

PANORAMA SOCIOHISTÓRICO Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN EL CENTRO CHAQUEÑO¹

SOCIAL AND HISTORICAL LANDSCAPE AND INTERCULTURAL BILINGUAL EDUCATION IN THE CENTRAL AREA OF CHACO PROVINCE

*Soledad Aliata*²

RESUMEN El artículo presenta algunas de las reflexiones trabajadas en la tesis doctoral en Antropología Social, centrada en documentar la diversidad y complejidad en las trayectorias socioeducativas de un grupo de maestrxs indígenas del centro-chaqueño. En este texto desarrollamos el panorama socio-histórico y socioeducativo actual de la región, especificando los procesos sociohistóricos sobre los contextos indígenas y la escolarización, el inicio de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y de la figura del/la maestrx indígena, y las condiciones socioeducativas actuales del centro chaqueño. Si bien pueden evidenciarse múltiples acciones que emergen para atender contextos de marcada desigualdad económica y socioeducativa, tanto en Argentina como en otros países de la región perduran problemáticas que afectan cotidianamente a niñas, jóvenes y adultos que se autoidentifican como indígenas. Nos parece fundamental abordar estos aspectos, considerando que dichos procesos locales y nacionales no pueden escindirse de los fenómenos de etnocentrismo, racismo y discriminación en Latinoamérica, que parecen profundizarse gravemente en el presente.
Palabras claves: Diversidad, desigualdad, maestrxs indígenas.

INTRODUCCIÓN

Este artículo forma parte del trabajo de tesis doctoral en Antropología Social desarrollado entre 2014 y 2018, cuyo objetivo consistió en documentar la diversidad y complejidad en las trayectorias socioeducativas de un grupo de maestrxs indígenas del centro-chaqueño. La obra intentó, por un lado, describir el contexto sociohistórico de la región y ahondar en aspectos relacionados con el rol/formación del/la maestrx indígena en contextos de Educación Intercultural Indígena (EIB). Por otro lado, buscó sistematizar las trayectorias socioeducativas de un grupo de maestrxs indígenas considerando los procesos de articulación/solapamiento/negación identitaria. En este texto, puntualmente, presentaremos las reflexiones vinculadas con el panorama sociohistórico y socioeducativo actual de la región. Nos focalizaremos en el marco histórico y socioeducativo de Argentina, especificando los procesos sociohistóricos sobre los contextos indígenas y la escolarización, el inicio de la EIB y de la figura del/la maestrx indígena, y las condiciones socioeducativas actuales del centro chaqueño. Nos parece fundamental abordar estos aspectos y, al mismo tiempo, considerar que dichos procesos locales y nacionales no pueden escindirse de los fenómenos de etnocentrismo, racismo y discriminación.

A partir de investigaciones previas³ pudimos evidenciar que ciertas tensiones en relación con la formación de lxs docentes indígenas, el rol en las aulas, etcétera, están vinculadas con la construcción de sentidos estigmatizantes en relación con lo indígena en el ámbito educativo. Por este motivo, comenzamos a profundizar en la figura del/la maestrx indígena. Con respecto al trabajo metodológico, la investigación se basó en la perspectiva etnográfica. Hemos realizado entrevistas en profundidad, observaciones participantes y charlas informales con múltiples agentes educativos de la región (maestrxs no indígenas, directivos, maestrxs indígenas, entre otros). Dado el interés en indagar en la figura de lxs maestrxs indígenas, incorporamos algunos aportes del recurso metodológico del relato autobiográfico. De este modo, creemos que la combinación del abordaje etnográfico y

¹ Trabajo RECIBIDO: 11 de diciembre 2019. ACEPTADO: 2 de marzo 2020.

² Facultad de Filosofía y Letras (FFyL). Universidad de Buenos Aires (UBA).
Correo electrónico: soledadaliata@hotmail.com.

³ Tesis de Licenciatura en Antropología Social, titulada “Educación, diversidad y desigualdad. Procesos de estigmatización en contextos de Educación Intercultural en Chaco” (2011). Grupo de trabajo Clasco (Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales) “Experiencias formativas interculturales en Latinoamérica”, fundado por las Dras. Ana Carolina Hecht, Noelia Enríz y Mariana García Palacios. UBACyT “Diversidad lingüística y educación intercultural. Estudios sobre socialización lingüística en contextos escolares tobas (qom) de las provincias de Chaco y Buenos Aires”, dirigido por la Dra. Ana Carolina Hecht. UBACyT “Educación intercultural bilingüe en comunidades toba/qom y mbyá-guaraní de Argentina: un abordaje antropológico de la diversidad étnico-lingüística en la escuela”, dirigido también por la Dra. Hecht.

ABSTRACT The article presents some of the reflections addressed on the doctoral thesis on Social Anthropology, focused on documenting the diversity and complexity in the social and educational trajectories of a group of indigenous teachers in the central area of Chaco province. In this text, we develop the current socio-historical and socio-educational landscape of the region, specifying the social and historical processes of indigenous contexts and the schooling system, the beginning of Intercultural Bilingual Education (IBE) and the figure of the indigenous teacher, and the current socio-educational conditions of Chaco's central area. Although there are multiple actions that emerge in order to address the contexts of deep economic and socio-educational inequality, both in Argentina and in other countries in the region, many problems still remain, daily affecting children, youths and adults who identify themselves as indigenous. We believe it is essential to address these aspects, considering that these local and national processes cannot be separated from the phenomena of ethnocentrism, racism and discrimination in Latin America, which seem to be seriously deepening in the current times.

Key Words: Diversity, inequality, indigenous teachers.

ciertas aproximaciones biográficas resultan una herramienta nodal para un acercamiento más detallado de las trayectorias de lxs maestrxs indígenas, considerando los contextos históricos en los que están inmersos como grupo social, las particularidades de la región chaqueña y, al mismo tiempo, los recorridos, elecciones y posibilidades de cada sujeto como miembro de una comunidad indígena y como educadores. En la tesis de doctorado y específicamente un trabajo centrado en la metodología y otro en el análisis⁴ sistematizan el material.

Nos parece importante mencionar que estas temáticas, lejos de ser islas cerradas, se enmarcan y relacionan con asuntos más amplios que trascienden fronteras y continentes. En ese sentido, nuestro problema de investigación se ancla en contextos de globalización y de avance de las políticas económicas transnacionales. Bajo este horizonte surgen interesantes reflexiones que nos habilitan a pensar en la relación que existe entre estas condiciones político-económicas y lo que algunos autores llaman el "debilitamiento cultural". Se trata de un proceso en el cual el "otro" no es aceptado ya que se busca legitimar la "lógica del centro y de los bordes" (Cullen, 2003: 43). En el ámbito educativo se ha podido observar claramente que ese "otro" no aceptado se plasmó en todo el proceso histórico de castellanización. Sin embargo, en la actualidad aún nos preguntamos hasta qué punto nos hemos corrido de esa mirada etnocéntrica para abordar estas problemáticas. Siguiendo a Cullen, el autor propone pensar en un espacio público intercultural, que implica correrse de las relaciones de sometimiento de un grupo de personas hacia ciertas reglas hegemónicas, para dar lugar a relaciones que se basen en la cooperación razonable y la responsabilidad. A partir de estas visiones, nos preguntamos si realmente existen verdaderos espacios interculturales. Según este autor, lo que acontecen son espacios transculturales, o sea, que "radica en una asimilación incorrecta de la diversidad de culturas a la diversidad de intereses privados, operándose una verdadera mercantilización de la interacción cultural" (Cullen, 2003: 31). De este modo, no implica solamente el desconocimiento de los "otros", sino también la trasgresión de ciertos derechos históricamente negados, duramente reclamados y conseguidos.

