

UNIVERSIDAD TORCUATO DI TELLA
Departamento de Ciencia Política y Estudios Internacionales

**La Educación Intercultural Bilingüe como política subnacional
El caso de Chaco**

Alumno: Facundo Ibarlucía

Tutor: Enrique Peruzzotti

Firma del tutor

Junio, 2012

Índice

Resumen.....	2
Introducción	3
Estado del arte.....	3
Marco teórico.....	10
Marco Metodológico.....	14
De bárbaros y salvajes, a ciudadanos portadores de cultura: la evolución de la política indigenista en Argentina	17
La nueva modalidad educativa ¿Qué es Educación Intercultural Bilingüe?.....	26
Chaco: una provincia de diversidades y desigualdades	33
El sistema educativo nacional y el sistema educativo chaqueño	43
La política educativa indigenista en el Chaco: grandes innovaciones poco desarrolladas	46
Reflexiones finales.....	60
Bibliografía	63
ANEXO I: Población originaria argentina.....	67
ANEXO N° 2	70
ANEXO III: Legislación sobre educación indígena tras la reapertura de la democracia en Chaco (no incluye resoluciones ministeriales)	75

Resumen

Esta investigación indagará sobre la política educativa indigenista en la provincia del Chaco a partir de la reapertura de la democracia en 1983 y hasta los comienzos de la década del 2000. La provincia ha desarrollado innovaciones institucionales, políticas públicas y prácticas educativas que le diferenciaron en gran parte del resto de las jurisdicciones, constituyéndose en referente de envergadura regional y nacional en materia de política educativa aborígen. Teniendo en cuenta la literatura existente sobre política indigenista, políticas subnacionales y política educativa se intentará describir la política chaqueña mencionada y las condiciones que permitieron su desarrollo. Para ello se expondrá la importancia del legado de la política indigenista argentina en la construcción del reclamo de los originarios; las dinámicas sociales, culturales, institucionales, políticas y económicas locales, así como también su relación con el escenario nacional.

Palabras claves: *Interculturalidad, Plurilingüismo, Indigenismo, Educación.*

Introducción

El presente trabajo se centrará en la formación del movimiento indigenista chaqueño a través de un análisis del proceso de construcción e implementación de la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) como política educativa indigenista de la Provincia de Chaco a partir de la apertura de la democracia en 1983 y hasta los comienzos de la década del 2000.

La Educación Intercultural Bilingüe en Argentina toma la forma de reconocimiento de las lenguas y las culturas de los pueblos originarios en la enseñanza de las instituciones educativas. Es interesante destacar esta característica dado que la modalidad se ha implementado de diferentes formas según el país y la región. La Provincia de Chaco estuvo entre las primeras jurisdicciones en introducir en su política educativa esta nueva concepción del contexto multiétnico y pluricultural argentino. Esta iniciativa surgió con el propósito de reducir los conflictos socioeducativos y culturales de la provincia, pero luego se convirtió en un derecho fuertemente defendido desde las instituciones originarias, ONGs locales e iglesias de aspiración cristiana.

Durante el período analizado, la Provincia de Chaco se ha diferenciado en gran medida de las propuestas educativas elaboradas por la Nación, denotando un “abordaje local” de la política pública. Esta distinción se observa en los tiempos de la implementación de las normativas y prácticas educativas, en la formación docente, en la elaboración de los lineamientos curriculares y en la participación de las comunidades en el sistema educativo.

Para comprender estas características distintivas de la política chaqueña, se analizan como factores determinantes el legado de las políticas indigenistas y de los cambios paradigmáticos en la forma de concebir la educación de las comunidades originarias, las formas de organización de las poblaciones indígenas y su articulación con ONGs locales y regionales e instituciones eclesiales, las características socioeconómicas de los actores sociales estudiados (tanto de las poblaciones originarias como de los organismos e iglesias de apoyo), la configuración política e institucional de la provincia y su relación con el estado central. Estas variables se organizaron en secciones de la siguiente manera.

El trabajo está compuesto por un apartado histórico donde se describe la evolución de la conceptualización de la *cuestión aborigen*¹ y las políticas indigenistas, poniendo énfasis en su influencia sobre las poblaciones originarias chaqueñas. En el mismo se intenta demostrar que la estructuración de las demandas y las formas de organización se vieron determinadas en gran medida por los efectos de marginación y desplazamiento cultural que durante siglos fueron promovidos desde las agencias estatales.

Luego se procede a analizar en profundidad el concepto de Educación Intercultural Bilingüe como parte de la nueva forma de concebir a la política indigenista tras la histórica postura etnocéntrica descrita anteriormente. A su vez, se exponen las diferentes iniciativas del gobierno nacional en torno a la EIB para luego contrastarlas con las desarrolladas a nivel local con motivo de traer a luz el tratamiento local que tuvo la política estudiada.

En un capítulo posterior se analizarán los rasgos socioeconómicos, políticos e institucionales de la Provincia de Chaco, haciendo hincapié en las poblaciones originarias y sus formas de organización y en el sistema político e institucional local. Tales características son esenciales para comprender cómo lograron los pobladores originarios consolidar sus derechos en la provincia y el por qué las demandas hacia las agencias estatales tuvieron respuesta durante el período investigado.

Más adelante, se estudian algunas características distintivas del sistema educativo chaqueño para contextualizar la política educativa indigenista local. Para ello, se profundiza sobre la forma en que el sistema es gobernado y administrado, su dependencia con respecto a las transferencias intergubernamentales, el impacto de la descentralización del sistema educativo nacional en la posibilidad de desarrollar iniciativas locales, las características de las instituciones educativas provinciales que lo componen así como también los originarios incluidos en las mismas.

Finalmente, se procede a describir el proceso de construcción e implementación de la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe retomando las variables descritas a lo largo de los anteriores apartados y demostrando cómo fueron influyendo cronológicamente en la consolidación de la EIB. En una primera instancia se analiza la articulación entre ONGs, iglesias y asociaciones indígenas en la reivindicación de los derechos. En un

¹ Este concepto será desarrollado en el apartado histórico de la investigación según la construcción teórica de Briones (1998a).

segundo lugar se estudia la institucionalización de las demandas y por último se indaga sobre las innovaciones en las prácticas educativas realizadas desde la provincia.

Este trabajo revela un aspecto único de la política educativa indigenista chaqueña producto de su abordaje local de la problemática. A través del gran énfasis colocado en la participación originaria dentro del sistema educativo, surgieron dentro de esta provincia innovadores espacios desde los que se modificaría la histórica postura etnocéntrica de la escuela argentina.

