

### EDUCACIÓN, PLURILINGÜISMO Y TERRITORIALIDAD EN LAS COMUNIDADES WICHÍ DEL NORESTE SALTEÑO

### EDUCATION, PLURILINGUISM AND TERRITORIALITY IN THE WICHÍ COMMUNITIES OF NORTHEASTERN SALTA.

*Gloria Mancinelli\** Recibido: 17 de diciembre 2019 | Aceptado: 12 de marzo 2020

**RESUMEN** El artículo recupera diversas experiencias socioeducativas que se desarrollaron en torno al pueblo wichí para analizar y comprender la incidencia que ejercieron sobre procesos territoriales y la conformación de comunidades. Para ello, el estudio toma del enfoque de la geografía crítica la noción del espacio como una producción social e histórica y se apoya en una perspectiva historiográfica que cuestiona la falta de estudios históricos referidos a poblaciones indígenas, especialmente en los inicios del campo de la Historia de la Educación adscripta al pensamiento liberal. De acuerdo con esto, y a partir de aportes teóricos metodológicos de la etnohistoria y la etnografía contemporánea, se consideraron producciones generadas desde diversas áreas de estudios y disciplinas, como así también fuentes y documentos escritos realizados particularmente dentro de la Iglesia anglicana. Asimismo, se consideran diversas experiencias que han sido registradas a través de los sucesivos trabajos de campo realizados para la investigación.

**Palabras claves:** Wichí, educación, territorialidad.

#### INTRODUCCIÓN

Las investigaciones historiográficas que refieren a la educación en poblaciones indígenas, al circunscribirse a los espacios formales de enseñanza, tendieron a dejar de lado otro tipo de experiencias socioeducativas de gran impacto que se desplegaron a lo largo tanto del periodo del Estado colonial como del Estado nacional (Gonzalbo Aizpuru, 1996). Si comprendemos la educación en términos más amplios, como un proceso de sociabilización a cargo de personas adultas dirigido a las nuevas generaciones con el objetivo de integrarlas a la vida productiva y a las relaciones comunitarias (Bradlich, 2014), puede identificarse un abanico más amplio de experiencias formativas que nos permite recuperar diversidad de actores, corrientes de pensamiento, discursos y prácticas vinculados con procesos de socialización, transformación cultural y territorial.

Siguiendo a Pineau (2010), comprendemos que la escasez de estudios históricos sobre procesos socioeducativos en poblaciones indígenas durante el periodo colonial especialmente y el énfasis puesto en la educación formal pueden comprenderse considerando las tradiciones historiográficas que han configurado los inicios del campo de la Historia de la Educación. Estas primeras producciones fueron realizadas por intelectuales adscriptos al pensamiento liberal y comprometidas con el proyecto de nacionalización y modernización del Estado nacional. Entendemos que hoy, a la luz de las nuevas perspectivas historiográficas, una multiplicidad de experiencias socioeducativas producidas en contextos que podemos delimitar como “interétnicos” e “interculturales” pueden ser recuperadas articulando aportes teóricos y metodológicos de diversos campos y disciplinas. Desde la etnohistoria se han ido recuperando y reinterpretando registros y producciones realizadas desde las distintas congregaciones religiosas en diferentes periodos. En este sentido, Metraux desde su quehacer en el campo de antropología y la etnología ha reconocido tempranamente el carácter sistemático que alcanzaron los informes y descripciones de los misioneros (Fernández, 2008). Estas fuentes, señala Perrone (2016), se tornan prismas mediante los cuales pueden observarse y recuperarse procesos sociales.

\* Dra. en Ciencias Antropológicas UBA/UNLU  
mancinelli.gloria@gmail.com

**ABSTRACT** The article gathers various socio-educational experiences that were developed around the wichí people to analyze and understand the impact they had on territorial processes and the formation of communities. For this, the study starts from the approach of critical and geography the notion of space as a social and historical production and is based on a historiographic perspective that questions the lack of historical studies referring to indigenous populations, especially at the beginning of the field of History of Education ascribed to liberal thought. According to this and based they of methodological theoretical contributions of ethnohistory and contemporary ethnography, productions generated from various areas of studies and disciplines were considered, as well as written sources and documents made particularly within the Anglican church. Also, various experiences that have been recorded through successive field work for research are considered.

**Key Words:** Wichí, education, territoriality.

De acuerdo con esto, y partiendo de la noción central de "producción del espacio" que sostiene la geografía contemporánea, el artículo recupera y analiza una serie de proyectos y de discursos e ideologías a partir de los cuales se realizaron diversas experiencias socioeducativas, analizando maneras en que incidieron no solo en procesos de socialización, sino también de organización y producción de las espacialidades y territorialidades del pueblo wichí.

El análisis presentado forma parte de la investigación para el Doctorado en el área de Antropología durante el periodo 2014-2019 en la Universidad de Buenos Aires. El eje central de indagación en dicha instancia formativa ha sido el de comprender cómo se relacionan las demandas educativas sobre el nivel de Enseñanza Superior y las demandas territoriales en poblaciones wichí del Cchaco salteño, procurando reconocer los sentidos y las representaciones particulares que asume la Educación Superior en estos contextos marcados por una alta conflictividad territorial. Se trata de una investigación que se desarrolló en el marco de dos proyectos UBACyT: el proyecto "Restauración Neoliberal. Conflictividad territorial, transformaciones socioeconómicas y configuraciones identitarias", dirigido por Alejandro Balazote, y el proyecto "Interculturalidad y Educación en comunidades, Toba/Qom y mbyá guaraní", dirigido por Carolina Hecht. El recorrido historiográfico realizado para la investigación doctoral se orientó por una noción del espacio y el territorio en tanto producciones sociohistóricas (Lefebvre, 1974), comprendiendo el territorio como resultado de procesos de apropiación de espacios con fines políticos (Spínola Zago, 2016) y del cual participan diversos actores que se nutren de memoria(s), cultura(s) y diferentes experiencias sociales (Bello, 2001), siendo la territorialidad la significación sociocultural del territorio con fines identitarios (Spindila Zago, 2016). A partir de este enfoque, en el proceso analítico nos abocamos a identificar maneras en que diversas experiencias socioeducativas, asumidas como "espacios" sobre los cuales se realizaron complejos procesos de apropiación y significación, incidieron y participaron de la producción de las territorialidades del pueblo wichí. En esta dirección, el artículo permite ver que "evangelizar", "castellanizar" y "homogenizar social, cultural y lingüísticamente" han sido dispositivos fuertemente eficaces para organizar los procesos territoriales y organización de fuerza de trabajo tanto en el proyecto colonial

como en los procesos tendientes a lograr la estructuración política, territorial y cultural de los modernos Estados nacionales. En este sentido, Puiggrós (2003), en el marco de una historiografía educativa renovada, identifica la lectura del requerimiento, practicada por primera vez en las costas de la actual Panamá en 1513, como el acontecimiento fundacional del "sujeto pedagógico latinoamericano". Asimismo, el encuadre analítico y la trayectoria histórica trazada también ofrecen algunas reflexiones en torno a la EIB (Educación Intercultural Bilingüe). Particularmente se va enfatizando en las condiciones que configuraron y dan continuidad a la conformación de circuitos educativos diferenciales para indígenas.

El artículo se organiza en tres apartados. El primer apartado recorre sucintamente el periodo del Estado colonial, demarcando corrientes de pensamiento que orientaron proyectos evangelizadores y políticas territoriales a nivel regional pero particularmente aquellas que se desarrollaron en la región de frontera con las territorialidades indígenas del Chaco salteño. El siguiente apartado recorre los inicios y conformación del Estado nacional moderno argentino, cuyas políticas territoriales se concentraron en la efectiva dominación de los territorios indígenas del Gran Chaco y Patagonia a través de cruentas campañas militares, y se configuran las políticas que estructuran el sistema de enseñanza público centralizado dando espacio para la continuidad de proyectos evangelizadores sobre población indígena. En este sentido se recuperan particularmente los proyectos educativos de las misiones anglicanas. El tercer apartado describe y analiza las condiciones que a partir del periodo de posguerra van dando espacio a la formulación de políticas de base étnica y en particular a la Educación Intercultural Bilingüe (EIB).