En ese sentido, creemos que reflexionar sobre el racismo y la discriminación es fundamental para comprender estos procesos. Si bien no existen razas como realidades biológicas y genéticas, en

⁴ "Método autobiográfico para el estudio de procesos identitarios y trayectorias socioeducativas" (2019), en prensa. Y "Trayectorias socioeducativas de maestros/as indígenas del centro chaqueño" (2020), artículo en evaluación.

muchos casos lo étnico es asociado también a aspectos biológicos y, de este modo, "muchos discursos públicos atribuyen rasgos culturales a fenotipos y conductas sociales a genes" (Rockwell, 2015: 18). En el caso de los grupos indígenas en nuestro país y en gran parte de Latinoamérica se ha podido evidenciar que han sufrido profundamente la discriminación. La estigmatización construida desde diversos grupos sociales hegemónicos (sectores conservadores, medio de comunicación, etcétera), acompañados de un marco normativo que los ha legitimado, ha despojado históricamente a estos grupos sociales de los más básicos Derechos Humanos, como ser el derecho a la vida, a la libertad, el acceso a un territorio, a la salud y a la educación de calidad que respete su cosmovisión, entre otros.

Vemos que estos procesos de estigmatización no son inocentes. Han producido –y lo siguen haciendo– condiciones profundas de desigualdad social, económica y educativa. Bajo este contexto, en las últimas décadas, numerosas demandas desde distintos grupos indígenas han llegado a las Naciones Unidas. En 1970 comienza a investigar en ese marco sobre la discriminación en contra de las poblaciones indígenas, generándose la creación de grupos de trabajo especializados con participación de personas indígenas (Bellier, 2011). En 2007, luego de veintidós años de negociaciones, es aprobado por la Asamblea General de las Naciones Unidas el Proyecto de Declaración sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas que plantea que tienen los mismos derechos que otros pueblos y principalmente establece el derecho a la libre-determinación que les da la personalidad jurídica necesaria para consolidarse como sujetos del derecho internacional. Asimismo, se encarga de abordar las problemáticas indígenas en todos los programas de las agencias de las Naciones Unidas y en las políticas públicas (relacionadas con la salud, educación, economía, entre otras) a cargo de grupos de trabajo en los cuales participan representantes indígenas, siendo novedoso dentro del sistema de las Naciones Unidas. De esta manera, se produce un cambio de estatuto que se describe como pasar de "víctima" acerca de quien se habla hacia el "actor" que habla por sí mismo. Se trata de estrategias de posicionamiento a través de las cuales los grupos indígenas defienden sus derechos, reubicándose desde otro lugar en el cual la identidad se define desde la formación de un actor político (Bellier, 2011). En relación con las demandas indígenas mencionadas, la educación estatal destinada a las po-

blaciones indígenas se ha propagado fuertemente desde los años 70 en Latinoamérica, sentando antecedentes desde la década del 30 y 40. Esta propuesta abarca en la actualidad a varios países de la región, reconociendo derechos lingüísticos y culturales diversos de los pueblos indígenas.

Si bien estas intervenciones emergen para atender contextos de marcada desigualdad, aún no se ha podido resolver la implementación de las medidas ni mejorar la calidad de vida estos pueblos. Tanto en Argentina como en otros países de la región existen múltiples problemáticas que afectan cotidianamente a niños, jóvenes y adultos que se autoidentifican como indígenas. Podemos divisar en estas semanas, por ejemplo, el recrudecimiento de discursos y acciones racistas y discriminatorias que sufre el pueblo boliviano a partir del golpe de Estado que acontece en ese país. Lamentablemente no se trata de eventos aislados. De ahí, nuestra preocupación e interés por la temática.

ENCUADRE SOCIOHISTÓRICO, MARCO LEGAL Y ESCOLARIZACIÓN DE PUEBLOS INDÍGENAS EN ARGENTINA

Como mencionamos recientemente, los modos en que han sido reconocidos diversos grupos sociales están fuertemente vinculados con acciones que se suscitan al respecto. Históricamente, los grupos indígenas han sido "etiquetados" bajo ciertas características distintivas: los rasgos fenotípicos, el color de la piel, la lengua, la vestimenta, entre otros. Este rótulo ha generado discursos simplificados de dichos grupos que, en general, los ubican en lugares de inferioridad y consideran, como en la actualidad, que ya no existe el "verdadero/puro" indígena. O sea, según esta mirada, aquellos grupos que poseían ciertas características que los distinguían como indígenas, al producirse alguna variación, se estaría poniendo en duda su identificación como indígenas. En estas posturas de invisibilización subyace una idea de la "identidad" como esencializada y estática, que se configura de la sumatoria de atributos, impidiendo comprender la dinámica social, las transformaciones, la movilidad, la interacción de los grupos humanos y la autoidentificación.

Numerosos estudios socio y etnohistóricos han evidenciado dichos procesos de "negacionismo", "silenciamiento", "integración", "homogeneización", "pacifismo", "explotación" y "exterminio" que históricamente los distintos pueblos indígenas han atrave-

⁵ La denominación toba/qom responde a los términos utilizados a lo largo de la investigación, tanto por interlocutores/as de la región autoreconocidos/as como indígenas como no indígenas, para referirse a dicho pueblo.

sado en Argentina (Briones, 1998; Gordillo, 2006; Delrio et al., 2007; Trincherro, 2009; Delrio, 2010; Papazián y Nagy, 2010; Lenton, 2010; Giodano, 2011; Almirón, 2016; entre otros). Si bien en cada contexto local se pueden suscitar fenómenos particulares, es posible también identificar ciertos procesos sociohistóricos comunes que han afectado a multiplicidad de grupos indígenas y han abarcado grandes áreas del territorio nacional. Hacia el siglo XIX, la región pampeano-patagónica y el Gran Chaco estaban habitados en su mayoría por pueblos cazadores-recolectores. En el territorio chaqueño se encontraban tres grupos étnicos o familias lingüísticas: Guaycurú (familia a la que pertenece el toba/qom, el pilagá y el mocoví), Mataco-mataguayo y Lule-vilela (Messineo, 2011). A partir de ese entonces, las políticas llevadas a cabo por el Estado nacional se centran en la usurpación de esas regiones. Por su parte, la Constitución de la República Argentina de 1853 establecía con respecto a los grupos indígenas conservar el trato pacífico y promover su conversión al catolicismo. Investigadores como Musante (2009), Gordillo y Hirsch (2010), Giordano (2011) y Almirón (2016), entre otros, analizan cómo fue presionada militarmente la región, avanzando sobre los pueblos toba/qom⁵, moqoit, wichí y vilela. Así, se consolidan nuevas relaciones sociales, en las cuales se produce la integración de lxs indígenas al mercado de trabajo de las economías regionales como trabajadorxs intermitentes, pequeñxs productoxs o como fuerza de trabajo proletaria.