Estado del arte

Desde la Ciencia Política, la política educativa indigenista como política subnacional ha sido poco tratada en Argentina. Al momento en que se realiza este estudio, no se han encontrado investigaciones que hayan tomado como objeto central de análisis los determinantes de las políticas subnacionales que reivindican modelos educativos que contemplen la cultura y la lengua de los pueblos originarios. A pesar de este vacío, han proliferado investigaciones acerca de la política educativa de los estados subnacionales tras la reforma del sistema educativo (en especial por la Ley de Transferencia del Sistema Educativo y por la Ley Federal de Educación de la década de 1990) que permiten analizar los nuevos rasgos de las administraciones provinciales y su influencia en la construcción de iniciativas locales. Entre los trabajos de estas características se encuentra el realizado por Mezzadra (2002) para el Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (CIPPEC) donde se ha relevado información acerca de la forma de gobierno y administración de los sistemas educativos provinciales, su relación con el poder ejecutivo provincial y nacional, la legislatura provincial y los sindicatos locales, entre otros actores. Este trabajo a su vez aporta datos sobre la disponibilidad de recursos fiscales de las provincias, así como de las fuentes de financiamiento y los principales objetos del gasto educativo provincial. En cuanto a la modalidad de EIB, sólo se limita a brindar información acerca de la matrícula aborígen en las escuelas y elabora un “mapa de poder” donde describe muy sintéticamente el rol del área de educación para la modalidad aborígen dentro del ministerio provincial sin determinar sus funciones y alcances. En línea con la autora previamente mencionada, Rivas (2004) y Repetto (2001) han analizado los efectos de la

reforma educativa nacional en los sistemas educativos provinciales, dando a conocer nuevas dinámicas de poder al interior de los mismos, describiendo además la aparición de nuevos actores políticos y sociales de relevancia, así como también cambios en la relación entre las jurisdicciones y el Estado central. Este último trabajo aporta información relevante para comprender la forma en que comenzaron a cambiar las funciones de las jurisdicciones a partir de la reforma del sistema educativo nacional, así como información valiosa sobre el impacto de la descentralización del sistema educativo en las provincias. En este sentido, también han trabajado la reforma administrativa y las relaciones intergubernamentales autores como Oszlak (1997) y Tiramonti (2005), claves para comprender el contexto bajo el cual se dio el fenómeno que será aquí analizado.

Adentrado más en la Ciencia Política, en materia de políticas subnacionales, la colaboración más reciente en el continente latinoamericano y específicamente en Argentina resulta la de Bonvecchi (2008), que retomando la literatura sobre autores como Riker (1968) y Oates (1975), desarrolla una teoría sobre las condiciones para el desarrollo de políticas sociales subnacionales autónomas, exponiendo como factores determinantes de las mismas la capacidad institucional provincial, la disponibilidad de recursos fiscales de las unidades subnacionales, la estructuración de las demandas sociales sus ciudadanos y la configuración de su sistema político. Estos trabajos serán de gran relevancia para la construcción de este estudio, ya que uno de los objetivos será aportar a través del caso chaqueño aquí investigado información sobre los determinantes de políticas subnacionales “diferenciadas” de las iniciativas nacionales. Dado que Chaco ha llevado adelante una serie de innovaciones institucionales y políticas disímiles a las planteadas por la Nación y el resto de las jurisdicciones, las hipótesis antes planteadas serán tenidas en cuenta como potenciales variables explicativas para la relativa autonomía en la elaboración e implementación de su política subnacional.

Por otro lado, existen numerosos estudios desde la Ciencia de la Educación sobre el diseño y la implementación de políticas públicas educativas y programas de acción en diferentes poblaciones indígenas. Gran parte de esta literatura ha surgido a partir de proyectos educativos regionales y nacionales como el Plan Social Educativo, el Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, el Programa de Acciones Compensatorias para la Educación y el Programa de Educación Intercultural Bilingüe para los países

Andinos, entre otros. Caben mencionar como trabajos claves, la Sistematización de experiencias en Educación Intercultural Bilingüe desarrollada por Zidarich (2008), donde se reunieron más de un centenar de experiencias de escuelas interétnicas en toda la Argentina junto con material didáctico, carpetas y cuadernos de los educandos y entrevistas a docentes y directivos. A partir de este trabajo, es posible tener una mejor noción del estado de la situación de la escuela con matrícula aborígen según el contexto socioeconómico e institucional en la que se encuentra inserta. Es necesario destacar a su vez los trabajos de Hirsch y Serrudo (2010) Hecht (2007) y Bordegaray y Novaro (2004) donde se describe en profundidad el proceso de transformación de la política educativa indigenista en Argentina, desde políticas homogeneizadoras y centralistas hasta la educación intercultural bilingüe comprendida como parte de las políticas focalizadas aparecidas con el fin del estado de bienestar y los comienzos del neoliberalismo en la década de 1990. Entre otros debates, los autores ponen en cuestionamiento la nueva política educativa indigenista alegando que el reconocimiento formal fue parte de una estrategia política que no tuvo impacto sobre las prácticas educativas llevadas adelante en las escuelas con matrícula indígena, dejando en acciones aisladas las intervenciones para garantizar los derechos establecidos en la Constitución Nacional de 1994.

Otros estudios e investigaciones que profundizan sobre la política educativa indigenista en Chaco, pero desde la historia de la educación, son los de Artieda y Rosso (2009) y Artieda et al (2011). Estos autores han investigado las prácticas educativas en escuelas con matrícula aborígen en amplios períodos (en el primer trabajo de 1987-2010 y en el segundo de 1951-1990) a partir del estudio de experiencias y textos escolares de las instituciones educativas de la provincia. Han expuesto como crítica a la concepción lineal de las formas de relacionamiento entre las culturas, la coexistencia de diferentes posturas en las prácticas educativas del período, donde pueden notarse tanto los intentos de adoctrinamiento y evangelización, como los de integración y reconocimiento.

Entre otros trabajos que profundizan sobre la historia de la relación entre el Estado y la población aborígen cabe mencionar el realizado por Martínez Sarasola (1996) que analiza desde el período precolombino hasta la actualidad la historia de los pueblos aborígenes que vivían en el actual territorio de la República Argentina, destacando liderazgos de caciques, rebeliones, malones, forma de organización política y social,

métodos reproducción social y cultural y mucho más. Este libro es uno de los principales referentes en la literatura sobre población originaria por ser uno de los pocos que ha tratado de forma global la historia de los pueblos originarios en Argentina. A su vez cabe destacar los trabajos de Briones (1998a) sobre la construcción de la “cuestión indígena” en la Argentina, que resulta primordial para comprender la estructuración de los reclamos de los originarios, así como la evolución de las prácticas relacionales de los grupos étnicos. Para el caso específico chaqueño también Guarino (2010) esboza un relato histórico muy interesante acerca de los factores que facilitaron la organización de las comunidades originarias desde la década de 1940 hasta la apertura de la democracia analizando el impacto de las políticas nacionales y provinciales, así como la estructura socioeconómica de las comunidades para explicar las características de las prácticas políticas de los aborígenes chaqueños.

