EBI a partir de la sanción de la Ley N° 3258/1987. Entre los temas que se abordaron, los principales fueron la formación docente, la incorporación de Auxiliares Docentes Aborígenes (ADAs) al sistema educativo y la educación primaria para adolescentes y jóvenes.

En cuanto a la formación docente, se crea el Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen (CIFMA) en la localidad de Presidencia Roque Sáenz Peña (Res. N° 1009/1987 del CGE) con la responsabilidad de formar auxiliares indígenas, elaborar material didáctico y acompañar el desarrollo de la EBI. Su creación se da como respuesta a los reclamos de las comunidades indígenas en torno a la escasa cantidad de niños que egresaban del nivel primario, por lo que demandan la formación de auxiliares indígenas para incorporar sus lenguas a los establecimientos educativos (Valenzuela, 2008)⁵⁹.

El año siguiente se autoriza el funcionamiento de un curso de ADAs para la etnia wichí en la localidad de El Sauzalito (Res. N° 142 del CGE). En cuanto a la incorporación de auxiliares al sistema educativo, en 1989 se sanciona el Estatuto docente de la provincia (Ley N° 3529/1989) que establece que los ADAs serán designados en cargos de jornadas simples y/o completas en unidades educativas con población indígena.

Finalmente, la Res. N° 1045/1987 del CGE crea el Centro Educativo Rural “El Colchón”, institución de carácter experimental destinada a adolescentes y jóvenes Qom, cuyo anteproyecto fue elaborado en conjunto entre organismos estatales, una organización religiosa y una organización indígena.

Esta primera etapa da cuenta de un puntapié inicial a la EBI, con la intervención de organizaciones indígenas y con cierta respuesta por parte del

⁵⁹ Para mayor detalle acerca del desarrollo de esta experiencia, sus objetivos, logros y obstáculos, se sugiere consultar los trabajos de Valenzuela (2008) y Ballena, Romero-Massobrio y Unamuno (2019).

Estado provincial a sus demandas. Los logros se circunscriben, principalmente, al establecimiento de una educación bilingüe bicultural, la formación de docentes indígenas y el inicio de la organización de la EBI en la estructura burocrática del sistema educativo con la creación del IDACH. La incorporación de indígenas egresados del CIFMA a las escuelas con matrícula indígena inicia en 1990.

Segunda etapa: la década de los '90

- La política neoliberal en educación

Luego del impulso a las políticas educativas relativas a las poblaciones indígenas dado a partir de la sanción de la Ley N° 3258/1987 y de las acciones realizadas por el Estado durante esa primera etapa, se produce a nivel nacional un cambio en la orientación de las políticas económicas, sociales, educativas, que incide en la política provincial de EBI.

Diferentes autores analizan el impacto en la educación de las políticas neoliberales que se implementaron en el plano económico. Explican que se desarrolla una reforma del Estado a lo largo de la década de los '90, cuyas políticas principales fueron la descentralización, la desregulación y la privatización de los servicios sociales (Nosiglia y Trippano, 2000; Feldfeber y Gluz, 2011).

Entre las consecuencias más importantes, se destaca que el Estado se diluye como mediador de los intereses en pugna en la sociedad (Tiramonti, 2005). De modo que la reforma educativa marca un punto de quiebre en la relación entre educación, Estado y sociedad; implica una modificación del sistema educativo en sus contenidos, su organización y su relación con el Estado.

Feldfeber (2009) aporta que es posible identificar dos tendencias que atraviesan las políticas que se adoptaron en esta década, una tendencia a la mercantilización de los procesos educativos y otra orientada a la focalización de la política educativa. El Estado nacional abandona su papel de agente central en la prestación del servicio educativo y transforma “las políticas educativas en políticas para pobres a los que se condenó a recibir una prestación que los cristaliza en ese lugar dentro de la sociedad” (Tiramonti, 2005, p. 61).

Un aporte fundamental de la producción teórica sobre esta etapa tiene que ver con la falta de participación de los diversos actores en la reforma educativa. Nosiglia y Trippano (2000) destacan que el actor central fue el Ministerio de Educación de la Nación y que hubo una amplia participación de la Iglesia Católica (por ejemplo, en los debates en torno a la definición de los Contenidos Básicos Comunes), pero no así de los docentes y sus gremios representativos, cuyas propuestas no fueron consideradas. Los autores identifican este escenario tanto en el plano nacional como jurisdiccional, y se condice con lo planteado por el funcionario entrevistado en relación a la Ley N° 4449/1998 en el Chaco.

Este dato resulta de importancia porque, como destacan Feldfeber y Gluz (2011), la legislación “constituyó uno de los instrumentos fundamentales que apuntaló la reforma” (p. 342). Las autoras mencionan la Ley de Transferencia de servicios educativos de nivel medio y superior no universitario⁶⁰, la Ley Federal de Educación N° 24195/1993 que fue la primera que abarcó todo el sistema educativo y la Ley de Educación Superior N° 24521/1995 que refleja un “modelo de estado evaluador”.

Nos centraremos en la Ley Federal de Educación N° 24195/1993 por sus definiciones sobre la educación relativa a poblaciones indígenas. En línea con lo planteado anteriormente sobre la participación, el funcionario entrevistado sostiene que esta ley se construyó “a espaldas de los docentes” (Entrevistado 1).

En cuanto a los principios generales de la política educativa, se declara “el derecho de las comunidades aborígenes a preservar sus pautas culturales y al aprendizaje y enseñanza de su lengua, dando lugar a la participación de sus mayores en el proceso de enseñanza” (art. 5, inciso 19).

En la descripción de la estructura del sistema, se considera la educación de los pueblos indígenas como incluida en los “régimenes especiales que tienen por finalidad atender las necesidades que no pudieran ser satisfechas por la Estructura Básica, y que exijan ofertas específicas diferenciadas en función de las particularidades o necesidades del educando o del medio”. El art. 34 del capítulo VII en relación con estos régimenes especiales, especifica que “El

⁶⁰ Ley N° 24.049, sancionada en 1991, que transfiere las instituciones de dependencia nacional a las provincias.

Estado nacional promoverá programas, en coordinación con las pertinentes jurisdicciones de rescate y fortalecimiento de lenguas y culturas indígenas, enfatizando su carácter de instrumento de integración”.

Sobre esta ley Tiramonti (2005) sostiene que “instituyó modificaciones profundas en la distribución de responsabilidades educativas entre los diferentes niveles del estado” (p. 62), asignando mayores responsabilidades a las jurisdicciones. Entre otras modificaciones profundas que introdujo esta norma, se destacan la nueva estructura académica, la extensión de la obligatoriedad escolar a 10 años, la definición de Contenidos Básicos Comunes y la implementación de un Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad (Feldfeber y Guz, 2011). Las autoras hacen hincapié en una posición ambigua del Estado central que concentra las funciones de control y asume un rol subsidiario en otros aspectos.

La inclusión de la educación para pueblos indígenas en regímenes especiales expresa la focalización de las políticas y, en términos de Tiramonti (2005), las intervenciones compensatorias que dan cuenta de un “direccionamiento del gasto público a una población-objetivo a la que se identifica por su carencia” (p. 64).

En el año 1994 se realiza la reforma constitucional, en la que se reconoce la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas y establece que se debe garantizar el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural (art. 75, inciso 17). En relación con ello, la funcionaria entrevistada refiere a este reconocimiento como “un concepto clave, nadie quiere decirlo en voz alta, pero reconocer la preexistencia significa que se están reconociendo las naciones” (Entrevistada 2).

En línea con esta reforma, la Constitución del Chaco (1994) reconoce la preexistencia de los pueblos indígenas de la provincia, su identidad étnica y cultural, la personaría jurídica de sus comunidades y organizaciones y promueve su protagonismo a través de sus propias instituciones. También les reconoce la propiedad comunitaria de la tierra que tradicionalmente ocupan y las otorgadas en reserva y dispone la entrega de otras aptas y suficientes para su desarrollo humano. Éstas serían adjudicadas como reparación histórica, en forma gratuita exentas de todo gravamen. Además, en el mismo apartado se

menciona que el Estado les asegurará la educación bilingüe e intercultural (art. 37).

En relación a los docentes, se desarrolla en el cap. VII de la Constitución un apartado denominado “Estatuto del docente” que establece que el Estado garantizará los derechos y obligaciones del personal del sistema educativo. Asegura derechos como: ejercicio de la profesión y carrera docente; estabilidad, capacitación, actualización y formación en servicio; participación en la definición de condiciones de trabajo y política salarial, etc.

Esta reforma de la Constitución provincial establece el reconocimiento de importantes derechos a los pueblos indígenas, tanto en relación con la educación como con otros aspectos (tierras, identidad étnica, etc.). En cuanto a la educación se sanciona cuatro años después la Ley N° 4449/1998, la cual abordamos en el apartado siguiente.

- La normativa provincial en la década de los ‘90

En el plano provincial las acciones que se llevan a cabo en este período responden, principalmente, a la demanda de docentes indígenas y a la concreción de las políticas establecidas en la etapa anterior. Además de que son el correlato de la sanción de una nueva legislación educativa en consonancia con los cambios establecidos desde la jurisdicción nacional.

Al inicio de esta etapa las políticas se ocupan de la incorporación de docentes indígenas a las instituciones educativas. Se destacan la resolución N° 425/1990 que crea 27 cargos, modifica la denominación de ADA por Maestro Especial Auxiliar Docente Aborígen y determina sus misiones y funciones, y la resolución N° 546/1991 que crea 14 cargos de Maestro Especial Auxiliar Docente Aborígen.

La resolución N° 83 del año 1993 se aboca a la organización institucional de la EBI y a la formación de docentes indígenas, en tanto aprueba el Programa de Educación Bilingüe Intercultural como proyecto especial del CGE y establece la creación del CIFMA.

En los años siguientes el foco continúa puesto en la formación docente, que aparece como temática recurrente en la normativa. Se aprueban los planes de estudio y Lineamientos Generales de las carreras de Maestro Bilingüe Intercultural para la Educación Inicial (Res. N° 33/1995) y Maestro Bilingüe

Intercultural para la Educación General Básica –EGB- (Res. N° 3910/1997), y el plan de estudios de Bachiller Acelerado con Orientación Docente Aborigen (Res. N° 3909/1997).

Las acciones destinadas a los docentes indígenas continúan con el Decreto N° 2757/1997 que reglamenta las funciones del ADA para los establecimientos de nivel inicial y de primer ciclo de la EGB (el decreto reglamenta el segundo párrafo del artículo 53 del Estatuto del Docente). El año siguiente, la resolución N° 1976/1998 afecta cargos de Maestro Especial Auxiliar Docente Aborigen en instituciones de nivel inicial y medio.

Ese mismo año se sanciona la Ley General de Educación N° 4449/1998. Los testimonios de los funcionarios entrevistados revisten cierta ambigüedad en cuanto a la participación indígena en la elaboración de dicha norma. Uno de ellos señala que, si bien en el Chaco hubo mayor participación que en la formulación de la ley marco a nivel nacional (la Ley Federal de Educación), “no hubo participación estudiantil, no hubo participación de padres, no hubo participación de los indígenas y correspondía con un marco que ya te definía el sentido de la educación” (Entrevistado 1). Por su parte, la funcionaria entrevistada, que ocupaba otro cargo en el MECCyT en ese momento, sostiene que el título “Educación aborigen” incluido en la ley, “fue también el resultado de los aportes de las personas [indígenas] que estaban en ese momento y ya algunos maestros que eran muy jovencitos” (Entrevistada 2).

Más allá de esta cuestión no menor, la ley establece ciertas condiciones vinculadas con la educación relativa a pueblos indígenas, que resultan significativas para el análisis.

En primer lugar, es necesario mencionar que hace referencia a la “educación aborigen” dentro del Título III correspondiente a Otros Regímenes Especiales de Educación Permanente.

Por otro lado, reconoce la libertad de los pueblos indígenas para crear instituciones educativas, pero en el marco de servicios educativos de gestión no estatal. También enuncia como principio la participación de las organizaciones representativas de los pueblos indígenas en la definición de objetivos, currículum, ejecución y evaluación de los servicios y programas educativos. No obstante, no establece como responsabilidad del Estado

garantizar tal participación ni define los modos de participación de los indígenas en su educación.

En el artículo 9, el inciso h) señala el derecho del educando al plurilingüismo, a través del aprendizaje de otras lenguas como por ejemplo las indígenas, y el inciso n) sostiene la preservación de las pautas culturales y el aprendizaje de la lengua materna en los pueblos indígenas. Finalmente menciona la educación intercultural como uno de los criterios que estructura el sistema educativo provincial, la cual se desarrolla mediante contenidos curriculares “con el objeto de contribuir a la internalización de nuestra identidad cultural plural” (art. 10, inciso c).

Al respecto de esta ley, el funcionario entrevistado expresa que la mayor contribución que hace es consagrar la obligatoriedad de la educación secundaria (art. 15, inciso c), lo cual constituye un dato importante en tanto avanza más que la legislación nacional, pero no crea los resortes necesarios como para que eso se diera en la práctica. Destaca además que no implicó un avance en los procesos de participación indígena.

En líneas generales respecto de la Ley N° 24195/1993, la ley provincial expresa de forma más concreta el derecho de los indígenas de crear instituciones educativas y la importancia de la enseñanza de las lenguas indígenas, si bien mantiene esta educación en el marco de “regímenes especiales”.

Al final del período, las acciones que se realizan tienen que ver con la organización institucional de la EBI (Res. N° 955/1999 que crea el área de Educación Aborígen Bilingüe e Intercultural dentro del MECCyT) y la educación primaria para adolescentes y jóvenes (Res. N° 1128/1999 que prorroga el proyecto especial “Centro Educativo Rural El Colchón”).

Tercera etapa: de principios de los 2000 al 2014

- La legislación nacional sobre EIB

En el plano nacional, y también en el provincial, las orientaciones políticas que caracterizan esta etapa contrastan, al menos en lo discursivo, con las políticas neoliberales de la etapa previa. En este apartado se abordan los puntos

salientes en la legislación sancionada en el período que tiene incidencia en la educación relativa a indígenas.

En líneas generales, las políticas económicas y sociales implementadas a partir del gobierno de Néstor Kirchner (2003-2007) están orientadas a revertir los efectos negativos de las políticas neoliberales del período previo. Feldfeber y Gluz (2011) reconocen, no obstante, que estas “permanecieron ligadas a los patrones asistenciales de la década anterior” (p. 344).

Un rasgo característico de las políticas educativas de este período es que concibieron a la legislación como instrumento privilegiado para paliar las consecuencias de la Ley Federal de Educación N° 24.095/1993. En consonancia con ello se produjeron transformaciones importantes a nivel de la legislación y menores avances en términos de políticas concretas que garantizaran su efectivización (Feldfeber y Gluz, 2011). Sin embargo, es necesario mencionar que se dieron distintas situaciones en cada una de las provincias.

En cuanto a las políticas durante el gobierno de Cristina Fernández de Kirchner (2007-2011), las autoras destacan que se observan avances en las políticas de inclusión social, las cuales inciden en población considerada vulnerada en sus derechos como los pueblos indígenas.

En la legislación nacional se destaca la sanción en el año 2006 de la Ley de Educación Nacional N° 26206, que reemplaza a la Ley Federal de Educación N° 24195/1993. En contraposición a lo que refieren los testimonios en torno a la escasa participación de los diversos actores en la elaboración de la Ley Federal, la formulación de la Ley N° 26206 implicó la intervención de los diferentes sectores involucrados incluidos los sindicatos docentes, si bien los mecanismos e instancias de participación han sido cuestionados (Feldfeber y Gluz, 2011).

En el contexto de una instancia de consulta impulsada por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología a mediados del 2006, Arce (2011b) aporta que los pueblos indígenas fueron invitados a participar, para lo cual cada pueblo o jurisdicción provincial envió representantes a dos encuentros nacionales, en junio y septiembre de ese año. Los representantes de 19 pueblos consensuaron propuestas referidas a la creación de un organismo determinado que garantice su autonomía en la toma de decisiones, un capítulo

en la ley específico para los pueblos indígenas y la garantía de los recursos financieros para su aplicación, la implementación de consultas a Consejos de Ancianos y Sabios. También la formación docente indígena por indígenas, la jerarquización y profesionalización de docentes indígenas, fijar acuerdos con los gremios para incorporar el enfoque de la EIB en los Estatutos docentes, la transformación del sistema educativo desde la reparación y revisión histórica de la práctica educativa a través de la inclusión de saberes indígenas.

Algunas de estas propuestas fueron incorporadas en el texto de la ley. Una de las definiciones principales tiene que ver con la concepción de la educación y el conocimiento como un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado (art. 2).

El art. 11, en su inciso ñ, señala como uno de los fines y objetivos de la política educativa nacional asegurar a los pueblos indígenas el respeto a su lengua y a su identidad cultural, promoviendo la valoración de la multiculturalidad en la formación de todos los educandos. Define la EIB como

la modalidad del sistema educativo de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria que garantiza el derecho constitucional de los pueblos indígenas (...) a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica; a desempeñarse activamente en un mundo multicultural y a mejorar su calidad de vida. Asimismo, la Educación Intercultural Bilingüe promueve un diálogo mutuamente enriquecedor de conocimientos y valores entre los pueblos indígenas y poblaciones étnica, lingüística y culturalmente diferentes, y propicia el reconocimiento y el respeto hacia tales diferencias” (Capítulo XI, artículo 52).