En especial, en el norte, el incremento de los sectores agrícolas generó una creciente demanda de mano de obra indígena, focalizando el trabajo en la producción algodonera (Chaco oriental) y en los ingenios azucareros (Salta y Jujuy). En ese contexto de fines del siglo XIX y principios del siglo XX, interesantes trabajos como los de Rosso y Artieda (2000) y Artieda (2015) analizan cómo las escuelas fueron creadas en la región chaqueña en complemento de las colonias y reducciones indígenas, generando así la escolarización de muchxs hijxs de indígenas que allí trabajaban. La creación, en 1916, de la Comisión Honoraria de Reducciones de Indios servirá para administrar las reducciones buscando "civilizar" a los grupos "salvajes".

Un acontecimiento histórico importante de la zona fue la Masacre de Napalpí. Dado el contexto de explotación alcanzado en 1924 y el trabajo forzado impuesto por el gobernador, los indígenas se levantaron en protesta. El resultado de este enfren-

tamiento fue la masacre de cientos de personas. Luego de los trágicos eventos ocurridos, en la década de 1930 se instauran medidas de control más rígidas para reducir las salidas a la marisca, quedando establecido el asentamiento sedentario de grupos agrícolas. Coincidimos con varios autores que estos sucesos que profundizaron las condiciones de desigualdad en las que se encuentran los pueblos indígenas son parte de prácticas genocidas estatales desarrolladas desde la conquista de sus territorios hasta la actualidad (Trincherro, 2000; Aranda, 2004; Delrio et al., 2007). Lejos de pensarse como eventos finalizados, son considerados como procesos históricos cuyas prácticas sociales genocidas se siguen reproduciendo en el presente a través de un sistema hegemónico de negación, invisibilización y explotación (Delrio et al., 2007).

En estos procesos que tienden a la desestructuración étnica y a la incorporación de los pueblos indígenas a los intereses político-económicos de la Nación, en los cuales se ha sedentarizado a estos grupos para "civilizarlos" y "evangelizarlos", el rol de la escuela en la producción y reproducción de valores y actitudes necesarios para el mantenimiento de la sociedad dominante, así como el rol de las iglesias en la alfabetización y evangelización, fueron decisivos (Carrasco y Briones, 1996; Wright, 2003; Ceriani y Citro, 2005). La primera Iglesia Autónoma Indígena de la Argentina, la Iglesia Evangélica Unida (IEU), será la de mayor difusión entre los toba/qom que luego alcanzará a otros grupos como pilagá, wichí y moqoit.

Algunos antecedentes interesantes sobre la educación estatal destinada a los pueblos indígenas en el Norte Argentino dan cuenta de ese lazo estrecho entre la escolarización de los niños indígenas y las iglesias (Enriz, García Palacios y Hecht, 2016). Siguiendo a estas autoras, una de las prácticas principales de estos movimientos religiosos (en esta región, el pentecostalismo resultó ser el que más se propagó) fue crear un sistema de escritura para las lenguas indígenas y así se pudo traducir la Biblia a las lenguas indígenas. O sea, en la materialización de la escritura de lenguas indígenas de estos colectivos, principalmente en el pueblo toba/qom, tuvieron gran injerencia las iglesias evangélicas. Un dato interesante es que estas propuestas de alfabetización, que tenían como principal objetivo difundir la religión y promover la apropiación de la Biblia, contrastan "con el contexto nacional/provincial marcado por una escolarización

que no respetaba ni apreciaba las particularidades de las lenguas y culturas indígenas" (Enriz, García Palacios, Hecht, 2016: 198). Es decir, mientras que las iglesias buscaron conocer aspectos socioculturales de estos grupos indígenas (para evangelizarlos), el Estado nacional no implementó políticas públicas de educación intercultural hasta la década del 80, período de recuperación de la democracia que viabilizó la organización y movilización importante del colectivo indígena y sus demandas.

Durante los años 90 se perpetuaron las políticas neoliberales promovidas por la última dictadura militar (de 1976 a 1983), caracterizadas por la reducción de la intervención del Estado y el incremento de las privatizaciones. Paradójicamente, en ese contexto, se sanciona la Ley Federal de Educación N° 24195 (1993) que reafirma el derecho de las comunidades indígenas a "preservar sus pautas culturales y al aprendizaje y enseñanza de su lengua". Esta ley es derogada por la Ley de Educación Nacional 26206 en 2006. En ese sentido, trabajos como los de Hecht (2007, 2011, 2015) indagan sobre cómo la EIB surge en el marco de políticas focalizadas para atender y respetar la diversidad lingüístico-cultural, reconociendo legalmente el estatus de las culturas y lenguas indígenas, pero en ocasiones tendieron a la folclorización y la reducción de la problemática indígena al plano de la asistencia social y al ámbito rural. Por lo tanto, la autora advierte que dado el contexto neoliberal en el cual surgen las políticas educativas nacionales y provinciales, en la creación del Programa de Educación Bilingüe Intercultural encontramos limitaciones en el desarrollo de una educación inclusiva y de calidad para los pueblos indígenas (Hecht, 2015).

En 1994 se realiza la reforma constitucional (artículo 75, inciso 17) que va a reconocer por primera vez la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas, asumiendo con ello la pluriculturalidad y pluriétnicidad de la sociedad argentina, su respeto y valorización. Dicha reforma trae aparejada el derecho de los pueblos indígenas a un reconocimiento de su identidad y a una educación bilingüe e intercultural. Ya en el siglo XXI es sancionada la actual Ley N° 26206 de Educación Nacional (2006) que establece al Estado nacional como último garante del derecho a la educación. En el artículo 17 se establece la estructura del Sistema Educativo Nacional que comprende cuatro niveles (la Educación Inicial, la Educación Primaria, la Educación Secundaria y la Educación Superior) y ocho modalidades, entre ellas, la

⁶ Parte del material de este apartado se basa en la sistematización histórica y temática efectuada por Hecht (2015), denominado "Educación Intercultural Bilingüe en Argentina: el caso del Chaco entre 1987 y 2014".

Educación Intercultural Bilingüe (EIB). En los artículos del 52 al 54 se determina que dicha ley ha de impartirse en los niveles de educación inicial, primaria y secundaria, garantizada por el derecho constitucional de los pueblos indígenas a una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica, entre otros aspectos. Dentro de los estudios vinculados con el ámbito educativo intercultural en nuestro país, interesantes trabajos como el de Bordegaray y Novaro (2004) sostienen que un enfoque intercultural debería atravesar la totalidad del sistema educativo para intentar poner en evidencia y cuestionar aquellos estereotipos que asimilan la diversidad cultural con desventajas socioeducativas. En ese sentido, reflexionar desde y con los agentes involucrados en la cotidianidad escolar habilitaría pensar en propuestas educativas que representen los intereses de las personas menos favorecidas. Asimismo, estudios como el de Alonso y Díaz (2004) plantean la importancia de desvincular los análisis acerca de los contextos interculturales del plano exclusivamente escolarizado que interroge simplemente las formas y las modalidades de aplicación de la política, y avanzar en el para qué y desde dónde se piensan. Es decir, proponen pensar que la educación intercultural como problema social y político, que debe abordarse a partir de un discurso intercultural politizado (Alonso y Díaz, 2004).

