



Runa

ISSN: 1851-9628

Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía  
y Letras, Universidad de Buenos Aires

Almiron,, Victoria Soledad; Palma, Romina Marilin; Barboza, Tatiana Sabrina  
Educación indígena en el Chaco (Argentina): Identidad étnica,  
participación e interculturalidad. De la historia reciente a la actualidad  
Runa, vol. 43, núm. 1, 2022, Enero-Junio, pp. 153-170  
Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires

DOI: <https://doi.org/10.34096/runa.v43i1.10039>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=180870246009>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org  
UAEM

Sistema de Información Científica Redalyc  
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal  
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso  
abierto

# Educación indígena en el Chaco (Argentina)

## Identidad étnica, participación e interculturalidad. De la historia reciente a la actualidad



Victoria Soledad Almiron,<sup>1</sup> Romina Marilin Palma<sup>2</sup>  
y Tatiana Sabrina Barboza<sup>3</sup>

Recibido:  
9 de abril de 2021  
Aceptado:  
17 de agosto de 2021

doi: 10.34096/runa.v43i1.10039

<sup>1</sup> Instituto de Investigaciones Geohistóricas (CONICET-UNNE) y Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Nordeste (UNNE). Resistencia, Argentina.

<sup>2</sup> https://orcid.org/0000-0002-3790-3698  
Correo electrónico: sol\_almiron@live.com.ar

<sup>3</sup> Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE). Resistencia, Argentina.  
Correo electrónico: rominamarilinpalma@gmail.com

<sup>3</sup> Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE). Resistencia, Argentina.  
Correo electrónico: tatianabarboza2013@gmail.com

### Resumen

El presente trabajo pretende historizar los sentidos otorgados a las nociones de participación indígena, identidad étnica e interculturalidad en propuestas y políticas educativas destinadas a indígenas del Chaco. Focalizando en el recorte temporal correspondiente a la historia reciente y la actualidad, y en dos períodos: las décadas de 1960-1970 y el desarrollo de la Educación Bilingüe Intercultural entre los años 2010-2014. Metodológicamente, el estudio recupera los resultados obtenidos en el marco de investigaciones acreditadas por organismos científicos, y para la descripción empírica se recurre al análisis documental (normativas educativas, documentos elaborados por organizaciones indígenas o no indígenas) y a testimonios obtenidos por medio de entrevistas en profundidad.

### Palabras clave

Educación; Chaco;  
Participación; Identidad Étnica;  
Interculturalidad



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional.

## Indigenous education in Chaco (Argentina): ethnic identity, participation and interculturality. From recent history to the present day

### Abstract

#### **Key Words**

*Education; Chaco; Participation; Ethnic identity; Interculturality*

This work aims to historicize the meanings given to the notions of indigenous participation, ethnic identity and interculturality, in educational proposals and policies aimed at indigenous peoples of Chaco. Focusing on recent and current history, and most specifically, on two periods: the 1960s, 1970s and the development of Intercultural Bilingual Education from 2010 to 2014. Methodologically, the study recovers the results obtained in the framework of research accredited by scientific bodies, and for empirical description, we rely on documentary analysis (educational regulations, documents prepared by indigenous or non-indigenous organizations) as well as testimonies obtained through in-depth interviews.

## Educação indígena em Chaco (Argentina): identidade étnica, participação e interculturalidade. Da história recente à atualidade

### Resumo

#### **Palavras-chave**

*Educação; Chaco; Participação; Identidade étnica; Interculturalidade*

O presente trabalho pretende historicizar os sentidos dados às noções de participação indígena, identidade étnica e interculturalidade, em propostas e políticas educativas destinadas a indígenas de Chaco. Focalizando no recorte temporal correspondente à história recente e à atualidade, e em dois períodos: as décadas de 1960-1970 e o desenvolvimento da Educação Bilíngue Intercultural entre os anos de 2010-2014. Metodologicamente, o estudo recupera os resultados obtidos em relação às pesquisas acreditadas por organismos científicos, e para a descrição empírica se recorre à análise documental (normativas educativas, documentos elaborados por organizações indígenas ou não indígenas), e a testemunhos obtidos por meio de entrevistas em profundidade.

## Introducción

En el campo antropológico latinoamericano se evidencia un amplio recorrido teórico y empírico en torno a políticas y propuestas educativas destinadas a indígenas de la región, y desde el cual se problematizan conceptualmente nociones como cultura, diversidad cultural o interculturalidad (López, 2001, 2004; López y Sichra, 2004; López y Rojas, 2006). Asimismo, un importante corpus de estudios se orientó hacia la tarea de revisitar la dimensión histórica de los procesos educativos, que implicó lo que Rockwell denominó el “giro histórico” en la antropología ([2011] 2018, p. 268), que aportan elementos interpretativos para replantear la construcción de historias evolucionistas y lineales, así como para la identificación de “tiempos genealógicos”, continuidades y rupturas en la diacronía.

Si se particulariza en la producción científica sobre la temática en Argentina, resultan fundamentales los aportes de la antropología de la educación (Novaro, 2006; Hecht, 2007, 2011, 2015b; Diez, Hecht, Novaro y Padawer, 2011). También, el desarrollo de estudios provenientes de la historiografía educativa argentina que se ocupan de la historia de la educación para pueblos indígenas del Chaco y otras provincias del país (Artieda y Rosso, 2009; Artieda y Nicoletti, 2017; Liva, 2017); a menudo, fundamentados en diálogos fecundos con categorías conceptuales recuperadas de las ciencias sociales (Arata y Southwell, 2014), entre otras, las provenientes del campo antropológico.

En línea con estos itinerarios, y abonando a la confluencia entre los aportes teóricos de la antropología educativa y a los resultados de investigaciones histórico educativas, en este artículo proponemos historizar los significados otorgados a las nociones de participación indígena, identidad étnica e interculturalidad, en experiencias, proyectos y políticas educativas destinadas a indígenas del Chaco,<sup>1</sup> entre la historia reciente y la actualidad. En ese sentido, más que recuperarlos como conceptos explicativos, nos orientamos a reconstruir una mirada historizada de las polisémicas expresiones en el recorte temporal correspondiente a la década de 1960 y en el actual desarrollo de la Educación Bilingüe Intercultural, en adelante EBI<sup>2</sup> (2010-2014).

La focalización puesta en el análisis de estas etapas históricas pretende iniciar con el período antecedente a la sanción de la Ley del Aborigen Chaqueño N° 3258/87 y la implementación de la EBI, donde se evidencia una paulatina emergencia de lo educativo como espacio privilegiado para la recreación de la construcción identitaria étnica y en torno al cual posteriormente fueron configuradas las políticas educativas para las poblaciones qom, wichí y moqoit de la provincia. En perspectiva de lectura diacrónica a partir de esta descripción, pretendemos dar cuenta del paso de políticas educativas homogeneizadoras a focalizadas, en términos de las referencias de Hecht (2007), e identificar continuidades y rupturas en el desarrollo actual del campo educativo indígena del Chaco.