## LA EDUCACIÓN INDÍGENA BAJO EL ESTADO COLONIAL

La educación indígena en las colonias fue entendida "como evangelización, como un entrenamiento para el trabajo y como una adaptación a la vida urbana" (Gonzalbo Aizpuru, 1996: 27). Como evangelización, promovió la formación cristiana, al tiempo que entrenó a los indios en huertas y talleres conventuales para el cultivo de plantas, el uso de técnicas y herramientas traídas de Europa. De este modo, educación y cultura delimitaban lo rural y lo urbano. El in-

dio, vinculado a lo rural, debía ser instruido en la fe y en la conducta (Gonzalbo Aizpuru, 1996).

Dicho de manera muy sintética, la evangelización en América Latina toma impulso durante el desarrollo del Estado colonial a partir del siglo XVI y lo hace en su comienzo principalmente sobre organizaciones políticas sedentarias, agricultoras, de tipo imperiales como la Azteca y la Inca, es decir, sobre otros Estados. En sus inicios, la tarea evangelizadora se vio influenciada por el pensamiento humanista en pleno apogeo en la Europa renacentista. Especialmente la corriente jesuita que se expandió en el marco de la conquista de América Latina entre los siglos XVI y XVIII fue expresión de un movimiento renovador al interior del catolicismo para el cual cierto pensamiento medieval de tradición ignaciana posibilitó una integración de las ideas humanistas y el perfil cientificista que promovía el renacimiento. Esta corriente evangelizadora funda la Compañía de Jesús y configura un sistema educativo pedagógico creativo e innovador que logra reconocimiento a nivel regional (Margenat Peralta, 2016).

El trabajo de Margenat Peralta (2016) remarca el hecho de que expansión colonial y explotación mercantil de los recursos –siguiendo a Wallerstein, “la primera mundialización del sistema-mundo”– supuso también pensar dentro de estos proyectos pedagógicos el reordenamiento de los espacios y de los territorios en los que se expandían sus misiones evangelizadoras y reconoce que, en el contexto de la reforma católica del siglo XVI, para difundir la fe cristiana se plantearon dos modelos espaciales: el tridentino y el ignaciano. El modelo tridentino se orientó a la fundación de parroquias en torno a territorios a atender, congregar o evangelizar. Este modelo supuso una intervención extraterritorial –de afuera hacia adentro– respecto de los territorios en los que se orientaban a intervenir, difundir, mantener la fe cristiana. Mientras que el ignaciano se apoyaba en la idea de experiencia religiosa, de trabajar de adentro hacia fuera como una estrategia más eficiente para acomodarse a las movilidades territoriales, siendo este último modelo el que orientó especialmente las intervenciones jesuitas en América Latina en las primeras oleadas evangelizadoras. Sobre la base de esta información puede sostenerse que la corriente ignaciana y el respeto por las ideas del humanismo renacentista se plasmaron en las formas de entender ese “desde adentro”, motivando en los territorios de conquista de la América Latina la estrategia de convivencia con

las diferentes poblaciones indígenas. Así como también puede interpretarse cómo el rol otorgado a la "experiencia" estimuló el aprendizaje de las lenguas indígenas por parte de los misioneros, a la vez que se fueron promoviendo estudios sobre las mismas. En sintonía con el pensamiento humanista, la corriente jesuita sostuvo como un ideal la incorporación de los nativos al sistema de misiones de manera voluntaria, en la medida que sus espacios fueran percibidos como espacios de bienestar por los indígenas. Aunque es importante remarcar que el aprendizaje de las lenguas nativas por parte de religiosos dentro del catolicismo se institucionalizó como metodología para lograr la evangelización y expandir el cristianismo en países islámicos, en el caso de los pueblos americanos esta práctica adquirió particularidades vinculadas con la heterogeneidad social, política, cultural, económica y lingüística de esta región. La tarea de evangelización en América se subordinó especialmente al objetivo de alcanzar el dominio territorial por parte de los Estados monárquicos de España y Portugal y a la explotación de fuerza de trabajo. Así, los contextos plurilingües y el aprendizaje de las lenguas nativas se entendieron tempranamente como "interfase comunicativa/administrativa" (Estenssoro, 2018, p. 10). De este modo, las tradiciones en el aprendizaje y traducción de las lenguas se entrelazaron con objetivos de imposición cultural y conquista territorial. Aunque, contrariamente, un decreto de Carlos V en 1550 expresó declarativamente el interés de castellanizar y homogeneizar las lenguas en las poblaciones de América Latina, los dilemas que se expresaron con relación a los aspectos lingüísticos –el plurilingüismo, los procesos de resistencia, la urgencia por dominar efectivamente a estos pueblos, las limitaciones en materia de financiamientos, etc.– dieron espacio para constantes reformulaciones sobre el mencionado decreto. En estas circunstancias, el aprendizaje de la lengua nativa practicado por los religiosos se entendió como un recurso necesario donde, al mismo tiempo, la multiplicidad de lenguas y dialectos fue atendido mediante un mecanismo de selección que se rigió por un principio de economía lingüística para establecer por medio del menor número de lenguas e intérpretes posibles esta tarea (Estenssoro, 2018). Las estrategias promovidas por la corriente jesuita durante los primeros años del Estado colonial tuvieron cierta eficiencia sobre pueblos con una arraigada tradición agrícola. En el caso de las poblaciones chaqueñas, estas estrategias encontraron significa-

<sup>1</sup> El siguiente fragmento ilustra el estilo de escritura que asumieron los informes de misioneros franciscanos para el cual eran formados: “Todas las Misiones del cargo del Colegio de Tarija están entre los 18° y 40', y 23° y 15' de latitud; y los 314° 45', y 316°, y 9' de longitud Catorce están desde el río de Parapití hacia el N, a la banda de la cordillera que divide el Perú del Chaco; cuatro en la cordillera de Saucés; dos en la frontera de Tarija; y una en la llanura de Centa, cerca de la ciudad del Nuevo-Orán. Esta es de Mataguayos y Vejoses, y las demás, excepto dos que son de Chanesea, son de indios Chiriomanos. Las primeras lindan por la parte del N con la ciudad de Santa Cruz de la Sierra; por el S con los bárbaros infieles de los valles de Ingré, Abatiré y Guacaja; por el E con los bárbaros infieles de Izozog, provincia de Chiquitos, y tierras incógnitas; y por el O con los partidos de la Laguna y valle grande. Generalmente el clima es ardiente, la tierra fértil, el país montuoso y abundante de tigres, dantas, jabalíes, leones y otras fieras; y los naturales, robustos, fuertes y bien formados: pero haraganes, indómitos e inconstantes, amigos de su libertad, enemigos de la sujeción, engreídos de sí mismos, propensos a la embriaguez, al juego y al ocio: son alegres, nada adustos, corteses, vivos de entendimiento; pero falaces, embusteros, astutos y muy desconfiados, particularmente para con el español, a quien profesan una innata aversión, o continuada antipatía” (Fray Antonio Tamajuncosa, Descripción de las misiones al cargo del colegio de nuestra señora de los ángeles de Tarija. Disponible en: [www.cervantesvirtual.com/obra-visor/descripcion-de-las-misiones-al-cargo-del-colegio-de-nuestra-senora-de-los-angeles-de-la-villa-de-tarija](http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/descripcion-de-las-misiones-al-cargo-del-colegio-de-nuestra-senora-de-los-angeles-de-la-villa-de-tarija)-

tivas limitaciones. Hasta los siglos XVIII/XIX, el dominio territorial del Gran Chaco permanecía aún bajo poder indígena con diferentes formaciones políticas y sociales –algunas sustentadas en el nomadismo, otras con cierta sedentarización y urbanización– configurando una región con diversidad de territorialidades. Estas se han visto interpeladas más tardíamente, entrando el siglo XVIII, por procesos de evangelización, reducción y misionalización. En este caso, los proyectos evangelizadores respondieron a un contexto histórico, político y económico diferente que puede verse expresado en las reformas borbónicas.