Por su parte, quienes apoyan estas políticas sostienen que vienen a cubrir los "baches" dejados por el modelo anterior y, a su vez, las consideran democratizadoras por poner en evidencia las supuestas carencias de ciertos grupos sociales incorporando la "diferencia" opacada por el anterior sistema homogeneizador (Montesinos, 2004; Bordegaray y Novaro, 2004; Hecht, 2007). Bajo este panorama, algunas investigaciones han evidenciado que estas políticas aplicadas en un contexto de profunda fragmentación social refuerzan y profundizan los procesos de estigmatización y las condiciones de desigualdad social en la que se encuentran los destinatarios (Montesinos, 2004).

LA EIB Y EL SURGIMIENTO DE LA FIGURA DEL MAESTRO INDÍGENA EN EL CHACO⁶

En la región chaqueña, las medidas educativas llevadas a cabo por el Estado en relación con las comunidades indígenas surgen durante 1986, cuando se comienza a discutir en asambleas pro-

vinciales de las tres etnias chaqueñas (toba/qom, wichí y moqoit) un proyecto de Ley Integral del Aborigen Chaqueño. Lo discutido sobre los problemas de la educación se presentaron al Ministro de Gobierno, Justicia y Educación y, posteriormente, una delegación de líderes indígenas de las tres etnias –conocidxs como el grupo de los seis– se trasladó a Resistencia para presentar la petición personalmente a las autoridades. Específicamente, se estaba reclamando por la situación escolar del nivel primario ya que muy pocxs niñxs lograban egresar de séptimo grado. Uno de los problemas principales que se expresaba era que lxs niñxs asistían a una escuela donde se enseñaba en español y muchos de ellxs tenían como lengua materna otra lengua, la lengua indígena, y eso limitaba la comprensión y comunicación en el seno de la escuela. Finalmente, las propuestas se transformaron en un proyecto de ley aprobado por la Legislatura chaqueña en mayo de 1987, sancionándose así la Ley 3258 del Aborigen Chaqueño. La Ley N° 3258 tiene como objetivo "el mejoramiento de las condiciones de vida de las comunidades indígenas, mediante su acceso a la propiedad de la tierra y la asignación de los recursos necesarios para reactivar sus economías, la preservación, defensa y revalorización de su patrimonio cultural, su desarrollo social y su efectiva participación en el quehacer provincial y nacional" (Ley 3258, capítulo I). En los distintos capítulos abarca temáticas como la adjudicación de las tierras, educación y cultura, salud, vivienda, registro y documentación de las personas, creación del Instituto del Aborigen Chaqueño (Idach), patrimonio y recursos. En el apartado "De la Educación y Cultura" (Capítulo III) se reconoce el derecho de las poblaciones wichí, toba/qom y moqoit a "estudiar su propia lengua en las instituciones de enseñanza primaria y secundaria de las áreas aborígenes" (artículo 14). En el punto siguiente se establece que "la educación impartida en los establecimientos escolares que atiende el universo indígena se realizará en forma bicultural y bilingüe" (artículo 15). Ambos artículos hacen hincapié en el aspecto sociolingüístico y sociocultural en el cual se desarrollarán las propuestas educativas. Finalmente, el artículo 16 determina que se debe "dotar de infraestructura educacional básica a las comunidades aborígenes y adaptación de los contenidos curriculares conforme a la cosmovisión e historia de los pueblos aborígenes que habitan en la provincia".

Específicamente, en relación con la formación de lxs docentes indígenas, encontramos que la ley establece los siguientes aspec-

tos: instrumentación de la estructura pedagógica incorporando las habilidades y conocimientos de los "pedagogos indígenas" para la enseñanza de las prácticas tradicionales; perfeccionamiento docente de los educadores de indígenas sobre la realidad cultural de los mismos y sus lenguas; dar prioridad a la formación de "docentes indígenas" a través de planes adecuados para tal cometido; a efectos del período de transición se formarán e incorporarán auxiliares docentes aborígenes; y hacer efectivos programas de alfabetización para adultos indígenas tomando en consideración su dialecto y su cultura" (artículo 16). Vemos de este modo que en el artículo en el cual se trata la formación docente no se detalla el modo en el que se va a llevar adelante. O sea, qué "habilidades y conocimientos de los pedagogos indígenas" se van a incorporar, quiénes son consideradxs "pedagogos indígenas", quienes llevarán a cabo las capacitaciones para "el perfeccionamiento de docentes indígenas", cuáles son o en qué consisten los "planes adecuados", entre otros puntos.

Si bien, bajo este contexto comienza a aparecer en la legislación provincial la figura del "pedagogo indígena" y del/la docente indígena", aun es una cuenta pendiente a nivel legislativo trabajar en profundidad con las acciones concretas que deben desarrollarse para hacer cumplir lo que establece la ley en torno a la formación de docentes indígenas. A pesar de estas falencias, debemos rescatar que la importancia de esta ley reside en que, como señala Hecht (2015), con anterioridad se desarrollaba un modelo de educación homogénea que no reconocía las diversidades étnicas y lingüísticas de la región. Sin embargo, esta ley comienza a instalar en las propuestas educativas aspectos que atiendan algunas demandas de los pueblos indígenas de la provincia (Hecht, 2015).

En la práctica, la formación del/la docente indígena pasará por diferentes etapas. En 1985 se crea el Cerec (Centro Educativo Rural El Colchón) que estaba enfocado a alfabetizar a adultxs de la comunidad para que puedan acompañar a lxs niñxs indígenas en su proceso de aprendizaje. Para algunxs miembros de la comunidad, esta sería una experiencia piloto de lo que sucederá en 1987. En ese año, el Consejo General de Educación lleva adelante el primer curso de capacitación de auxiliares docentes aborígenes (ADA), curso que posteriormente se constituirá como el Instituto de Nivel Terciario Cifma (Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen), en la ciudad de Presidencia Roque

Sáenz Peña. El instituto realizará dichas funciones hasta 1994. De este modo, el trabajo de lxs maestrxs no indígenas comienza a pensarse en complemento con el/la indígena. Así, se conforma una idea entorno al maestrx indígena asociada específicamente a la tarea de la enseñanza de la lengua indígena y de contenidos socioculturales. Y el/la docente no indígena como responsable de la enseñanza del español y de las asignaturas como matemática, ciencias sociales, ciencias naturales, etcétera. Como mencionamos anteriormente, en muchos casos estas funciones hasta la actualidad no están definidas en la práctica cotidiana de los establecimientos educativos de modalidad de EIB.