Teóricamente, acerca de la identidad étnica proponemos un abordaje que recupera los aportes de Barth y su definición en términos relacionales, una auto-adscripción y una adscripción por otros (en Abramoff, 2001). Como sostiene el autor, “todo encuentro interétnico pone en juego la manifestación de los límites étnicos [...]. Toda intrusión significa redefinir la identidad” (p. 158).

La noción de interculturalidad es polisémica, adquiere significados diversos según los actores que la definan y las situaciones en las que emerja (Díaz y Alonso, 2004). En línea con ello, podríamos retomar a Walsh (2010), que define dos perspectivas contrapuestas: la funcional busca promover el diálogo y la tolerancia entre culturas diferentes, incorporando la diversidad a la estructura social existente, por lo que la interculturalidad acaba siendo funcional al sistema desigual; por el contrario, la perspectiva de la interculturalidad crítica parte del reconocimiento de la desigualdad estructural y apunta a la transformación de paradigmas y al diálogo simétrico entre culturas, sin hegemonía de unas sobre otras (Corbetta, Bonetti, Bustamante y Vergara Parra, 2018).

En un análisis de la perspectiva de los pueblos indígenas, Arroyo Ortega (2016) señala que este concepto “irrumpe como parte de la resistencia y del deseo de construir una sociedad equitativa” (p. 56). Para otros autores puede definirse como una categoría propositiva (López, 2004), que entiende que las relaciones

1. La provincia se encuentra ubicada en el noreste de Argentina. Actualmente cuenta con población indígena perteneciente a las etnias qom, wichí y moqoit. Según datos del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC), 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 moqoit, que constituyen el 3,9 % de la población total (INDEC, 2010).

2. Utilizamos el término EBI siguiendo la denominación adoptada en la normativa provincial.

entre personas o grupos culturalmente diferentes deben darse desde posiciones de igualdad (Schmelkes, 2004).

En cuanto a la participación indígena en los procesos educativos destinados a sus pueblos, podemos identificar un temprano proceso de reconocimiento a partir del Convenio 169 de la OIT (el cual ratifica la Argentina por medio de la Ley N° 24.071 en 1992), que atribuye a los pueblos indígenas el derecho de conservar sus costumbres e instituciones propias (art. 8). Postula que la educación debe desarrollarse con la cooperación de estos pueblos, responder a sus necesidades particulares, incluir su historia, sus conocimientos y técnicas, que se debe 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). A nivel local, los propios indígenas aluden a los enunciados de este convenio y alegan esos derechos a la hora de formular su demanda educativa (Entrevista a docente qom, Resistencia, enero de 2015).

3. Proyectos: “Autonomía e interculturalidad. Educación para indígenas en la provincia del Chaco (2010-2014)” (Res. N° 991/14 C.S.); “Historia de la alfabetización entre los pueblos indígenas del Chaco. Las modalidades de acceso a prácticas de lectura y escritura entre 1960 y 1970 circa” (Res. N° 1738/14 CONICET).

En lo metodológico, el estudio retoma resultados obtenidos en el marco de investigaciones desarrolladas por las autoras.<sup>3</sup> Para la descripción empírica, se circunscribe al análisis de normativas generales de educación promulgadas en el recorte temporal, de documentos elaborados por organizaciones indígenas y no indígenas, así como a testimonios obtenidos por medio de entrevistas en profundidad. En el corpus empírico, analizamos los sentidos otorgados a la construcción identitaria, la participación indígena y la interculturalidad.

La organización del trabajo inicia con un apartado donde son presentados, de forma sintética, el contexto de surgimiento de la EBI en el Chaco a mediados de la década de 1980. Luego nos abocamos al análisis de la participación indígena, la construcción identitaria y la interculturalidad en los dos períodos seleccionados: las experiencias educativas destinadas a indígenas en los años sesenta y setenta, y el desarrollo actual de la EBI (2010-2014), cuyo abordaje presentamos en apartados sucesivos. A modo de cierre, recapitulamos algunas conclusiones generales que se desprenden del análisis.

## El surgimiento de la EBI: algunas referencias introductorias

Iniciaremos el análisis con una breve descripción sobre la EBI en el Chaco, considerando las principales normativas que configuraron su institucionalización y trabajos antecedentes que atendieron distintos aspectos de su formulación e implementación como política educativa focalizada (Artieda, Liva y Almiron, 2012 y 2015; Medina, Zurlo y Censabella, 2013; Hecht, 2015a; Ramírez, 2015; Artieda, 2016; Medina, 2017). Analizar en profundidad este periodo nos pondría a riesgo de presentar un abordaje somero e insustancial de las políticas educativas relativas a indígenas, por ello recurrimos a la bibliografía especializada y, como aporte inédito, buscamos iluminar desde otras lecturas históricas, tomando etapas escasamente exploradas. Más ampliamente, esta descripción preliminar nos permitirá articular ambos períodos en estudio, realizar una mirada historizada y de proceso, reflexionar analíticamente en torno a las continuidades y rupturas.

A partir de mediados de la década de los ochenta, se desarrolla en la provincia una política pública de educación para los pueblos indígenas, definida primero como educación bilingüe bicultural, luego como EBI, y actualmente

también con el reconocimiento de la figura de “Educación Pública de Gestión Comunitaria Bilingüe Intercultural Indígena” (en adelante, EPGCBII).

El desarrollo de esta política inicia como parte de un contexto de emergencia indígena, proceso que se da a nivel latinoamericano, con rasgos específicos en el Chaco, y no reductible solo al ámbito de lo educativo. En términos de Bengoa (2000), se trata de un momento en que las organizaciones indígenas adquieren una conciencia creciente de su condición étnica y movilizan un conjunto de demandas en que el carácter indígena aparece como central. En el caso específico del Chaco, esa emergencia indígena “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” (Guarino, 2010, p. 58) que, tal como daremos cuenta a continuación, comienza a visibilizarse hacia finales de la década del cincuenta.

En este contexto, durante el inicio de la EBI, las comunidades y organizaciones indígenas del Chaco demandan educación en sus propias lenguas y con docentes indígenas, para el mejoramiento de las condiciones de acceso, permanencia y egreso del sistema educativo. Con el paso de los años y el avance en términos de política educativa y de normativa específica, las reivindicaciones comienzan a girar en torno a lo que podríamos sintetizar como dos cuestiones centrales: por un lado, la interculturalidad, entendida como valor para encuadrar las relaciones entre indígenas y no indígenas; por otro, la autonomía, cuyos sentidos versaban sobre la participación en la definición y gestión de la educación de sus comunidades.