Establece que el Estado es responsable de crear mecanismos de participación permanente de los representantes de los pueblos indígenas en la definición, planificación, gestión y evaluación de la EIB; garantizar la formación docente; impulsar la investigación sobre la realidad indígena para el diseño de propuestas curriculares y materiales educativos (art. 53).

Desde los aportes de Feldfeber y Gluz (2011) la ley, en el proceso previo a su definición y en el articulado final, “evidencia tanto elementos de ruptura como continuidades con lo establecido en la reforma de la década de los ‘90” (p. 346). Si bien se puede reconocer como elemento de ruptura la participación de distintos sectores sociales en su elaboración, el mecanismo de consulta ha sido cuestionado por no generar las condiciones en términos de espacios, tiempos y circulación de información. Otro elemento de ruptura es la conceptualización de la educación como bien público y derecho social garantizado por el Estado,

pero también perduran algunas definiciones sobre la educación pública de los '90.

En cuanto a la educación relativa a indígenas, la definición de la EIB como modalidad y el compromiso del Estado en la creación de mecanismos de participación de los indígenas constituyen los rasgos sobresalientes en relación con la Ley Federal de Educación.

- La fase reciente en el plano provincial
 - Cambios en la organización institucional de la EIB y oficialización de las lenguas indígenas

En la provincia del Chaco, en este período la normativa relativa a educación indígena es profusa e instaura cambios significativos en relación con diversos aspectos. Uno de los más atendidos es la organización institucional de la EIB y la incorporación de indígenas a la estructura del MECCyT. Cabe destacar, en este sentido, que las instancias y modalidades de participación de indígenas en el desarrollo de esta modalidad se profundizaron en la etapa reciente. La funcionaria entrevistada ofrece un reflejo de ello cuando refiere a sus inicios en un cargo dentro del Ministerio de Educación:

al poco tiempo de ingresar en la Subsecretaría de Educación ya vino un grupo de representantes, referentes indígenas educativos y no educativos pero que tienen alguna relación con el tema, muy al comienzo a plantear una nueva puesta en marcha, se diría, una revitalización (...) de la EIB (Entrevistada 2).

Desde los inicios de esta etapa se identifican resoluciones del MECCyT y decretos del Poder Ejecutivo que se ocupan de la educación inicial y primaria⁶¹, la educación primaria para jóvenes y adultos⁶², la educación secundaria⁶³, la titularización de docentes indígenas⁶⁴ y su formación a través de la creación de

⁶¹ La Res. N° 2264/2004 aprueba el Proyecto Educativo Especial "Reviviendo lo nuestro", destinado a atender demandas de educación inicial y primaria de población Qom y Wichí. Y la Res. N° 2256/2007 afecta 30 cargos de Maestros Bilingües Interculturales para instituciones de los niveles inicial y primario.

⁶² Res. N° 3589/2002, que reconoce como Proyecto Especial al proyecto educativo "Barrio Mapic".

⁶³ Res. N° 121/2003 y N° 755/2007, que dan continuidad a proyectos en Misión Nueva Pompeya y Pampa del Indio.

⁶⁴ Res. N° 97 y N° 621 del año 2007, que titularizan 15 y 60 ADAs respectivamente.

carreras específicas⁶⁵. Se destacan acciones orientadas a la organización de la EBI en la estructura burocrática del sistema: el establecimiento de la dependencia directa del MECCyT del Área de Educación Aborigen Bilingüe e Intercultural (Res. N° 3915/2000), la creación del Consejo para la EBI integrado por pedagogos indígenas de las tres etnias (Res. N° 3076/2006), la creación del Programa de Educación Plurilingüe (Ley N° 5905/2007) y la definición de sus finalidades y funciones (Decreto N° 1064/2008), la creación de la Coordinación de Educación Bilingüe Intercultural con funciones ejecutivas y consultivas (Res. N° 3175/2008) y de la Subsecretaría de Interculturalidad y Plurilingüismo dentro del MECCyT (Decreto N° 380/2010).

En relación con esta Subsecretaría, el funcionario entrevistado refiere a que su creación tuvo que ver con una decisión del gobierno provincial de concretar la ampliación de derechos, “fue un espacio privilegiado para que allí se conformara, con participación del IDACH y con participación de las comunidades que no se sentían representadas por el IDACH, una comisión de seguimiento” (Entrevistado 1).

Se destaca también la sanción de la Ley N° 6604/2010 que declara lenguas oficiales a las lenguas de los pueblos Qom, Wichí y Moqoit, crea un Consejo Provincial Asesor de Lenguas Indígenas con representantes de hablantes de dichas lenguas y establece que estos pueblos tienen derecho a utilizarlas en los distintos ámbitos del Estado.

- Debates y sanción de la Ley N° 6691/2010

En 2010 se inicia el debate en torno a una nueva ley de educación provincial, en consonancia con la Ley N° 26206/2006. La elaboración de esta ley, a diferencia de lo que había sucedido con la que regulaba la educación provincial hasta ese momento (Ley N° 4449/1998), implicó la participación de diversos sectores de la sociedad:

se generó un Congreso Pedagógico, concebido como un recorrido con múltiples actores, docentes pero también sindicatos; docentes, sindicatos pero también estudiantes, también padres; también sindicatos no solamente pertinentes a la rama docente, también actores que tuvieran que ver con las expectativas sociales acerca de qué esperar de la escuela, vinculados al mundo del trabajo,

⁶⁵ Res. N° 1161/2002 que crea la Carrera de Profesor Intercultural Bilingüe para EGB 1 y 2 en el CIFMA de Sáenz Peña, y Res. N° 3510/2004 que crea la Carrera de Auxiliar Docente Aborigen en el Instituto Terciario de Pampa del Indio.

de la industria, vinculados al mundo de las carreras y oficios que se pensaban indispensables, vinculados a los sectores religiosos (Entrevistado 1).

Sobre la participación específica de las organizaciones y comunidades indígenas en este proceso, los testimonios dan cuenta de las instancias y modalidades de intervención durante la formulación y sanción de la ley. La funcionaria entrevistada resalta que el Ministerio de Educación provincial acompañó la participación de los indígenas en las diferentes instancias, y que al momento del tratamiento y sanción “la Cámara de Diputados también fue muy respetuosa de lo planteado por todos los sectores, pero en particular por el colectivo de indígenas” (Entrevistada 2).

Según expresan los entrevistados, los distintos sectores elegían a sus representantes y delegados, quienes integraban el Congreso Pedagógico en el cual se daba la discusión en torno a cada uno de los puntos centrales. Las diferentes instancias de debate en el proceso de formulación de la ley se fueron dando sucesivamente en las escuelas, las zonas, las ciudades, las regionales educativas. En cada una de esas reuniones se elaboraban documentos que condensaban los posicionamientos de los actores sobre cada uno de los ejes o tópicos fundamentales.

En el caso de los indígenas, los testimonios dan cuenta de distintas formas de representatividad. Por una parte, los representantes elegidos por el IDACH y, por otra parte, los seleccionados por sus comunidades de referencia en las diferentes escuelas, organizaciones indígenas y no indígenas. Uno de los docentes Qom destaca la participación de la comunidad: “por ahí los que más presionaban eran los dirigentes de la comunidad. (...) era la comunidad en general, el señor que corta pasto, aquel que vende artesanías en la ruta” (Entrevistado 3).

Entre las demandas y aportes de los indígenas en el proceso de elaboración de la ley se destacan aspectos tales como la definición de la diversidad cultural y lingüística del Chaco como una riqueza, el reconocimiento de la EBI como modalidad del sistema educativo y la participación de los propios indígenas. Demandaron también el reconocimiento del lugar central de las lenguas y la cosmovisión en los diseños curriculares, “disciplinas como la lengua, como la cosmovisión, qué lugar iban a tener” (Entrevistada 2).

En ese marco, una de las demandas concretas en la que insistieron tenía que ver con incorporar la gestión social indígena en la educación.

Nosotros en su momento solicitamos que se agregue, que era poner una coma “y gestión social indígena”; y bueno en ese entonces los legisladores hicieron caso y se agregó la gestión social indígena, y en el texto quedó que los tipos de gestiones son la gestión estatal, la gestión privada, la gestión social y además financia la gestión social indígena (Entrevistado 3).

Finalmente, la Ley N° 6691/2010 establece la EBI como una de las diez modalidades del sistema educativo (art. 27), destinada a asegurar el derecho a la educación de los pueblos indígenas. Además, el Estado provincial posiciona a estos pueblos como responsables de acciones educativas, a la par de los Estados, las confesiones religiosas, las organizaciones sociales y la familia (art. 6) y reconoce su libertad para promover la creación de instituciones educativas (art. 14).

Tal como expresa el testimonio citado previamente, la ley incorpora en su artículo 23 las escuelas de gestión social indígena y se compromete en su financiamiento. Cabe destacar que la gestión social indígena “nació de que las comunidades exigieron ser protagonistas de un espacio donde pudieran definir el perfil de los directores, el perfil de los docentes (...). Imaginarnos un modelo de consejo dirigido por la comunidad” (Entrevistado 1). El surgimiento de esta figura se dio como resultado de experiencias previas de autogestión⁶⁶ y de la movilización de organizaciones del Barrio Toba, que reclamaba participación en la escuela del barrio, la cual había sido fundada en la década de 1960 por la Cruz Roja como Unidad Educativa de Gestión Privada,

y con el tiempo entró en conflicto con la comunidad porque la comunidad pedía un director o un vice-director indígena y la patronal entonces de la Cruz Roja no quería saber nada, no aceptaba, y entró en conflicto hasta que la escuela fue tomada por la comunidad (Entrevistado 3).

Esta situación demandó la intervención del Estado provincial a través del MECCyT que determinó, luego de un proceso de siete meses de asambleas, el traspaso definitivo de la institución a la órbita estatal y la cesión del terreno por parte de la Cruz Roja. En febrero de 2011 se sancionan el Decreto N° 786 por

⁶⁶ Cabe mencionar que en la localidad de Pampa del Indio (ubicada aproximadamente a 220 km de la capital provincial), se desarrollaba un proyecto educativo que había sido gestado por la propia comunidad indígena, con acompañamiento de organizaciones no indígenas, y reconocido por el Estado provincial en el año 2001. Dicho proyecto contenía ya la estructura de la gestión comunitaria.

el cual se crea el Complejo Educativo EPGSI N° 1 en el Barrio Toba, y el Decreto N° 787 que determina la estructura organizativa de los Consejos Comunitarios de las EPGSI y aprueba sus misiones y funciones.

Los funcionarios provinciales entrevistados postulan el reconocimiento de la gestión social indígena como expresión “de la acción positiva que viene justamente a reparar en parte todos los procesos históricos bastante dolorosos” (Entrevistada 2).

La Ley N° 6691/2010 desarrolla un capítulo específico referido a la EBI, en el que establece como responsabilidad del Estado la de garantizar la participación permanente, protagónica y efectiva de los indígenas en la definición, gestión y evaluación de la educación, la formación docente, la investigación sobre su realidad para el diseño de propuestas curriculares y materiales educativos (art. 89, incisos a, b, c y d).

Ese reconocimiento en la Ley N° 6691/2010 tiene su correlato luego en la aprobación de los diseños curriculares de EBI para la Educación Inicial, Primaria y su Modalidad Adultos y Secundaria, a través de la Res. N° 10.469/2012. Cabe señalar que, si bien la funcionaria expresa que se dio participación a los indígenas en diferentes zonas de la provincia para la elaboración de estos diseños, los Qom entrevistados contraponen a este testimonio que quienes intervinieron fueron los que integran la Comisión de Seguimiento del MECCyT.

Es necesario precisar que los mecanismos de participación de estos pueblos, garantizados por la normativa provincial vigente, incluyen diferentes formas de intervención y de representación que, no pocas veces, generan conflictos entre los miembros de las comunidades. En ese sentido, los testimonios recabados dan cuenta de rispideces en cuanto al lugar preponderante asignado a una de las formas de representación que no necesariamente refleja la amplitud de las demandas y aportes realizados por las distintas organizaciones.

Cuestionan la representatividad de la “Comisión de Seguimiento de Proyectos de Ley que guarden relación con la EBI”, creada dentro del MECCyT (dependiente de la Subsecretaría de Interculturalidad y Plurilingüismo) e integrada por docentes indígenas representantes de las tres etnias;

la función de esta comisión era averiguar dónde estaba el proyecto y después informar a la comunidad. Era un grupo de 10, 15 docentes; con el tiempo este

grupo de docentes se fue encerrando solo, ya decidían ellos, ya no convocaban a la comunidad (Entrevistado 4).

Interpretan que esta Comisión no responde a los intereses y demandas de las comunidades indígenas, sino que expresa intereses políticos: “fue un arco netamente político que se montaron en el trabajo de la comunidad y sacaron esta ley” (Entrevistado 3). Sostienen que, en determinado momento fueron excluidos de las decisiones y que “la política” prevaleció en detrimento de sus aportes:

a veces los grupos que se eligen son los que están vinculados al sistema partidario, entonces como nosotros no pensamos de esa forma... y nos pasó también, tenemos experiencia, con el aporte de la ley de gestión indígena (...) a la ley de gestión hemos aportado muchas cosas que se han quitado los aportes que hemos hecho con un grupo del Barrio Toba que hemos iniciado con la ley y era muy enriquecedora porque eso era lo que queríamos, pero después eso se politizó, entró en el juego de la política y nosotros miramos desde afuera, y se ha desmenuzado mucho (Entrevistado 4).

Contraponen a ello el rol preponderante que tienen las organizaciones indígenas y la propia comunidad en la generación de los cambios.

En línea con esto, los docentes Qom entrevistados ponen de manifiesto un escenario complejo en el que se da la intervención indígena en la construcción de las leyes. Reconocen haber participado en diferentes instancias de consulta y a través de la presentación de propuestas escritas a la Cámara de Diputados de la provincia y alegan haber apoyado el proceso a pesar de estos conflictos, “para que salga una ley, después se verá dentro de unos años para reformar algunos artículos” (Entrevistado 3).

- Debates y sanción de la Ley N° 7446/2014

A partir del reconocimiento de la EPGSI como parte del sistema educativo y con financiamiento estatal en la ley N° 6691/2010, se profundizó un proceso sostenido de debates arduos y con fuerte presencia de docentes, referentes e indígenas de los tres pueblos, hasta la sanción de la Ley N° 7446/2014. A continuación profundizamos en el proceso de elaboración de la ley, la participación indígena y las regulaciones que instaura.

En este contexto, los indígenas reclamaban que se respetaran y se cumplieran de forma efectiva las normativas provinciales, nacionales e internacionales que prescriben su injerencia y participación activa en los asuntos que les competen.

Uno de los entrevistados señala la importancia de esa participación:

Cuando hay un proyecto de ley, cuando se tocan intereses indígenas las comunidades siempre reclaman que se haga la consulta, ya sea de salud, de vivienda, de educación, de cualquier tema que afecte los intereses indígenas se pide que se realice la consulta, y ¿en qué consiste la consulta? Los legisladores se tienen que trasladar a Castelli, a Pampa del Indio, a Sáenz Peña e informar de qué se trata el proyecto (Entrevistado 3).

A modo de descripción sumaria del recorrido realizado hacia la sanción de la ley, se destaca que se realizaron “Jornadas de Debate sobre Educación Pública de Gestión Social Indígena” que fueron declaradas “de interés legislativo y provincial” por la Cámara de Diputados⁶⁷ (Artieda, Liva y Almirón, 2012). Al respecto, uno de los Qom entrevistados señala: “hubo varios, 5 o 6 en toda la provincia del Chaco, nosotros participamos en la mayoría de las consultas para la elaboración de la ley” (Entrevistado 3) y refiere a las diferencias que hubo en torno a la denominación de esta educación. Desde su perspectiva, compartida por el otro docente Qom, el cambio de denominación de “gestión social indígena” a “gestión comunitaria” se dio por decisión de “un grupo de docentes que terminó recibiendo el apoyo del IDACH”. Por su parte, la funcionaria entrevistada sostiene que dicho cambio respondió a una demanda de “las comunidades (...) porque según decían ellos el término “sociedad” es extraño en su cultura” (Entrevistada 2). Es necesario mencionar que el proyecto presentado por el Consejo Qompi de Pampa del Indio expresa la elección del término “comunitaria”: “elegimos el concepto COMUNITARIO, nuestro pensamiento ancestral, siempre se ha concebido desde la visión comunitaria”⁶⁸. Los testimonios indígenas también dan cuenta de aportes específicos que hicieron en el proceso de asambleas, uno de ellos tenía que ver con la enseñanza y revitalización de las lenguas indígenas y otro, que finalmente no fue incluido en la ley, responde a requerimientos vinculados con la espiritualidad Qom que postula que las mujeres deben estar resguardadas durante el ciclo menstrual (Entrevistado 4).