Un ejemplo al que podemos aludir de modo representativo es el caso de la ciudad Villa de San Bernardo de la Frontera de Tarija, fundada en 1574 sobre una zona que se configura particularmente conflictiva con la nación chiriguana/ava guaraní de la región del Gran Chaco (Page, 2013). Esta experiencia puso en tensión el ideal voluntarista para la integración del indio a las misiones y configuró matrices propias.

Hasta fines del siglo XVIII y principios del siglo XIX, Tarija integró parte de los territorios del Virreinato del Río de la Plata, ubicándose en los límites de la frontera con el Gran Chaco, territorio que permanecía bajo dominio indígena. Diversos estudios de “sociólogos católicos” como Gómez Mendoza (2007) y Calzavaraini (2006) recuperan el proceso de construcción del convento jesuita de Tarija. Estos estudios describen la instalación de este convento en 1670 como resultado de intensas y largas peticiones y gestiones de los pobladores de San Bernardo de Tarija, para quienes el sistema jesuita podía resolver los conflictos y el contexto bélico establecido principalmente con la nación chiriguana/ava guaraní, luego de varios intentos infructuosos de avanzadas privadas y fracasadas peticiones de intervención militar a la Corona. De esta forma, se reconoce el prestigio que logró el sistema de enseñanza jesuita en las poblaciones coloniales. Los criterios de formación fueron distintos entre las diferentes corrientes evangelizadoras, en función de los objetivos planeados y los ajustes realizados para atender dificultades que fueron presentándose en los diferentes contextos socio y geo históricos. Como sistema de enseñanza, la corriente jesuita confirió particular importancia a la formación y capacitación de religiosos para estas tareas<sup>1</sup>. En esta formación, la cuestión lingüística revistió, como en todo contexto plurilingüe, una dimensión crucial y fue estructural en la capacitación de los misioneros. No obstante, el



<sup>2</sup> Esta congregación fundada en 1622, en Roma. La congregación se dio cuenta de que para incrementar la obra misionera en los nuevos contextos socioculturales se debían fomentar los centros de adiestramiento del personal a ella consagrados. Por eso, la acción evangelizadora desde los Colegios de Misiones tuvo especial importancia como expansión misionera en las fronteras del Imperio español (Gómez Mendoza, 2007).

objetivo jesuita con relación al avance de la frontera y la penetración en los territorios del Chaco fracasaron.

Siguiendo los trabajos de Puiggrós (2003) y Weinberg (1995), vemos de qué maneras la creación del Virreinato de Río de la Plata, el contexto de las reformas borbónicas y el pensamiento ilustrado de la época finalizando el siglo XVIII estimularon una tendencia a la secularización de la tarea educativa, que se expresó en la creación de las primeras instituciones educativas formales en los territorios que hoy configuran los Estados provinciales de Tucumán y Salta. Por su parte, Weinberg (1995) además remarca que las misiones del siglo XVIII/XIX poco guardaron en común con las del siglo XVI. Durante los siglos XVII/XVIII, el pensamiento humanista fue cediendo ante un movimiento conservador/ contra reformista impulsando nuevas corrientes al interior de la Iglesia católica. Una de ellas fue la Congregación para la Evangelización de los Pueblos, más conocidas como Colegios de Propaganda Fide, de vertiente franciscana. Puede decirse que la misma se va a caracterizar en virtud de su criterio de poner mayor énfasis en la formación de personal especializado para tarea evangelizadora reconociendo los nuevos contextos socioculturales (Gómez Mendoza, 2007). La orden franciscana como institución se expande en América Latina a través de 23 "colegios Misiones"<sup>2</sup> entre finales del siglo XVII y principios del siglo XIX. De este modo, la congregación de propaganda Fide de Tarija se orientó a fundar colegios para la formación de sus miembros en los territorios cercanos a zonas de fronteras con el objetivo de ramificarse al interior de estas mediante un sistema de fundación de nuevas misiones que eran centralizadas por los diferentes colegios. Dentro de esta corriente evangelizadora, la influencia renacentista y humanista no solo no llegaría a expresarse de la misma manera que la etapa previa, sino que además respondió más enfáticamente como estrategia geopolítica a un contexto de frontera territorial y cultural, en el marco de un desarrollo económico que imponía sus propios desafíos (Gómez Mendoza, 2007) y frente a poblaciones que imponían sus propias formas de resistencia.

Los misioneros de Tarija confrontaron particularmente a la nación chiriguana/ava guaraní que para el año 1520 tenía ya más de 16 000 hombres reclutados bajo el régimen de encomienda, que los llevó a replegarse defensiva y ofensivamente en el Gran Chaco. Las experiencias con el trabajo forzado y el sistema de encomiendas permitieron que el territorio del Chaco se configurase

como un espacio de refugio (Trincherro, 2001; Schmitd, 2017). Así, las relocalizaciones de los distintos grupos y parcialidades derivaron también en un contexto de conflictividad interna y disputas territoriales al interior de las poblaciones chaquenses. En este contexto, las estrategias de los jesuitas y franciscanos expresaron múltiples fracasos, y el humanismo que orientaba sus prácticas cedió ante la necesidad de sumar estrategias militares (Gómez Mendoza, 2007). Frente al fracaso de los jesuitas, los franciscanos del convento de Tarija (Colegio de Propaganda Fide) tomaron la posta en la tarea misional a partir de 1755. En términos generales, se destaca la continuidad del sistema de reducciones/misiones con el ejercicio de ciertas flexibilidades y orientaciones pedagógicas similares en cuanto al aspecto lingüístico, pero con un marcado énfasis por lograr la sedentarización y desarticulación de las territorialidades nómades. La sedentarización y el disciplinamiento en hábitos "urbanos" del proyecto misionero del colegio de Tarija se apoyó particularmente en un criterio de organización económica sustentable, constituyendo un sistema de trabajo comunitario ganadero que se combinó con la producción de huertas, caña dulce, legumbres y algodón, etc.

Durante este periodo, los proyectos no alcanzaron el éxito esperado dadas la resistencia de los diversos grupos étnicos a incorporarse al sistema de misiones, la capacidad para sostener el dominio territorial y el escaso apoyo económico de la Corana española que transitaba una fuerte crisis y reacomodamientos en Europa.

### LA EDUCACIÓN Y LA ALFABETIZACIÓN EN LAS COMUNIDADES WICHÍ SALTEÑAS DESDE LA CONFORMACIÓN DEL ESTADO NACIONAL

Hacia finales del XIX y primeras décadas del XX, los avances privados y militares en el noreste salteño comenzaron finalmente a quebrantar las fronteras configuradas por el Estado colonial, desarticulando estrategias económicas, políticas y culturales de los pueblos nativos. En este nuevo periodo, el sistema de reducciones/misiones se rearticuló a la lógica de desarrollo del capitalismo en la región. En esta dirección, las políticas de avances territoriales desplegadas por el Estado nacional moderno, mediante cruentas campañas militares y la identificación –dentro de estas políticas– del indígena como parte de los recursos que ofrecía la región en tanto fuerza de trabajo disponible (Schmidt,



2017), forjaron condiciones estructurales para que las reducciones/misiones pasaran a ser una alternativa, un "espacio de refugio" –no sin resistencia y fuertes penurias– para los pueblos del Chaco. La organización de comunidades permitió concentrar y garantizar al indígena como fuerza de trabajo para atender la demanda de fincas e ingenios en pleno proceso de transformación hacia una producción más tecnificada.