## Debates iniciales en los 60-70: reconocimiento de la diversidad cultural y la educación como herramienta para la construcción identitaria

Este período de la historia reciente resulta clave para la comprensión de los sentidos y configuraciones iniciales que adquiere la EBI en el Chaco. Es plausible señalar que el escenario resultó antecedente directo de las discusiones en torno a las orientaciones de la educación para los indígenas en los ochenta y la participación de las comunidades en los procesos de definición y diseño,<sup>4</sup> materializada normativamente con la sanción de la Ley de las Comunidades Indígenas N° 3258/87.

En un análisis histórico, ya desde finales de la década del cincuenta se observa un importante proceso de visibilización social de la situación de las comunidades indígenas chaqueñas entre diversos sectores sociales: estatal, religioso, educativo, académico, dirigentes de partidos políticos, etc. Esto trajo aparejada la emergencia del indigenismo chaqueño y una paulatina inserción en la agenda pública de la “problemática indígena” o, según el contexto discursivo epocal, de las situaciones de extrema vulnerabilidad social, económica y educativa de los indígenas (en este último ámbito, en el sentido de escaso acceso a las instituciones educativas).

Como expresión concreta de las particularidades que asume este proceso en la provincia, la Asamblea Indigenista Chaqueña (1958) permite presentar algunas caracterizaciones iniciales.<sup>5</sup> Haremos una breve referencia al evento, aunque no de manera exhaustiva, por los límites en la extensión del trabajo. En ella participaron funcionarios de distintas reparticiones públicas (Educación,

4. Por medio de la Comisión integrada por representantes qom, moqit y wichi, conocida como “Comisión de los seis” (Equipo Nacional de Pastoral Aborigen, 2007).

5. Evento desarrollado en Resistencia (ciudad capital de la provincia del Chaco), donde funcionaron reuniones plenarias y las comisiones de asuntos culturales, sociales, económicos y necesidades inmediatas. En estos espacios de carácter deliberativo se presentaron ponencias o disertaciones por participantes de Chaco, Formosa y Santa Fe, de modo que la Asamblea tuvo impacto regional: “La primera Asamblea Indigenista Chaqueña que acaba de celebrarse en Resistencia, ha superado los cálculos de su modesta programación local. Es decir, provincial. Su realización significó –sin lugar a dudas una verdadera Gran Asamblea del Movimiento Indigenista de Chaco, Formosa y Norte Santafesino” (Reivindicación, Órgano Indigenista Chaqueño, 1958, p. 2).

Asuntos Sociales, Salud, Agricultura y Ganadería), legislativos, el funcionario a cargo de la Dirección del Aborigen (Ernesto Martina), representantes del Obispado de Resistencia, maestros provinciales, profesores de la Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste. Tenía por objetivo: “poner sobre la mesa redonda de las deliberaciones el problema indígena... ‘Nada más humano, ni más chaqueño, que hacer punto de referencia al hijo auténtico de nuestra tierra’” (Reivindicación. Órgano Indigenista Chaqueño, 1958, p. 1).

En términos de la participación indígena, las fuentes de consulta permiten observar un posicionamiento público en este espacio de discusiones con la asistencia de referentes de las tres etnias provenientes de distintas ciudades y parajes de Chaco y Formosa, y la formulación de demandas por tierra, educación y atención sanitaria. También, con un claro distanciamiento de la forma de organización administrativa-institucional que asumió por entonces la política para indígenas en el Chaco. Por parte de referentes de las comunidades, fue presentado un despacho en la Comisión de “Asuntos Culturales” que solicitaba la modificación de la Dirección del Aborigen y su reemplazo por un órgano autárquico y con participación directa de los indígenas en la estructura organizativa:

- a) Consejo Directivo formado por tres miembros: Un funcionario designado por el Poder Ejecutivo; un representante aborigen elegido por los miembros de las comunidades indígenas y un representante del Poder Ejecutivo de una terna presentada por las entidades preocupadas del problema; b) un Consejo Técnico Asesor [...]; c) Consejos Locales [...]. (Reivindicación. Órgano Indigenista Chaqueño, 1958, p. 3)

En este sentido, podemos observar un temprano interés por alcanzar lugares de participación, junto con los no indígenas, en la definición e implementación de las políticas públicas destinadas a sus comunidades.

Entre las resoluciones finales de la asamblea, los participantes recomendaban: promulgar un régimen legal que efectivizara la aplicación de lo promulgado en la Constitución provincial respecto de los indígenas; resolución de los problemas sanitarios; estudio y publicación de las lenguas indígenas; creación de un museo etnográfico; realización de investigaciones y estudios “folklóricos”; realización de un censo para el conocimiento “integral” de la situación indígena; restablecimiento de la suprimida Dirección Nacional del Aborigen; confección de una lista de entidades religiosas que trabajaran con indígenas; la designación de calles, parques u otros espacios públicos con nombres o vocablos indígenas.

En el ámbito educativo, se solicitó el desarrollo de cursos de perfeccionamiento docente para la educación de la infancia indígena y el conocimiento de las lenguas: “Recomendar a los educadores y estudiosos de los problemas indígenas el estudio de las lenguas aborígenes a efectos de hacer más eficaz el trabajo entre las comunidades autóctonas” (Reivindicación. Órgano Indigenista Chaqueño, 1958, p. 5). Esto resulta una dimensión nodal a destacar del período, en tanto sienta las bases de las primeras demandas indígenas y los debates al interior del indigenismo chaqueño en torno al idioma utilizado en la enseñanza: ¿qué lugar ocuparían las lenguas indígenas en los ámbitos educativos? ¿Se debía enseñar en lengua nativa o en castellano?

La década del sesenta estuvo signada por un indigenismo de corte asimilacionista y de base ampliada. Síntesis de la confluencia de sectores y/o grupos sociales de adscripciones disímiles, que concurrieron a los debates sobre las formas en que se debía dar la integración a la sociedad nacional, y en la asistencia para la resolución de la “problemática” de los indígenas chaqueños. En línea con lo planteado por Rockwell (1980) acerca del indigenismo de México, en el período es posible identificar dos orientaciones del indigenismo local: una cuya política buscaba que el indígena se “supere, progrese, se castellanice y adopte la cultura nacional”; y otra que pretendía “rescatar valores autóctonos, seleccionar e integrar a la cultura nacional, los elementos indígenas valiosos”. Ambas tenían en común, con énfasis diferenciados, una hegemonía en la definición de los sentidos que asumieron las políticas y modalidades de intervención entre las comunidades indígenas. Entre otras áreas, aquellas referidas a la educación.

Respecto de los sectores no indígenas, podemos mencionar a la Comisión de Señoras de la Cruz Roja, la Asociación de Amigos del Aborigen (en adelante, ADDA), el grupo de misioneras/os protestantes de la Junta Unida de Misiones (en adelante, JUM) y de un grupo de católicos tercermundistas. Tampoco podemos dejar de referir la participación de intelectuales y académicos.