Es importante mencionar que durante los procesos de elaboración y sanción de la Ley N° 7446/2014 algunos sindicatos docentes se expresaron en contra, alegando que se daría prioridad a docentes indígenas y que los no indígenas perderían sus puestos de trabajo. A esto se contrapuso el discurso del Estado

⁶⁷ Res. N° 1867 del 17 de agosto y N° 2044 del 24 de agosto de 2011, Cámara de Diputados de la Provincia del Chaco.

⁶⁸ Proyecto de ley de Educación Pública de Gestión Comunitaria Indígena del Consejo Qompi y la Asociación Civil Che'Eguera.

provincial (a través de funcionarios y diputados) que concibió esta ley como un acto de reparación histórica. Tal como se precisó en el capítulo I, Medina y Hecht (2015) profundizan en estos debates.

En cuanto a las propuestas concretas, diferentes sectores del Estado provincial y de los sectores indígenas presentaron anteproyectos: el proyecto de ley N° 4372/2010 del Poder Ejecutivo provincial; el proyecto de ley de Servicio Educativo de Gestión Social Indígena presentado por diputados del Bloque Radical de la Cámara de Diputados de la provincia; el proyecto de ley de Servicio Educativo de Gestión Social Indígena presentado por diputados del Bloque Peronista de la Cámara (ambos del año 2010); el proyecto de la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados (del año 2013); el proyecto de ley de Educación Pública de Gestión Comunitaria Indígena del Consejo Qompi y la Asociación Civil Che'Eguera (2012); la propuesta sobre el proyecto N° 4372 del Consejo del Barrio Toba (2012) y la propuesta de la Comisión de Seguimiento (2011).

Estos proyectos variaban en cuanto al grado de autonomía indígena y el reconocimiento de sus prácticas culturales. En el transcurso de los debates se fueron configurando los sentidos finalmente reconocidos en el texto aprobado y se incorporaron en mayor o menor medida ciertas demandas, tal como expresa Stephen Ball, “la propuesta de ley será el resultado de compromisos y negociaciones en varias etapas de su gestación.” (Stephen Ball, citado por Novick de Senén González, 2008: 86).

En su articulado, la Ley N° 7446/2014 establece la Educación Pública de Gestión Comunitaria Bilingüe Intercultural Indígena (EPGCBII) para los establecimientos educativos “con mayoría de alumnos indígenas y la presencia de un Consejo Comunitario” (art. 1). Determina que “tienen derecho a gestionar y recibir este servicio, los pueblos indígenas Qom, Wichí y Moqoit” (art. 6). Asimismo, instituye la autoridad de un Consejo Comunitario que estará integrado por miembros de la comunidad de referencia (art. 14) y que será el responsable de la gestión escolar en conjunto con el MECCyT y con la autoridad escolar. Entre las atribuciones que se reconocen al Consejo Comunitario (detalladas en el art. 9) se encuentran la elección del personal directivo, la de proponer al 50% del personal docente, administrativo y de

maestranza; la designación de sabios indígenas; la formulación del proyecto educativo; la elaboración, publicación y patentamiento de material educativo.

Por otro lado, la ley reconoce la injerencia del Estado provincial a través del MECCyT, el cual designará al 50% del personal docente (art. 13). Asegura el financiamiento de esta educación por parte del Estado (art. 19), si bien sostiene que “será mantenido mientras subsista la necesidad comunitaria”, aunque no se especifican los criterios para determinar la vigencia de la necesidad (art. 20). En cuanto al reconocimiento de figuras tradicionales de las culturas indígenas, la ley incorpora, además del Consejo Comunitario como órgano de gestión, un Consejo de Ancianos como órgano de consulta (art. 15, inciso d) y reconoce la injerencia de la figura ya mencionada de los pedagogos indígenas o sabios de la comunidad (art. 9, inciso b). Aunque, tal como señalaba el testimonio de uno de los Qom entrevistados, otros requerimientos vinculados con la espiritualidad, por ejemplo, no fueron incluidos.

Otra de las demandas tenía que ver con el bilingüismo, en tanto resulta preponderante la enseñanza de las propias lenguas frente a la disminución de hablantes y al hecho de que no todos los docentes indígenas las manejan. De ahí la intención de que la ley prescribiera su enseñanza y el compromiso del Estado de garantizar las condiciones necesarias (Barboza y Artieda, 2020). En este sentido, la mención expresa al dominio de la lengua solo aparece en un enunciado, el que pauta las condiciones que deberán cumplir los “pedagogos indígenas o sabios” para ser designados en las escuelas: “conocimiento de la lengua y la cosmovisión” (art. 9, inc. a). Es decir, no era requisito exigido para los docentes indígenas.

Las apreciaciones de los entrevistados sobre el articulado finalmente aprobado son disímiles y pueden considerarse como expresión de posiciones contrapuestas entre los representantes del Estado provincial y los miembros de las comunidades indígenas participantes. Por un lado, la funcionaria provincial resalta la decisión política de instaurar la EPGCBII en escuelas con mayoría de alumnos indígenas y la define como “oficializar el empoderamiento” (Entrevistada 2). Por otro lado, los Qom entrevistados cuestionan la injerencia del Estado provincial a través del MECCyT y la limitación de la acción de los Consejos Comunitarios. Más adelante, en este capítulo, profundizamos en el análisis de los sentidos de autonomía puestos en juego.

Aportes para un balance sobre la EBI del Chaco

El recorrido presentado permite realizar un balance en torno a dimensiones tales como los cambios en las políticas, las continuidades y rupturas en la normativa, la participación indígena, los docentes indígenas (su formación y condiciones laborales), la elaboración de los diseños curriculares, la disponibilidad de materiales didácticos, entre otras, incorporando las apreciaciones de los entrevistados.

En el plano nacional, se evidencia una distinción clara entre la década de los '90 con la Ley Federal de Educación N° 24195/1993 y la etapa posterior con la sanción de la Ley N° 26206/2006. Mientras la Ley Federal de Educación N° 24195/1993 hacía una referencia general a los principios de la política educativa relativa a poblaciones indígenas y la concebía como régimen especial, reflejando la focalización en estas poblaciones a partir de su "vulnerabilidad"; la Ley N° 26206/2006 establece la EBI como modalidad del sistema educativo y refiere a acciones concretas para su implementación, además de prescribir la participación indígena.

En el contexto específico de la provincia en estudio, esos lineamientos se expresan en cambios visibles de una etapa a otra. El análisis de las leyes permite observar que los enunciados sobre la participación de los indígenas en las decisiones sobre la EBI se profundizan y adquieren mayor claridad y especificación en la última de ellas y en otras normas de años recientes (Res. N° 3076/2006 y Decreto N° 380/2010).

Mientras que en la Ley N° 3258/1987 sólo se hace referencia al acceso de los indígenas al sistema educativo y a la incorporación de docentes indígenas y en la Ley N° 4449/1998 hay una formulación vaga sobre esa participación; en las leyes N° 6691/2010 y N° 7446/2014 el Estado se asume como garante de la participación de las organizaciones indígenas en la planificación, gestión y evaluación de la EBI. Así también asume la responsabilidad de financiar las escuelas de gestión social indígena (en la Ley N° 6691/2010) y luego la EPGCBII (en la Ley N° 7446/2014), lo cual representa un cambio cualitativo respecto de la legislación previa en cuanto a la posibilidad real de participación. Desde otro punto de vista, la forma en que se considera la EBI también

expresa diferencias en las leyes citadas y resulta evidente que se le otorga especificidad en la etapa reciente.

El discurso oficial, reflejado en los testimonios de los funcionarios entrevistados, postula que estos cambios expresan un reconocimiento por parte del Estado de los vacíos que había en la EBI:

[la Ley N° 6691/2010] institucionaliza lo que ya se estaba haciendo, como proyecto especial, como experiencia pedagógica; y es muy importante la institucionalización, como yo digo “que esté en los papeles no es poca cosa”. Si vos analizás la educación aborígen en la 4449 es una carilla y media; esto va mucho más, no solo el largo sino que justamente va explicitando cuestiones que los propios indígenas plantearon (Entrevistada 2).

Nosotros hacíamos un reconocimiento en esos principios de todo lo que no estábamos incluyendo y me parece que es eso no?, buscar un estándar de definiciones políticas, filosóficas, culturales y educativas que incluyeran lo que estaba excluido y que repararan lo que estaba dañado; éramos una provincia, yo alguna vez lo dije, una provincia de analfabetos funcionales culturales (un analfabeto funcional cultural es aquél que puede leer cualquier cosa pero no puede leer su realidad), y nosotros no estábamos leyendo lo que éramos, dejábamos afuera no solamente a los indígenas, dejábamos afuera todo lo que no comprendíamos (Entrevistado 1).

Por otro lado, el discurso legislativo sostiene desde los inicios de la EBI una noción de educación en la que se enuncia el respeto y reconocimiento de los valores culturales de los pueblos indígenas, introduciendo sus contenidos en el currículum oficial, pero sin llegar a integrarlos de manera sistemática (esto se expresa con claridad en la Ley N° 3258/1987 que establece para los pueblos indígenas una educación bicultural y bilingüe). Recién a partir del 2010 es plausible reconocer cierta ruptura con ese modelo, con la elaboración de los diseños curriculares específicos de EBI y la incorporación de figuras tradicionales de las culturas indígenas.

El estudio de la normativa sancionada a partir de mediados de la década de los 2000, la identificación de los temas que regula y las definiciones que establece, así como los testimonios de los entrevistados, tanto indígenas como funcionarios provinciales no indígenas, permite poner en evidencia una mayor presencia y participación de los indígenas en las decisiones, y un cambio de énfasis en términos de reconocimiento de sus demandas. La funcionaria provincial refiere que luego de la sanción de la ley N° 3258/1987 la EBI ingresa en lo que ella denomina una “meseta”, en la que no se logran avances significativos, por lo que “después del 2007 ellos se presentan con demandas concretas de mayor participación” (Entrevistada 2).

En las primeras etapas de desarrollo (desde fines de los '80 hasta mediados de los 2000) la normativa se ocupó, principalmente, de la creación de instituciones educativas para los niveles inicial y primario, y la modalidad de adultos, en carácter de proyectos experimentales, la formación de docentes, la creación de cargos e incorporación de docentes indígenas a las escuelas. Desde el año 2006 es posible reconocer una política de institucionalización creciente y la integración de indígenas en áreas ministeriales específicas, la titularización de docentes y la consolidación de acciones tendientes a garantizar la participación. El funcionario entrevistado describe algunas de esas definiciones:

Nosotros asumimos con esa Subsecretaría y definimos que en la Subsecretaría no hubiera funcionarios solamente, sino que hubiera un espacio, como te mencioné, con una comisión elegida por las comunidades; de modo tal que íbamos a dialogar con el IDACH, pero estaban representadas las comunidades. Resolvimos también que en cada una de las regionales educativas donde había comunidades indígenas hubiera un referente indígena (...) se garantizó el financiamiento de las escuelas donde había indígenas, hubo una importante inversión de infraestructura escolar (...), pero que aparte en esas escuelas haya consejos de escuela de gestión social indígena; la decisión de la oficialización (la segunda ley: oficialización de las lenguas indígenas), ahora esta ley que concluye, que fue iniciada y que concluye ahora [Ley N° 7446/2014]; me parece que es un avance muy importante, y el censo escolar indígena (...) Y la otra es la de publicar textos bilingües (...) y esto ha propiciado, fijáte vos, que aparecieran sobrevivientes de la masacre de Napalpí Melitona, Pedro Valquinta, que se perdiera la vergüenza y el miedo” (Entrevistado 1).

Califica esas políticas como parte de una necesaria “discriminación positiva”, expresada en el reconocimiento y ampliación de derechos concretos, que desde su perspectiva dan cuenta de que “Se terminó un tiempo, para siempre creo, de tutelaje patriarcal; cuando vos considerás que son niños no les das derechos, les das obligaciones, hoy es imposible, se ha dado una vuelta de página insoslayable” (Entrevistado 1).

Los Qom entrevistados también reconocen cambios sustanciales en aspectos tales como la incorporación de docentes indígenas a las escuelas, el acceso y la permanencia de indígenas en los distintos niveles del sistema educativo, la participación directa de la comunidad en la gestión de los establecimientos:

Con la implementación de los docentes indígenas, con la presencia de maestros bilingües en los establecimientos escolares se ha producido un cambio en todos los aspectos, en la matrícula, se produce porque la comunidad ve a un hermano un docente en el salón, y bueno trae de vuelta a sus hijos (Entrevistado 3).

Me acuerdo que cuando recién empezó como modalidad la escuela del Barrio Toba, los papás incluso estaban muy contentos porque podían ir a hablar con el docente y estaban ahí el docente criollo y el docente indígena, y había una comunicación más amplia a veces con el docente indígena porque maneja más

el idioma (...) eso ayudó a que los chicos puedan crecer mucho más, enriquecer su escritura, su lectura, porque adoptaron más confianza, tienen más libertad en ese sentido, hay una libertad que les ayuda a ellos a opinar, porque la apertura que hay en el indígena es de dejar al niño que opine, no así como el docente aquél tradicional (Entrevistado 4).

Hace como 30 años atrás en los establecimientos escolares de las comunidades había como 4 o 5 primeros y se iba haciendo como una pirámide, iban quedando los chicos, de un total de 100 chicos llegaban a 7mo grado un total de 10 o 12 alumnos o sea que era como una pirámide, (...) en el nivel secundario que también era lo mismo: cada 10 chicos que ingresaban, uno terminaba 5to año; y actualmente se han revertido estas estadísticas, hoy los chicos pueden acceder a becas, tienen establecimiento secundario en la comunidad, (...) tenemos hasta chicos que están en la Universidad estudiando, así que es un gran logro comunitario que jóvenes de nuestra comunidad estén realizando estudios terciarios (Entrevistado 3).

A pesar del reconocimiento de los cambios y avances, el análisis en profundidad de la normativa y la mirada de los entrevistados permite identificar vacíos en la política provincial de EBI, tales como los derechos de los docentes indígenas y la provisoriedad de los proyectos especiales. Asimismo cuestiones de las que, si bien la política se ha ocupado, presentan aún limitaciones como la formación docente, la pertinencia de los diseños curriculares, la cantidad de docentes indígenas y la disponibilidad de material didáctico adecuado para la enseñanza bilingüe.

En relación con la formación docente, se pone de manifiesto la necesidad de que tanto docentes indígenas como no indígenas que se desempeñan en la EBI cuenten con la capacitación requerida para el desarrollo de los contenidos culturales adecuados a las demandas indígenas:

El mismo maestro bilingüe y el profesor bilingüe trabajan para la reproducción de contenidos con sus alumnos, entonces todavía estamos en ese formato de formación que todavía no cambiamos; (...) sabemos que nuestros hermanos se han formado, pero vemos el retroceso de su formación; nosotros tenemos la formación pedagógica de nuestros ancestros, nuestros ancianos, y sabemos mirar si ese hermano está trabajando bien o está trabajando mal" (Entrevistado 4).

Hoy ya fue superada la visión del ADA y se habla del maestro y profesor intercultural bilingüe, pero los diseños curriculares que recién los aprobamos en el 2012 y fue un logro extraordinario, necesitan de la formación, pero no solamente del docente indígena sino del docente criollo, de nosotros... entonces se han hecho logros importantes (...) son condiciones necesarias pero no suficientes, nos falta una planificación de formación docente" (Entrevistado 1).

Justamente la aprobación de los diseños curriculares de EBI en el año 2012, no sólo implicó cuestionamientos en cuanto a quiénes intervinieron y quiénes no en su formulación, sino que los Qom entrevistados señalan la necesidad de

una mejor adecuación acorde a sus culturas: “es como una traducción de los diseños curriculares comunes, lo que hicieron es una mera traducción nada más, no hay una adecuación” (Entrevistado 3).

En cuanto a la cantidad de docentes indígenas aparece una problemática que tiene que ver también con la formación, ya que los profesores bilingües están habilitados para la enseñanza en el nivel primario y no para el nivel secundario y terciario, de modo que “no está garantizada la EBI (...) en todos los niveles” (Entrevistado 3)⁶⁹.

Por otro lado, la escasa titularización de docentes indígenas⁷⁰, sumada a la persistencia de la condición de proyectos especiales o experimentales de algunas instituciones y a la falta de definición en torno a las funciones de los docentes indígenas, dan cuenta de una situación de inestabilidad laboral en que se encuentran:

Hoy por hoy muchos docentes están en condiciones de “interino” dentro del sistema educativo, y los interinos, los suplentes y los titulares hay muchos que trabajan como proyectos especiales (...). Se han creado bastantes cargos, pero sí el problema está en nuestros profesores bilingües y maestros bilingües que ellos cumplen una categoría de auxiliares docentes, no cumplen como profesores y maestros, cumplen ese papel y cobran lo mismo que un auxiliar docente (Entrevistado 3).

A la fecha de la entrevista, la funcionaria reconocía como pendiente la incorporación de un capítulo de EBI al Estatuto del Docente, para evitar “manejos arbitrarios”. Esta incorporación tuvo lugar en mayo del 2015, lo que pone de manifiesto cierta respuesta del Estado a la presión de los docentes indígenas.