Durante 1995, en la provincia del Chaco se tramitan ante los poderes Ejecutivo y Legislativo las carreras de nivel terciario de Maestro bilingüe intercultural para el Nivel Inicial y Maestro bilingüe intercultural para la Educación General Básica, dando inicio a una nueva etapa institucional del Cifma como Instituto de Nivel Terciario. A partir del 2000 funciona la formación del Profesor intercultural bilingüe (Valenzuela, 2009). Esas titulaciones, en algunos casos, habilitaron a lxs docentes a desarrollar tareas de manera autónoma en el aula, a diferencia del formato de pareja pedagógica anterior. Quienes podían formarse como maestrxs indígenas eran aquellxs que habían finalizado los estudios primarios, tenían algún conocimiento de la lengua y/o cultura, interesadxs en trabajar con niñxs y ser elegidos por la comunidad. Así sucedió que la figura del/la maestrx indígena se perfiló hacia sujetos jóvenes y escolarizados que, en el caso de los qom, muchos no tenían dominio de la lengua indígena (Hecht, 2015). Como señalamos, la figura del docente indígena en el inicio de la EIB es nombrada en la legislación, pero no se establece específicamente su formación ni sus funciones. Por lo cual, en muchos casos, el lugar de lxs maestrxs indígenas dependía de los establecimientos en los cuales se encontraban. Las funciones del/la auxiliar docente aborigen (ADA) recién serán establecidas en 1997, a través del Decreto provincial N° 2757, debido a la necesidad de unificar criterios en torno al rol de dicha figura: se menciona el alfabetizar en lengua materna, el desarrollar la tarea docente junto con el/la maestrx de grado y bajo su dependencia, el participar en la elaboración del diseño curricular, entre otros (Decreto provincial N° 2757, 1997). Sin embargo, en algunos casos, el desconocimiento de dichas funciones por parte del personal educativo no indígena llevó a los ADA a desarrollar tareas extras como

de limpieza y mantenimiento de la escuela (Zidarich, 2010). Asimismo, en los establecimientos con EIB, lxs agentes educativos no indígenas pueden estar acompañadxs de otras figuras como los idóneos y lxs maestrxs bilingües interculturales. O sea, la figura de pareja pedagógica va variando según cada institución, dependiendo de la perspectiva de lxs directivxs, de los recursos humanos con los que cuenta, del vínculo con las familias y la comunidad, entre otros factores. Lxs idóneos, que no han tenido una formación específica, son personas que el consejo comunitario elige para estar en las aulas y facilitar el trabajo de los niñxs y jóvenes indígenas. Sin embargo, aún no está reglamentada su función en las leyes provinciales para la EIB (Hecht, 2015; Medina, 2015). En el caso de lxs MBI (maestrxs bilingües interculturales), según el diseño curricular de la provincia para el Nivel Inicial y en la Resolución N° 3910/1997, las funciones son las mismas que las de el/la maestrx de grado y las tareas pedagógicas son diferenciadas porque se trabajan desde un enfoque intercultural y bilingüe que corresponda con la población en la cual trabajen (Medina, 2015). Si bien en la práctica las funciones son difusas, en teoría la diferencia que existe entre lxs ADA y lxs MBI es que el primero es el/la encargadx de articular las enseñanzas entre lxs niñxs indígenas, sus familias y lxs docentes no indígenas y la institución escolar. Mientras que lxs MBI son los responsables pedagógicos de las enseñanzas (disciplinas como lengua, matemática, ciencias sociales y naturales), incorporando contenidos ancestrales de la comunidad (Medina, 2015). Dado este panorama, y considerando la heterogeneidad de prácticas docentes en el aula, algunas clasificaciones generales son: "maestrx bilingüe intercultural (MBI)", "maestrx indígena" o "profesor/a intercultural bilingüe" (PIB), quienes tienen título docente terciario; ADA son aquellxs que han hecho una capacitación de dos años de duración en el Cifma; y lxs "idónexs" o "maestrx idónex" a quienes se desempeñan como docentes, pero que no están contemplados en el estatuto docente provincial ni en algunas leyes provinciales como, por ejemplo, la Ley N° 7446/2014 y la Ley de Educación de la provincia del Chaco N° 6691/2010 (Medina, 2015).

ESCENARIO SOCIOEDUCATIVO ACTUAL DEL PUEBLO TOBA/QOM

Argentina se define como país pluriétnico y multilingüe, formado por poblaciones criollas, migrantes (en su gran mayoría de

países limítrofes y latinoamericanos) y más de veinte grupos indígenas. Cuenta con un total de cuarenta millones de habitantes, de los cuales un 2,4% se define indígena o descendiente de grupos indígenas (Indec, 2010). De las 955 032 personas indígenas, 126 967 se reconocen como toba/qom, siendo este el segundo grupo indígena más numeroso de nuestro país (Unicef, 2011). En relación con las lenguas, se hablan en diferentes grados de bilingüismo, el español, las lenguas de los países migrantes y catorce lenguas indígenas (Hecht et al., 2015). Si nos referimos al índice de analfabetismo entre quienes se autorreconocen como originarios o descendientes de pueblos originarios se calcula que el 3,7% es analfabeto. A medida que aumenta la edad de la población, el porcentaje de analfabetos es mayor, lo que daría cuenta de un supuesto proceso de inclusión dentro del sistema educativo en décadas más recientes. Sin embargo, existen regiones del país en las cuales la inclusión de las jóvenes generaciones al sistema educativo aún es insuficiente (Indec, 2010).

La región centro-chaqueña que abarca la investigación comprende un área urbana, habitada principalmente por población no indígena, y una rural, donde viven mayormente familias autoidentificadas como qom, mocoví, wichí y algunas criollas. Esta última es reconocida por tener un nivel en cuanto a la calidad educativa menor respecto a otras zonas vecinas, así también por la escasez de recursos económicos y de subsistencia, y una marcada estigmatización en torno a lo indígena. Pueden divisarse extensas zonas de campo y viviendas de adobe, y un servicio limitado de acceso a servicios de agua potable, gas, electricidad, entre otros. Actualmente, varios establecimientos educativos del lugar funcionan con modalidad de Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Es decir, poseen cargos de maestrxs bilingües interculturales/ idónexs/auxiliares indígenas, según el caso, que ejercen frecuentemente en contextos de diversidad sociocultural y desigualdad social. Ambas regiones se encuentran íntimamente relacionadas por actividades comerciales, laborales, familiares, entre otras. A diferencia de quienes viven en la zona rural, que van frecuentemente a comprar mercadería, a trabajar o simplemente a pasear al pueblo, quienes viven en la ciudad solo en ocasiones deben ir al campo (en el caso de poseer tierras y animales, o aquellxs que trabajan en las escuelas rurales, o en el hospital). Es curioso que a pesar de que muchxs desconocen el área rural, circulan fuertes convicciones y prejuicios acerca de cómo se vive y quienes viven allí.