Para este periodo, se avanza también en la conformación de un sistema de enseñanza centralizado con la Ley nacional de Educación 1420. Sin embargo, estas iniciativas se concentraron especialmente en la población no indígena, mientras que las misiones religiosas que operaban en torno al mundo indígena centralizaron la tarea educativa en estas poblaciones (Puiggrós, 1990). A partir de la intervención que hiciera Santa Olaya durante la sexta jornada del congreso pedagógico de 1882, logra identificar las clasificaciones poblacionales sobre las cuales se debatieron las principales iniciativas tendientes al desarrollo y expansión del sistema educativo. Esta clasificación se apoyó en la afirmación de la "inferioridad moral y cultural de los sectores populares" (obreros, indios, indigentes) sobre la cual debían intervenir los sectores considerados socialmente superiores (Puiggrós, 1990, p. 106). Esta intervención debía garantizar a los sectores populares el acceso a espacios culturales que los reeduce de vicios y enfermedades, y en el mismo discurso Olaya remarca también la necesidad de desarrollar la educación de adultos poniendo de ejemplo "las escuelas que ya tienen los indios dentro de sus reducciones" (Puiggrós, 1990, p. 107). De esta manera, el indio fue identificado como el sector más marginal y en este sentido se evaluó siempre "la eficiencia en términos de inversión de recursos" (Puiggrós, 1990: 110), priorizándose la población de inmigrantes que fue también objeto de racialización en función de su componente latino. En esta dirección, es importante agregar que el lento proceso de expansión que siguió el sistema educativo en las zonas rurales se entrelazó y ofreció condiciones para este proceso de delimitación de circuitos educativos.

De acuerdo con esto, podemos ver que en el marco de las comunidades wichí los proyectos de homogeneización cultural dispuestos desde el Estado nacional se entrelazaron con políticas de delimitaciones étnico-territoriales. En este contexto, los proyectos anglicanos se enfocaron a intervenir sobre las poblaciones wichí, particularmente en cuatro aspectos: educación, salud, trabajo y

evangelización. Si bien en ambos casos la alfabetización tuvo una presencia importante, los sentidos y las prácticas alfabetizadoras asumieron particularidades marcadamente diferentes.

En lo que refiere a la escritura como herramienta cultural y en vinculación con procesos territoriales, puede mencionarse un estudio realizado por Roulet (2004) desde el campo de la etnohistoria. En este estudio, la autora logra dar cuenta del poder que supo ejercer la tradición oral del indígena frente a la palabra escrita de los españoles en los tratados y acuerdos de "paz" territoriales/fronterizos en periodos previos a la conquista efectiva de los territorios indígenas por parte del Estado Nacional Argentino. Con un enfoque metodológico basado en el entrecruzamiento de fuentes escritas, como las correspondencias y registros de los parlamentos, identifica omisiones y concesiones que se acordaron oralmente al momento de la firma de los tratados de paz advirtiendo que:

*Lo que la pluma silencia o deforma es a menudo revelado por la palabra. Educados en una tradición oral que privilegia la capacidad de retención y de expresión verbal, los indios tienen una excelente memoria y son insistentes: ante cada incumplimiento recurren nuevamente al verbo para recordar a sus aliados lo que entienden que se les ha prometido. Se quejan, exigen y hasta se permiten atemorizar a sus contrapartes con la perspectiva de romper la amistad. Prestando atención a sus reclamos podemos atisbar su propia percepción del contenido de los acuerdos. Como las dos caras de la luna, la pluma y la palabra son dos aspectos indisociables –aunque no los únicos– de la diplomacia en la frontera.*

Al reconocer la fuerza que logró sostener la oralidad del indio frente a la escritura del español en momentos previos a la pérdida del dominio territorial, el análisis de Roulet invita a algunas reflexiones de cómo la palabra escrita logra hegemonía en la medida que el Estado nacional avanza en materia de dominio territorial y económico.

Estudios realizados por Artieda (2012) y Navarro y Gastón (2013) recuperan el proceso de alfabetización en población wichí iniciado de la mano del proyecto anglicano para las primeras décadas del 1900. De acuerdo con estas investigaciones, vemos que, en términos temporales, las misiones anglicanas y sus proyectos educativos se desarrollaron en paralelo o entrecruzadamente con el progreso que siguió el sistema de enseñanza público centralizado, asumiendo antes que este la tarea de alfabetización del pueblo wichí:

*El misionero Laws estableció la primera escuela con una clase de tres niños reunidos bajo un árbol. El pizarrón era una caja pintada, el escritorio un taburete. Pasado el tiempo, el número de alumnos aumentó a 30 y el obispo Every se entusiasmó por la obra durante su visita en 1915 [...] La noche del domingo era especial, porque la gente se reunía para mirar diapositivas que los misioneros utilizaban para explicar el evangelio en una forma muy básica. “Éste es el principio”, escribió Laws. En aquellos días, y en medio de su labor pastoral, Ricardo Hunt se dedicó a reducir a letras el idioma wichí, luego a traducir el Evangelio de San Marcos y algunos himnos. Lo ayudó en esta tarea Martín Ibarra, quien hablaba muy bien el español. Por fin, Hunt mandó su manuscrito de Marcos a la Sociedad Bíblica Británica y Extranjera y en 1919 apareció el primer libro escrito en idioma wichí. (Lunt, 2011).*

Los trabajos de Liva y Artieda (2014), Schmitd (2017), entre otros, permiten comprender en el caso de estudio la significatividad que ha tenido la disponibilidad de tierras marginales y las características del medio físico en este periodo en la región chaqueña. A la vez que se avanzaba con el dominio y la apropiación de tierras, de manera particular el espacio físico del Chaco salteño permitió el desarrollo de misiones en las cuales se articuló una diversidad de prácticas económicas con el fin de garantizar condiciones para la subsistencia y promover la autosustentabilidad de estos espacios. Sin embargo, estas iniciativas no estuvieron exentas de dinámicas contradictorias. Alcanzar la sedentarización y organización espacial de las poblaciones del Chaco y generar comunidades autosostenibles implicaron el mantenimiento y la reproducción de prácticas económicas propias de estos pueblos, sosteniendo cierta movilidad espacial (caza/recolección y pesca). De esta forma, la territorialidad de las poblaciones indígenas durante este periodo se extendió y ejerció más allá de los espacios delimitados jurisdiccionalmente –y sobre tierras que quedaron marginales de la explotación directa del capital– facilitando indirectamente la reproducción de la fuerza de trabajo a un bajo y casi nulo costo para la explotación capitalista.

En los proyectos educativos misioneros, si bien "la educación de los niños y niñas y su necesaria conversión religiosa fue comprendida como una estrategia de cristianización de los grupos, convirtiendo a los niños en vehículos morales y espirituales de

<sup>3</sup> La información se desprende de las entrevistas realizadas a los referentes de esta comunidad entre los cuales se encuentran familiares de los fundadores.

las familias" (García Palacios et al., 2017, p. 195), la formación de jóvenes y adultos tuvo la misma presencia en términos de desarrollo de experiencias formativas (Artieda, 2014). Mientras que las escuelas para las infancias funcionaban de día, las escuelas de alfabetización de adultos funcionaban de noche. La formación para el trabajo, para el oficio, la incorporación y el uso de tecnologías para los procesos productivos, también fueron componentes centrales de los proyectos educativos anglicanos durante todo su periodo. En este sentido, se buscó instruir al adulto principalmente en la formación de oficios a través de un sistema de talleres por el cual se procuraba más específicamente disciplinar la "fuerza de trabajo industrial" que requería las transformaciones tecnológicas adoptadas por los ingenios y las forestales a partir de 1900. De esta manera, se instauró un sistema de transferencia tecnología en las cuales la imprenta y la alfabetización tuvieron gran protagonismo.