De esta manera, el Estado provincial, a través de sus organismos competentes y líneas de acción, fue un agente partícipe –aunque no hegemónico– en la delimitación de los sentidos e itinerarios que asumió la política indigenista chaqueña en general, y educativa en particular, cuya característica más relevante fue la emergencia de propuestas divergentes y heterogéneas en cuanto a sus finalidades, contenidos, idioma de enseñanza y participación indígena.

Retomando la conceptualización de la identidad étnica y su definición en términos relacionales, se reconoce que una de las discusiones principales entre los educadores indígenas en este período giraba en torno al lugar de los contenidos vinculados con diacríticos identitarios, la recuperación de valores o costumbres culturales. Revisaremos algunas concepciones y políticas desenvueltas en relación con este tópico.

En el noroeste del Chaco, entre comunidades qom y wichí, las propuestas educativas desenvueltas por protestantes (JUM) y católicos tercermundistas incluían contenidos referidos a la realidad circundante, y se orientaban a la recreación de la identidad étnica. Entre qom, la JUM desenvolvió una política educativa de acuerdo con la cual la educación se orientaba a “integrar al toba de todas las edades mediante elementos básicos de la educación argentina, a la vez que brindándole medios para un mayor aprecio de sus tradiciones –poniendo por escrito su idioma y en clases bilingües” (Boletín Informativo Operativo Toba N° 3, 1971, p. 1). La enseñanza incorporaba el desarrollo de temas relacionados con las representaciones del lugar de las y los ancianas/os en la construcción intergeneracional de la identidad étnica, aspectos de la religiosidad qom como los sueños, la práctica de juegos infantiles tradicionales, o se promovía el uso del etnónimo Qom (Lede qom, s/f; Elena qataq Elí, 1972).

En el caso de los tercermundistas, continuando los postulados y el método de Paulo Freire, era constante la recuperación de aspectos vinculados con la realidad, con el hacer cotidiano de los wichí de la región conocida como El Impenetrable: “se discutían temas de la vida” (Entrevista a Tomé, Buenos Aires, diciembre de 2011). Con las mujeres se trabajaban también temas referidos a la vida cotidiana, como el embarazo, peleas conyugales, entre otros.

La recuperación de la vida cotidiana se convertía en material de la enseñanza: “el texto surgía del trabajo en el curso” (Entrevista a Tomé, Buenos Aires, marzo de 2012).

Distinto era el posicionamiento de la ADDA, que desarrolló acciones educativas entre población qom del centro chaqueño. Basada en postulados desarrollistas de la época, la asociación sostenía que la educación cumpliría la función de integrar a los indígenas a la sociedad nacional por medio de la enseñanza de valores, hábitos, nociones de historia, geografía nacional y civismo. La educación era uno de los medios para alcanzar el desarrollo social y económico de las comunidades sobre la base de un proceso de “transformación cultural” del indígena, entendido como “aculturación planificada”:

Cuando más importante sean los procesos de cambio que se pretenden provocar o favorecer como fundamento del desarrollo, más importante es el proceso educativo que va modificando actitudes, hábitos, los valores y las conciencias [...]. Por eso la educación es clave en el proceso de aculturación planificada. (Sotelo, 1965, p. 5)

Desde esta política educativa, integrar era promover la desaparición de “lo indígena” porque solo de esa manera se erradicaban las razones de la pobreza y la “incultura” en la que se encontraban (Sotelo, 1965, p. 72). Profundizando en esta línea de análisis, por medio de materiales de lectura utilizados para la enseñanza, se observa una construcción de etnicidad que apela a la representación del “aborigen” como herencia de una historia pasada “porque nuestros abuelos fueron originarios de este país”, pero que en su presente lo identitario se fusiona en una identidad nacional: “todos debemos decir con orgullo: ¡soy argentino!” (ADDA. Nunca es demasiado tarde, 1965, pp. 37-38). A diferencia de la política de la JUM, no se encuentran referencias al uso del etnónimo qom, y los indígenas son invocados –en sus escasas referencias– con el nombre impuesto “Tobas”.

Entre estas propuestas, un particular debate concitó el uso del idioma indígena y la enseñanza bilingüe. En la JUM y entre los católicos tercermundistas se promovía una enseñanza bilingüe, en qom-castellano, y en wichí-castellano: “porque hay que enseñarles a escribir el toba. Sí, el toba. Ellos deben comenzar por valorar la palabra escrita y luego poco a poco ir introduciéndolos al castellano” (Iglesia Evangélica Metodista Argentina. El Estandarte evangélico, 1966, p. 108). Algunos hallazgos sobre la Cruz Roja proporcionan indicios acerca del uso del qom en los espacios educativos:

En la escuela de la Cruz Roja Argentina “Aida Zolezzi de Florito” se ha reiniciado el curso de lengua toba [...]. Las clases están a cargo del maestro Juan Vera [qom] y asisten, además de los maestros del establecimiento, algunos miembros de la institución [...]. En esta forma, afirma Juan Vera, ‘levanto la bandera de la patria para proclamar los derechos de la raza Toba’”. (El Territorio, 18 de agosto de 1968, p. 9)

Desde otro posicionamiento, René Sotelo, entonces director del Aborigen e integrante de la ADDA, asumió la política de enseñar en castellano:

Disentimos con las recomendaciones técnicas que aconsejan alfabetizar primero en lengua materna y después en la lengua oficial. Para nosotros, el problema de alfabetizar es a la vez el de CASTELLANIZAR [...]. Los aborígenes se hallan segregados socialmente del resto de la población porque viven, hablan y se comportan como indios. (La mayúscula y el subrayado son del original) (Sotelo, 1965, p. 72)

En el cruce con la incorporación del idioma nativo como lengua de enseñanza y de su inherente relación con procesos de construcción de la aboriginalidad (Briones, 1995; Lenton, 2014), al menos en algunos de los casos abordados, tomaremos como último eje de análisis la participación indígena en los procesos educativos. Al respecto, las fuentes consultadas dan cuenta de una emergente intervención en las situaciones de enseñanza-aprendizaje, que privilegia una función en calidad de mediadores lingüísticos, aunque no exclusivamente.

La política orientada al reconocimiento de la lengua como diacrítico identitario, la predilección de una enseñanza bilingüe para “refuerzo” de ese diacrítico y el escaso manejo de las y los educadores de las lenguas nativas constituyeron condiciones precedentes –simbólicas y materiales– debido a las cuales fueron convocados indígenas como educadores en la JUM y en la propuesta del grupo de católicos tercermundistas.