Por otra parte, existe cierto corpus que ha relevado importante información sobre la legislación provincial concerniente a los derechos de los originarios, producida en gran medida como consecuencia de la reforma de la Constitución Nacional en 1994, donde fueron incorporados algunos de los principales reclamos sostenidos desde los grupos étnicos. En esta línea cabe mencionar el trabajo de Carrasco (1997) sobre los antecedentes de la reforma constitucional, donde se profundiza tanto sobre la legislación producida previo a dicha reforma como sobre la organización y el debate al interior de los diferentes movimientos indígenas argentinos y de las ONGs e iglesias que les apoyaban en sus reclamos. A su vez, Altabe et al (1997) indaga sobre la construcción de la reforma constitucional desde el Equipo Nacional de Pastoral Aborigen (ENDEPA), una de las principales organizaciones promotoras de la participación política indígena². Allí reside un argumento central para la construcción de este trabajo: que los derechos de los pueblos originarios tuvieron cabida primero en las agencias subnacionales y luego en el Estado central. Siguiendo esta línea, pero desde un enfoque diferente, también es posible encontrar el estudio realizado por Briones, Carrasco, Lenton y Siffredi (2000) sobre la producción legislativa provincial y nacional entre 1984 y la reforma de la Constitución Nacional de 1994 donde también es posible corroborar los argumentos sostenidos por Altabe et al. A su vez se propone el trabajo de Carrasco (2000) sobre la evolución de la política indigenista a

² Equipo Nacional de Pastoral Aborigen, ver notas al pie 8 y 13.

lo largo de la historia argentina, donde se visitan los determinantes de la misma a partir del período de construcción del Estado Nación llegando a analizar los cambios desde ese momento hasta la actualidad. Este trabajo será de gran utilidad para complementar algunas falencias de los marcos teóricos antes descritos (particularmente en la estructuración de las demandas sociales y las respuestas por parte del Estado).

Una nota aparte merece los trabajos sobre la relación entre los indígenas chaqueños y la religión cristiana, que serán actores claves en la organización y la movilización de los reclamos. En este sentido, caben ser destacados los estudios realizados por Miller (1979) acerca de las prácticas religiosas de los originarios y su relación con las iglesias evangelistas, Tamagno (2008) que también propone una tesis interesante sobre el acercamiento por parte de los caciques y las comunidades a las iglesias pentecostales y menonitas que proliferaron en la región y por último los trabajos de Cordeu y Siffredi (1988) acerca del rol de las iglesias evangelistas como espacios de debate entre los pobladores originarios.

Continuando con los trabajos que abordan esta temática, los estudios sobre Educación Intercultural Bilingüe realizados en otros casos provinciales aportan información relevante para contrastar la política educativa aborígen chaqueña y verificar sus diferencias institucionales, políticas y socioeconómicas. Entre trabajos de tales características está el de Arce (2010) sobre la experiencia de la educación intercultural bilingüe en Misiones y la educación superior dentro del sistema. En el mismo destaca las características de la política educativa indigenista en la provincia sin aportar información acerca de los determinantes políticos, institucionales y fiscales que influyeron. A su vez, Petz (2010) ha investigado sobre la implementación de la nueva modalidad en las provincias de Salta y Formosa, explayando la importancia en las diferencias de las prácticas educativas de cada una de las jurisdicciones.

Por último existen estudios antropológicos en regiones con fuerte presencia de matrícula indígena, que se focalizan en las prácticas educativas de las escuelas interétnicas y analizan el impacto de la nueva modalidad en dichas instituciones. Caben mencionar algunas investigaciones como la de García y Paladino (2004), donde hay una serie de experiencias en escuelas de Corrientes, Formosa y Chaco, destacando la dificultad por parte de los maestros para trabajar en pareja con docentes indígenas y adaptar la currícula para

sus alumnos; Ambrosio y Aranda (2003) que profundizan sus estudios sobre la educación de la población wichí del impenetrable chaqueño extrayendo conclusiones similares a las de los anteriores autores y Sierra (2008) que elabora una investigación similar sobre la población del chaco salteño y los enfoques pedagógicos y didácticos allí implementados.

Marco teórico

Teniendo en cuenta que la política educativa indigenista del Chaco se diferencia por su abordaje e instrumentación en gran parte del resto de las jurisdicciones, este trabajo intentará servirse de la literatura académica que haya profundizado sobre los factores que posibiliten la construcción de políticas subnacionales de relativa autonomía, indagando además acerca de política educativa y política indigenista.

En esta línea, el trabajo reciente de Bonvecchi (2008) resultará clave para el desarrollo del argumento central. La hipótesis del teórico, retoma la literatura clásica de la economía política y el institucionalismo en materia de federalismo y política subnacional³. En dicha investigación el autor propone que las políticas subnacionales son autónomas cuando se *“proponen resolver problemas sociales idénticos o similares a los afrontados por las políticas sociales nacionales pero con abordajes e instrumentos de política distintos. La autonomía es, en este sentido, una variable continua: las políticas son más autónomas cuanto más se alejan el modo de abordaje del problema y los instrumentos empleados para resolverlo de aquellos que caracterizan a las políticas nacionales.”*⁴. De esta forma, establece como factores intervinientes en la producción de iniciativas autónomas a nivel subnacional dos categorías de variables:

- Estructurales: referidas a las demandas sociales por parte de la población de las unidades subnacionales y la capacidad institucional por parte de los estados subnacionales para responder a ellas.

³ El autor retoma la literatura de Riker (1968) y Oates (1976)

⁴ Bonvecchi (2008) pág. 12

- Coyunturales: en las que consta la disponibilidad de recursos fiscales por parte de la jurisdicción para desarrollar políticas propias y el grado de competencia existente en el sistema político subnacional.

Bajo este marco establece que las políticas subnacionales serán más autónomas cuanto más descentralizado sea el diseño institucional del estado federal, mayor sea la disponibilidad de recursos fiscales de los estados subnacionales para desarrollar políticas propias, la competencia en el sistema político de la unidad subnacional sea más elevada y la estructura socioeconómica de la población se encuentre en situaciones socioeconómicas críticas.

Sin embargo, como en la problemática de la reivindicación de los derechos de los pueblos originarios subyacen otros procesos culturales, sociales y políticos no englobados exhaustivamente en la descripción de las demandas sociales realizada por la teoría antes descrita, se complementará con otros marcos teóricos que reflexionen sobre la cuestión. En este segundo sentido, serán tenidos en cuenta los trabajos de Carrasco (1997; 2000), Guarino (2010), Martínez Sarasola (1996), Miller (1979), Briones (1998a) y Tamagno (2008) para comprender las características distintivas de los reclamos de los pueblos originarios, así como también su organización y participación en la escena pública durante el período estudiado.