Bajo el Estado nacional, las nuevas misiones fueron creándose a partir de acuerdos entre las diferentes congregaciones y nuevos actores sociales: el capital privado, el Estado nacional y las diferentes poblaciones étnicas. En muchos casos, los intereses de capital privado subvencionaron proyectos misioneros cediendo espacios de tierras para que estos se desarrollen. Es el ejemplo de la familia Leach del ingenio la Esperanza, desde el cual se crea la primera misión anglicana El Algarrobal. En otros casos, el Estado dispuso de tierras fiscales a capitales privados para el desarrollo de proyectos productivos, y dentro de estos designó hectáreas para el asentamiento de familias criollas o indígenas. Es el caso de la comunidad wichí Laka Honhat (Lotes fiscales 75). Esta última, producto de una serie de políticas que se aplicó décadas más tarde, a partir de 1950. En este caso, la Iglesia anglicana negocia las tierras para la nueva comunidad con mediación de misioneros wichí formados por los proyectos anglicanos<sup>3</sup> y al igual que en otras comunidades va a instalarse una iglesia anglicana cuyo edificio también va a ser escenario de múltiples experiencias de alfabetización y talleres de formación para el trabajo.

Dentro del ingenio el Tabacal –fundado en 1920 por la familia Patrón Costas– se construye recién en 1934 una escuela con financiamiento mixto entre el Estado y la empresa. Si bien este ingenio congregaba tanto a trabajadores indígenas como a trabajadores no indígenas, siguiendo a Navarro y Gastón (2014), entendemos que la matriculación en la mencionada escuela

<sup>4</sup> Lotes refiere a las comunidades emplazadas sobre terrenos fiscales.

concentró principalmente a los hijos de los trabajadores no indígenas, mientras que los hijos de los trabajadores indígenas se consideraban incorporados a la escolaridad que ofrecían las diferentes iglesias dentro de las comunidades:

*En el ingenio había también escuelas a las que concurrían indígenas, tanto niños como adultos. En las escuelas, la enseñanza del idioma se convierte en un factor central de la necesaria homogeneidad, base de la construcción de la identidad nacional. Téngase en cuenta que en las escuelas también se recurre a la utilización de mapas, elemento abstracto que incorpora en el imaginario colectivo una determinada representación del país [...] Los lotes<sup>4</sup> poseen sus escuelas muy concurridas. A estas escuelas como a la del pueblo del ingenio asisten muchísimos hijos de los indios chiriguano, de manera que la nueva generación queda incorporada a una mayor cultura y civilización que tanto empeño pone la empresa en extender. (Documento: San Martín del Tabacal. Homenaje a sus fundadores, 1945: 49, en Navarro y Gastón, 2013, p. 14)*

El trabajo de Artieda (2014) recupera la experiencia transitada por un miembro de la comunidad Misión Chaqueña El Algarrobal. En este relato, el entrevistado remarca la profunda diferencia que significó el ingreso a la educación estatal respecto de la escuela anglicana y como este se constituyó como acontecimiento fuertemente disruptivo y doloroso. Las entrevistas realizadas a adultos de las comunidades con las que trabajamos para este estudio describen contextos similares de discriminación que motivaban no solo la desertión y el distanciamiento de estos espacios escolares, sino también la demanda de creación de escuelas "propias" dentro de sus comunidades a nivel primario y secundario para sus hijos. Los proyectos anglicanos no se mantuvieron al margen de los discursos y perspectivas ideológicas de la época. Incluso, el pensamiento liberal da cierto espacio al desarrollo de estas congregaciones que se destacan de otras por su componente racial anglosajón. Pero además porque su herencia protestante tendrá una incidencia central en los proyectos de alfabetización y transferencia tecnológica operando sobre cuatro aspectos: salud, educación, trabajo industrial y evangelización. La perspectiva "higienista" se expresó dentro de esta corriente que se orientó tanto al niño –sancionado en caso de que se mostrara sucio en el colegio– como al adulto –instruido en prácticas de higiene y

cuidado de la salud de los niños. Las prácticas escolares, especialmente aquellas dirigidas a niños, promovieron sentimientos de ciudadanía a la nación argentina incorporando contenidos vinculados al reconocimiento de íconos nacionales, como lo son los cantos de himnos o el izado de la Bandera. Asimismo, la geografía, la historia y las matemáticas se incorporaron como contenidos escolares, ya que la integración del indígena a la cultura mayor fue parte sustancial del proyecto.

La conversión del indígena en el proyecto anglicano significó principalmente su desaparición como "otro externo", al tiempo que, a través de un complejo proceso de aculturación, fue redefiniéndolos como "otros internos" (Gómez Mendoza, 2007, p. 153). Por un lado, vemos que el proyecto misionero anglicano buscó la integración del indígena a la cultura mayor por medio de la educación ofreciendo contenidos escolares que fueron definidos por el Estado nacional para el sistema de enseñanza moderno. Pero a su vez mediante esta formación buscó generar una corriente "anglicana nativa" y, en este sentido, se configuró un complejo proceso selectivo de represión/supresión de algunas prácticas wichí, al tiempo que algunas fueron conservadas, a modo de diacríticos, procurando lograr el perfil de evangelizador nativo. En esta dirección, como ya adelantamos en párrafos anteriores, el proyecto anglicano buscó no solo la conversión, sino también la formación de indígenas como misioneros:

*Algunos de los conversos wichí estaban aprendiendo a predicar y a evangelizar. Así observó la señorita Bárbara Kitchin durante una visita a dicha misión en 1960. Bárbara había llegado al Chaco cinco años antes, viviendo primero entre los tobas, luego en San Patricio y el mismo Pozo Yacaré, y se embarcó en una obra educativa entre los indígenas que se hizo famosa, no solamente en la zona sino en muchos otros lugares del país. Entre sus hazañas más contundentes eran la preparación de maestros bilingües, las cartillas de alfabetización tituladas Pepe thaye Ema, programas de radio (Radio Amtena), junto con la insistencia de que el gobierno recibiera a los indígenas en las escuelas estatales. Además, brindó oportunidades a los indígenas a aprovechar cursos en las ciudades de Salta y Buenos Aires, dándoles a conocer un nuevo mundo y promoviendo la obra de la Iglesia Anglicana. (Lunt, 2011).*



La supresión de prácticas se reflejó especialmente en la prohibición de la fiesta de la cosecha de la algarroba y la producción de aloja que involucraba parte central de este evento, y se impugnó la intervención de shámanes para la atención de la salud. La expulsión de la comunidad era una sanción que pesaba en caso de que dichas prácticas fueran sostenidas. Entendemos que las mismas funcionaban como presión, dado que fuera de la comunidad la vida se tornó sumamente hostil y prácticamente imposible. Como ya mencionamos, se mantuvieron algunas prácticas económicas como la pesca, la caza y la recolección, especialmente de la miel y formas particulares de consumo de la algarroba (Quiroga y Carengo, 2006).