Como ya anticipamos, la provincia del Chaco se destaca por ser pionera en materia legislativa para implementar y reglamentar la educación destinada a pueblos indígenas. En la actualidad esto se ve reflejado en numerosas leyes que en los últimos años permiten ir profundizando la modalidad. Siguiendo la sistematización realizada por Hecht y Zidarich (2016), en algunos artículos periodísticos y otros documentos encontramos leyes como la N° 5905 (2007) que crea el "Programa de Educación Plurilingüe", modificado con el Decreto N° 380 en 2010 que establece la creación de la "Subsecretaría de Interculturalidad y Plurilingüismo" como organismo regulador; la Ley Provincial N° 6604 (2010), que establece como lenguas oficiales al toba/qom, moqoit y wichí (además del español); la Ley de Educación del Chaco N° 6691 (2010), que ampliará el reconocimiento de la EIB que establecía la Ley nacional de 2006 para todos los niveles y modalidades (capítulo XIII); la Ley Provincial de Educación Pública de Gestión Comunitaria Bilingüe Intercultural Indígena N° 7446 (2014), que establece que las escuelas de gestión pública comunitaria bilingüe intercultural indígena deben poseer un director/a o vicedirector/a indígena y, por los menos, un 50 % del personal del establecimiento debe ser de las comunidades; se incorpora la EIB al Estatuto Docente (2015) y se presenta el Proyecto de Ley 3389/18 para la profundización de dicha modalidad; se establece la Ley 7809 (2016) de Titularización de Docentes Indígenas, entre otros. Como señalan Hecht y Zidarich (2016), estos logros son producto de la lucha de lxs ancianos líderes que impulsaron dichos cambios desde los años 80.

A pesar de los alcances normativos y legales, estos avances se suscitan en un contexto social, político y económico complejo para la mayor parte de los pueblos indígenas del país. Concretamente, nos referimos a las familias autorreconocidas como toba/qom que se ven atravesadas por una pronunciada desigualdad socioeducativa. Cuando se analiza lo que ocurre en la franja de jóvenes (entre quince y diecinueve años), se observa que la tasa de asistencia escolar es significativamente más baja. Solo dos de cada cinco adolescentes toba/qom asisten a la escuela. Para la población toba/qom de más de quince años de edad, revelan que casi unx de cada cinco miembros del pueblo no ha recibido instrucción formal alguna a lo largo de su vida. Con respecto a los alcances educativos entre quienes alguna vez han asistido a la escuela, el 46,5% de la población toba no ha logrado completar la escolaridad primaria y

tan solo el 32% la completó (Unicef, 2011).

Es decir, la mayoría de lxs adultxs mayores toba/qom no ha accedido a la escolarización, y aquellxs que han podido acceder a la escuela, no han logrado finalizar sus estudios, siendo las mayores dificultades de índole económicas y sociolingüísticas. Por un lado, la falta de recursos económicos para la vestimenta o el traslado hacia las escuelas. Por otro lado, muchxs niñxs eran monolingües en su lengua qom y las clases se dictaban solamente en castellano. Las personas que han logrado escolarizarse (en nivel primario y secundario) señalan graves problemáticas de discriminación sufridas por ser indígenas, como por ejemplo ubicarlos en grados más bajos de los que les correspondía sosteniendo que lxs niñxas indígenas son más "lentos" y menos capaces para el estudio; anular ciertos saberes que traían lxs niñxs a las aulas, como el uso de la lengua indígena, por considerarlos "perjudiciales" para el aprendizaje, entre otros. Una de las principales consecuencias en la escolarización es que se ha dejado de transmitir la lengua qom en el seno familiar y aspectos socioculturales propios de la comunidad. A pesar de que hubo un incremento de quienes reciben clases en su lengua nativa, se reconoce que esos datos deben tomarse con precaución ya que el uso instrumental de la lengua nativa en los contextos escolares no necesariamente implica que lxs niñxs y jóvenes estén siendo alfabetizados en dicha lengua.

A diferencia de otras provincias del país, en muchos establecimientos educativos se ha implementado la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), pero aún no es posible dar respuesta a las múltiples demandas de las comunidades de recibir una enseñanza que reconozca y respete los saberes indígenas. Este proceso complejo de atender a las demandas de las comunidades, que lleva más de treinta años, genera en la actualidad una heterogeneidad de experiencias que atraviesan la escolaridad de niñxs, jóvenes y adultxs qom. Sin embargo, una característica que aúna a muchos de estos establecimientos es que no poseen los recursos materiales y humanos suficientes para garantizar la modalidad, como por ejemplo la precariedad edilicia, la falta de materiales didácticos, escases de agua potable, el ausentismo docente, etcétera.

Las dificultades relevadas evidencian, por un lado, que es muy importante conseguir leyes que garanticen los derechos de las personas. Pero, por otro lado, la realidad social es dinámica y

las leyes no producen cambios por sí mismas, sino que son lxs sujetos quienes se apropian de esas legislaciones, intervienen y negocian según intereses diversos y en muchos casos contradictorios. En este entramado de relaciones de poder se construye la figura de lxs maestrxs indígenas de la región. De este modo, ser maestrx indígena no representa una única forma de pensarse, ni implica una sola manera de autorreconocerse. Sino más bien, se trata de construcciones que se encuentran atravesadas por procesos sociales, políticos y económicos que ponen en tensión o habilitan ciertos aspectos.

Por un lado, tanto la formación como profesionales como el rol en las escuelas han sido considerados de gran importancia para afrontar las problemáticas educativas de la escuela tradicional monolingüe y homogeneizadora. Por otro lado, algunas posturas encasillan a la formación, la tarea o el rol de muchxs educadores indígenas como acciones devaluadas o valoradas negativamente. Generalmente estas miradas se basan en ideas etnocéntricas en las cuales los grupos indígenas son consideradas personas atrasadas socioculturalmente y sus modos de vida y pensamiento terminarían perjudicando la educación y las condiciones generales del país. Dada esta heterogeneidad de miradas respecto al maestrx indígena en el centro chaqueño, creemos que es de suma importancia considerar el recorrido histórico, político y jurídico a escala nacional y provincial que nos enmarca no solo para comprender las dinámicas sociales actuales, sino también para reconocer de qué modo ciertas problemáticas se siguen perpetuando.

PALABRAS FINALES

Este trabajo es parte de una investigación más amplia que indaga en la figura del/la maestrx indígena del centro chaqueño, sus trayectorias socioeducativas y los procesos de reconocimiento y negación identitaria. A lo largo este escrito nos detuvimos en describir, por un lado, el contexto sociohistórico que por un tiempo prolongado en la historia fue invisibilizado, en el cual los grupos indígenas se vieron fuertemente afectados. Ya sea por haber sido desplazados de sus tierras y arrinconados en reducciones, por haber sido asesinados como el caso de la Masacre de Napalpí o por haber sido forzados a trabajar como mano de obra barata en ingenios o cosechas. Por otro lado, indagamos en las acciones educativas llevadas a cabo por el Estado en materia de

pueblos indígenas. Documentar cómo ha surgido la EIB en distintos lugares, los avances y obstáculos en nuestro país y la particularidad de la emergencia de la figura del/la maestra indígena en el Chaco, nos parece indispensable para repensar la situación de las políticas de educación intercultural bilingüe actuales en la región, considerando puntualmente la desigualdad socioeducativa que afecta a las familias indígenas de la región.