Según estos autores, los determinantes de la política indigenista en Argentina han mutado enormemente a lo largo de la historia, dependiendo en gran parte de la forma de conceptualización de la cuestión aborigen y el relacionamiento entre los grupos étnicos. Durante la construcción del Estado Nación, Carrasco (2000) expone que la postura para con las poblaciones originarias giró en torno a la neutralización militar, la evangelización y el domesticamiento de los indígenas concebidos como “sujetos incompletos”. Siguiendo esta argumentación, menciona que *“Esta provisión evidencia dos cosas: por un lado que la cuestión indígena constituye en la etapa de conformación del país un tema vinculado a la territorialización del estado. Y por el otro que la conversión del indio al catolicismo, en un país que sostiene la libertad de cultos indica la fuerte decisión de incorporarlos como sector sometido. Al proveer de seguridad a las fronteras, mientras se protegen las vidas y propiedades de los habitantes no indígenas simultáneamente se fija a los indígenas como “otros internos”.*

Avanzando con la breve reconstrucción aquí hecha, la teórica agrega que la inmigración masiva de fines del siglo XIX fomentó cierta invisibilización de la cuestión aborigen. Por medio de las mismas, el etnocidio que se dio durante las incursiones militares se vio desdibujado por la característica multicultural de la sociedad. Los discursos y las políticas de este período, quizás el más hostil en las formas en que se relacionaron los grupos étnicos, marcó enormemente la construcción de los reclamos de los pueblos originarios tras el cambio paradigmático de las décadas de 1960 y 1970, tanto en las comunidades indígenas como en las ONGs e iglesias que les apoyaron.

Además, es posible notar a través del estudio de los trabajos de los teóricos antes citados que luego de la reducción de la población indígena, comenzó a desarrollarse una incorporación económica forzada de los originarios impulsada por la creciente demanda de mano de obra por parte de las nacientes industrias forestales y agropecuarias de los nuevos territorios incorporados. Según Guarino (2010) y Martínez Sarasola (1996) durante este período, las poblaciones originarias se asentaron en el ámbito rural como mano de obra barata (en algunos casos extremos, esclava) en condiciones de vida críticas. Sería recién en la década de 1940 cuando comenzarían a surgir las primeras políticas de suavización de las relaciones con un carácter “integracionista”. Durante dicho período se habilitó el registro civil de las comunidades, el derecho al voto y a la participación política. La teórica afirma que estas políticas se reforzarían a partir de los finales de la década de 1950 e inicios de 1960 a través de programas que brindaban asesoramiento e instrucción con el carácter desarrollista de la época. Guarino (2010), complementa la postura de Carrasco (2000) proponiendo que el legado de dichas políticas sentaría la base para la organización de las comunidades originarias a partir de su asentamiento en granjas y colonias agrícolas, donde surgirían espacios de debate en torno al trabajo rural.

Paralelo a este proceso, Tamagno (2008) destaca que durante mediados del siglo XX el acercamiento por parte de los originarios a las iglesias evangelistas y menonitas serían determinantes en la consolidación de la organización planteada por Guarino (2010), proponiendo que el acercamiento de los indígenas a los cultos religiosos permitió la generación de nuevos líderes indígenas con tinte “espiritualista”, cierta alfabetización dentro de las comunidades y espacios de discusión acerca de las problemáticas locales. Así destaca Carrasco (2000) que durante los finales de la década de 1960 y los principios de

1970, surgirían “nuevas dirigencias” indígenas que comenzarían a reunirse (muchas veces a escala nacional) para construir sus reivindicaciones hacia el Estado Nacional.

Interrumpidos los movimientos durante el régimen autoritario, reverdecerían recién ante la vuelta de la democracia en 1983, donde se retomaron algunos de los debates surgidos en el anterior período, siendo el final de la década de 1980 y principios de 1990, las primeras instancias en las cuales los originarios se constituyeron por primera vez como protagonistas de la arena política provincial y nacional. A lo largo de este último período la autora destaca que los debates sostenidos en torno a la cuestión indígena se vieron inmersos dentro de los llamados “nuevos movimientos sociales”, ligados muchas veces a grupos ecologistas, ONGs e instituciones eclesiales abocadas a la ayuda de sectores relegados. De esta forma, la política indigenista contemporánea se ve atravesada por múltiples actores de diversos orígenes y perfiles, pero con un duro legado histórico de sometimiento y desplazamiento territorial y cultural.

Para la conceptualización de la Educación Intercultural Bilingüe serán utilizados los trabajos de Poggi (2008), Hecht (2007), Hirsch y Serrudo (2010), y Bordegaray y Novaro (2005) sobre la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Se pondrá un especial énfasis en su connotación, diseño, objetivos e implementación. Como expone Hecht (2007), la EIB durante el período estudiado tuvo un carácter “experimental” que más bien denotó múltiples experiencias y definiciones locales que se diferencian unas de otras a lo largo del período estudiado. Si bien la autora no trata los diferentes abordajes de las jurisdicciones, su argumento apoya el tratamiento local de la EIB propuesto aquí. En cuanto a la descripción del sistema educativo chaqueño, será utilizado el trabajo realizado por el Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (CIPPEC) sobre los sistemas educativos provinciales durante la década de 1990. El mismo permitirá contemplar la forma de gobierno y administración del sistema, su relación con el sistema político, las instituciones educativas, entre otras variables más.