En lo que refiere al aspecto lingüístico, el idioma wichí guardó un lugar central en el proyecto anglicano como elemento diacrítico y especialmente para el perfil del misionero nativo (Torres Fernández, 2007) que ensambló con la doctrina protestante en lo que refiere a la libre interpretación de la Biblia principalmente y el desarrollo tecnológico. Si bien, al igual que en la corriente franciscana el aprendizaje del idioma nativo por parte de los misioneros fue entendido como una estrategia para la evangelización, en este caso se destaca la traducción de la Biblia al wichí como un componente central del proyecto y como dispositivo pedagógico-mediador. Para 1933 se registra la primera impresión del libro de lectura wichí (Métraux, 1933, en Artieda, 2012). Sintetizando el desarrollo de este apartado comprendemos que en la práctica las políticas educativas impulsadas por el proyecto de modernización del Estado nacional y, dentro de este proyecto modernizador, las políticas destinadas a atender "el problema indígena" derivaron –paradójicamente con relación al ideal de homogeneización cultural– en la delimitación de espacios y circuitos educativos diferenciales entre indígenas y no indígenas. De esta manera, los proyectos religiosos se abocaron a la organización espacial y económica de las poblaciones indígenas. Particularmente el anglicanismo, desde su ideología protestante, a través de su proyecto de formación de misioneros wichí y en articulación con el desarrollo económico que siguió la región, generó condiciones que definieron nuevas dinámicas socioterritoriales en las cuales se mantuvieron prácticas económicas, espaciales y la lengua del pueblo wichí. Siguiendo a Aliata (2018), Enriz, Palacios y Hecht (2016), entre otros, vemos que, a diferencia de las iglesias, dentro del sistema de enseñanza público cen-

tralizado no se implementaron políticas o prácticas educativas que dieran espacio a incluir las lenguas nativas o se orientaran hacia la perspectiva intercultural hasta 1980.

### HACIA LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

Para el periodo de posguerra (1945) se reacomoda el mapa político a nivel mundial y comienzan a expresarse movimientos anticoloniales. En este contexto toma impulso la idea de que todos los pueblos considerados atrasados pueden desarrollarse por sí mismos a partir de políticas adecuadas (Wallerstein, 2006). De esta forma, el sujeto pedagógico instaurado en 1500 se renueva con países "desarrollados" como EE.UU que se instituyen como referentes y portadores de las herramientas culturales para el desarrollo de las poblaciones rurales, campesinas e indígenas de América Latina.

Sin profundizar en las diversas iniciativas económicas que se formularon bajo esta ideología que adoptó el nombre de desarrollismo, con políticas tendientes a encaminar la industrialización de países en vías de desarrollo, puede resaltarse, a los fines de este análisis, que dentro de este proceso el analfabetismo fue identificado como uno de los principales problemas a atender en espacios rurales indígenas y campesinos a nivel regional promoviendo "Planes Nacionales de Alfabetización". La preocupación por atender esta problemática y como también la formación y reconversión de la fuerza de trabajo dio lugar para el desarrollo de experiencias pedagógicas innovadoras que en muchos casos se entrelazaron con la militancia política. En ese sentido, Rodríguez (2006, p. 3), analizando los procesos que se abrieron en torno a educación de adultos, señala que tanto en los ámbitos formales como en otras experiencias de educación no formal vinculadas al trabajo social de inspiración desarrollista se generó un espacio en el que maestros, trabajadores sociales, militantes religiosos o políticos llevan a cabo un gran número de trabajos de educación popular.

El concepto de interculturalidad, aunque asumiendo sentidos políticos muy diversos, se establece en el ámbito educativo dentro del marco de las experiencias innovadoras y alternativas gestadas en distintos espacios y desde diferentes actores. Es un proceso donde se han ido entrelazando el campo de la educación popular, la corriente pedagógica de la liberación, el movimiento escolar indígena, ámbitos universitarios y sectores progresistas de la Iglesia (Corbetta, et al., 2018, p. 14). Siguiendo los trabajos

de Michi (2006) y Rodríguez (2006), las experiencias de resistencia y militancia política van a encontrar en esta arena espacio para el desarrollo de innovaciones pedagógicas y críticas. De acuerdo con el contexto descripto, la EIB debe comprenderse como una cristalización jurídico-política en el marco de disputas que se realizan en un contexto en el cual se modifican las formas de intervención estatal en materia de derecho a la salud, la educación y el trabajo.

A partir de esta breve descripción y con relación a las comunidades wichí a las que referimos en este artículo siguiendo el texto Cien años de misión anglicana: un motivo para celebrar elaborado por Roberto Lunt –citado ya párrafos arriba– y el estudio realizado Serrudo (2006), advertimos para la década del 60 que, en sintonía con los procesos que se expresan a escala mundial y regional, una iglesia anglicana que se orienta a estimular y acompañar el ingreso y permanencia de niños y niñas wichí en las escuelas estatales. Generalmente, este acompañamiento se abocó a garantizar condiciones para atender las distancias físicas entre las comunidades alejadas de las zonas urbanas donde se emplazaban las escuelas. Asimismo, van a ocuparse de garantizar ropa y útiles escolares. También vemos que generará nuevos proyectos para el desarrollo económico de las comunidades. Particularmente el trabajo de Serrudo (2006) describe y analiza un proyecto que se inicia en Misión Chaqueña y que luego con el objetivo de replicarlo y extenderlo a una población más amplia dentro del pueblo wichí propone la creación de nuevas comunidades. Este proyecto buscó tecnificar la producción artesanal y capacitó en el oficio de la carpintería, actividades que van a tener una importante incidencia en las economías domésticas wichí, como también en las relaciones y dinámicas a nivel inter e intraétnicas en el Departamento San Martín.

En las décadas del 70 y del 80 del siglo pasado, a nivel mundial, en un marco de crisis económicas y políticas, el desarrollismo como paradigma ideológico comienza a ser cuestionado dando lugar a la idea o concepto de globalización o mundialización (Wallerstein, 2006). En este proceso se pone en evidencia el carácter histórico y arbitrario de los Estados nacionales y su negación respecto a la condición pluricultural, pluriétnica y plurilingüística que se expresa en la región. En este sentido, la correspondencia entre territorio, cultura y lengua empieza a ser cuestionada (Corbetta et al., 2018, p. 14). Además, observamos

que la EIB se formula dentro de un cambio de paradigma en materia de políticas jurídicas y sociales, pero confluyendo con procesos de desinversión y descentralización en las prestaciones públicas como educación y salud, junto a una marcada tendencia a la retracción y congelamiento salarial. De manera paradójica, a partir de los años 70, a nivel regional, se evidencia también una expansión del sistema de enseñanza a Nivel Primario, Secundario y Superior. Aunque este proceso no va a ser lineal y va a sufrir retraimientos y reimpulsos en torno a las alternancias entre gobiernos de facto y diversos gobiernos democráticos.

La emergencia de movimientos sociales y la promoción de políticas participativas tendientes a delegar responsabilidades del Estado originaron en muchos contextos la participación de la sociedad civil y el derecho de intervenir en materia de definiciones institucionales. En numerosos casos y espacialmente en las últimas décadas, la falta de respuesta por parte del Estado –o las nuevas formas del Estado de responder a las demandas educativas– ha ido estimulando la creación de espacios de educación formal con diversos tipos de gestión, como las escuelas de gestión comunitaria. También se expanden la producción de proyectos educativos formulados en el entrelazamiento de actores sociales nuevos como fundaciones, Ong y equipos extensionistas de diferentes universidades. De esta forma, la EIB se entreteje desde iniciativas que encuentran espacio en el marco de las transferencias de instituciones educativas nacionales a la esfera de los Estados provinciales dentro del anárquico proceso de expansión educativa y políticas de participación. Así, las mencionadas políticas no solo fueron cambiando el aparato público, sus agencias, instituciones, administración y políticas, sino asimismo su articulación con los actores y algunos de los valores culturales dominantes en la sociedad (García Delgado, 1996, en Feldfeber e Ivanier, 2003). De esta forma, coincidiendo con López y Küper (2000: 4), resulta necesario resaltar que pese a sus limitaciones, “la EIB, junto con la educación popular, constituye una de las importantes contribuciones producidas durante los últimos tiempos, al desarrollo educativo latinoamericano”.