Sobre la elaboración y distribución de material didáctico adecuado para la enseñanza bilingüe, los testimonios de los indígenas y de los propios funcionarios provinciales reconocen que, si bien se ha avanzado en la producción de material elaborado por docentes indígenas, dicha producción y su distribución no es masiva y no ha llegado a cubrir toda la provincia.

⁶⁹ Cabe mencionar que en mayo del año 2015 se sanciona la Ley N° 2314 (compuesta de tres artículos) que incorpora “la modalidad Educación Bilingüe Intercultural a la ley 647-E -Estatuto del Docente-” (art. 1), y dispone garantizar “la igualdad de derechos de los trabajadores de la Educación Bilingüe Intercultural Indígena y el reconocimiento explícito de su prioridad para ocupar los cargos en escuelas de esta modalidad en todos los niveles y servicios” (art. 2).

⁷⁰ Hasta donde tenemos conocimiento hubo un único proceso de titularización en el año 2007, de un total de 75 docentes indígenas (Res. N° 97 y N° 621 del MECCyT).

Los sentidos de interculturalidad y autonomía (1987-2014)

En este apartado se abordan las expresiones y significados de dos nociones fundamentales en la política educativa relativa a indígenas del Chaco en el período comprendido entre 1987 y 2014. La interculturalidad es una noción recurrente en las definiciones sobre EBI, por lo cual resulta de importancia reconocer qué significados adquiere a lo largo de su desarrollo, en tanto éstos son relevantes para pensar las prácticas y representaciones que se habilitan en la sociedad, particularmente en cuanto a las relaciones entre indígenas y no indígenas. La autonomía, por su parte, constituye una demanda persistente de los indígenas, tal como quedó evidenciado en el apartado anterior.

En una primera instancia se presentan los sentidos identificados en la normativa provincial⁷¹, y luego los sentidos postulados por actores entrevistados e involucrados en la construcción de esa normativa.

La interculturalidad y la autonomía en la normativa sobre EBI

Primeramente, es necesario mencionar que tanto la interculturalidad como principio de la educación, como la autonomía de los indígenas en relación con su educación, aparecen con mayor presencia en la normativa provincial recién en la tercera etapa de desarrollo de la EBI y se profundizan en el período comprendido entre 2010 y 2014.

Como se adelantara, en la ley N° 3258/1987 se alude a una educación bicultural, es decir, que no aparece aún el término intercultural. Tampoco se puede hablar aún de autonomía porque las referencias a la participación de los indígenas en su educación son escasas y están vinculadas principalmente a la presencia y formación de docentes indígenas. Se destaca entonces que “no se contempla la participación de las comunidades en las decisiones a pesar de reconocer su existencia y su derecho a la autodeterminación en el Capítulo I” (Artieda, Liva y Almiron, 2015, p. 7).

⁷¹ Vale aclarar que el análisis se centra en las leyes generales, más que en resoluciones y decretos, por la mayor presencia en las leyes de alusiones a los conceptos estudiados y de definiciones vinculadas con ellos.

Por su parte, la Ley N° 4449/1998 incluye la educación intercultural a través de los contenidos curriculares como uno de los criterios que estructura el sistema educativo, se la considera “con el objeto de contribuir a la internalización de nuestra identidad cultural plural” (art. 10, inciso c). Por otro lado, destina la educación bilingüe e intercultural a los indígenas para que puedan “desempeñarse protagónicamente en una realidad pluricultural” (art. 55, inciso a). En el mismo artículo (inciso b) se menciona la interacción de diversas culturas pero no se especifica si esto refiere a culturas indígenas y no indígenas o a diferencias al interior de las culturas indígenas, lo cual resulta interesante para interpretar el sentido de interculturalidad que sostiene la ley. Podría postularse que prevalece un sentido restringido de interculturalidad en tanto se circunscribe a los indígenas.

En cuanto a la autonomía, reconoce la libertad de los pueblos indígenas para crear instituciones educativas (art. 7) en el marco de servicios educativos de gestión no estatal, lo cual expresa cierta ambigüedad si se considera la realidad económica de las comunidades indígenas de la provincia y sus posibilidades concretas de sostener financieramente propuestas educativas. También enuncia como principio la participación de sus organizaciones representativas en la definición de objetivos, currículum, ejecución y evaluación de los “servicios” y programas de la modalidad de “educación aborígen” (art. 55, inciso e), en cambio no se sostiene como responsabilidad del Estado garantizar tal participación.

En el marco de la década de los '90 y bajo lógicas de evaluación centradas en los resultados de las acciones institucionales, el concepto de autonomía se asocia a criterios de competencia, individualidad y eficiencia. En este sentido y siguiendo a Saforcada (2009), se trata de una autonomía que se define en relación con tres elementos: “1) los métodos de evaluación y de seguimiento; 2) el perfeccionamiento o la profesionalización de los docentes; 3) la responsabilización por los resultados y el rendimiento de cuentas, es decir, la accountability” (p. 145). En virtud de ello, la concepción de autonomía se diluye en un contexto neoliberal donde el Estado logra imponer una política de control y recentralización del poder central y donde los procesos de interpelación de los actores son limitados.

Las leyes sancionadas en la etapa reciente (2010-2014) ponen en juego nuevos sentidos de interculturalidad y autonomía que se presentan a continuación.

- La interculturalidad y la autonomía en la Ley N° 6691/2010

En cuanto a la interculturalidad, la ley de educación provincial N° 6691/2010 la establece como principio de política estatal (art. 3) y, en consonancia con ello, postula el “respeto a la lengua y a la identidad cultural de los pueblos indígenas, promoviendo la valoración de la interculturalidad en la formación de todos los educandos” (art. 21). En este sentido, este principio se incorpora como eje transversal del sistema educativo y se reconoce su importancia para la formación de todos, es decir que se postula la interculturalidad para toda la sociedad⁷². Este articulado representa un avance respecto de la Ley General de Educación N° 4449/1998 en cuanto a la institución de la EBI como modalidad y al reconocimiento de derechos a los indígenas, entre los principales la autonomía y el sostenimiento estatal, condiciones para favorecer la interculturalidad que no se garantizaban en aquella ley. Con ello, se distancia de las políticas focalizadas precedentes (y sus normativas) que asignan lo diverso a grupos específicos en lugar de pensarla como constitutiva del conjunto de la sociedad.

Pero, al mismo tiempo, la ley limita la presencia de docentes indígenas y la enseñanza de sus lenguas a las escuelas con población indígena. Es posible pensar estas prescripciones como factores que debilitan los propósitos de acercamiento y propician la continuidad de estrategias de “marcación” de una alteridad esencial (Briones, 2005).

Asimismo, circunscribe la modalidad EBI a los pueblos indígenas (art. 87) y se establecen como objetivos de esta modalidad la preservación y el fortalecimiento de sus pautas culturales (art. 88, inciso c), la construcción de “modelos y prácticas educativas propias de los pueblos indígenas que incluyan sus valores, conocimientos, lengua y otros rasgos sociales y culturales” (inciso e). De hecho, el artículo 89 en su inciso g, postula al estado provincial como

⁷² En los artículos 18 (que postula procesos de capacitación fundamentados en el respeto a la diversidad y la valoración de la interculturalidad), 88 (inciso b, que define como objetivo de la EBI la promoción de un diálogo mutuamente enriquecedor entre los pueblos indígenas y poblaciones culturalmente diferentes), y los ya citados 3 y 21, por ejemplo.

garante del “respeto por lo intercultural y el conocimiento de las culturas indígenas en todos los establecimientos educativos de la provincia para valorar y comprender la diversidad cultural como atributo positivo de nuestra sociedad”. Se puede sostener que prevalece la perspectiva funcional de la interculturalidad (Walsh, 2009 y 2010; Tubino, 2004), que busca promover el diálogo y la tolerancia sin realizar modificaciones estructurales, además de que la posibilidad de diálogo se reduce al circunscribirse la EBI a los pueblos indígenas y asociar la interculturalidad exclusivamente con las culturas indígenas.

Desde la perspectiva del funcionario entrevistado, la Ley N° 6691/2010 incorpora la noción de interculturalidad como herramienta para “articular e incluir”, asociada al reconocimiento de la provincia del Chaco como territorio diverso cultural y lingüísticamente, y de la exclusión de “sujetos interculturales y multilingües (...) hay un reconocimiento de la exclusión, hay un reconocimiento de lo que no podíamos hacer, hay un reconocimiento de que como no estaban incorporados en la definición no estaban siendo educados”. Expresa que ese reconocimiento en la normativa “supone encontrar modalidades de relaciones simétricas y de horizontalidad” (Entrevistado 1).

Una educación intercultural, en términos de Walsh (2010), implicaría la refundación de las estructuras de la sociedad por lo que conllevaría más que la “inclusión” de los sujetos y culturas excluidos. Nos preguntamos entonces, ¿el reconocimiento de los pueblos indígenas y sus culturas en la ley, implica por sí mismo modificaciones en las estructuras de la sociedad? ¿la incorporación de las culturas indígenas en el marco de una EBI para indígenas es suficiente para promover relaciones más simétricas entre diferentes culturas?

En cuanto a la autonomía, la Ley N° 6691/2010 incorpora por primera vez una modalidad institucional que habilita formas concretas de autonomía de estos pueblos en el sistema escolar: las escuelas de gestión social indígena ya mencionadas. Además, compromete al Estado en su financiamiento (art. 23), lo cual supone asegurar condiciones de posibilidad de esa autonomía en el plano legal y expresa un avance respecto de los enunciados sobre participación en la anterior Ley N°4449/1998. En esta última, si bien se reconocía la libertad de los indígenas para crear escuelas, no se mencionaba la obligación estatal de sostenimiento (art. 7).

Al mismo tiempo, la incorporación de la EBI como modalidad del sistema educativo reconociendo su especificidad y comprometiendo al Estado como garante, implica responder a una demanda largamente expresada. Estos postulados expresan un sentido de autonomía vinculado a la autodeterminación, que permite a los pueblos indígenas tomar la educación en sus propias manos (Zibechi, 2005), en este caso a través de la gestión de las instituciones y de una modalidad específica que incorpore sus conocimientos, lenguas y culturas.

Asimismo, la ley postula a estos pueblos como co-responsables de las acciones educativas equiparados con el Estado, las confesiones religiosas, las organizaciones sociales y la familia (art. 6), y reconoce su libertad para promover la creación de escuelas (art. 14). En lo que respecta estrictamente a su participación tanto a nivel de la definición de políticas como a nivel de las instituciones escolares, compromete al Estado en la creación de mecanismos de toma de decisiones para la definición y evaluación de estrategias de EBI (art. 89, inciso a), así como para su planificación y gestión (inciso d).

Este articulado referido a la participación amplía la potestad de comunidades y organizaciones indígenas en las definiciones político-pedagógicas, curriculares y de gestión, y establece su intervención en asuntos que involucran a escuelas con matrícula indígena, aunque no estén incluidas dentro de las que gestionen las mismas organizaciones. En tal sentido, pone de manifiesto una dimensión de la autonomía que se relaciona con la participación y el poder.

Tanto los enunciados normativos como los procesos de participación de las comunidades y organizaciones en la elaboración y sanción de esta ley, de los cuales dimos cuenta en la primera parte de este capítulo, permiten evidenciar avances en términos de autonomía respecto de las etapas previas de la EBI. No obstante, es necesario advertir que la autonomía que promueve la legislación no resulta en condición suficiente para que estos colectivos superen su posición de subalternidad ni permite por sí misma la creación de nuevas subjetividades (Gluz, 2013), requerimientos de una autonomía gestada *desde abajo*, desde los propios colectivos sociales.

- La interculturalidad y la autonomía en la Ley N° 7446/2014

La ley 7446/2014 no contiene definiciones explícitas acerca de la concepción de interculturalidad que fundamenta sus enunciados. No obstante, algunos artículos ofrecen elementos para hipotetizar acerca de los sentidos presentes en el discurso legal.

En principio, es posible identificar elementos que se relacionan con la interculturalidad, por ejemplo la incorporación de figuras tradicionales de las culturas indígenas, el reconocimiento e integración de conocimientos y concepciones propias de sus comunidades, el diálogo con otras culturas, etc.

La ley incorpora figuras tradicionales de las culturas indígenas como los pedagogos o sabios, el Consejo Comunitario como co-responsable de la gestión escolar y el Consejo de Ancianos como órgano de consulta, según mencionamos antes. Estas incorporaciones podrían pensarse como aportes o indicios que posibilitan una “reconstitución epistemológica” (Dietz y Mateos Cortés, 2011), es decir, que promueven la descolonización del aparato conceptual a partir de la inclusión de pautas, prácticas y concepciones propias de las culturas indígenas en la gestión institucional, en los diseños curriculares, en el devenir cotidiano de sus escuelas.

Podría postularse que ello pretende incidir en la formación de los pueblos indígenas desde sus propios conocimientos y saberes culturales, así como supone el cuestionamiento del aparato conceptual impuesto por la cultura dominante. Tal como explica Estermann (2014), “una interculturalidad como herramienta crítica y emancipadora tiene que apuntar a una reflexión en torno a los grandes parámetros del pensamiento crítico” (p. 357).

Sin embargo, es necesario recalcar que el reconocimiento de prácticas educativas y conocimientos propios de los pueblos indígenas en la normativa no es condición suficiente para descolonizar el aparato conceptual que se transmite y se reproduce en las instituciones educativas comprendidas en la EBI.

Por otro lado, se incorpora al sistema educativo provincial la EPGCBII y se la circunscribe a escuelas con mayoría de alumnos indígenas (art. 1), se establece como uno de los fines y objetivos de esta educación el de garantizar oportunidades educativas “a partir de la implementación de un paradigma pedagógico respetando la identidad y cultura propias de los pueblos indígenas”

(art. 3, inciso a), de manera que lo intercultural se asocia exclusiva o mayoritariamente a estos pueblos.

En este punto, el sentido de interculturalidad que prevalece mantiene las diferencias y las distancias entre culturas, es decir que predomina el discurso del respeto y la tolerancia más que el diálogo simétrico. De esta manera, desde el discurso normativo se promueve el respeto y la tolerancia de las concepciones, conocimientos y formas de gestión propios de las culturas indígenas, pero no se establecen las condiciones para un diálogo simétrico con otras culturas, para la construcción de “sociedades interculturales equitativas” (Mato, 2009, p. 44).

Es posible entonces destacar algunos avances tales como la incorporación de una figura inédita como EPGCBII, el reconocimiento de figuras tradicionales, el otorgamiento a los indígenas de un papel fundamental en la gestión y gobierno de sus escuelas. No obstante, se evidencia que persiste la reducción de lo intercultural a lo indígena, y aún es necesario avanzar en las políticas educativas hacia una concepción de la interculturalidad como un proyecto político que trasciende lo educativo y lo indígena y que se piensa como posibilidad de construir sociedades diferentes, de pensar en otro ordenamiento social (Consejo Regional Indígena de Cauca, citado por Walsh, 2010).

En relación con la autonomía, la sanción de la Ley N° 7446/2014 constituye un paso fundamental en la implementación y reglamentación de las escuelas de gestión social indígena reconocidas en la Ley N° 6691/2010. Incorpora definiciones importantes en cuanto a la participación de comunidades y organizaciones indígenas en el gobierno de las escuelas, les reconoce el derecho a tomar decisiones en las instituciones educativas a través del Consejo Comunitario y asigna entre sus funciones las de elegir personal directivo y docente, designar a pedagogos indígenas o sabios y elaborar el proyecto y materiales educativos, tal como se mencionó anteriormente.

Asimismo, instituye que “el financiamiento del Estado a la Educación de Gestión Comunitaria Bilingüe Intercultural Indígena, figurará específicamente con ese carácter en el presupuesto anual que elabore el Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología (MECCyT), discriminado por niveles” (art. 19°). Al respecto, volvemos a señalar la ambigüedad que reviste el artículo 20, al sostener que el financiamiento “será mantenido mientras subsista la

necesidad comunitaria” sin especificar los criterios para determinar la vigencia de la necesidad.

Por otro lado, es evidente que el Estado se reserva ciertas atribuciones a través del MECCyT, tales como la designación del personal docente⁷³, la co-responsabilidad en la gestión de los establecimientos⁷⁴ y la “supervisión pedagógica, administrativa y contable” (art. 11, inciso c).

En ese marco, es plausible ponderar como avances importantes en términos de autonomía indígena el reconocimiento del Consejo Comunitario como órgano de gestión, la incorporación de los sabios y del Consejo de ancianos y el financiamiento estatal específico, en tanto reflejan la consideración de la visión indígena respecto de la toma de decisiones como acción colectiva y comunitaria y en condiciones efectivas a partir del financiamiento mencionado. Sin embargo, desde la perspectiva de los Qom entrevistados, no se logra una autogestión plena porque el Consejo Comunitario no es el único órgano responsable del gobierno de las instituciones y sus decisiones deben ser consensuadas:

Mucho se cambió, [en las propuestas de los indígenas para la elaboración de la ley] había artículos por ejemplo en donde la decisión del Consejo Indígena era vinculante, y de un plumazo sacaron la palabra vinculante, que es el director el que tiene que tomar las decisiones en el establecimiento; no como en Pampa del Indio donde el Consejo (Indígena) sí tiene las decisiones vinculantes, todas las decisiones que ellos toman acatan, tanto el gobierno provincial como... no tiene que darle explicaciones si tiene que poner un directivo, o si un docente tiene mal desempeño lo puede cambiar, en ningún momento el Estado provincial cuestiona las decisiones (Entrevistado 3).