Tocante a la JUM, indígenas qom se incorporaron paulatinamente a las tareas educativas hacia finales de la década del sesenta; tales son los casos de José Romero, Genaro Sotagag y Beatriz Inderecio:

[Virginia, la educadora principal no indígena] Nos hizo alumnos de ella, hasta lo último nos preguntó si animar a enseñar a los chicos a leer. Y le dije que sí, sí. Con José Romero [...] tiene experiencia de leer. Bueno, estuvimos ahí. Enseñando a los chicos. (Entrevista a Sotagag, Juan José Castelli, Chaco, marzo de 2017)

No sé si Virginia escribió muy bien el idioma, porque el que más promovió todo era la mano derecha de Virginia, es José Romero, porque vivía en la casa del doctor Cicchetti [esposo de Virginia]. Genaro Sotagag, Beatriz Inderecio, que fueron alumnos de ella [...]. (Entrevista a Romero, Juan José Castelli, Chaco, marzo de 2017)

Otra modalidad de participación indígena en los procesos educativos fue por medio de la confección de textos para la enseñanza, bilingües o monolingües en qom, para cuya confección se recurrió a la colaboración lingüística de indígenas letrados, José Romero y Francisco Rodríguez, y a ancianos para la selección de contenidos.

Para el caso de la población wichí en El Impenetrable, participaron Juan Parrilla y Jovino Luna, que sabían leer y escribir. Ambos acompañaban en la enseñanza bilingüe a educadoras no indígenas debido a que la mayoría de los asistentes no hablaba el castellano –sobre todo los niños y las mujeres– y las maestras, por su parte, todavía no hablaban el wichí: “Entonces ahora sí quizás te quiera decir esta idea de la pareja pedagógica. En el 72 surgió espontáneamente... ¿cómo a pibes que no hablaban castellano se nos iba a ocurrir enseñarle? Y después ¿nosotros que no hablábamos wichí?” (Entrevista a Tomé, Buenos Aires, diciembre de 2011).

Acerca de la autonomía indígena en estos procesos, hasta lo que hemos podido indagar, las fuentes nos aportan algunos indicios. Podemos referir a una autonomía relativa o circunscripta a las situaciones de enseñanza, sin embargo, inscripta en las definiciones, sentidos y orientaciones dadas por los agentes no indígenas a las políticas educativas desenvueltas:

Bueno entonces yo conversaba, yo hablaba antes, yo no me metía en su clase; las clases las daba Juan. Y él dice que nosotros acordábamos que yo le decía... Nos ayudábamos, pero en ese caso en los más chicos. En los más grandes, ya era posible

la intervención de una persona que no supiera tanto el wichí. (Entrevista a Tome, Buenos Aires, diciembre de 2011)

Para resumir este periodo, podríamos aludir a un tiempo genealógico en la paulatina configuración de lo educativo como un espacio privilegiado para la construcción identitaria étnica, el uso de la lengua nativa y la conformación de una educación bilingüe, así como también de la participación indígena como mediadores lingüísticos en los procesos de enseñanza. Si bien todavía no se reconoce el uso empírico del concepto de interculturalidad, los procesos de visibilización de la situación indígena y de reconocimiento de la diversidad étnica fueron condiciones previas coadyuvantes para una posterior educación que se orientaba al diálogo entre culturas, aunque no sin conflictos, visiones contrapuestas y debates inherentes a un proceso de disputa por instalar sentidos:

Toda la inclusión de la educación bilingüe en la Constitución nacional no fue fácil... El proceso en realidad se da a partir del advenimiento de la democracia, [...] y tiene acceso a la Dirección Provincial del Aborigen una persona de la Iglesia que era de la Junta Unida de Misiones. Entonces ahí se da una especie, a través de esta persona, Carlos Benedetto... que tenía mucho contacto con las iglesias y las organizaciones no gubernamentales que venían trabajando en el proceso anterior a la democracia, entonces comienza desde el Estado a hacerse una articulación entre Estado e Iglesia y ONG, y entonces de la confluencia de eso se logra ir generando articulaciones entre los tres pueblos. (Entrevista a Bournissen, Presidencia Roque Sáenz Peña, Chaco, 2008.)

### **La construcción de la EPGBII en etapa reciente: nuevos sentidos en torno a la participación, interculturalidad e identidad étnica**

Algunas líneas introductorias sobre la EBI fueron planteadas en el primer apartado. Ampliando acerca de articulaciones y continuidades con los procesos educativos desarrollados en las décadas del sesenta y setenta, el reconocimiento de la diversidad cultural y la enseñanza bilingüe resultaron principios fundamentales en los orígenes de la EBI para su configuración como política educativa focalizada destinada a indígenas:

Se reconocen a las culturas y lenguas toba, wichí y mocoví, como valores constitutivos del acervo cultural de la Provincia [...]. Los aborígenes tobas, wichis y mocovíes tienen derecho a estudiar su propia lengua en las instituciones de enseñanza primaria y secundaria de las áreas aborígenes. (art. 13 y 14 de la Ley N° 3258/87)

Fundada en estos principios, la EBI en el Chaco alcanza su punto de mayor desarrollo en el periodo reciente comprendido entre 2010 y 2014, con la sanción de leyes fundamentales que instauran cambios significativos en cuanto al reconocimiento de esta educación como modalidad del sistema, a los sentidos de interculturalidad y a la participación de las organizaciones indígenas en la gestión de los establecimientos educativos.

Luego de un proceso de asambleas, un congreso pedagógico y diferentes instancias de participación de la comunidad educativa y de las comunidades indígenas, se sanciona en el año 2010 la Ley de Educación Provincial N° 6691, que sustituye a la Ley N° 4449/98.<sup>6</sup> La Ley N° 6691 instituye la EBI como una modalidad del sistema educativo (art. 27), establece la interculturalidad como

6. Ley sancionada teniendo como marco la Ley Federal de Educación en el plano nacional.

principio para la educación de toda la sociedad (art. 4), reconoce a los pueblos indígenas como responsables de acciones educativas (art. 6), y establece y financia las escuelas de gestión social indígena (art. 23).

Como resultado de este proceso y del reconocimiento estatal de las escuelas de gestión social indígena previamente existentes,<sup>7</sup> se inicia una instancia de debates en torno a este tipo de instituciones que, luego de cuatro años, concluye con la sanción de la Ley de Educación Pública de Gestión Comunitaria Bilingüe Intercultural Indígena N° 7446/14. La ley instaura una figura inédita en el sistema educativo argentino y en la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe (Ley de Educación Nacional N° 26.206/06, art. 17), reconoce importantes grados de autonomía a las organizaciones indígenas en la gestión de los establecimientos educativos (art. 6 y 9 inciso a), e incorpora figuras políticas tradicionales como el Consejo Comunitario, los pedagogos o sabios indígenas y el Consejo de Ancianos (art. 9 incisos a y b, art. 15 inciso d).

En el corpus normativo es importante incluir la Ley N° 6604/10, que reconoce a las lenguas qom, wichí y moqoit como idiomas oficiales de la provincia del Chaco.

En este apartado profundizamos en torno a las instancias y formas de participación de las organizaciones y comunidades indígenas en el proceso de elaboración de esta política educativa, así como en los sentidos de la construcción identitaria y de interculturalidad que sustentan las leyes sancionadas en este período.