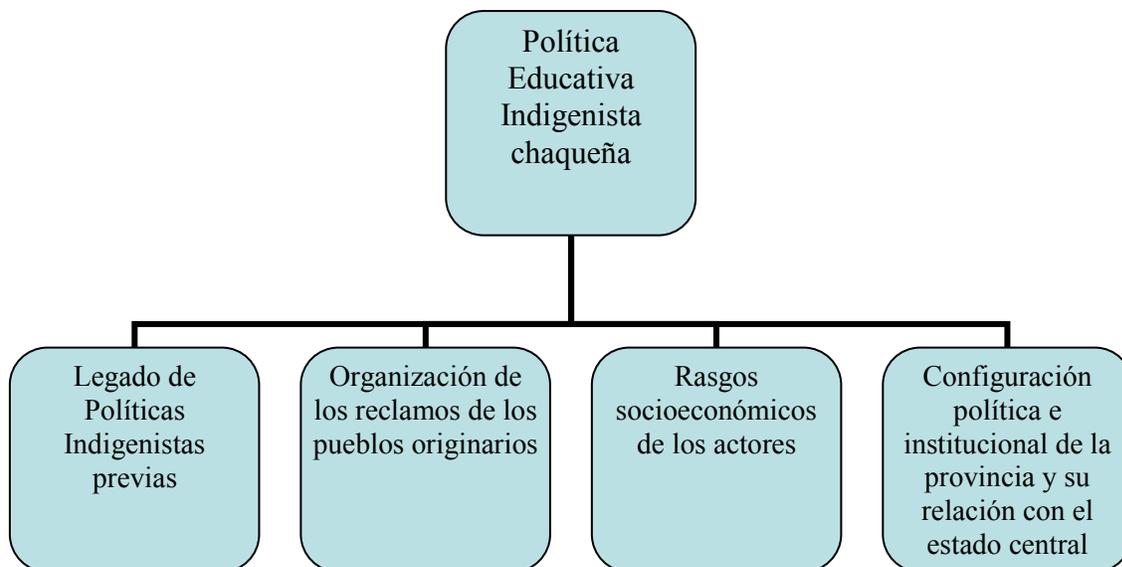
Finalmente, para analizar el sistema político a nivel subnacional, será incorporado el trabajo de Calvo y Escolar (2005) sobre los sistemas políticos provinciales y sus reglas de juego, tomándolo como trabajo referencial para el caso chaqueño. Este será utilizado para comprender la influencia del escenario político en la evolución de la política subnacional a tratar. Los autores destacan que para la época en que los reclamos llegaron a su punto más

álgido, el sistema político e institucional de la provincia se encontraba en un punto de inflexión, con altos grados de competencia partidaria y dentro de reformas institucionales en su administración, que resultarían de gran importancia en el resultado de la política a estudiar.

Marco Metodológico

Este trabajo consistirá en un estudio de caso que describirá los rasgos distintivos de la política educativa indigenista en la provincia de Chaco intentando sugerir una explicación, a partir del marco teórico antes citado, sobre sus factores determinantes.

Por un lado se procederá a realizar un análisis profundo de tal política, teniendo en cuenta principalmente sus diferencias en torno a la formación de docentes indígenas, la elaboración de los lineamientos curriculares, la participación de los originarios en la elaboración de la política y el *timing* en la sanción de las normativas y la implementación de las mismas. Por otra parte, como factores determinantes de la misma se estudiarán el legado de las políticas indigenistas y de los cambios paradigmáticos en la forma de concebir la educación de las comunidades originarias, las formas de organización de las poblaciones indígenas, las características socioeconómicas de los actores sociales estudiados (tanto de las poblaciones originarias como de los organismos e iglesias de apoyo), la configuración política e institucional de la provincia y su relación con el estado central. De esta forma se intentará aportar a la literatura de la Ciencia Política nuevos datos para analizar la política indigenista de los estados subnacionales argentinos.



A continuación se describirán las variables a tratar a lo largo de este estudio. Antes de comenzar, se destaca que en cuanto a la definición de “política pública” se retomará la propuesta de Oszlack y O’Donnell (1984) de comprender a la misma como el conjunto de acciones u omisiones manifestadas por una determinada modalidad de intervención del Estado en relación a una cuestión, que concite el interés, la atención y movilización de los actores sociales. **La política educativa indigenista** será entendida entonces como la política pública que pone un foco específico sobre la educación de las poblaciones originarias.

Con respecto al **legado de las políticas indigenistas**, se comprenderán los efectos de los cambios históricos en la conceptualización de la “cuestión aborígena” y las políticas indigenistas desarrolladas previamente a la apertura de la democracia. Si bien esta definición es muy amplia y ambiciosa, dado que sería imposible analizar todos los efectos de las políticas anteriores por sobre la forma en que la sociedad fue forjando su entendimiento con respecto a las dinámicas relacionales entre la cultura blanca y la indígena, la intención de esta conceptualización es dejar abierto a otras investigaciones a que prosigan con el análisis de la influencia de políticas indigenistas previas al período sobre la construcción de políticas subnacionales referidas a pueblos originarios. Particularmente, aquí se analizarán como políticas influyentes las desarrolladas durante mediados del siglo XIX en torno a la territorialización, evangelización y adoctrinamiento de los aborígenes; las iniciativas “integracionistas” de la primera mitad del siglo XX que procuraron incorporar a los grupos étnicos mediante la participación política y la

instrucción y finalmente las de la década de 1960 y 1970 de carácter desarrollista, que intentaron fomentar que las comunidades sean las protagonistas en su inclusión a la vida social y política de la república.

En cuanto a las **formas de organización de las poblaciones originarias**, se tendrá en cuenta las dinámicas relacionales entre los pobladores originarios, ONGs, entidades eclesiales y gubernamentales (especialmente se estudiará la institucionalización del Instituto del Aborigen Chaqueños, ente autárquico dirigido completamente por los originarios a través del sufragio) en la construcción de la política educativa indigenista chaqueña. Dentro de esta variable serán consideradas las maneras en que los originarios se asociaron en organizaciones locales, así como también sus acercamientos hacia ONGs y entidades eclesiales (tanto a instituciones ya existentes, como a las creadas por los originarios mismos).

Avanzando en la **configuración política e institucional de la provincia y la relación con el estado central**, se hará referencia a los rasgos del sistema político local, contemplando principalmente el sistema de partidos y las características del electorado, dado que se tendrá en cuenta a la competencia política local como factor que influyó la construcción de la política educativa indigenista. Si bien es conocido que existen otros factores que pudieron determinar la misma (como el clientelismo político, las características de los “aparatos” partidarios provinciales y nacionales, la disciplina partidaria, entre otros factores), dado que no se han encontrado datos suficientes para trabajar sobre la temática se limitará a demostrar cómo determinó la contienda electoral la reivindicación de los derechos de los originarios. También será brevemente estudiada la relación económica entre la provincia y la nación para comprender las limitaciones en la extensión de la política educativa subnacional y su dependencia de programas nacionales y transferencias intergubernamentales para fortalecer sus iniciativas locales. En cuanto a las instituciones, se estudiará principalmente la estructura del sistema educativo chaqueño a lo largo del período. Este último será contrastado con las características del sistema educativo nacional, así como también con las iniciativas propuestas desde el mismo en torno a la educación de las poblaciones indígenas. A su vez se describirán algunas instituciones relevantes como el Instituto del Aborigen Chaqueño y la Dirección Provincial del

Aborigen, organismos que cumplieron roles trascendentales en la construcción de la iniciativa local aquí a tratar.

Dentro de **los rasgos socioeconómicos de los actores**, serán comprendidas la situación sanitaria, educativa, cultural y económica de las poblaciones originarias durante el período; las características sociales y culturales de las ONGs e iglesias que funcionaron de apoyo y, por último, la situación demográfica, social y económica de la provincia. A lo largo de la tesis se demostrará que si bien estos tres componentes estuvieron muy interrelacionados con el resto de las variables, influyeron directamente en la construcción local de la política.