En este marco, la ley otorga al Estado provincial la potestad de limitar, en cierta medida, las decisiones y atribuciones del Consejo Comunitario, es decir, no pierde su poder de regulación de la autonomía indígena.

Desde los aportes de Gluz (2009), la posibilidad de los colectivos subalternos de modificar las instituciones de la sociedad tales como la escuela, en términos de participación real y ejercicio del poder, supone la “construcción de un escenario donde los actores, según sus intereses, construyen los problemas y toman decisiones” (p. 245). Del análisis de la ley se desprende que parece

⁷³ La Ley establece que un 50% del plantel de docentes será propuesto por el Consejo Comunitario, y el otro 50% será conformado por docentes inscriptos en la Junta de Clasificación provincial (art. 13).

⁷⁴ Se determina que “serán responsables de la gestión (...) el MECCyT, el Consejo Comunitario y la autoridad escolar; sus decisiones serán tomadas por consenso” (art. 10 de la Ley N° 7446/2014).

prevalecer un sentido de autonomía asociado a la participación parcial de los indígenas en la gestión de las escuelas.

La interculturalidad y la autonomía en las voces de algunos actores

La mirada sobre la etapa reciente y sobre los procesos de elaboración de las leyes N° 6691/2010 y N° 7446/2014, permite dar cuenta de la puesta en juego de sentidos diversos de interculturalidad y de autonomía, lo cual dio como resultado sentidos ambiguos e incluso contradictorios presentes en las normativas y que fueron expuestos en el apartado anterior. En este segmento final del capítulo nos ocupamos de los significados que atribuyen los actores (docentes y organizaciones indígenas, y funcionarios provinciales) a la interculturalidad y la autonomía. Analizamos las entrevistas realizadas y los documentos elaborados por organizaciones indígenas.

- La interculturalidad, entre el diálogo igualitario y la posibilidad de transformación de la sociedad

En líneas generales, los sentidos de interculturalidad expresados por los funcionarios provinciales en las entrevistas se condicen con los identificados en los enunciados normativos. La conciben como un diálogo igualitario entre culturas, cuya incorporación en las definiciones de política educativa provincial apunta a “comprender la diversidad cultural y lingüística del Chaco como una riqueza” (Entrevistado 1). Es decir, a promover el respeto de la diversidad y de las especificidades culturales de los pueblos indígenas y evitar el conflicto:

lo intercultural reconoce, si se quiere, la complementariedad de las dos culturas, la necesidad de ponerlas en diálogo como se dice, eso por un lado, por otro lado, la interculturalidad tiene una primera etapa, ya de interculturalidad instrumentada en el sistema educativo para evitar el conflicto (Entrevistada 2).

Esta perspectiva incluye también el reconocimiento de las particularidades indígenas:

al entender la cultura fundamentalmente comunitaria, vimos que el Estado puede tener la mejor buena voluntad para crear a través del IDACH una representación indígena, pero eso no condice con la forma ancestral de reconocimiento de una representatividad que es de carácter comunal, así que hay que entender las dos representatividades (Entrevistado 1).

Uno de los docentes Qom entrevistados también expresa esta concepción de la interculturalidad como posibilidad de desarrollar la especificidad de las culturas indígenas, en su caso hace referencia a la espiritualidad y a las formas de educar, y a partir de ello enriquecer las relaciones entre indígenas y no indígenas (Entrevistado 4).

Las entrevistas a los funcionarios provinciales ponen de manifiesto la postulación de lo intercultural como asociada exclusivamente a los pueblos indígenas, lo que se refleja en la EBI como “concepto reconocido para la educación de los pueblos indígenas” (Entrevistada 2), dejando fuera a otras poblaciones. Los docentes indígenas cuestionan esta “sectorización”, señalando que lo intercultural no se enriquece si queda reducido a sus pueblos. En cambio, proponen que “lo intercultural pertenece a la sociedad chaqueña” y que sería necesario capacitar a la sociedad en esta línea (Entrevistado 4).

Otro de los sentidos que se desprende del análisis es la concepción de la interculturalidad como herramienta para mejorar las condiciones objetivas de vida de los pueblos indígenas y para revertir la mirada negativa respecto de sus comunidades. Dicho en otros términos, la interculturalidad se comprende como herramienta de empoderamiento de estos grupos históricamente subalternizados (Corbetta *et al.*, 2018). La funcionaria entrevistada expresa que lo central es “ver qué hace la interculturalidad para una vida más digna, tanto desde el punto de vista material como simbólico” (Entrevistada 2). Y uno de los Qom también la postula como una posibilidad de “revertir esa situación de que los chicos de las comunidades son todos drogadictos, ladrones, cambiar un poco la mirada hacia las comunidades” (Entrevistado 3).

Finalmente, en la voz de uno de los docentes Qom surge la perspectiva que concibe la interculturalidad como herramienta para una transformación más profunda de la sociedad, “aportar cosas al sistema para que pueda ir cambiando de a poco”. La refleja a través de un personaje propio de los relatos ancestrales de su pueblo, el zorro sagaz, que

es el único animal que pudo convivir con todos los otros animales, los otros animales se dedicaban a su propio mundo, a su propio terreno, a su propia estructura de vida, menos el zorro, el zorro se metía en todos los ámbitos de los otros animales entonces iba compartía, convivía y algunas partes salía bien y otras partes salía mal (Entrevistado 4).

De manera que la interculturalidad aparece en este testimonio como propuesta de construcción de nuevas formas de relacionarse, de condiciones distintas de “estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir” (Walsh, 2010, p. 78).

- La autonomía, entre la participación y la autogestión plena

Por un lado, entre los funcionarios entrevistados predomina un sentido de autonomía asociado exclusivamente con la participación de los pueblos indígenas y sus organizaciones en la dirección de las instituciones educativas (Feldfeber, 2009). Alegan que la participación real y efectiva de la comunidad está expresada en la co-responsabilidad del Consejo Comunitario en la gestión institucional.

De hecho, el rol asignado al Consejo Comunitario constituyó un eje de conflicto en el proceso de elaboración de la Ley N° 7446/2014, tal como se referenció previamente en este capítulo, porque algunas de las propuestas de las organizaciones indígenas postulaban a este Consejo como único responsable de la gestión. Uno de los Qom entrevistados también hace referencia a la importancia de que las decisiones del Consejo Comunitario sean acatadas, sin ningún tipo de restricción o cuestionamiento externo al mismo y que es el Consejo la expresión más clara de participación de la comunidad:

los docentes también votan [además de los tutores]; y también hay muchos alumnos que van a la primaria de adultos, que son mayores de 18 años y también votan. Y el que gana es para nosotros la nueva autoridad del complejo; y ese grupo de dirigentes, pastores, comisión vecinal, hay como 15, son todos referentes de la comunidad, y se forma el consejo indígena y es el que designa a los directivos y a los docentes (Entrevistado 3).

Por otro lado, tanto entre los funcionarios provinciales como entre los indígenas se admite cierta intervención del Estado a través de lineamientos generales y de mecanismos de control arbitrados por el MECCyT, si bien los Qom manifiestan su descontento respecto de estas limitaciones a la autonomía, uno de ellos expresa que

(...) los docentes bilingües por ahí quieren trabajar de una manera y hay una bajada de línea porque son parte del Ministerio, la escuela es del Estado provincial y como que bueno como es de la provincia hay que respetar y esas normas legales que tienen que no compete a los conceptos que tenemos nosotros como indígenas, como bilingües, entonces hay un conflicto que se crea siempre y siempre está ese conflicto (...) les restringe muchas cosas, les restringe la situación supongamos de ser veedores y ser autónomos; hay otra vez la bajada de línea del Ministerio y desde los que están allá arriba. Entonces no, porque la idea de la ley era que pudiera ser autónoma la comunidad en sus

normas de desempeño del plantel educativo y también de su educación; la ley no le prevé eso, le prevé cierta situación pero en la definición del Ministerio de Educación, entonces no, otra vez la intervención poderosa del Ministerio de Educación, eso es lo que no querían ellos. (Entrevistado 4).

Se evidencia la percepción de la intervención del MECCyT como limitante y restrictiva de la autonomía. En esa línea, es posible reconocer en las voces de los indígenas un sentido de autonomía vinculado al interés por superar los márgenes de libertad impuestos por el Estado (Saforcada, 2009).

Otro de los sentidos de autonomía que adquiere relevancia entre las voces de los indígenas es el que la vincula con la posibilidad de inclusión de figuras tradicionales propias de sus culturas y representativas de su cosmovisión. Tal como expresa Gluz (2009) refiriéndose a los colectivos sociales, “la autonomía que pretenden disputa, (...) uno de los poderes centrales del Estado: el de imponer –especialmente a través de la escuela- las categorías de pensamiento con las que comprendemos el mundo” (p. 237). Se trataría entonces de poder llevar adelante una educación en sus propios términos, “una escuela propia, con nuestra manera de organizarnos, de pensar”⁷⁵.

El financiamiento de esta educación por parte del Estado, que constituye un reclamo reiterado en las propuestas indígenas, también constituye una condición necesaria para el ejercicio real de la autonomía, que “requiere que los distintos actores cuenten con recursos para hacerlo” (Burgos, Gluz y Karolinski, 2008, p. 13).

⁷⁵ Nota enviada por “miembros y representantes de organizaciones y corrientes de opinión indígenas y no indígenas, e integrantes de instituciones públicas y privadas” a la Presidenta de la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados de la Provincia del Chaco, el 27 de septiembre de 2013.

REFLEXIONES FINALES

En esta tesis nos propusimos comprender la historia de la EBI en la provincia del Chaco por medio del estudio de la normativa pertinente entre 1987 y 2014, y de una aproximación inicial a demandas indígenas sobre educación en la historia reciente.

Para alcanzar este objetivo revisamos la profusa producción científica sobre esta educación en América Latina y Argentina, centrando la mirada en las investigaciones que se abocaron a su desarrollo en el Chaco. Ello permitió dar cuenta del estado de situación de las políticas educativas relativas a poblaciones indígenas en diferentes países, es decir, la reconstrucción de un panorama general que contribuyó, por un lado, a identificar la situación particular de la provincia en relación con la EBI y las características originales que presenta respecto al resto de Argentina, así como las similitudes que se manifiestan en ciertas dificultades y obstáculos. Además, posibilitó reconocer la especificidad de ciertas demandas de educación que construyen organizaciones indígenas en el Chaco. Por otro lado, contribuyó a exponer el vacío de conocimiento en torno a los sentidos de interculturalidad y autonomía en la normativa que rige la EBI en el plano provincial y a las demandas indígenas en relación con ello.

El detalle de este panorama puso en evidencia el aporte de esta tesis. El abordaje en profundidad de los sentidos de interculturalidad y autonomía en la normativa y en las voces de entrevistados involucrados en su formulación, así como la aproximación a ciertas demandas indígenas, constituye una contribución al estado de los conocimientos sobre la EBI en el Chaco.

Construimos un marco conceptual que incluyó nociones propias de distintas disciplinas. Estos conceptos no sólo aportaron a la comprensión del objeto de estudio, sino que orientaron las decisiones metodológicas. En tal sentido, la definición de la política educativa como producto de la interacción de actores diversos (García Montero, 2017; Almandoz y Vitar, 2009) y su incidencia en la sociedad en términos de configuración discursiva (Almandoz y Vitar, 2009), respaldó la necesidad de analizar no sólo la normativa sino también los procesos de participación de los diversos actores, sus aportes y demandas. La

distinción entre política indigenista y política indígena (Lenton, 2010) y el abordaje de su desarrollo en América Latina y Argentina, contribuyó a comprender las especificidades de la política educativa relativa a poblaciones indígenas, la importancia de incluir sus voces y reconocer su capacidad de agencia y la particularidad que ésta adquiere en el Chaco (Artieda y Rosso, 2019; Guarino, 2010-2012). Las diversas perspectivas para entender la EBI, la interculturalidad y la autonomía sustentaron el análisis de la normativa, los documentos y las entrevistas.

Para contextualizar el análisis nos pareció importante revisar la historia y la actualidad de los pueblos Qom, Wichí y Moqoit, principalmente en relación con la educación.

Por un lado, hicimos referencia al proceso de ocupación del territorio del Chaco por parte del Estado nacional y su incidencia en los modos y condiciones de vida de las comunidades indígenas. Retomamos los aportes de investigaciones que contribuyeron a dar cuenta de las políticas indigenistas implementadas en el territorio, orientadas principalmente a la integración de los indígenas y su incorporación a las actividades productivas como mano de obra, lo que implicó el retraimiento de sus prácticas culturales (Tola y Suárez, 2016). En este punto es importante destacar que este proceso no se dio sin conflictos y que las comunidades indígenas resistieron en diferentes formas, defendieron sus territorios y sus modos de vida. En ese marco revisamos las concepciones que sostienen los pueblos Qom, Wichí y Moqoit sobre el territorio, como espacio de producción y reproducción de sus condiciones materiales y simbólicas de existencia (López y Tola, 2016; Wallis, 2016). Con base en ello y en los testimonios de docentes indígenas entrevistados pudimos comprender la centralidad de los reclamos de territorio y su vinculación estrecha con las demandas de educación.

La situación socio-económica actual de las poblaciones indígenas del Chaco tiene que ver, fundamentalmente, con esa historia de despojo y explotación. Las estadísticas educativas disponibles también ponen de manifiesto una situación de desigualdad de estas poblaciones, reflejada en las tasas de analfabetismo y las dificultades para la permanencia y el egreso de los niveles educativos, a pesar de datos de la etapa reciente como el aumento de la

matrícula indígena, la cantidad de docentes indígenas y la creación de establecimientos de modalidad EBI.

Por otro lado, revisamos la historia de la educación relativa a los pueblos indígenas del Chaco desde inicios del siglo XX hasta el surgimiento de la EBI, a partir de investigaciones que nos permitieron caracterizar sintéticamente las diferentes acciones y propuestas educativas realizadas por órdenes religiosas, el Estado nacional y asociaciones civiles. Estos aportes dan cuenta de los objetivos y características de cada una de esas acciones, así como de manifestaciones de resistencia de los indígenas. Nos parece importante destacar que este recorrido contribuyó a dimensionar la incidencia que tiene aún en la actualidad una historia de exclusión, invisibilización y estigmatización, a pesar de políticas concretas que podrían pensarse como posibilitadoras de otras formas de relación entre Estados y pueblos indígenas.

Asimismo, es fundamental señalar la relevancia de las manifestaciones de resistencia de los Pueblos Indígenas a lo largo de esa historia y que, entendemos, se expresaron como requerimientos específicos de educación durante el desarrollo de la EBI.

Para abordar este devenir caracterizamos algunas de las principales demandas sobre educación de organizaciones y comunidades indígenas en el escenario étnico-político provincial en el período 1987-2014, analizamos los cambios y continuidades en la normativa provincial sobre EBI, indagamos acerca de los procesos de participación de los indígenas en la elaboración de esa normativa y profundizamos en los sentidos de interculturalidad y autonomía sostenidos por la legislación y por algunos de los actores involucrados.

Las investigaciones consultadas sobre la historia de la EBI en el Chaco concluyen que los Pueblos Indígenas demandaron participación en las definiciones sobre su educación desde el principio de la EBI. En las entrevistas y los documentos consultados de las organizaciones indígenas, ese dato se reitera. En los distintos momentos en que intervinieron, exigieron una educación en sus lenguas, docentes indígenas, currículum adaptado a sus necesidades y a sus culturas, y en la etapa reciente (2010-2014) la elección de sus propios docentes, el autogobierno de las instituciones educativas y una educación intercultural no circunscripta a sus comunidades. Interpretamos que postulan una educación propia, definida y gestionada por sus organizaciones,

pero dentro del sistema educativo público, con financiamiento del Estado y reconocimiento oficial.

Consideramos que su requerimiento supone una transformación de la educación que incorpore rasgos tendientes a procesos de descolonización a partir de la revalorización de las culturas indígenas, el cuestionamiento de las concepciones impuestas desde la constitución del sistema de educación pública argentino y la modificación “desde abajo” de las políticas del Estado y sus instituciones. Sostenemos que la educación que demandan se expresa como herramienta fundamental para una “lectura del mundo” que los incluya y los refleje (Freire, 2012) y para la construcción de una “nueva humanidad” (Fanon, 1961) en el marco de la reivindicación de sus derechos.

Algunos aspectos de estas demandas se plasmaron en la Ley N° 7446/2014 pero es necesario estudiar en profundidad su implementación para discernir cómo se manifiestan. Dejamos planteado el interrogante en torno a las configuraciones que adquiere la EPGCBII en escenarios concretos y nos abocaremos a su abordaje en investigaciones posteriores.