Si bien hemos visto que los contextos en donde realizamos la investigación se caracterizan por la elaboración de profusas legislaciones en torno al reconocimiento y reivindicación étnica y socioeducativa, debemos tener en cuenta que la EIB, en muchos casos, se ha orientado hacia la asimilación de los pueblos indígenas a la "sociedad mayoritaria" con la cual se relacionan. Por lo tanto, no se ha promovido un diálogo bidireccional, sino que se han agregado a esta modalidad de enseñanza algunos elementos emblemáticos y los discursos basados en la tolerancia hacia la diversidad (Rockwell, 2015). Siguiendo a la autora, el planeamiento centralizado de los componentes culturales en estas escuelas parece dejar en un lugar de inferioridad a los saberes de las comunidades, generando cierta dificultad en la labor de las maestras. En ese sentido, "el concepto usado de interculturalidad acusa un profundo desconocimiento de discusiones contemporáneas que han transformado la noción esencialista de cultura de antaño en un concepto relacional, procesual y dinámico, situado en tiempo y espacio" (Rosaldo, 2000; Bhabha, 1995; Rockwell, 2015). Generar un diálogo y reflexiones críticas desde el enfoque antropológico en estos contextos es uno de los retos que creemos necesarios para cuestionar el etnocentrismo y la desigualdad socioeducativa actual.

En lo específico del ámbito educativo, pretendemos contribuir con la elaboración de un paradigma que se base en una mirada crítica sobre la interculturalidad y los sentidos construidos en torno a la figura del/la docente, para distanciarnos de las posturas reduccionistas que responsabilizan a estos sujetos de los resultados no esperados del sistema educativo (Novaro, 2011). Así, al indagar en diversas miradas que nos permitan conocer más acerca de las maestras indígenas del centro chaqueño, tratando de considerar distintas aristas como: el surgimiento de dicha figura, por qué emerge, bajo qué circunstancias, qué eventos históricos se produjeron en esta zona, cómo intervienen distintos agentes educativos, cuáles son y han sido las demandas de

las familias, entre otros; es posible evidenciar que dichos procesos, junto con otros, son parte de la situación socioeducativa actual de la región. De este modo, no es posible comprender las potencialidades y limitaciones que podamos encontrar en los contextos interculturales actuales, sin considerar las dinámicas sociales, políticas, económicas, etcétera.

En ese sentido, sistematizar los estudios que evidencian procesos de estigmatización, negación y silenciamiento que atravesaron los grupos indígenas resulta indispensable para poder pensar procesos socioeducativos actuales. A pesar de los avances legislativos, en los últimos años se han suscitado fuertes conflictos y descontento social tras políticas neoliberales de ajuste, endeudamiento, desempleo, aumento de la pobreza y una importante inflación. Estas políticas, que vienen afectando profundamente las condiciones dignas de trabajo, salud y educación de un número importante de habitantes, perjudican doblemente a los pueblos indígenas que históricamente vienen siendo gravemente interpelados.

Sumado a los procesos históricos mencionados, al presente se vienen acentuando episodios y medidas por parte del gobierno, en los cuales el asistencialismo y el clientelismo de los indígenas conviven con la represión periódica de cualquier forma de reclamo. Asimismo, los conflictos por los territorios y el saqueo de los recursos de las comunidades indígenas se profundizan de la mano de políticas extractivas y mercantilistas sobre las comunidades. De este modo, vemos cómo se violan sistemáticamente muchos de los convenios y tratados internacionales que el Estado argentino ha suscripto en beneficio de estos grupos. Y al mismo tiempo que se perpetúa una invisibilización de los pueblos indígenas, en algunas ocasiones el Estado tiende a visibilizarlos, estigmatizándolos como grupos violentos (Lenton, sin fecha).

BIBLIOGRAFÍA

ALMIRÓN, A. (2016). Política de tierras y la cuestión indígena en el Territorio Nacional del Chaco (Argentina): aproximaciones en torno a la tenencia legal del suelo, 1903-1951. *Revista de Historia Regional y Local*, 8, 16.

ALONSO, G. Y DÍAZ, R. (2004) ¿Es la educación intercultural una modificación del statu quo? En Díaz, R. y. Alonso, G. (comps.) *Construcción de espacios interculturales*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

ARANDA, D. (2004). Masacre indígena de Napalpí. Chaco. En Rebelión. 80 años de impunidad.

ARTIEDA, T. (2015). Educación ¿común y laica? para la infancia indígena en los Territorios Nacionales de Chaco y Formosa. 1900 a 1930. Historia de la Educación. Anuario SAHE, 16, 8-24.

BRIONES, C. (1998). La alteridad en el cuarto mundo. Una construcción antropológica de la diferencia". Buenos Aires: del Sol.

CARRASCO, M. Y BRIONES, C. (1996). La tierra que nos quitaron. IWGIA Grupo Internacional de Trabajo sobre asuntos indígenas. Argentina: Asociación de comunidades aborígenes Lhaka Honhat.

CULLEN, C. (2003). Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo. En Feldfeber, M. (comp.) Buenos Aires: Novedades Educativas.

BELLIER, I. (2011). La revitalización de los pueblos indígenas en la globalización. En Bilbao, A. (ed.) Creación, Identidad y Mundo en los Estados de la Globalización. Campo psíquico y Lazo Social (pp. 43-58). Valparaíso: Ediciones universitarias de Valparaíso.

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, 101-119.

CERIANI CERNADAS, C. Y CITRO, S. (2005). El movimiento del evangelio entre los tobas del Chaco argentino. Una revisión histórica y etnográfica. En Guerrero Jiménez, B. (ed.) De indio a hermano. Pentecostalismo indígena en América Latina (pp. 111-170). Chile: Campvs.

DELRIO, W.; LENTON, D.; MUSANTE, M.; NAGY, M.; PAPANZIAN, A. Y RASCHCOVSKY, G. (2007). Reflexiones sobre la dinámica genocida en la relación del Estado argentino con los pueblos originarios. Segundo Encuentro Internacional Análisis de las Prácticas Sociales Genocidas. Universidad Nacional de Tres de Febrero

DELRIO, W. (2010). Memorias de expropiación: sometimiento e incorporación indígena en la Patagonia: 1872-1943. Bernal: Universidad nacional de Quilmes.

ENRIZ, N.; GARCÍA PALACIOS, M. Y HECHT, A.C. (2016). Llevar La palabra. Un análisis de la relación entre las iglesias y la escolarización de niños indígenas toba/qom y mbya-guaraní de Argentina. *Universitas humanística*, 83, 87-212.

FRANCIA, T. Y TOLA, F. (2011). Reflexiones Dislocadas. Pensamientos Políticos y filosóficos qom. Buenos Aires: Rumbo Sur/ Universidad de Buenos Aires.

GIORDANO, M. (2011). Someter por las armas, vigilar por la cámara: Estado y visualidad en el Chaco indígena, DOI: 10.5216/sec.v14i2.17612

GORDILLO, G. (2006). En el Gran Chaco. Antropologías e historias. Buenos Aires: Prometeo.