El espacio temporal que ocupará el estudio tendrá lugar desde la apertura de la democracia argentina, en 1983, hasta los inicios de la década del 2000. Asimismo se hará mención de algunos legados históricos previos. Se utilizaron para el trabajo fuentes secundarias (mencionadas en el Estado del Arte y el Marco Teórico) y primarias ya que se realizaron entrevistas a referentes de ONGs e instituciones eclesiales chaqueñas para indagar sobre el proceso de construcción e implementación de la política a tratar.

De bárbaros y salvajes, a ciudadanos portadores de cultura: la evolución de la política indigenista en Argentina

Como se fue describiendo hasta ahora, tanto la conceptualización de la “cuestión aborigen” como la evolución de la política indigenista han variado enormemente en Argentina. En este apartado se realizará una breve descripción histórica de cómo han ido cambiando tales variables intentando enfatizar sobre las políticas educativas y en particular en su relación con los originarios chaqueños tomando como trabajos referenciales los de Carrasco (2000), Martínez Sarasola (1996), Guarino (2010) y Briones (1998a). Esta reflexión, es considerada de gran importancia dentro del trabajo de investigación dado que permite comprender mejor la estructuración de las demandas sociales de los pobladores originarios, así como también contextualizar las políticas públicas desarrolladas durante la reapertura de la democracia.

A su vez, se destacará la relevancia de la reivindicación de los derechos indígenas, proponiendo como parte de la política de educación intercultural bilingüe no sólo la

recuperación de la lengua y la cultura, sino también de la definición de los clivajes sociales contemporáneos de Argentina. Como afirma Martínez Sarasola (1996) *“En la Argentina, si bien el componente indígena no tiene la misma incidencia cuantitativa que en otros países americanos, constituye de todas maneras un sector bien definido de la cultura del pueblo. A lo largo de nuestra historia este ha participado en múltiples y decisivos momentos como el del mestizaje biocultural y sus consecuencias en la conformación de las distintas regiones, así como también en hechos que fueron dando forma al país: las invasiones inglesas, el ejército de los Andes, la Independencia y la otra cara de la moneda: la lucha con el Estado naciente por la defensa de los territorios propios, el genocidio, la confinación, el sometimiento y la miseria”*⁵. De esta forma, se sostendrá que la reivindicación por la política educativa intercultural se aleja de ser una cuestión pura de inclusión en las instituciones, englobando también la identidad cultural y política de la sociedad argentina en general. La construcción de la política aquí tratada se enmarca en este proceso histórico, político y cultural y en este trabajo se sostendrá que su resultado proviene en gran medida del legado que se describirá a continuación.

Siguiendo la línea de Briones (1998a), la “cuestión de la aboriginalidad” ha estado determinada por las dinámicas relacionales entre los grupos étnicos que han ido transformándose a lo largo de los períodos. Según ella, *“(…) el concepto de aboriginalidad emerge como producción cultural que depende menos de los componentes de un producto que de las condiciones de una praxis consistente de marcación y automarcación que ha resultado tanto en que la alteridad de las poblaciones indígenas asocie efectos específicos respecto de la de otros grupos étnicos y/o raciales, como en que hoy existan dilemas compartidos por pueblos originarios en distintos países y continentes.”*⁶. En cuanto a lo que la *praxis* se refiere, en este estudio tendrán un lugar preponderante las políticas indigenistas y las prácticas educativas llevadas adelante desde el siglo XIX.

A continuación se procederá a la descripción histórica de este apartado. Teniendo en cuenta los trabajos de Carrasco (2000) y Briones (1998a), podrían destacarse cinco grandes períodos para comprender mejor la evolución de esta cuestión.

⁵ Martínez Sarasola (1996) pág. 35

⁶ Briones (1998), pág. 73

En primer lugar, la autora antes citada destaca los tiempos de la independencia por parte de la colonia como momento que requirió de las elites políticas “*armar y escenificar una tradición local y distinta a la de la metropolitana*”⁷. Según Briones (1998a), en ese entonces los indígenas aparecieron, por un lado, como proveedores de elementos “propios y distintivos” para entramar tal tradición, pero por el otro aparecían como sujetos que necesariamente debían ser sometidos material y simbólicamente a los destinos de la nueva nación. La relación entre las comunidades originarias y la colonia había sido relativamente pacífica para tales tiempos, con “incursiones punitivas esporádicas”⁸ por parte de ambos bandos pero predominando mayormente acuerdos e intercambios comerciales regidos bajo la denominada “frontera interna”, que separaba el territorial y culturalmente la colonia de las comunidades indígenas, según los escritos de Martínez Sarasola (1996). Durante la proclamación de la Independencia, la autora explicita que habían sido reconocidas como iguales ante la ley con respecto a los criollos, las poblaciones indígenas incorporadas a la corona (sea a través de contratos o por propia decisión de los originarios). Sin embargo, fueron excluidas de esta declaración aquellas poblaciones que se encontraban fuera de las fronteras, manteniéndose una paz inestable durante todo el siglo XIX.

Para este entonces, la región chaqueña permanecía muy por fuera de la esfera de influencia de la colonia, predominando una relación belicista ante cualquier intento de incursión militar. Como consecuencia Briones (1998a) expone que entraron en conflicto construcciones de aboriginalidad que proponían por un lado versiones idealizadas de las poblaciones originarias como portadoras de un legado ancestral culturalmente rico y marcadamente diferenciado de la metrópoli europea, pero por el otro se buscó justificar el avance “civilizador” sobre espacios fronterizos amenazados y amenazantes por las conductas “impredecibles y barbáricas” de pueblos aborígenes que constituían “fronteras interiores” dentro de la naciente república.

La autora destaca que cuando hacia el último cuarto del siglo XIX primaron las condiciones económicas y militares para eliminar dichas “fronteras internas”, comenzaron a intensificarse las incursiones militares sobre los territorios indígenas, dejando de lado la

⁷ Briones (1998), pág. 75

⁸ Dichas incursiones hacen referencia a las relaciones entre los grupos étnicos durante el siglo XIX, cuando ante algún conflicto específico se cruzaba la “frontera interna” para dirimir los problemas generalmente a través de soluciones pretorianas.

coexistencia relativamente pacífica con las poblaciones. Si bien la más destacada de todas fue la afamada “Conquista del Desierto”, es necesario mencionar que como expone Martínez Sarasola (1996), desde los gobiernos provinciales se realizaron numerosas incursiones con motivo de anexar territorios a la provincia para distribuir entre las familias patricias locales. En este último sentido, primaron los intereses económicos por sobre un proyecto más general como el que fue esbozado por las elites políticas de la llamada generación del ’37.