En relación con la normativa provincial relativa a la EBI entre 1987 y 2014, pusimos de manifiesto que ésta fue adquiriendo rasgos específicos de acuerdo a los momentos políticos y las definiciones en el plano nacional, pero que también se fueron definiendo orientaciones particulares que destacaron a la provincia en relación con las demás jurisdicciones. El balance de los casi treinta años que abarca el período analizado reveló que la participación de los indígenas en la EBI se profundizó y adquirió mayor especificidad en la legislación de la etapa reciente (2010-2014). Evidenciamos que sus organizaciones y comunidades intervinieron, bajo distintas modalidades y formas de representación, en los debates para la elaboración de las leyes logrando en algunos casos la incorporación de sus demandas específicas. Asimismo, se fue concretando la consideración de las culturas indígenas en el currículum, la inclusión de docentes indígenas con una formación específica en EBI y la extensión de la participación más allá de las instituciones educativas (por ejemplo, a través de su integración a áreas específicas del MECCyT).

Por otro lado, a partir de testimonios de entrevistados, pudimos reconocer también los vacíos que aún persisten en la política provincial de EBI, tales como la inestabilidad laboral de los docentes indígenas, las falencias de la

formación, la escasez del material didáctico requerido para la enseñanza bilingüe, entre otros.

En cuanto a la interculturalidad y la autonomía, dimos cuenta de su vigencia como elementos fundamentales en las demandas y de la diversidad de significaciones atribuidas a estas nociones en la normativa y en las voces de funcionarios provinciales, los docentes entrevistados y los documentos de las organizaciones indígenas a los que tuvimos acceso.

En la normativa de la etapa reciente (2010-2014) se destaca el reconocimiento del derecho de los pueblos indígenas a gestionar instituciones educativas, la incorporación de conocimientos y prácticas propios, entre otras cuestiones mencionadas. Ello refleja avances importantes en términos de atención a exigencias largamente expresadas.

El análisis de las fuentes también puso en evidencia diferencias al interior de cada uno de estos grupos, que no son homogéneos. Si bien entre los funcionarios provinciales predominan los sentidos que están reflejados en la normativa, es posible reconocer algunas perspectivas disruptivas que amplían las formas de concebir la interculturalidad y la autonomía. Algunos de los significados que postulan los indígenas se distancian de las concepciones limitadas que prevalecen en la normativa y abonan la configuración de una educación pública que incorpore la autonomía indígena en términos de autodeterminación y la interculturalidad como principio esencial para la transformación de la sociedad.

La continuidad del estudio de la historia de la EBI en la provincia requiere el abordaje de la expresión de estos avances recientes en los escenarios concretos, para discernir en qué medida se reconocen e incorporan las demandas indígenas, y si se promueven o no los cambios que exigen en su educación. Es decir, es necesario ajustar la mirada para determinar si la historia que examinamos en esta tesis se refleja actualmente en condiciones reales para el ejercicio efectivo de los derechos indígenas, para una mayor incorporación de sus perspectivas, para la construcción de “otras formas de vivir” (Entrevistado 4).

BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar Villanueva, L. (1992). Estudio Introductorio. En L. Aguilar Villanueva (Comp.), *El estudio de las políticas públicas*. México: Miguel Angel Porrúa.
- Allica, R. M. L. (2011). Caminos hacia la EIB. En E. Loncon Antileo y A. C. Hecht (Comps.), *Educación Intercultural Bilingüe en América Latina y el Caribe: balances, desafíos y perspectivas* (pp. 318-329). Santiago de Chile: Fundación Equitas.
- Almandoz, M. R. y Vitar, A. (2009). Senderos de la innovación: las políticas y las escuelas. En A. Vitar y D. Zibas et al. (Orgs), *Gestão de Inovações no Ensino Médio*. Brasilia: LiberLivro – OEI – Fundação Carlos Chagas.
- Almiron, S., Padawer, A., Artieda, T. (2017). Indígenas, alfabetizados e integrados: Políticas y prácticas de alfabetización para Qom en una misión protestante (Argentina, Chaco. 1964-1976 c.). *Anuario de Historia de la Educación*, 18(2), 251-271.
- Alonso, L. E. (1998). *La mirada cualitativa en sociología. Una aproximación interpretativa*. Madrid: Fundamentos.
- Angarita Ossa, J. J. (2016). Un proyecto contra hegemónico: El sujeto en el proceso de educación indígena en el departamento del Cauca, Colombia. XII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana. Medellín, Colombia.
- Arce, H. (2009). Los usos de la Interculturalidad en la educación escolar indígena de Misiones, Argentina. Tesis de Maestría. Universidad Autónoma de Barcelona, Bellaterra, España.
- Arce, H. (2010). Educación superior indígena en Misiones. Mecanismos de inclusión-exclusión del sistema educativo formal. En S. Hirsch y A. Serrudo (Comps.), *La educación Intercultural Bilingüe en la Argentina: identidades, lenguas y protagonistas* (pp. 273-294). Buenos Aires: Ed. Noveduc.
- Arce, H. (2011a). La construcción de sentidos y los usos de la interculturalidad en la normativa que rige la escolarización indígena de Misiones,

- Argentina. *Revista Antropología y Derecho*, año 5, N° 8, Posadas: CEDEAD.
- Arce, H. (2011b). Construcción normativa de la Interculturalidad en la escolarización guaraní de Misiones, Argentina. En E. Loncon Antileo y A. C. Hecht (Comps.), *Educación Intercultural Bilingüe en América Latina y el Caribe: balances, desafíos y perspectivas* (pp. 84-101). Santiago de Chile: Fundación Equitas.
- Aróstegui, J. (1995). *La investigación histórica: teoría y método*. Barcelona: Crítica.
- Arroyo Ortega, A. (2016). Pedagogías decoloniales y la interculturalidad: perspectivas situadas. En M. V. Di Caudo, Llanos Erazo, D. y Ospina M. C. (Coord.), *Interculturalidad y educación desde el sur. Contextos, experiencias y voces* (pp. 47-66). Ecuador: Universidad Politécnica Salesiana.
- Artieda, T. (2015). Educación ¿común y laica? para la infancia indígena en los Territorios Nacionales de Chaco y Formosa. 1900 a 1930 circa. *Anuario de Historia de la Educación*, 16(1), 8-24.
- Artieda, T. (22 de noviembre de 2016a). Interculturalidad y formación docente. Sobre un camino recorrido y los riesgos de desandarlos. [Publicación de blog]. Recuperado de <https://conversacionesnecesarias.org/2016/11/22/interculturalidad-y-formacion-docente-sobre-un-camino-recorrido-y-los-riesgos-de-desandarlos/>
- Artieda, T. (2016b). Educación y movimientos étnico-políticos en la historia chaqueña reciente. En A. I. Palermo y A. M. Pérez (Comps.), *Nuevos protagonistas en el contexto de América Latina y el Caribe* (pp. 97-111). Buenos Aires: CEFIS-AAS.
- Artieda, T. (2018). Educación para/de/con indígenas en el Chaco argentino: pasado y presente de una configuración secular entre Pueblos Indígenas, Estado e Iglesias. Proyecto de investigación acreditado (Res. N° 098/19 CS), dirigido por Teresa L. Artieda y codirigido por Laura L. Rosso.
- Artieda, T. y Barboza, T. (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. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/NYN/article/view/6697>
- Artieda, T. y Liva, Y. (2011). Apropiación y escuela media en comunidades qom del Chaco, Argentina. En E. Loncon Antileo y A. C. Hecht (Comps.), *Educación Intercultural Bilingüe en América Latina y el Caribe: balances, desafíos y perspectivas* (pp. 182-191). Santiago de Chile: Fundación Equitas.
- Artieda, T., Liva, Y. y Almiron, V. (Julio, 2012). La participación de docentes y organizaciones indígenas en los procesos de definición de las escuelas públicas de gestión social indígena en la provincia del Chaco, Argentina. IX Congreso Internacional de la Red Estrado, Red Latinoamericana de Estudios sobre Trabajo Docente. Universidad de Santiago de Chile.
- Artieda, T., Liva, Y. y Almiron, V. (2015). 'Tenemos la fuerza que nos da la comunidad, la organización'. Resistencia indígena, escuela media y trabajo docente en el Chaco (1994-2010). En D. Veiravé (Comp.), *Mirar la escuela secundaria desde el trabajo docente* (pp. 83-112). Corrientes: EUDENNE.
- Artieda, T., Liva, Y., Almiron, S. y Nazar, A. (2015). Educación para la infancia indígena en la Reducción Napalpí (Chaco, Argentina. 1911-1936), *Antropológica*, 35, 117-139.
- Artieda, T. y Nicoletti, M. A. (2017). Historiografía de la educación entre pueblos indígenas en países de América Latina: notas introductorias. *Anuario de Historia de la Educación*, 18(2), 87-99.
- Artieda, T. y Rosso, L. (2009). Pedagogía para indígenas del Chaco, a fines del siglo XIX y principios del XX. La asimilación "dulce" por vía de la educación y el trabajo. En A. Ascolani, *El Sistema Educativo en la Argentina. Civilidad, derechos y autonomía, dilemas de su desarrollo histórico* (pp. 141-163). Rosario: Laborde, ISBN: 978-987-1315-74-1.
- Artieda, T. y Rosso, L. (2019). Las luchas indígenas por la igualdad en educación en el Chaco, Argentina. *Rizoma freiriano*, 27, Instituto Paulo Freire de España.
- Ballena, C., Romero-Massobrio, L., y Unamuno, V. (2019). Formación e inserción laboral de los docentes bilingües interculturales en la provincia del Chaco: el proyecto "Egresados". En D. Mato (Comp.), *Educación*

- superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Colaboración intercultural: experiencias y aprendizajes* (pp. 77-94). Sáenz Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Barboza, T. y Artieda, T. (2020). Acceso de los pueblos indígenas del Chaco a la cultura escrita en el contexto de la Educación Bilingüe Intercultural (1987/2015). En T. Artieda (Dir.) y R. P. Spregelburd (Codir.), *Accesos y exclusiones a la cultura escrita. Concepciones, políticas y prácticas en el sistema educativo. Siglos XIX a XXI*, Luján, provincia de Buenos Aires, EdUNLu. En prensa.
- Baronnet, B. (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.
- Baronnet, B. (2010). Zapatismo y educación autónoma: de la rebelión a la dignidad indígena. *Sociedade e Cultura*, 13(2), 247-258.
- Baronnet, B. (2015). El movimiento zapatista y la educación para la autonomía. En P. Medina Melgarejo (Coord.), *Pedagogías insumisas. Movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina* (pp. 49-71). México: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas-Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica, Juan Pablos Editor.
- Baronnet, B., Mora Bayo, M. y Stahler-Sholk, R. (Coord.) (2011). *Luchas "muy otras". Zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Barúa, G. y Rodríguez Mir, J. (Coord.) (2009). Introducción: el área cultural del Gran Chaco. Dossier. Etnología del Chaco. *Revista Española de Antropología Americana*, 39(2), 139-149.
- Beck, H. (1994). Relaciones entre blancos e indios en los territorios nacionales de Chaco y Formosa. 1885-1950. *Cuadernos de Geohistoria Regional*, 29, 5-206.
- Bengoa, J. (2000). *La emergencia indígena en América Latina*. D.F., México: Fondo de Cultura Económica.
- Bengoa, J. (2009). ¿Una segunda etapa de la Emergencia Indígena en América Latina? *Cuadernos de Antropología Social*, 29, 7-22.

- Bergallo, G. E. (2009). *Ntonaxac. Danza en el viento. Memoria y resistencia Qom*, 3a ed., Resistencia: Librería de la Paz.
- Bertely Busquets, M. (Coord.) (2003). *Educación, Derechos Sociales y Equidad*. Vol. 3, Tomo I. D.F., México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Bolaños, G., Tattay, L. y Pancho, A. (2008). Universidad Autónoma, Indígena e Intercultural: un espacio para el posicionamiento de epistemologías diversas. En D. Mato (Coord.), *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina* (pp. 211-222). Caracas: IESALC-UNESCO.
- Bordegaray, D., y Novaro, G. (2004). Diversidad y desigualdad en las políticas de Estado. Reflexiones a propósito del proyecto de Educación Intercultural Bilingüe en el Ministerio de Educación. *Cuadernos de antropología social*, 19.
- Briones, C. (2002). Viviendo a la sombra de naciones sin sombra: poéticas y políticas de (auto) marcación de 'lo indígena' en las disputas contemporáneas por el derecho a una educación intercultural. En N. Fuller, *Interculturalidad y Política: desafíos y posibilidades. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en Perú*. Lima, Perú: PUCP-UP-IEP.
- Briones, C. (2004). Del dicho al hecho. Poniendo la interculturalidad en sus varios contextos. En R. Díaz y G. Alonso, *Construcción de espacios interculturales*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Briones, C. (2005). Formaciones de alteridad: contextos globales, procesos nacionales y provinciales. En C. Briones (Comp.), *Cartografías argentinas: políticas indígenas y formaciones provinciales de alteridad* (pp. 9-39). Buenos Aires: Antropofagia.
- Burgos, A., Gluz, N. y Karolinski, M. (diciembre de 2008). 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. Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.5913/ev.5913.pdf
- Cañulef Martínez, E. (2013). "La educación intercultural bilingüe representa la posibilidad de elaborar y conquistar sueños desde una trayectoria

- civilizatoria propia”. Entrevista a Eliseo Cañulef Martínez. *Docencia*, 51, 27-38.
- Carrasco, M. y Briones, C. (1996). *“La tierra que nos quitaron”. Reclamos indígenas en Argentina*. Buenos Aires: IWGIA.
- Carro, S., Neufeld, M. R., Padawer, A. y Thisted, S. (2000). Las instituciones educativas en tiempos del ajuste estructural. Una aproximación desde la etnografía. En O. Oszlak (Comp.), *Estado y Sociedad: las nuevas reglas del juego, Vol. II* (pp. 93-108). Buenos Aires: EUDEBA.
- Castillo Guzmán, E. y Caicedo Ortiz, J. A. (2010). Las luchas por otras educaciones en el bicentenario: de la iglesia-docente a las educaciones étnicas. *Nómadas*, 33, 109-127.
- Castro Gómez, S. (2000). Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la “invención del otro”. En E. Lander (Comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 145-161). Caracas: FACES-UCV, IESALC.
- Castro, R. (1996). En busca del significado: supuestos, alcances y limitaciones del análisis cualitativo. En *Para comprender la subjetividad. Investigación cualitativa en salud reproductiva y sexualidad* (pp. 57-85). México: El Colegio de México.
- Censabella, M. (2008). Lenguas en desplazamiento y EIB en Argentina. La compleja relación entre las ideologías del lenguaje y las acciones de revitalización. *Quaderni IILA, Serie Económica*, 35.
- Censabella, M., Giménez, M. y Gómez, M. (2011). Políticas lingüísticas recientes en la provincia del Chaco (Argentina) y su posible impacto en la revitalización de lenguas indígenas. En M. Haboud y N. Ostler (Eds.), *Voces e imágenes de las lenguas en peligro*. Quito: Centro Cultural PUCE.
- Comboni Salinas, S. y Juárez Núñez, J. M. (2003). Educación para la diversidad: una mirada al debate latinoamericano. En M. Bertely Busquets (Coord.), *Educación, Derechos Sociales y Equidad* (pp. 39-56). Vol. 3, Tomo I. D.F., México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2018). *Panorama Social de América Latina*, Santiago: Naciones Unidas, CEPAL.