Ahora bien, debe señalarse que el proceso de descentralización y desinversión financiera del Estado decantó en una marcada tendencia al desarrollo diferencial de prestaciones educativas. A la vez que se promueven espacios con cierta autonomía y se van realizando diversas intervenciones a nivel local, el financiamien-

<sup>5</sup> Son modalidades: la Educación Técnico Profesional, la Educación Artística, la Educación Especial, la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, la Educación Rural, la Educación Intercultural Bilingüe, la Educación en Contextos de Privación de Libertad y la Educación Domiciliaria y Hospitalaria.

to, entre otras variables, se constituyó como un condicionante estructural para los logros de objetivos y avances que estos proyectos y políticas formulan a nivel discursivo. En lo que refiere a EIB, hablar el financiamiento no remite de manera simple a una cuestión cuantitativa, no solo implica el otorgamiento de subsidios para financiar proyectos, sino a la vez garantiza condiciones favorables para la formación y capacitación de docentes e investigadores, entre las cuales la retracción salarial si bien es un aspecto poco mencionado o trabajado en estas investigaciones, se expresa siempre como una variable significativa.

Es en este escenario complejo que toman envión los movimientos sociales que resisten el marco de ataque a derechos básicos y desigualdades en materia educativa, territorial y laboral. Siguiendo a Serrano (1998) Schmidt y Hecht (2015) remarcan que, en términos teóricos, la definición de políticas de EIB se entiende como reflejo de disputas en torno a la interculturalidad donde: "las relaciones socioeconómicas entre campos culturales son desiguales, y cuando se trata de políticas sociales institucionalmente delimitadas, existe hegemonía en las relaciones" (p. 296). Haciendo un recorrido muy sintético de las políticas de EIB a nivel nacional, vemos que en la década de los 90 del siglo pasado y primera década del corriente siglo, en el marco de las reformas constitucionales, se definen derechos educativos de los pueblos indígenas. Con la Ley federal de Educación N° 24195 de 1993 se establece como un principio de la política educativa (Art. 5 Inc. Q) "el derecho de las comunidades aborígenes a preservar sus pautas culturales y al aprendizaje y enseñanza de su lengua dando lugar a la participación de sus mayores en el proceso de enseñanza". Más tarde, la Ley nacional de Educación N° 26206, buscando avanzar sobre algunas limitaciones de la ley del 93, en su capítulo XI define a la "Educación Intercultural Bilingüe" como una de las 8 modalidades<sup>5</sup> del sistema educativo, con alcances sobre los niveles Inicial, Primario y Secundario, con el objetivo de "preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica". Mientras que los art. 53 y 54 procura establecer condiciones mínimas para avanzar con la producción de conocimientos para la intervención pedagógica y la formación y la capacitación docente. En esta dirección se crea el Programa de Educación Intercultural Bilingüe bajo el área de políticas compensatorias (Aliata, 2018; Hecht, 2015).

Una de las cuestiones a resaltar con relación a nuestro análisis es

que aunque de manera particular e histórica las políticas educativas orientadas a población indígena vuelven a producir intervenciones de corte particularistas y a promover circuitos educativos diferenciales, limitan su intervención a poblaciones identificadas étnicamente –indígenas. Si bien, a diferencia de la Ley federal, la Ley 26206 no se circunscribe a la comunidad y define como actores con derecho de participación y consulta a representantes de pueblos indígenas y organismos responsables en la práctica, las escuelas con modalidad en EIB se encuentran emplazadas dentro de comunidades o barrios con población mayoritariamente indígena. En este sentido remarca Hecht (2015) que:

*La reducción de los destinatarios de la EIB “sólo para indígenas”, hace perder de vista la transversalidad que debieran tener estas propuestas y excluye a los estudiantes migrantes y no-indígenas. O sea, está siempre presente la pregunta sobre quiénes son y cómo definimos a los destinatarios, cuáles son los límites que hacen que unos sujetos sean incluidos o excluidos de esta modalidad. Esta equiparación (interculturalidad igual indígenas) en el contexto argentino es muy compleja por varias razones. Por un lado, por el isomorfismo que suele asociar área indígena con zonas rurales, instaurando al espacio urbano como invisibilizado de la alteridad (p. 15).*

Dicho esto, es necesario también señalar que la creación de escuelas primarias y secundarias con modalidad en EIB en las comunidades es una de las principales demandas que sostienen los colectivos indígenas.

Enfocándonos en el Estado provincial de Salta, en materia de EIB, en esta provincia se crea entre 1984 y 1985 bajo el proyecto de “Regionalización Educativa, para el Área Aborigen” la figura del Auxiliar Docente Aborigen”. Sin embargo, la formación docente para atender la demanda siguió un desarrollo lento y las iniciativas se limitaron a los primeros años del Nivel Primario con el fin de facilitar el aprendizaje en lengua hegemónica. Esta orientación respondió a lo estipulado en la Ley nacional 23302 que en su artículo 16 señala que:

*La enseñanza que se imparta en las áreas de asentamiento de las comunidades indígenas asegurará los contenidos curriculares previstos en los planes comunes y, además, en el nivel primario se adoptará una modalidad de trabajo consistente en dividir el nivel en dos ciclos: En los tres*



*primeros años, la enseñanza se impartirá en la lengua indígena materna correspondiente y se desarrollará como materia especial el idioma nacional; en los restantes años, la enseñanza será bilingüe.*

Con relación a este contexto macro que presentamos y retomando la descripción de experiencias educativas que se fueron desarrollando particularmente en las comunidades wichí del noreste de Salta, vemos que en Misión Chaqueña para fines del 1980, reflejándose el proceso de expansión educativa, se edifica la escuela primaria estatal, dentro de la comunidad, que más tarde para fines de los 90 va a inscribirse dentro de la modalidad en EIB. Para este periodo, la presencia de la Iglesia anglicana comienza a retraerse y se evidencia el fracaso de los proyectos de tecnificación y producción de muebles y artesanías como una estrategia económica que logre superar las condiciones de desigualdad socioeconómica de las comunidades. Para fines de los 90, la Iglesia anglicana cede los títulos de propiedad a las comunidades. A partir de la entrega de los títulos de propiedad, especialmente en Misión Chaqueña a través de la junta vecinal, se avanza con demandas para la creación de una escuela secundaria para la comunidad con el objetivo de mejorar el perfil educativo de los jóvenes y lograr ingresos en el Nivel Superior. La escuela secundaria comienza a funcionar en la comunidad para principios del siglo XXI. Las trayectorias escolares que elaboramos para la investigación muestran la incidencia de la titulación de las tierras en el perfil educativo alcanzado en Misión Chaqueña con un significativo incremento de la tasa de egresados del Nivel Medio, generando un contexto para la profesionalización de los primeros jóvenes de la comunidad. En este sentido identificamos docentes de Nivel Primario y enfermeros principalmente. Para 2007, bajo la nueva Ley nacional de Educación (2006), se crea el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD), con el objetivo de atender la necesidad de investigación, formación de los nuevos perfiles docentes y conformar los nuevos diseños curriculares para reglamentar lo dispuesto en los artículos 53 y 54 de esta misma ley. A partir de ahí es que Salta se dispone a diseñar y definir contenidos curriculares para la formación de docentes interculturales. Para 2010, la provincia crea el Profesorado Intercultural Bilingüe de Educación Primaria. En 2016, dadas la alta tasas de egresados del Nivel Medio en Misión Chaqueña y Carboncito, se instala en la

comunidad el primer Instituto de Formación Docente orientado a lograr la matriculación de indígenas.