GORDILLO, G. Y HIRSCH, S. (COMPS.) (2010). Movilizaciones indígenas e identidades en disputa en la Argentina. Buenos Aires: La Crujía.

HECHT, A.C. (2007). Pueblos indígenas y escuela. Políticas homogeneizadoras y políticas focalizadas en la educación argentina. *Políticas Educativas*, (1)1, 183-194.

_____ (2011). ¿Niños monolingües en una comunidad bilingüe? Socialización lingüística de los niños y las niñas de un barrio toba. En Novaro, G. (comp.) *Niños indígenas y migrantes. Tensiones identitarias, experiencias formativas y procesos de escolarización*. Buenos Aires: Biblos.

_____ (2014). Demandas pendientes y logros educativos. Un balance de la EIB en el Chaco entre 1987 y 2014. *Actas del XI Congreso Argentino de Antropología Social*. Rosario: Universidad Nacional de Rosario.

_____ (2015). Trayectorias escolares de maestros Toba/qom del Chaco. *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano*, (2)24, 1-12.

_____ (2015). Educación Intercultural Bilingüe en Argentina: el caso del Chaco entre 1987 y 2014. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. Chile, 9, 129-129

HECHT, A.C. Y ZIDARICH, M. (2016). Ministerio de Educación y Deportes de la Nación. Educación Intercultural Bilingüe en Chaco: Toba/qom y Wichí (11ª ed. Ilustrada). Argentina: Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.

LENTON, D. (2010). Política indigenista argentina: una construcción inconclusa. Anuario Antropológico. URL: <http://aa.revues.org/781>; DOI : 10.4000/aa.781

_____ **(Sin fecha).** El nuevo enemigo público. La criminalización de los mapuche. Revista Anfibia. Disponible en www.revistaanfibia.com/ensayo/nuevo-enemigo-publico/

MEDINA, M. (2015). Representaciones sobre las funciones de los docentes indígenas en la modalidad EIB de Resistencia. Maestros de la Educación Intercultural Bilingüe. Regulaciones, experiencias y desafíos. Buenos Aires.

MESSINEO, C. (2011). Aproximación tipológica a las lenguas indígenas del Gran Chaco. Rasgos compartidos entre toba (familia guaycurú) y maká (familia matakato-mataguayo). Ibero-Americanisches Instituto Alemania. Indiana, 28, 183-225.

MONTESINOS, M.P. (2004). Construyendo sentidos acerca de los procesos de desigualdad sociocultural en las escuelas. Un estudio acerca de los programas educativos focalizados. VII Congreso Argentino de Antropología Social. Córdoba.

MUSANTE, M. (2009). Las organizaciones indígenas del Chaco y sus demandas por la tierra. Límites y alcances de los diversos actores sociales. Primeras Jornadas del Departamento de Historia Centro Cultural de la Cooperación. Buenos Aires.

NOVARO, G. (2011). Nacionalismo escolar y experiencias formativas de niños y jóvenes migrantes bolivianos en Buenos Aires. Entre el reconocimiento, la invisibilización y el silencio. Boletín de Antropología y Educación, 2.

PAPAZIAN, A. Y NAGY, M. (2010). Prácticas de disciplinamiento indígena en la Isla Martín García hacia fines del siglo XIX. Revista TEFROS, (8).

ROCKWELL, E. (2015). Conversaciones en torno a la educación con

pueblos indígenas/migrantes. En Novaro, G.; Padawer, A. y Hecht, C. (coord.) Educación, pueblos indígenas y migrantes. Reflexiones desde México, Brasil, Bolivia, Argentina y España. Buenos Aires: Biblos.

ROSSO, L. Y ARTIEDA, T. (2000). Historia de la Educación Aborigen en la Provincia del Chaco (1951-1994). Instituto de Investigación de Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades. Resistencia: Unne.

TRINCHERO, H. (2000). Los dominios del demonio: civilización y barbarie en las fronteras de la Nación. Buenos Aires: Eudeba.

_____ (2009). Las masacres del olvido. Napalpí y Rincón Bomba en la genealogía del genocidio y el racismo de estado en la Argentina. Runa XXX, 1, 45-60.

UNICEF (2011). Los pueblos indígenas en Argentina y el derecho a la educación. Situación socioeducativa de niñas, niños y adolescentes de comunidades toba. Argentina: Sattolo y Tenner.

VALENZUELA, E. (2009). Educación Superior Indígena en el Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen (Cifma): génesis, desarrollo y continuidad. En Mato, D. (coord.) Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos (pp. 79-102). Caracas: Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (Unesco-lesalc).

WRIGHT, P. (2003). Colonización del espacio, la palabra y el cuerpo en el Chaco argentino. Argentina Horizontes Antropológicos. Porto Alegre, 19: 137-152.

ZIDARICH, M. (2010). Pareja vulnerable, si las hay: docente originario y docente no originario. En Hirsch, S. y Serrudo, A. (comps.) La Educación Intercultural Bilingüe en Argentina: Análisis antropológicos de experiencias en comunidades indígenas. Buenos Aires: Novedades Educativas.

LEYES Y DOCUMENTOS

ARGENTINA. BUENOS AIRES. INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y CENSOS (INDEC) (2010). Censo del Bicentenario Resultados definitivos. Serie B, N° 2.

ARGENTINA. PROVINCIA DEL CHACO (2004/2005). Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (Ecpí).

ARGENTINA. PROVINCIA DEL CHACO (1987). Ley del Aborigen Chaqueño N° 3258.

ARGENTINA. CÁMARA DE DIPUTADOS Y SENADORES DE LA NACIÓN ARGENTINA (1993). Ley Federal de Educación N° 24195.

ARGENTINA. CÁMARA DE DIPUTADOS Y SENADORES DE LA NACIÓN ARGENTINA (1994). Reforma constitucional.

ARGENTINA. PROVINCIA DEL CHACO (1997). Decreto provincial N° 2757

ARGENTINA. PROVINCIA DEL CHACO (1997). Resolución N° 3910.

ARGENTINA. CÁMARA DE DIPUTADOS Y SENADORES DE LA NACIÓN ARGENTINA (2006). Ley de Educación Nacional N° 26206

ARGENTINA. CÁMARA DE DIPUTADOS Y SENADORES DE LA NACIÓN ARGENTINA (2007). Ley N° 5905.

ARGENTINA. PROVINCIA DEL CHACO (2010). Ley de Educación de la provincia del Chaco N° 6691.

ARGENTINA. PROVINCIA DEL CHACO (2010). Ley Provincial N° 6604.

ARGENTINA. PROVINCIA DEL CHACO (2010). Decreto N° 380.

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

ARGENTINA. PROVINCIA DEL CHACO (2015). Ley provincial N°7657.

ARGENTINA. PROVINCIA DEL CHACO (2016). Ley N° 7809 de Titularización de Docentes Indígenas.

ARGENTINA. PROVINCIA DEL CHACO (2018). Proyecto Ley 3389.