- Corbetta, S. (2020). Desafíos de las políticas interculturales y sociedades pluriétnicas en América Latina: una mirada desde la educación. En C. Maldonado Valera, M. L. Marinho y C. Robles (Eds.), *Inclusión y cohesión social en el marco de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible: claves para un desarrollo social inclusivo en América Latina* (pp. 198-203). Santiago: CEPAL.
- Corbetta, S., Bonetti, C., Bustamante, F. y Vergara Parra, A. (2018). *Educación intercultural bilingüe y enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos. Avances y desafíos*. Santiago: Naciones Unidas, CEPAL.
- Cuji, L. F. (2015). Decisiones, omisiones y contradicciones: La interculturalidad en la reforma de la Educación Superior en Ecuador. En D. Mato (Coord.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Contextos y experiencias* (pp. 73-96). Sáenz Peña: EDUNTREF.
- Chico, J. (2016). *Las voces de Napalpí*. Resistencia: ConTexto Libros.
- Chiroleu, A. (2009). Políticas públicas de inclusión en la educación superior. Los casos de Argentina y Brasil. *Pro-Posições. Campinas*, 20(59), 141-166.
- Choque Quispe, M. E. (2015). Educación Superior Indígena basada en saberes y conocimientos propios en Bolivia. En D. Mato (Coord.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Contextos y experiencias* (pp. 47-72). Sáenz Peña: EDUNTREF.
- De Certeau, M. (2006). *La escritura de la historia*. México: Universidad Iberoamericana.
- Del Val, J. (2017). Estrategias de interculturalidad y Educación Superior en México. En D. Mato (Comp.), *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina: políticas y prácticas de inclusión, democratización e interculturalización* (pp. 359-380). Sáenz Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Díaz, R. y Alonso, G. (1998) ¿Es la Educación Intercultural una Modificación del Statu Quo? *Actas del III Congreso Chileno de Antropología*. Colegio de Antropólogos de Chile, Temuco.
- Díaz, R. y Alonso, G. (2004). *Construcción de espacios interculturales*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

- Díaz, R. y Rodríguez de Anca, A. (2003). La interculturalidad en debate. A apropiaciones teóricas y políticas para una educación desafiante. *Astrolabio*, 1.
- Dietz, G. (2013). “La mejor educación intercultural va a ser aquella que ya no requiera el adjetivo intercultural”. Entrevista a Gunther Dietz. *Docencia*, 51, 18-25.
- Dietz, G. y Mateos Cortés, L. S. (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. D.F., México: Secretaría de Educación Pública, Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.
- Dietz, G. y Mateos Cortés, L. S. (2019). Las universidades interculturales en México, logros y retos de un nuevo subsistema de educación superior. *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, 49, 163-190.
- Diez, M. L. (2004). Reflexiones en torno a la interculturalidad. *Cuadernos de antropología social*, 19, 191-213.
- Diez, M. L. (2013). Repensando la interculturalidad en educación: aportes de la investigación socioantropológica a un campo problemático. *Docencia*, 51, 4-17.
- Enriz, N. (2011). Las fronteras de la Educación Intercultural Bilingüe. En E. Loncon Antileo y A. C. Hecht (Comps.), *Educación Intercultural Bilingüe en América Latina y el Caribe: balances, desafíos y perspectivas* (pp. 352-361). Santiago de Chile: Fundación Equitas.
- Equipo Nacional de Pastoral Aborígen. (2007). *Legislación indígena. Edición Conmemorativa del Vigésimo Aniversario de la Sanción de la Ley del Aborígen Chaqueño*. Resistencia, Chaco.
- Estermann, J. (2014). Colonialidad, descolonización e interculturalidad. Apuntes desde la Filosofía intercultural. *Polis. Revista Latinoamericana*, 13(38), 347-368.
- Fanon, F. (1961). *Los condenados de la tierra*. D.F., México: Fondo de Cultura Económica.
- Favre, H. (1998). *El indigenismo*. D.F., México: Fondo de Cultura Económica.
- Feldfeber, M. (2009). Nuevas y viejas formas de regulación de los sistemas educativos. En M. Feldfeber (Comp.), *Autonomía y gobierno de la*

- educación. Perspectivas, antinomias y tensiones* (pp. 25-50). Buenos Aires: Aique.
- Feldfeber, M. y Gluz, N. (2011). Las políticas educativas en Argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de "nuevo signo". *Educ. Soc.*, 32(115), 339-356.
- Fernández, E. (2017). Procesos de inserción y participación de jóvenes indígenas en la Educación Superior en la provincia de Formosa, Argentina. En D. Mato (Comp.), *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina: políticas y prácticas de inclusión, democratización e interculturalización* (pp. 97-102). Sáenz Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la indignación: cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Garcés, F. (2006). La EIB en Ecuador. En L. E. López y C. Rojas (Eds.), *La EIB en América Latina bajo examen* (pp. 111-183). Bolivia: Plural editores.
- García Labrador, J. (2016). Fundamentos antropológicos para una didáctica de los derechos humanos en perspectiva intercultural. En M. V. Di Caudo, Llanos Erazo, D. y Ospina M. C. (Coord.), *Interculturalidad y educación desde el sur. Contextos, experiencias y voces* (pp. 67-89). Ecuador: Universidad Politécnica Salesiana.
- García Montero, M. (2017). Las políticas públicas y su análisis. En S. Martí i Puig, J. M. Solís Delgadillo y F. Sánchez (Eds.), *Curso de Ciencia Política* (pp. 577-616). D.F., México: Senado de la República de México.
- Giordano, M. (2008). *Discurso e imagen sobre el indígena chaqueño*. La Plata: Al Margen.
- Gluz, N. (2009). De la autonomía como libertad negativa a la construcción de proyectos colectivos: la escolarización en los movimientos sociales. En M. Feldfeber (Comp.), *Autonomía y gobierno de la educación. Perspectivas, antinomias y tensiones* (pp. 231-256). Buenos Aires: Aique.
- Gluz, N. (2013). *Las luchas populares por el derecho a la educación: experiencias educativas de movimientos sociales*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.

- Gluz, N. y Saforcada, F. (2007). Autonomía escolar: perspectivas y prácticas en la construcción de proyectos políticos. *Educação: Teoria e Prática*, 17(29), 11-32.
- Gómez, C. (2009a). "Mariscan en todos lados". La idiosincrasia indígena y las perversiones del esencialismo estratégico. *Suplemento Antropológico*, 44.
- Gómez, C. (2009b). Conflictos de tierras en la provincia de Chaco (Argentina). Una aproximación a las organizaciones indígenas y sus estrategias territoriales. *Revista Geográfica*, 146.
- Gómez, C. (2013). Entre la reproducción social y la reparación histórica. Las estrategias territoriales de las organizaciones indígenas en la provincia de Chaco. Tesis de Maestría. Universidad de Buenos Aires.
- Gómez, C. y Hadad, G. (2009). Formas de manifestación de la emergencia indígena en Argentina. Las estrategias de las organizaciones de los pueblos qom (toba) y mapuche en sus escenarios provinciales. Memorias del XXVII Congreso ALAS 2009 "Latinoamérica Interrogada". Buenos Aires, Argentina.
- Graizer, O. (2009). Autonomía escolar: tecnología de gobierno, resistencia y autogobierno. En M. Feldfeber (Comp.), *Autonomía y gobierno de la educación. Perspectivas, antinomias y tensiones* (pp. 51-78). Buenos Aires: Aique.
- Granda Merchán, S. (2016). Estado, educación y pueblos indígenas en los Andes ecuatorianos. *Alteridad*, 11(1), 221-230. Quito, Ecuador: Universidad Politécnica Salesiana of Ecuador.
- Guarino, G. (2006). Los tobas de la ciudad de Resistencia: el desafío de vivir en los márgenes. *Cuaderno Urbano. Espacio, cultura, sociedad*, 5, 35-53.
- Guarino, G. (2010). Estrategias identitarias para la resistencia étnica en las organizaciones indígenas Qom del Chaco. *RevMad*, 22, 56-72.
- Guarino, G. (2010-2012). Las organizaciones indígenas del Chaco y sus estrategias de lucha. Instituto de Historia, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Nordeste.
- Guillón, R. (2011). *El Zapallar, tenemos historia*. Resistencia: Librería de la Paz.

- Guiñazú, V. (noviembre de 2012). Redefiniendo espacios de acción política. Agencia y resistencia indígena: Un análisis sobre el relevamiento territorial de comunidades indígenas en la provincia de Río Negro. *Actas del Tercer Congreso Latinoamericano de Antropología ALA 2012*. Santiago de Chile, 5 al 10 de noviembre.
- Guiñazú, V. (2016). Política indigenista, agencia indígena y prácticas de reconocimiento estatal. La implementación de la Ley 26.160 en Río Negro. Tesis doctoral. Universidad de Buenos Aires.
- Gustafson, B. (2004). El concepto de “red” y los conocimientos indígenas en la EIB. *Qinasay, Revista de Educación Intercultural Bilingüe*, año 2, N° 2, 7-22.
- Hecht, A. C. (2007). Pueblos indígenas y escuela. Políticas homogeneizadoras y políticas focalizadas en la educación argentina. *Políticas Educativas* 1(1), 183-194.
- Hecht, A.C. (2011a). *Encrucijadas entre las familias wichí y las escuelas. Procesos de apropiación, resistencia y negociación en la Educación Intercultural Bilingüe (Formosa, Argentina)*. Editorial Académica Española.
- Hecht, A. C. (2011b). Educación Intercultural Bilingüe en Argentina: balances, desafíos y perspectivas. En E. Loncon Antileo y A. C. Hecht (Comps.), *Educación Intercultural Bilingüe en América Latina y el Caribe: balances, desafíos y perspectivas* (pp. 302-316). Santiago de Chile: Fundación Equitas.
- Hecht, A.C. (2013). (In)definiciones de la escolarización en contextos de diversidad etnolingüística. Análisis de la EIB en Argentina. *Século XXI, Revista de Ciências Sociais*, 3(1), 185-211.
- Hecht, A. C. (julio de 2014). Demandas pendientes y logros educativos. Un balance de la EIB en el Chaco entre 1987 y 2014. XI Congreso Argentino de Antropología Social, Rosario.
- Hecht, A. C. (2015). Educación Intercultural Bilingüe en Argentina: un panorama actual. *Ciencia e Interculturalidad*, 16(1).
- Hecht, A. C. y Messineo, C. (2017). Lenguas indígenas en la escuela: una mirada retrospectiva a la educación intercultural bilingüe en la provincia de Chaco (Argentina). *Revista Lingüística*, 13(1), 245-261.

- Hecht, A.C. y Zidarich, M. (2016). *Educación Intercultural Bilingüe en Chaco: Toba/Qom y Wichí*, 11a ed. ilustrada. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.
- Hirsch, S. y Lazzari, A. (2016). *Pueblos indígenas en la Argentina: interculturalidad, educación y diferencias*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.
- Hirsch, S. y Serrudo, A. (2010). La educación en comunidades indígenas de la Argentina: de la integración a la Educación Intercultural Bilingüe. En *La educación Intercultural Bilingüe en la Argentina: identidades, lenguas y protagonistas* (pp. 17-44). Buenos Aires: Ed. Noveduc.
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. (2015). Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010 Censo del Bicentenario. Pueblos originarios: Región Nordeste Argentino. Recuperado de <https://www.indec.gov.ar/>
- Jiménez Naranjo, Y. (2011). Los “enunciados” de la escuela intercultural en el ámbito de los pueblos indígenas de México. *Desacatos*, 35, 149-162.
- Kaltmeier, O. (2010). Educación intercultural, políticas de identidad y ciudadanía. En J. Ströbele-Gregor, O. Kaltmeier, y C. Giebeler (Comp.), *Construyendo interculturalidad: Pueblos Indígenas, Educación y Políticas de Identidad en América Latina* (pp. 3-8). Eschborn: GTZ Programa Fortalecimiento de Organizaciones Indígenas en América Latina.
- Krainer, A. (2010). La Educación Intercultural en Ecuador: logros, desafíos y situación actual. En J. Ströbele-Gregor, O. Kaltmeier, y C. Giebeler (Comp.), *Construyendo interculturalidad: Pueblos Indígenas, Educación y Políticas de Identidad en América Latina* (pp. 38-44). Eschborn: GTZ Programa Fortalecimiento de Organizaciones Indígenas en América Latina.
- Lagos, M. (1999). Problemática del aborigen chaqueño. El discurso de la “integración” 1870-1920. *Travesía: Revista de Historia económica y social*, 3, 69-98.
- Lagos, M. (2002). Estado y cuestión indígena. Gran Chaco, 1870-1920. En A. Teruel, M. Lacarrieu y O. Jerez (Comps.), *Fronteras, ciudades y estado* (pp. 79-107), tomo 1. Córdoba: Alción.

- Lazzari, A. (2002). Indio Argentino, Cultura (Nacional): del Instituto Nacional de la Tradición al Instituto Nacional de Antropología (1943-1976). En R. Guber y S. Visakovsky (Eds.), *Historias y estilos etnográficos en la antropología argentina*. Buenos Aires: Antropofagia.
- Lazzari, A. (2018). La reemergencia indígena en la Argentina: coordenadas y horizontes. *Voces en el Fénix*, año 8, N° 72, 12-21.
- Lenton, D. (2010). Política indigenista argentina: una construcción inconclusa. *Anuario Antropológico*, 1, 57-97.
- Lenton, D. (2015). Notas para una recuperación de la memoria de las organizaciones de militancia indígena. *Identidades*, N° 8, año 5, 117-154.
- Létourneau, J. (2009). *La caja de herramientas del joven investigador: guía de iniciación al trabajo intelectual* (trad. J. A. Amaya). Medellín: La Carreta Editores.
- Liva, Y. (2017). El proyecto educativo de la orden franciscana en Misión Laishí, Formosa (1900-1950c.). Tesis doctoral, Universidad Nacional de Luján.
- Liva, Y. y Artieda, T. (2014). Proyectos y prácticas sobre la educación de los indígenas. El caso de la misión franciscana de Laishí frente al juicio del Inspector José Elías Niklison (1901-1916). *Anuario de Historia de la Educación*, 15(1), 45-65. Recuperado de <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/anuario/issue/view/251/showToc>
- López, A. y Tola, F. (2016). *Qom (tobas) y moqoit (mocovíes). Antiguas y nuevas andanzas por el Gran Chaco*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.
- López, L. E. (agosto de 2000). La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana. Seminario sobre perspectivas de la Educación en la Región de América Latina y el Caribe, organizado por la UNESCO. Santiago de Chile.
- López, L. E. (2004). Interculturalidad y educación en América Latina: lecciones para y desde la Argentina. En Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, *Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Sistematización de experiencias* (pp. 449-465). Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

- López, L. E. y Küper, W. (1999). La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 20, 17-85.
- López, L. E. y Rojas, C. (Eds.) (2006). *La EIB en América Latina bajo examen*. Bolivia: Plural editores.
- López, L. E. y Sichra, I. (2004). La educación en áreas indígenas de América Latina: balances y perspectivas. En I. Hernaiz (Org.), *Educación en la diversidad. Experiencias y desafíos en la Educación Intercultural Bilingüe* (pp.121-149). Buenos Aires: IIPE-Unesco.
- López León, N. y Poveda Zorro, C. (2015). Poner a andar la palabra. Experiencia educativa para el fortalecimiento de la identidad política y cultural nasa en Tierradentro (Colombia). En P. Medina Melgarejo (Coord.), *Pedagogías insumisas. Movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina* (pp. 167-199). México: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas-Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica, Juan Pablos Editor.
- Mato, D. (2009). Contextos, conceptualizaciones y usos de la idea de interculturalidad. En M. Á. Aguilar *et al.* (Coords.), *Pensar lo contemporáneo: de la cultura situada a la convergencia tecnológica* (pp. 28-50). Barcelona: Anthropos.
- Mato, D. (2015a). Educación Superior, Estados y Pueblos Indígenas en América Latina. Contextos, experiencias, conflictos y desafíos. En D. Mato (Coord.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Contextos y experiencias* (pp. 19-44). Sáenz Peña: EDUNTREF.
- Mato, D. (2015b). 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.
- Medina, M. (2017). Descripción etnográfica de los usos lingüísticos de la comunidad de habla qom del barrio Mapic de la ciudad de Resistencia provincia del Chaco- Argentina. Tesis doctoral. Universidad Nacional del Nordeste, Resistencia, Chaco.
- Medina Melgarejo, P. (2012). Políticas interculturales en educación superior en México: ¿profesiones inter-culturales? *Pedagogía y saberes*, 36, 9-31.

- Medina Melgarejo, P. (Coord.) (2015). *Pedagogías insumisas. Movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina*. México: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas-Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica, Juan Pablos Editor.
- Medina, M. y Hecht, A. C. (2015). Debates en torno a la Ley de Educación Pública de Gestión Comunitaria Bilingüe Intercultural Indígena en Chaco. *Praxis Educativa*, 19(2), 34-42.
- Medina, M., Zurlo, A. y Censabella, M. (2013). Construyendo un nuevo proyecto educativo. Representaciones sobre políticas educativas implementadas en el Chaco. *Boletín de Antropología y Educación*, 6, Año 4, 19-29.
- Merino Fernández, J. y Muñoz Sedano, A. (1998). Ejes de debate y propuestas de acción para una pedagogía intercultural. *Revista Iberoamericana de Educación*, 17, 207-246.
- Mignoli, L. y Musante, M. (2018). “Los cuervos no volaron una semana”. La masacre de Napalpí en clave de genocidio. *Revista de Estudios sobre Genocidio*, año 9, vol. 13, 27-46.
- Mignolo, W. (2009). La idea de América Latina (la derecha, la izquierda y la opción decolonial). *Crítica y Emancipación*, 2, 251-276.
- Musante, M. (2015). Reducciones indígenas. Un fantasma perdido entre archivos y relatos historiográficos. XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Muzzopappa, E. y Villalta, C. (2009). El Estado como problema o un problema en el Estado. Algunas reflexiones sobre el abordaje de lo estatal. VIII Reunión de Antropología del Mercosur. Universidad Nacional de San Martín, Buenos Aires.
- Nosiglia, M. C. y Trippano, S. (2000). Estado y educación en la Argentina de los '90. Trabajo presentado en Latin American Studies Association, Miami.
- Novaro, G. (2004). Pueblos indígenas y escuela. Avances y obstáculos para el desarrollo de un enfoque intercultural. En Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, *Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Sistematización de experiencias* (pp. 481-505). Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

- Novick de Senén González, S. (2008). Política, leyes y educación. Entre la regulación y los desafíos de la macro y la micropolítica. En R. Perazza (Comp.), *Pensar en lo público. Notas sobre la educación y el Estado* (pp. 81-118). Buenos Aires: Aique.
- Nucinkis, N. (2006). La EIB en Bolivia. En L. E. López y C. Rojas (Eds.), *La EIB en América Latina bajo examen* (pp. 25-110). Bolivia: Plural editores.
- Núñez, Y. (2019). Interculturalidad, educación superior y mercado laboral. Un recorrido por las trayectorias de los estudiantes universitarios y egresados guaraníes de la provincia de Misiones (Argentina) y del Estado de Paraná (Brasil). Tesis doctoral. Universidad Nacional de Misiones, Misiones.
- Núñez, Y. y Córdoba, A. (2020). La Educación Intercultural Bilingüe y sus desafíos para la población guaraní de Salta y Misiones (Argentina). *Revista mexicana de investigación educativa*, 25(85), 419-447.
- Oszlak, O. y O'Donnell, G. (1995). Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación. *Redes*, 2(4), 99-128.
- Petz, I. (2010). Pueblos originarios, estados provinciales y educación. Un análisis comparativo de las políticas y prácticas educativas en contextos de diversidad sociocultural en Salta y Formosa. En S. Hirsch y A. Serrudo (Comps.), *La educación Intercultural Bilingüe en la Argentina: identidades, lenguas y protagonistas* (45-70). Buenos Aires: Ed. Noveduc.
- Pinheiro Barbosa, L. (2015). Resistencia histórica y memorias colectivas en América Latina: construyendo *pedagogías insumisas*, *insumiéndose desde otras educaciones*. En P. Medina Melgarejo (Coord.), *Pedagogías insumisas. Movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina* (pp. 325-344). México: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas-Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica, Juan Pablos Editor.
- Ramírez, I. (2015). Otro contexto, nuevos significados: la construcción de los sentidos del trabajo docente en una escuela de modalidad bilingüe intercultural. En D. Veiravé (Comp.), *Mirar la escuela secundaria desde el trabajo docente* (pp. 113-132). Corrientes: EUDENNE.