En cuanto a la participación de las organizaciones y comunidades indígenas en las definiciones sobre su educación, se evidencia una ampliación y profundización de las modalidades e instancias de intervención.

Relativo al diseño de la Ley N° 6691/10, los testimonios de funcionarios provinciales y de los propios docentes indígenas que intervinieron dan cuenta de una dinámica en la que se dieron diferentes formas de representatividad (el Instituto del Aborigen Chaqueño, delegados de las distintas comunidades del interior de la provincia, referentes de organizaciones indígenas, representantes indígenas del Ministerio de Educación provincial, etc.). A partir de una entrevista a un funcionario provincial, se destaca que tuvieron lugar instancias de debate en las escuelas de distintas zonas, ciudades o regiones educativas. En cada una de ellas, se elaboraron documentos que condensaban los posicionamientos de los actores sobre cada uno de los ejes o tópicos fundamentales.

En resumen, podemos señalar una participación ampliada sobre: actores indígenas (docentes, dirigentes e integrantes de las comunidades en general); expansión geográfica (asambleas en diferentes localidades con población indígena); y representatividad de las tres etnias de la provincia: “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” (Entrevista a docente qom, Resistencia, enero de 2015).

En relación con las demandas indígenas durante el proceso de formulación de la ley, se destaca un posicionamiento que pujaba por la definición de la diversidad cultural y lingüística del Chaco, que debería quedar expresada en la normativa, “como una riqueza”. Asimismo, en torno a la EBI, que “tenía que quedar plasmada [...] como una modalidad a desarrollar y profundizar” por los propios indígenas (Entrevista a funcionario provincial no indígena,

7. Como antecedentes de esta figura, cabe mencionar que en 2011 y 2012 se crearon dos escuelas públicas de Gestión Social Indígena, en el Barrio Toba de Resistencia y en la ciudad de Roque Sáenz Peña (Decreto N° 226/2011).

Resistencia, agosto de 2014). Articulada con este aspecto, surge como demanda principal la gestión social indígena, que luego les permitió el desarrollo de la gestión comunitaria y la elaboración de la Ley N° 7446/14.

Desde otra dimensión de análisis, la Ley de Educación Provincial N° 6691/10 contiene definiciones importantes en cuanto a la participación de los pueblos indígenas en la educación, y específicamente en la EBI. Reconoce su responsabilidad respecto de las acciones educativas, en una posición equiparable a la del Estado provincial, el Estado nacional, las confesiones religiosas, las organizaciones sociales y las familias (art. 4 y 6). Y establece la libertad de estos pueblos para crear instituciones educativas (art. 14).

De forma distintiva, implica modificaciones concretas en las modalidades de participación con el reconocimiento de la autonomía indígena para la gestión de los procesos educativos, y la garantía del financiamiento estatal. Además, el texto de la ley menciona que el Estado deberá garantizar la participación permanente, protagónica y efectiva de sus representantes en la definición, planificación, gestión y evaluación de la EBI (art. 23 y 89, incisos a y d).

Sobre esta base normativa se construye la EPGCBII, con la intervención de docentes y organizaciones indígenas en diferentes momentos de la elaboración. Participaron en las consultas realizadas por el Estado provincial (Artieda, et al., 2015)<sup>8</sup> así como a través de iniciativas propias con la presentación de proyectos de ley y escritos.

En este sentido, es plausible conjeturar que la participación indígena constituyó un dinamizador clave de las transformaciones ocurridas en esta última etapa de la EBI, y también conforma un principio organizador junto con el reconocimiento de la diversidad étnica y la enseñanza de las lenguas indígenas.

Articulado con otro de los conceptos analizados en este trabajo, observamos que la participación en las definiciones sobre su educación aparece estrechamente ligada a la construcción y reivindicación de la identidad étnica. Los testimonios recabados y los enunciados de las leyes de educación que se sancionaron en esta etapa reciente ponen de manifiesto el lugar principal asignado a las identidades indígenas, sus conocimientos ancestrales, cosmovisiones, lenguas, historias y formas de organización. Ello nos permite postular que, para las comunidades indígenas, la posibilidad de recreación identitaria se vincula estrechamente con la incidencia en la definición e implementación de las políticas educativas.

Retomando la Ley N° 6691/10, esta reconoce la diversidad cultural y lingüística como parte de la identidad nacional y provincial, establece el respeto y el fortalecimiento de esa diversidad como un valor esencial de la educación de toda la sociedad (art. 3, 9, 88, inciso c); en línea con esto último, se incluye entre los fines y objetivos de la política educativa el respeto de la diversidad cultural y de la lengua e identidad de los pueblos indígenas (art. 21, incisos 5 y 16, art. 173, inciso n).<sup>9</sup>

En consonancia con lo anticipado, la mencionada Ley N° 6604/10 coloca a las lenguas indígenas a la par del castellano-español e implica su reconocimiento y revitalización. En las orientaciones actuales de la política educativa relativa a indígenas, la lengua y la posibilidad de su revitalización y preservación tienen un sentido fundamental en la reivindicación de la identidad y en su construcción continua. Tal como expresa un funcionario entrevistado,

8. En el año 2011 se realizaron “Jornadas de Debate sobre Educación Pública de Gestión Social Indígena” en diferentes ciudades de la provincia.

9. En consonancia, la Ley N° 7446/14 establece: “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).

“Hablar de una lengua es hablar de una visión de mundo, cuando se pierde una lengua se pierde un mundo [...] por lo tanto desde ahí vienen, desde esa negación, decir “quiero que en las escuelas de Chaco se hable la lengua de mi comunidad” es decir “quiero que respetas mi identidad, quiero que respetas mi cultura, quiero que me visibilices, quiero que me mires como una persona, como un sujeto de derecho”, eso es un grito de libertad extraordinario. (Entrevista a funcionario provincial no indígena, Resistencia, agosto de 2014)

Como continuidad de las citadas leyes, la Ley N° 7446/14 profundiza el reconocimiento de la educación como instancia privilegiada para la construcción identitaria y para la apropiación de la cosmovisión y las lenguas nativas. Como instrumento institucional, se prescribe la elaboración de un “proyecto educativo [...] que fortalezca las identidades involucradas” (art. 8). En línea con ello, promueve la elaboración y difusión de material didáctico pertinente a la historia y culturas indígenas (art. 9, inciso f).

Retomando la noción de la construcción identitaria en términos relacionales, en el contexto analizado, esta tiene su derivación en los sentidos diversos otorgados a la interculturalidad.

La normativa sobre educación sancionada en la etapa reciente y el discurso político incorporan la interculturalidad como principio de la educación para toda la sociedad. La Ley N° 6691/10 establece que el Estado tiene la responsabilidad principal de proveer una educación intercultural para todos los habitantes de la provincia (art. 4).