Bajo este marco, Briones (1998a) y Martínez Sarasola (1996) exhiben que comenzaron a escalar en relevancia los discursos civilizadores encabezados por personajes como Sarmiento, Alberdi y Echeverría, entre otros miembros de la elite política y económica. Siguiendo la línea de análisis propuesta por los autores antes citados y Carrasco (2000), la conceptualización de la aboriginalidad durante la segunda mitad del siglo XIX pasó a estar condicionada por los emprendimientos realizados durante el período de construcción del Estado Nación, que procuró poblar de “nuevas razas más laboriosas” el “desierto” que constituían las grandes extensiones de tierra aún inexploradas por los blancos. Así, el sometimiento de las poblaciones originarias pasaba a ser parte de un proyecto más grande, que consistía en reemplazar la población existente por nuevos contingentes de características superiores que llevaran a la nueva nación al progreso. Tal como lo expone la autora antes citada *“Con el romanticismo propio de la generación del 37, la «Civilización» se convierte en patrimonio de un otro externo (Europa y/o los EE.UU.) y en utopía para la nación que se busca construir. La «Barbarie» aparece como atributo de un componente indígena que ingresa en una pendiente de creciente externalización.”*⁹. De esta forma, los autores antes citados exponen que quedó reflejada en la Constitución de 1853 la necesidad de fomentar la inmigración europea, en contraste con la “barbarie indígena”, el mestizaje y las “masas hispano-criollas”.

Así, Briones (1998a) destaca que comenzó a emprenderse un reemplazo selectivo de la población que terminaría siendo definitorio en la configuración social de la Argentina contemporánea. Para el caso de la región chaqueña, la guerra de la Triple Alianza permitió, según el trabajo de López Piacentini (1979), la preparación por parte del Estado Nacional para expandirse hacia el bastión toba (ubicado hacia el este de la actual provincia),

⁹ Briones (1998a) op cit, pág. 78

estableciéndose los primeros fortines y asentamientos con colonos argentinos provenientes de la provincia de Corrientes e inmigrantes italianos y españoles, extendiendo los primeros “reemplazos poblacionales”. A pesar de estas incursiones, los pueblos originarios, desplazados hacia el oeste, continuarían su actitud belicista, López Piacentini (1979) destaca que Resistencia (actual capital de la provincia) recibió su nombre en dicho período por los reiterados ataques de las poblaciones originarias de la región.

Para fines del siglo XIX, ya extendido el territorio de la República y consolidado casi como es reconocido en la actualidad, Briones (1998a) expone que las elites morales comenzaron a discutir un nuevo problema que volvería a ser determinante de la cuestión aborigen: la incorporación de la población indígena sometida tras las campañas militares. Siguiendo su estudio, propone que dicha discusión giró en base a tres ejes: la posibilidad de dicha incorporación, el perfil y el medio bajo los cuales se realizaría.

En cuanto al primer eje de discusión, Briones (1998a) a partir de un estudio pormenorizado de los debates parlamentarios de la época ha sintetizado las diferentes argumentaciones de los parlamentarios en dos posturas contrapuestas. Por un lado quienes fundamentaron la inviabilidad de la incorporación por las características “raciales” de los indígenas que llevarían a la extinción de los aborígenes en cuestión de poco tiempo y, por el otro, quienes entendieron que la absorción de los indígenas era plausible mediante acciones “civilizadoras” por parte del Estado. De esta forma, la autora expone: *“Quienes tienden a verla desde una perspectiva más etnicizada, piensan la absorción como una cuestión de invisibilización de la marca indígena por aprendizaje de los usos de la civilización. Quienes lo hagan desde una más racializada, remitirán de nuevo y paradójica-mente al tema de la extinción”*¹⁰. A pesar de la dicotomía presentada es necesario destacar que la teórica exhibe que existieron otros actores que defendieron posturas menos radicales en torno a la incorporación de los pueblos sometidos durante las incursiones militares, pero analizando el informe del Congreso de la Nación sobre política indigenista¹¹ es posible decir que resultaron casi nulos aquellos que remarcaron el aporte cultural y humano que los indígenas efectuaron a la nación.

¹⁰ Briones (1998a), op cit. pág. 79

¹¹ Ver Informe del Congreso de la Nación (1991), “Tratamiento de la Cuestión Indígena”, publicada por el Departamento de información parlamentaria.

En referencia a los medios que se propusieron para lograr la incorporación, Briones (1998a) sostiene que la selección de las estrategias de la elite política gobernante estuvo relacionada con el rol que se esperaba que cumpla el indígena dentro de la nación. Subyacente a los múltiples proyectos presentados por los parlamentarios se encontró la idea de que antes de ser considerados como ciudadanos “iguales”, los indígenas debían pasar por un período de civilización, sea a través de misiones religiosas, el ejército nacional, el sistema educativo nacional o a través del trabajo de la tierra. En este sentido, es notable destacar como lo hace Carrasco (2000) que el originario fue contemplado durante este período como un “sujeto incompleto”, incapaz de participar en la vida social y política de la República. En la región chaqueña comenzaron a proliferar durante este período las reducciones indígenas, que consistían en concentraciones de poblaciones indígenas custodiadas por el ejército nacional, y las misiones católicas, que fueron destinadas a evangelizar, adoctrinar y sedentarizar a los originarios. Se inició así el proceso de asentamiento de las poblaciones en lugares específicos, para que abandonen su estilo de vida nómada e “incivilizada”, y comenzaran a incorporarse lentamente a la vida social y política de la nación.

Para principios del siglo XX, los grandes contingentes de inmigrantes comenzaron a conformar el “crisol de razas” tan deseado por quienes proyectaron la repoblación del territorio argentino. Sin embargo los autores antes citados, exponen que los conflictos sociales y políticos que comenzaron a surgir por las “nuevas ideologías” de la época (principalmente el comunismo y el anarquismo) levantaron preocupaciones y planteos nuevos respecto a los criterios de selección poblacional. En este sentido, tanto Martínez Sarsola (1996) como Briones (1998a) y Carrasco (2000) plantean que surgieron nuevas conceptualizaciones de la aboriginalidad que comenzaron a destacar los “valores patrióticos” por sobre los eurocéntricos. De esta forma, Briones (1998a) expone que los inmigrantes comenzaron a ser comprendidos como “extranjeros” carentes de sentimientos nacionalistas, reivindicando en su contraste a la población pre-existente como la verdaderamente argentina.