- Rojas, C., Valerio, A. y Demas, Á. (2006). Descentralización de la educación en Guatemala: gestión escolar comunitaria. *En Breve, Banco Mundial*, 85, 1-4.
- Rosso, L., Artieda, T. y Luján, A. (2016). Universidad y Pueblos Indígenas del Chaco. Análisis de una política de inclusión, participación e interculturalidad. En D. Mato (Coord.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Experiencias, interpelaciones y desafíos* (pp. 371-389). Sáenz Peña: EDUNTREF.
- Roth Deubel, A. N. (2008). Perspectivas teóricas para el análisis de las políticas públicas: ¿de la razón científica al arte retórico? *Estudios políticos*, 33, Instituto de Estudios Políticos, Universidad de Antioquia, 67-91.
- Rubio, F. (2006). La educación bilingüe en Guatemala. En L. E. López y C. Rojas (Eds.), *La EIB en América Latina bajo examen* (pp. 185-252). Bolivia: Plural editores.
- Saforcada, F. (2009). Paradojas de la autonomía escolar en la reforma educativa argentina de los años noventa. En M. Feldfeber (Comp.), *Autonomía y gobierno de la educación. Perspectivas, antinomias y tensiones* (pp. 129-163). Buenos Aires: Aique.
- Salomón Tarquini, C., Fernández, S., Lanzillotta, M. y Laguarda, P. (Eds.) (2019). *El hilo de Ariadna. Propuestas metodológicas para la investigación histórica*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Sandoval Forero, E. y Guerra García, E. (2007). La interculturalidad en la educación superior en México. *Ra Ximhai*, 3(2), 273-288.
- Sánchez, O. (2009). *Historias de los Qom del Gran Chaco contadas por sus ancianos*. Resistencia: Librería de la Paz.
- Schmelkes, S. (2004). La educación intercultural: un campo en proceso de consolidación. *Revista mexicana de investigación educativa*, 9(20), 9-13.
- Sierra, D. A. (2008). Una aproximación a la Educación Intercultural Bilingüe desde un enfoque pedagógico político... desde un enfoque Pedagógico Político en la Escuela "Indios Mataco Wichí", Gral. Mosconi. Tesis. Universidad Nacional de Tucumán.
- Silva Montes, C. (2019). La escuela zapatista: educar para autonomía y la emancipación. *Alteridad*, 14(1), 109-121.

- Slavsky, L. (1998). Antropología, política e identidad en la Argentina de fines del siglo XX. *Artículo electrónico reproducido en pueblosindígenas.net*, Argentina.
- Stern, S. (2000). La contracorriente histórica: los indígenas como colonizadores del Estado, siglos XVI a XX. En L. Reina (Coord.), *Los retos de la etnicidad en los estados-nación del siglo XXI* (pp. 73-91). México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Instituto Nacional Indigenista, Porrúa.
- Ströbele-Gregor, J. (2010). La Educación Intercultural Bilingüe y Pueblos Indígenas en América Latina – ¿un aporte para la construcción de una sociedad democrática e incluyente? En J. Ströbele-Gregor, O. Kaltmeier, y C. Giebler (Comp.), *Construyendo interculturalidad: Pueblos Indígenas, Educación y Políticas de Identidad en América Latina* (pp. 8-14). Eschborn: GTZ Programa Fortalecimiento de Organizaciones Indígenas en América Latina.
- Ströbele-Gregor, J., Kaltmeier, O. y Giebler, C. (Comp.) (2010). *Construyendo interculturalidad: Pueblos Indígenas, Educación y Políticas de Identidad en América Latina*. Eschborn: GTZ Programa Fortalecimiento de Organizaciones Indígenas en América Latina.
- Tiana Ferrer, A. (1988). Las fuentes en la investigación histórico-educativa. En *La investigación histórico-educativa actual. Enfoques y métodos* (pp. 145-154). Madrid: Cuadernos de la UNED.
- Tiramonti, G. (2005). La educación argentina en el contexto de las transformaciones de los años 90. *Pro-Posições*, 16(3), 53-74.
- Tola, F. y Suárez, V. (2016). *El teatro chaqueño de las crueldades: memorias qom de la violencia y el poder*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Asociación Civil Rumbo Sur; Resistencia, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas. Instituto de Investigaciones Geohistóricas.
- Tubino, F. (enero de 2005). La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. Encuentro continental de educadores agustinos, 24-28 de enero de 2005, Lima, Perú.
- Tubino, F. (2004). Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. *Rostros y fronteras de la identidad*, 158, 1-9.

- Unamuno, V. (2012). Gestión del multilingüismo y docencia indígena para una educación intercultural bilingüe en la Argentina. *Práxis Educativa, Ponta Grossa*, 7(Número Especial), 31-54.
- Unamuno, V. (2015). Los hacedores de la EIB: un acercamiento a las políticas lingüístico-educativas relativas a la educación indígena desde las aulas bilingües del Chaco. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 23(101).
- Valenzuela, E. M. (2008). Formación docente en contexto de diversidad lingüística y cultural desarrollada en el Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen. En D. Mato (Coord.), *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina* (pp. 83-92). Caracas: IESALC-UNESCO.
- Vásquez García, S. y Gómez González, G. (2006). Autogestión indígena en Tlahuitoltepec Mixe, Oaxaca, México. *Ra Ximhai*, 2(1), 151-169.
- Villanueva Villanueva, N. (2011). Educación en una escuela para indígenas en Yucatán. ¿Educación intercultural y bilingüe? En E. Loncon Antileo y A. C. Hecht (Comps.), *Educación Intercultural Bilingüe en América Latina y el Caribe: balances, desafíos y perspectivas* (pp. 46-59). Santiago de Chile: Fundación Equitas.
- Wallis, C. (2016). *Iguals pero diferentes: uniendo lo propio con lo ajeno: el pueblo wichí en la actualidad*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y pedagogía decolonial: Apuestas (des)de el in-surgir, re-insurgir y re-vivir. En P. Melgarejo (Comp.) *Educación intercultural en América Latina. Memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas*. México: UPN-Plaza y Valdés editores.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia y C. Walsh (Comps), *Construyendo interculturalidad crítica* (pp. 75-96). La Paz, Bolivia: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.
- Wright, P. (2003). Colonización del espacio, la palabra y el cuerpo en el Chaco argentino. *Horizontes Antropológicos*, 9(19), 137-152.
- Zibechi, R. (2005). La educación en los movimientos sociales. *Programa de las Américas del Centro de Relaciones Internacionales*, 1-6.

FUENTES

- Asamblea General de las Naciones Unidas (2007). *Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas*. 107° Sesión Plenaria. Nueva York.
- Cámara de Diputados de la provincia del Chaco (1987). *Ley de las Comunidades Indígenas N° 3258*. Resistencia, Argentina.
- Cámara de Diputados de la provincia del Chaco (1989). *Ley N° 3529 (T. O. Ley 5125/02) Estatuto del Docente*. Resistencia, Argentina.
- Cámara de Diputados de la Provincia del Chaco (1997). *Decreto N° 2757*. Resistencia, Argentina.
- Cámara de Diputados de la provincia del Chaco (1998). *Ley General de Educación N° 4449*. Resistencia, Argentina.
- Cámara de Diputados de la provincia del Chaco (2005). *Ley N° 5613, llama a concurso de ingreso en el cargo de auxiliares docentes aborígenes*. Resistencia, Argentina.
- Cámara de Diputados de la provincia del Chaco (2007). *Ley N° 5905*. Resistencia, Argentina.
- Cámara de Diputados de la provincia del Chaco (2010). *Ley de Educación Provincial N° 6691*. Resistencia, Argentina.
- Cámara de Diputados de la provincia del Chaco (2010). *Ley que declara lenguas oficiales de la provincia a las de los pueblos qom, moqoit y wichi N° 6604*. Resistencia, Argentina.
- Cámara de Diputados de la Provincia del Chaco (2010). *Proyecto de Ley de Servicio de Servicio Educativo de Gestión Social Indígena*, de la Comisión de Educación, Cultura y Biblioteca Legislativa de representantes del partido radical. Resistencia, Argentina.
- Cámara de Diputados de la Provincia del Chaco (2010). *Proyecto de Ley de Servicio de Servicio Educativo de Gestión Social Indígena*, de la Comisión de Educación, Cultura y Biblioteca Legislativa de representantes del partido peronista. Resistencia, Argentina.
- Cámara de Diputados de la Provincia del Chaco (2011). *Resolución N° 1867*. Resistencia, Argentina.

Cámara de Diputados de la Provincia del Chaco (2011). *Resolución N° 2044*. Resistencia, Argentina.

Cámara de Diputados de la provincia del Chaco (2014). *Ley de Educación Provincial N° 7446*. Resistencia, Argentina.

Cámara de Diputados de la provincia del Chaco (2015). *Ley N° 2314*. Resistencia, Argentina.

Comisión de Educación, Cultura y Biblioteca Legislativa de la Cámara de Diputados de la Provincia del Chaco (2013). *Proyecto de Ley de Educación Pública de Gestión Comunitaria Bilingüe Intercultural Indígena*. Resistencia, Argentina.

Comisión de Seguimiento de Proyectos de Ley que guarden relación con la educación bilingüe intercultural (2011). *Propuesta sobre el Proyecto de Ley N° 4372/2010*. Resistencia, Argentina.

Congreso de la Nación Argentina (1985). *Ley sobre Política Indígena y Apoyo a las Comunidades Aborígenes N° 23302*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

Congreso de la Nación Argentina (1992). *Ley de adhesión al Convenio 169 OIT N° 24071*. Ciudad Autónoma Buenos Aires, Argentina.

Congreso de la Nación Argentina (1993). *Ley Federal de Educación N° 24195*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

Congreso de la Nación Argentina (1994). *Constitución de la Nación Argentina*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

Congreso de la Nación Argentina (2006). *Ley de Educación Nacional N° 26206*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

Consejo Federal de Cultura y Educación (1999). *Resolución N° 107, Educación Intercultural Bilingüe*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

Consejo General de Educación. Provincia del Chaco (1987). *Resolución N° 1009*. Resistencia, Argentina.

Consejo General de Educación. Provincia del Chaco (1987). *Resolución N° 1045*. Resistencia, Argentina.

Consejo General de Educación. Provincia del Chaco (1988). *Resolución N° 142*. Resistencia, Argentina.

Consejo General de Educación. Provincia del Chaco (1990). *Resolución N° 425*. Resistencia, Argentina.

- Consejo General de Educación. Provincia del Chaco (1991). *Resolución N° 546*. Resistencia, Argentina.
- Consejo General de Educación. Provincia del Chaco (1993). *Resolución N° 83*. Resistencia, Argentina.
- Consejo Originario de Representantes Sociales y Comunitario del Gran Barrio Toba “Nañoxoc” (2012). *Propuesta sobre el Proyecto de Ley de Educación Pública de Gestión Social Indígena N° 4372*. Resistencia, Argentina.
- Docente Qom, integrante de Docentes Autoconvocados (enero de 2015). Entrevista realizada por Tatiana S. Barboza [audio en posesión de la autora]. Resistencia, Chaco.
- Docente Qom, integrante de una Asociación Civil (marzo de 2015). Entrevista realizada por Tatiana S. Barboza [audio en posesión de la autora]. Resistencia, Chaco.
- Funcionaria provincial (octubre de 2014). Entrevista realizada por Tatiana S. Barboza [audio en posesión de la autora]. Resistencia, Chaco.
- Funcionario provincial (agosto de 2014). Entrevista realizada por Tatiana S. Barboza [audio en posesión de la autora]. Resistencia, Chaco.
- Miembros y representantes de organizaciones y corrientes de opinión indígenas y no indígenas, integrantes de instituciones públicas y privadas (2013). Nota enviada a la Presidenta de la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados de la Provincia del Chaco, 27 de septiembre de 2013. Chaco, Argentina.
- Ministerio de Economía. Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (2001). *Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2001*. Argentina.
- Ministerio de Economía. Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (2004-2005). *Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (ECPI) 2004-2005 - Complementaria del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2001*. Argentina.
- Ministerio de Economía. Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (2010). *Censo Nacional de Población, Hogares y Vivienda 2010*. Argentina.
- Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Provincia del Chaco (1995). *Resolución N° 33*. Resistencia, Argentina.

Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Provincia del Chaco (1997). *Resolución N° 3909*. Resistencia, Argentina.

Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Provincia del Chaco (1997). *Resolución N° 3910*. Resistencia, Argentina.

Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Provincia del Chaco (1998). *Resolución N° 1976*. Resistencia, Argentina.

Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Provincia del Chaco (1999). *Resolución N° 955*. Resistencia, Argentina.

Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Provincia del Chaco (1999). *Resolución N° 1128*. Resistencia, Argentina.

Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Provincia del Chaco (2000). *Resolución N° 3915*. Resistencia, Argentina.

Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Provincia del Chaco (2002). *Resolución N° 1161*. Resistencia, Argentina.

Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Provincia del Chaco (2002). *Resolución N° 3589*. Resistencia, Argentina.

Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Provincia del Chaco (2003). *Resolución N° 121*. Resistencia, Argentina.

Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Provincia del Chaco (2004). *Resolución N° 2264*. Resistencia, Argentina.

Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Provincia del Chaco (2004). *Resolución N° 1047*. Resistencia, Argentina.

Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Provincia del Chaco (2004). *Resolución N° 3510*. Resistencia, Argentina.

Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Provincia del Chaco (2006). *Resolución N° 3076*. Resistencia, Argentina.

Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Provincia del Chaco (2007). *Resolución N° 97*. Resistencia, Argentina.

Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Provincia del Chaco (2007). *Resolución N° 621*. Resistencia, Argentina.

Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Provincia del Chaco (2007). *Resolución N° 755*. Resistencia, Argentina.

Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Provincia del Chaco (2007). *Resolución N° 2256*. Resistencia, Argentina.

- Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Provincia del Chaco (2008). *Resolución N° 3175*. Resistencia, Argentina.
- Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Provincia del Chaco (2011). *Resolución N° 786*. Resistencia, Argentina.
- Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Provincia del Chaco (2011). *Resolución N° 787*. Resistencia, Argentina.
- Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Provincia del Chaco (2012). *Resolución N° 10469*. Resistencia, Argentina.
- L'QataxacNamQompi y Asociación Civil Che'Eguera (2012). *Proyecto de Ley de Educación Pública de Gestión Comunitaria Indígena*. Pampa del Indio, Chaco, Argentina.
- OIT, Organización Internacional del Trabajo. *Convenio sobre pueblos indígenas y tribales N° 169*. Ginebra, 1989.
- Poder Ejecutivo de la Provincia del Chaco (1988). *Decreto N° 2749*. Resistencia, Argentina.
- Poder Ejecutivo de la Provincia del Chaco (2008). *Decreto N° 1064*. Resistencia, Argentina.
- Poder Ejecutivo de la Provincia del Chaco (2009). *Decreto N° 1998*. Resistencia, Argentina.
- Poder Ejecutivo de la Provincia del Chaco (2010). *Decreto N° 380*. Resistencia, Argentina.
- Poder Ejecutivo de la Provincia del Chaco (2010). *Proyecto de Ley de Educación Pública de Gestión Social Indígena N° 4372*. Resistencia, Argentina.
- Poder Legislativo de la Provincia del Chaco (1994). *Constitución de la Provincia del Chaco*. Resistencia, Argentina.