A partir del cruce con otras fuentes, es posible problematizar los sentidos que adquiere la interculturalidad en las normativas. Los testimonios ponen en evidencia que este concepto aparece como principio educativo para toda la sociedad, pero estrechamente ligado con lo indígena. Como expresión más clara de esa ambigüedad, la educación bilingüe intercultural se instala como una modalidad del sistema educativo destinada a “asegurar el derecho a la educación de los pueblos indígenas” (art. 87). Se establece el respeto por lo intercultural en el marco de una educación destinada a los indígenas, no a toda la sociedad (art. 89, inciso g).

En el mismo sentido, la Ley N° 7446/14 instaura una educación intercultural destinada principalmente a los pueblos indígenas, y la Ley N° 6604/10 evidencia una intencionalidad de fortalecimiento de la identidad indígena, pero no una profundización de las relaciones interculturales, en tanto el aprendizaje y la utilización de las lenguas indígenas se circunscribe a las poblaciones indígenas y no a la sociedad en su conjunto.

En línea con este análisis, Medina y Hecht (2015) aportan una mirada crítica en relación con la EPGCBII, en tanto sostienen que

en cierto modo, se estaría proyectando sobre estas instituciones la posibilidad de imaginarlas como un espacio desde el cual generar una mirada crítica sobre la formación de las identidades y deconstruir los discursos del “nosotros” y los “otros” profundamente articulados a condiciones históricas, políticas, económicas y culturales de producción de desigualdades (Soria, 2009). Sin embargo [...] creemos que las mismas no reflejan una ecuación o sumatoria que persiga la interculturalidad tanto para indígenas como no indígenas. (p. 41)

Desde la perspectiva de los indígenas se postula una concepción de interculturalidad que la posicione como principio para el crecimiento de la sociedad y de las relaciones entre sujetos con identidades diversas. Parafraseando a uno de los qom entrevistados: los indígenas han asumido el rol de ser interculturales, pero no se logra un enriquecimiento de las relaciones que se entablan como sociedad, porque solo los indígenas aplican la interculturalidad.

Finalmente, podríamos señalar que, aún con los avances mencionados acerca de la participación indígena, en este período persiste una concepción funcional de la interculturalidad, que promueve el diálogo y la tolerancia (Ley N° 6691/10, art. 88) aunque circumscripta a las poblaciones indígenas. Por otro lado, faltaría encontrar mecanismos e instrumentos que permitan la construcción de una interculturalidad crítica ampliada, que promueva cambios en la estructura de la sociedad y en las relaciones sociales e interculturales.

## A modo de cierre

Con el estudio de las finalidades o propósitos de la educación nos orientamos a hallar indicios acerca de los sentidos dados a la participación indígena, la identidad étnica y las relaciones interculturales en los distintos períodos analizados en este trabajo, tanto en los discursos indígenas como de los no indígenas. La historización de esos sentidos nos permitió evidenciar que son polisémicos y no generalizables, incluso dentro de una misma etapa histórica.

Respecto del primer período atendido, la década de los sesenta y setenta, sentó las bases para un paulatino reconocimiento de la diversidad cultural en la provincia. Si bien se reconoce la coexistencia de distintas posturas sobre las formas en que se produciría la integración del indígena, la perspectiva orientada al rescate de valores o elementos culturales de grupos étnicos del Chaco (el uso de los idiomas nativos como ejemplo más destacado) generó condiciones simbólicas y materiales para la configuración de un modelo educativo que contribuyera a la recreación de la identidad étnica. Por otra parte, en cuanto a la participación, fue clave en la constitución de la figura del docente indígena, en carácter de mediadores lingüísticos en los procesos educativos, aunque no exclusivamente, según dimos cuenta.

El surgimiento de la EBI a finales de la década de 1980 implicó el desarrollo de una política educativa focalizada para indígenas, asentada en el reconocimiento de la diversidad étnica y en la enseñanza de los idiomas indígenas para su recuperación y revalorización. Más avanzado temporalmente, en la etapa reciente de desarrollo de la EBI, advertimos que la participación indígena constituye un eje estructurador de las transformaciones en la política educativa. El Estado provincial reconoce demandas indígenas relacionadas con alcanzar un papel activo en la definición e implementación de la educación; en ese sentido, asume el rol de garante de su instrumentalización, al posicionar como agentes principales a los docentes y organizaciones indígenas.

La interculturalidad constituye un principio de la educación, que permitiría el reconocimiento y reivindicación de las identidades indígenas, lo que evidencia la persistencia de una concepción sesgada de la noción. Asimismo, se advierte un sentido de la interculturalidad como unidireccional, en la que solo los indígenas deben ser interculturales para acceder a los bienes culturales de la sociedad envolvente.

En cuanto a las continuidades y rupturas entre períodos, el reconocimiento de la diversidad cultural, la enseñanza de las lenguas nativas y la recreación identitaria dentro de los espacios educativos conforman principios estructurantes y recurrentes en la diacronía. En las décadas de los sesenta y setenta, de un carácter más espontáneo o aislado, según fueran las orientaciones de las propuestas educativas de actores no indígenas; y en la etapa reciente, con la EBI como política pública. Respecto de la participación, en el primer período, con mayor énfasis en los procesos de enseñanza, aunque con una autonomía relativa en la definición de los sentidos y finalidades de las propuestas educativas destinadas a sus propias comunidades. En contraposición, una forma de participación ampliada y protagónica en la EBI actual, no reductible al rol de enseñante y con un papel activo en el diseño e implementación de la política educativa, así como en el desarrollo de las instituciones escolares.

Concluyendo, si bien la EBI fue institucionalizada en el Chaco en 1987, el análisis de las fuentes documentales y la perspectiva historizada de los procesos educativos en la historia reciente, nos permitieron dar cuenta de que sus orígenes radican en los debates y propuestas de la educación en los 60 y 70, momento en que se sentaron bases fundamentales para el actual desarrollo de la EPGCBII.

### *Agradecimientos*

Agradecemos las lecturas de la Dra. Ana Padawer (CONICET-UBA), sus aportes fueron importantes para la delimitación de los objetivos y las discusiones vertidas en este trabajo.