## CONSIDERACIONES FINALES

Afirma Raffestin (2011) que la territorialidad puede definirse como un conjunto de relaciones que nacen en un sistema tridimensional "sociedad-espacio-tiempo" con miras a alcanzar la más grande autonomía posible, con los recursos del sistema (p.113). La territorialidad resume la manera en que las sociedades satisfacen –en un momento dado, para un lugar dado, para una demografía dada y un conjunto de herramientas dadas– sus necesidades de energía e información. En este sentido, el recorrido histórico que presentó el artículo se ha orientado por el fundamento de que el territorio y la territorialidad, lejos de ser componentes dados, son producciones sociales e históricas que se constituyen a partir de complejos procesos de apropiación de aquello que es reconocido como un recurso para la subsistencia. De este modo, entendemos que las demandas educativas y las luchas territoriales en poblaciones étnicas de América Latina se entrelazan expresando esa intención, esa acción de apropiación de recursos simbólicos, herramientas culturales y políticas que permitan recuperar condiciones de vida y de autonomía. Concluimos que las experiencias socioeducativas que analizamos desde el campo de la Etnografía educativa, lejos de ser experiencias que se desarrollan sobre un espacio dado y estático, deben asumirse como experiencias que participan de procesos de producción del espacio y el territorio, orientando procesos y dinámicas de apropiación que producen sentidos particulares de la educación. Asimismo, historizar el espacio y el territorio permite identificar actores y relaciones de poder que interpelan procesos educativos.

## BIBLIOGRAFÍA

**ARTIEDA, T. (2012).** Historias indígenas de acceso a la lectura y la escritura en tres ámbitos, religión, familia, escuela (1914-1960). En Cucuzza, H.R. y Spregelburd, R.P. (dir.) Historia de la lectura en Argentina. Del catecismo colonial a las netbooks estatales (pp. 435-470). Buenos Aires: Editoras del Calderón SRL.

**ALIATA, S. (2018).** Trayectorias socioeducativas y procesos identitarios de maestros/as toba/qom del Chaco. Tesis Doctoral.

**BELLO, A. (2004).** Etnicidad y ciudadanía en América Latina. La acción colectiva de los pueblos indígenas, (79). Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe.

**BRALICH, J. (2014).** Qué es la Educación Latinoamericana. En Arata, N. y Southwell, M. (comps.) Ideas de la Educación Latinoamericana. Tomo 1 Un Balance Historiográfico, pp. 93-102.

**CALZAVARINI, L. (2006).** Historia del complejo conventual y acción de los franciscanos en y desde Tarija. Disponible en: <http://franciscanosdetarija.com/historia-del-complejo-conventual-y-accion-de-los-franciscanos-en-y-desde-tarija/>

**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. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal).

**ESTENSSORO, J.C. (2015).** "Las vías indígenas de la occidentalización". En Mélanges de la Casa de Velázquez, 45-1. Publicado el 1 enero 2018. Disponible en: <http://journals.openedition.org/mcv/6097>

**FELDFEBER, M. E IVANIER A. (2003).** La descentralización educativa en Argentina: el proceso de transferencia de los institutos de formación docente. Revista mexicana de investigación educativa, (8), 421-445.

**GARCÍA PALACIO, M.; HECHT, A.C.Y ENRIZ, N. (2015).** Pueblos indígenas y escolarización: los usos del concepto de interculturalidad en el debate educativo contemporáneo. Educación, Lenguaje y Sociedad, (XII)12, 1-25.

**GÓMEZ MENDOZA, M. (2007, 19-22 DE SEPTIEMBRE).** Defensa de las misiones chaqueñas por el P. Antonio Comajuncosa ante el proyecto borbónico de desmembración propiciado por el Gobernador Intendente de Cochabamba Francisco de Viedma. Siglo XVIII. XI Jornadas interesuelas/departamentos Historia. Tucumán.

**GONZALBO AIZPURU, P. (COORD.) (1997).** Educación rural e indígena en Iberoamérica. El colegio de México Universidad

Nacional de Educación a Distancia. Madrid: Centro de Estudios Históricos de España.

**LÓPEZ Y KÜPER (2000).** La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas. Documento de Trabajo. Cooperación Técnica Alemana (GTZ).

**LUNT, R. (2011).** Cien años de misión anglicana: un motivo para celebrar. Disponible en:  
<https://anglicana.org.ar/wp-content/uploads/2018/08/Historia-de-laMisi%C3%B3n-Anglicana-Lunt.pdf>

**MARGENAT PERALTA, J.M. (2016).** El sistema educativo de los primeros jesuitas. *Arbor: Ciencia, pensamiento y cultura*, (192), 782 (noviembre-diciembre).

**MICHI, N. (1997).** De la palabra del conductor a la doctrina peronista. El adoctrinamiento en las Unidades Básicas (1951-1954). En Cucuzza, Rubén (comp.) *Estudios de Historia de la Educación durante el primer peronismo (1943-1955)*. Buenos Aires: Libros del Riel.

**NAVARRO, J. Y GASTÓN, M. (2013).** El Ingenio San Martín del Tabacal: Empresa, Estado y Educación. XIV Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza.

**PAGE, C.A. (2013).** La evangelización jesuítica entre los chiriguanos. *Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, (17), 1-2, 193-228.

**PERRONE, H. (2016).** Un recorrido historiográfico sobre La Compañía de Jesús. La bibliografía jesuita y laica sobre las expulsiones, la supresión y la restauración de los jesuitas. *Anuario IEHS (Instituto de Estudios Histórico-Sociales)*. Universidad Nacional del Centro.

**PINEAU, P. (2010)** Historia y política de la educación argentina (1ª ed.) En *Aportes para el desarrollo curricular*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

**PUIGGRÓS, A. (2003).** Historia de la Educación Argentina. Tomo I Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino. Buenos Aires: Galerna.

**ROCKWELL, E. (2010).** Tres planos para el estudio de las culturas escolares. En Elichiry, N. (comps.) Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate. Buenos Aires: Manantial.

**RODRÍGUEZ, L. (1996)** Educación de Adultos y Actualidad. Algunos elementos para la reflexión. Revista del Instituto de Ciencias de la Educación. Año 5, 5.

**ROULET, F. (2004).** Con la pluma y la palabra. El lado oscuro de las negociaciones de paz entre españoles e indígenas. Revista de Indias, (LXIV) 231, 313-348. Universidad de Lausanne.

**SCHMIDT, M. (2017).** Crónicas de un(des)ordenamiento territorial. Disputas por el territorio, modelos de desarrollo y mercantilización de la naturaleza en el este salteño. Disponible en: [teseopress.com](http://teseopress.com)

**SCHMIDT, M. Y HECHT, A.C. (2016).** La importancia del rol docente en las políticas interculturales en educación". En Hecht, A.C. y Schmidt, M. (comps.) Maestros de la Educación Intercultural Bilingüe. Regulaciones, experiencias y desafíos (pp. 9-25). Buenos Aires: Noveduc.

**SERRUDO, A. (2006).** Interculturalidad y práctica escolar: el maestro auxiliar bilingüe en la experiencia de la escuela N° 4266 Carboncito. Provincia de Salta. Tesis de Licenciatura.

**SPÍNDOLA ZAGO, O. (2016).** Espacio, territorio y territorialidad: una aproximación teórica a la frontera. Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales, (LXI)228, 27-55. México: Universidad Nacional Autónoma de México Distrito Federal.

**TORRES FERNÁNDEZ, P. (2008).** Políticas misionales anglicanas en el Chaco centro-occidental a principios de siglo xx: entre comunidades e identidades diversas. Población y Sociedad, 14, 139-176.

**WALLERSTEIN, I. (2006).** Después del desarrollismo y la globalización, ¿qué? Polis, 13. Publicado el 14 agosto de 2012. Consultado el 21 febrero de 2020. Disponible en: <http://journals.openedition.org/polis/5405>

**WEIMBERG, G. (1981).** Modelos Educativos en la historia de América Latina. Unesco. Cepal. Pnud. AZ Editoria.