## Referencias bibliográficas

- » Abramoff, E. (2001). Etnocidio. Genocidio. Identidad de los Pueblos Indígenas. En M. J. Garreta y C. Bellelli (Comps.). *La trama cultural* (pp. 155-163). Buenos Aires: Caligraf.
- » Arata, N. y Southwell, M. (Comps.) (2014). Itinerarios de la historiografía educativa en Latinoamérica a comienzos del siglo XXI. En *Ideas en la educación latinoamericana: un balance historiográfico* (pp. 9-43). Gonnet: UNIPE Editorial Universitaria.
- » Arroyo Ortega, A. (2016). Pedagogías decoloniales y la interculturalidad: perspectivas situadas. En M. V. Di Caudo, D. Llanos Erazo y M. C. Ospina Alvarado (Coords.). *Interculturalidad y educación desde el Sur. Contextos, experiencias y voces* (pp. 47-66). Quito: Universidad Politécnica Salesiana.
- » Artieda, T. (2016). 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., Liva, Y. y Almirón, V. (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*. Santiago de Chile, Chile.
- » Artieda, T., Liva, Y. y Almirón, 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. 83-111). Corrientes: EUDENE.
- » Artieda, T. y Nicoletti, M. A. (2017). Historiografía de la educación entre pueblos indígenas en países de América Latina: notas introductorias. *Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación*, 18(2), 87-99.
- » Artieda, T. y Rosso, L. (2009). Propuestas educativas para indígenas del norte argentino en las fases iniciales del proceso de proletarización. 1884-1922. En A. Ascolani (Comp.). *El sistema educativo en Argentina. Civilidad, derechos y autonomía, dilemas de su desarrollo histórico* (pp 141-163). Rosario: Laborde.
- » Bengoa, J. (2000). *La emergencia indígena en América Latina*. Chile: Fondo de Cultura Económica.
- » Briones, C. (1995). Hegemonía y construcción de la 'nación'. Algunos apuntes. *Papeles de Trabajo*, 4, Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Sociocultural UNR.
- » 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: CEPAL, Naciones Unidas.
- » Díaz, R. y Alonso, G. (2004). *Construcción de espacios interculturales*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- » Diez, M. L., Hecht, A. C., Novaro, G. y Padawer, A. (2011). Interculturalidad y educación. Cruces entre la investigación y la gestión. En G. Novaro (Coord.). *La interculturalidad en debate: experiencias formativas y procesos de identificación en niños indígenas y migrantes* (pp. 265-281). Buenos Aires: Biblos.

- » Equipo Nacional de Pastoral Aborigen (2007). *Legislación indígena. Edición Conmemorativa del Vigésimo Aniversario de la Sanción de la Ley del Aborigen Chaqueño*. Resistencia: Equipo Nacional de Pastoral Aborigen.
- » Guarino, G. (2010). Estrategias identitarias para la resistencia étnica en las organizaciones indígenas Qom del Chaco, *RevMad*, 22, 56-72.
- » 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. (2011). 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. (2015a). Educación interculturalidad bilingüe en Argentina: el caso del Chaco entre 1987 y 2014. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 9(2), 129-144.
- » Hecht, A. C. (2015b). Educación Intercultural Bilingüe en Argentina: un panorama actual. *Ciencia e Interculturalidad*, 16(1), 20-30. doi: 10.5377/rcl.v16i1.235
- » Lenton, D. (2014). De centauros a protegidos. La construcción del sujeto de la política indigenista argentina desde los debates parlamentarios (1880-1970) (tesis doctoral). *Corpus. Archivos virtuales de la alteridad americana*, V(2).
- » Liva, Y. (2017). *El proyecto educativo de la orden franciscana en Misión Laishí, Formosa (1900-1950c.)* (tesis doctoral). Universidad Nacional de Luján. Luján, Argentina.
- » López, L. E. (2001). La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana. *Ánalisis de prospectivas de la educación en la región de América Latina y el Caribe*, 1, 382-406.
- » López, L. E. (2004). Interculturalidad y educación en América Latina: lecciones para y desde la Argentina. En *Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Sistematización de experiencias*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- » 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: IIEP-UNESCO.
- » 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, Argentina.
- » 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, 19-29.
- » Novaro, G. (2006). Educación intercultural en la Argentina: potencialidades y riesgos. *Cuadernos Interculturales*, 4(7), 49-60. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/552/55200704.pdf>
- » 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: EUDENE.
- » Rockwell, E. (1980). *Antropología y educación: problemas del concepto de cultura*. México: Mimeo.

- » Rockwell, E. ([2011] 2018). Recuperar la historia en la antropología de la educación. En N. Arata, C. Escalante y A. Padawer (Comps.). *Elsie Rockwell. Vivir entre escuelas: relatos y presencias. Antología Esencial* (pp. 265-287). Buenos Aires: CLACSO.
- » Schmelkes, S. (2004). La educación intercultural: un campo en proceso de consolidación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(20), 9-13.
- » Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, J., L. Ta-pia y C. Walsh (Comps.). *Construyendo interculturalidad crítica* (pp. 75-96). La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

## Otras fuentes consultadas

- » Asociación Amigos del Aborigen (1965). *Nunca es demasiado tarde. Campaña de Alfabetización*. Archivo de la Asociación Amigos del Aborigen. Resistencia, Argentina.
- » Boletín Informativo Operativo Toba. N° 3 (1971). *Colección Obispo Sante Uberti Barbieri. Archivo Histórico “Esther Gattinoni de Regueira”*. Colegio Ward, Buenos Aires, Argentina.
- » Cámara de Diputados de la Nación Argentina (1992). *Ley de adhesión al Convenio 169 OIT N° 24071*. CABA, Argentina.
- » Cámara de Diputados de la Provincia del Chaco (1987). *Ley Provincial de las Comunidades Indígenas N°. 3258*. 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 (2010). *Ley de Educación Provincial N°. 6.691*. 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.
- » Congreso de la Nación (2016). *Ley de Educación Nacional N° 26206*. CABA, Argentina.
- » Cámara de Diputados de la Provincia del Chaco (2014). *Ley de Educación Provincial N°. 7.446*. Resistencia, Argentina.
- » Elena qataq Eli (1972). *Cartilla de alfabetización*. Colección: “Albert S. and Lois Buckwalter Papers, 1949-2004”. Mennonite Church USA Archive, Illinois, EEUU.
- » El Territorio (18 de agosto de 1968). *Colección Obispo Sante Uberti Barbieri. Archivo Histórico “Esther Gattinoni de Regueira”*. Colegio Ward, Buenos Aires, Argentina.
- » Iglesia Evangélica Metodista Argentina (octubre 1966). *El Estandarte Evangélico*. Archivo Histórico “Esther Gattinoni de Regueira”. Colegio Ward, Buenos Aires, Argentina.
- » Lede Qom (s/f). *Cartilla de alfabetización*. Archivo personal de José Oyanguren.
- » Ministerio de Economía. Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (2010). *Censo Nacional de Población, Hogares y Vivienda 2010*. Argentina.
- » OIT, Organización Internacional del Trabajo (1989). *Convenio sobre pueblos indígenas y tribales N° 169*. Ginebra.
- » S/a (1958). *Reivindicación. Órgano Indigenista Chaqueño. Año II, N°13*. Archivo de la Asociación Amigos del Aborigen, Chaco, Argentina.
- » Sotelo, R. (1965). *Guía del alfabetizador*. Archivo Asociación Amigos del Aborigen. Impreso por Asociación Amigos del Aborigen, Chaco, Argentina.