Continuando con la línea histórica realizada por la autora, hacia finales de la década de 1930, la crisis económica interna y las tensiones sociales emanadas por el surgimiento del nazismo en Europa, reforzarían la visión antes citada de la cuestión indígena. Según la

misma, en este período se dio una especie de “suavización de las distancias” con los indígenas justificada en la construcción del nacionalismo. De esta manera, Briones (1998a) destaca que la fracción de las elites morales con una posición más pro-indígena *“nuevamente justifica no tanto por una cuestión de respeto al aporte cultural hecho por estos ciudadanos, como por la necesidad de respetar los acuerdos de una democracia formal que no puede aceptar el trato desigual a nadie que fuera lo suficientemente patriota”*¹². Así, los indígenas pasaban a ser relevantes por *“su predisposición para mostrarse practicantes de valores nacionales”*¹³. Sin embargo, la región chaqueña (una vez más), permanecería al margen de este acercamiento dado que los originarios continuaron sublevándose ante las autoridades movilizados por caciques constituidos en líderes “mesiánicos”. Según Martínez Sarasola (1996), la concentración poblacional favorecida por la creación de reducciones, misiones y colonias agrícolas, facilitaron el surgimiento de estas movilizaciones, que tuvieron como característica particular el liderazgo de caciques espiritualistas que convocaban a los originarios en torno a profecías propias de la cultura. Dichos fenómenos dieron lugar a la intervención del ejército nacional, resultando en masacres como la de Napalpí y El Zapallar hasta entrada ya la década de 1930.

A lo largo de este período y sobre todo luego de las crisis económicas de la década de 1930, Briones (1998a) sugiere que comenzarían a notarse nuevas formas de denominación de la aboriginalidad. La industrialización por sustitución de importaciones y la consecuente migración de las poblaciones originarias y mestizas desde el interior del país hacia los crecientes aglomerados urbanos dieron lugar a denominaciones como la de “cabecitas negras”, noción que el peronismo retomaría no mucho más adelante en sus discursos políticos y sus reivindicaciones sociales. Los originarios ya “pacificados” eran incorporados masivamente al sistema económico y se mezclaban entre la masa obrera. En el Chaco, principalmente se desarrollaron como “braceros” en las explotaciones algodoneras, forestales y en los ingenios azucareros bajo condiciones extremas, según Martínez Sarasola (1996).

Siguiendo con este análisis, a partir de la década de 1940, se iniciaría una nueva tendencia denominada por Carrasco (2000) como “integracionista”, en la que un gran sector

¹² Briones (1998a) op cit, pág. 81

¹³ Briones (1998a) op cit, pág. 81

de la población originaria pasaría a formar parte del movimiento de masas peronista. A lo largo de esta nueva tendencia se sancionaron medidas como el otorgamiento de la ciudadanía a grandes contingentes indígenas a través de la distribución de libretas de enrolamiento, la adjudicación de tierras y la organización de colonias agrícolas en base a un régimen adecuado a las características de los originarios de cada zona. Sin embargo al observar las características pormenorizadas de la política de “integración”, Carrasco (2000) expone que salta a la luz la reproducción de la conceptualización del aborigen como “sujeto incompleto” y la aparente necesidad de que antes de que pueda participar de la vida social y política de la sociedad civil argentina debiera constituirse como un ser civilizado. En esta línea, en 1953, la ley 14.254 autorizó al Poder Ejecutivo a crear nuevas colonias como “granjas de adaptación y educación de la población aborigen” en las provincias de Salta, Jujuy, “Presidente Perón” (Chaco) y territorios nacionales de Formosa y Neuquén. Esta última norma es interesante por ser la primera iniciativa parlamentaria sancionada en cuyos fundamentos y debates ocupa un lugar muy importante el tema de la educación. Según Carrasco (2000) fue también la primera ley donde se valoró la cultura indígena, aunque de un modo superficial que no rompió con la idea “asimilacionista” general de época.

El impulso integracionista cobró aún mayor relevancia en la década de 1960 en pleno auge del desarrollismo, que según Carrasco (1997), fue cuando *“las políticas hacia el indígena procurarán convertirlo en sujeto activo de su propia integración, como efecto de políticas de “aculturación” o cambio dirigido que requerían, muchas veces, del asesoramiento experto”*¹⁴. Intentando dejar atrás los lazos “paternalistas” llevados adelante durante el peronismo, los desarrollistas intentaron fortalecer a las comunidades para que las mismas se movilaran hacia el “desarrollo” y el “progreso” por su propia cuenta. Un resultado de esta ideología indigenista fue el decreto nacional N° 3998 de 1965 que dispuso la realización de un censo indígena en las regiones Patagónicas y del Norte central. A partir de estos momentos, según Carrasco (2000), la conceptualización de la aboriginalidad viró radicalmente hacia una nueva postura, la idea de “reparación histórica”. Siguiendo a la autora, esta por primera vez propuso analizar sistemática y críticamente el pasado reflexionando la necesidad de “recomponer” los daños infligidos a la población originaria con el correr de la historia. Según el Informe del Congreso de la Nación sobre la cuestión

¹⁴ Carrasco (1997), disponible en http://lanic.utexas.edu/project/etext/llilas/vrp/Morita_Carrasco.htm#_ftn1

indígena (1991) *“En este sentido, la "reparación" apunta a una compensación material (política de tierras, protección laboral, obras públicas) y valorativa (condición del indio, lengua, cultura) hacia los grupos indígenas sobrevivientes.”*¹⁵. Esta tendencia se vio fortalecida por el escenario político indigenista internacional que comenzaba a lentamente a incursionar sobre los conflictos interétnicos de América Latina a través por ejemplo de la Declaración de Barbados en 1968. En la provincia de Chaco, Guarino (2010) expone que tendría correlato con la aparición de antropólogos y sociólogos que publicaban estudios y artículos sobre los originarios de la provincia¹⁶, la aparición de las primeras organizaciones indígenas como la Federación Indígena del Chaco y la creación de instituciones dirigidas a atender las necesidades de los originarios como la Dirección Provincial del Aborigen.

Ya entrados los primeros años de la década del 70, (Carrasco 2000) expone que una naciente dirigencia indígena con pretensiones de alcance nacional comenzó a reunirse para debatir temas de su interés. Destaca eventos donde líderes originarios se reunieron por primera vez para discutir demandas comunes como el Primer Parlamento Indígena Nacional realizado en la ciudad de Neuquén en 1972. En ella participaron líderes de las etnias Toba originarios de la región chaqueña, sentando base en su experiencia de intercambio de ideas políticas y definiendo para sus comunidades una serie de reclamos que volverían a ser traídas a la arena política durante la década siguiente. Sin embargo, la autora antes citada expone que debido a la suspensión de la actividad legislativa durante el Proceso de Reorganización Militar, la definitiva incorporación de los nuevos reclamos de los originarios se vería largamente retrasada.

De esta forma se llegaría a la reapertura de la democracia, bajo un legado histórico de marginación y consideración del aborigen como un ser incompleto. Los reclamos discutidos en las reuniones sostenidas a lo largo de la década de 1970, así como también la organización de las comunidades originarias en las reducciones, colonias agrícolas y granjas, tendrían su resurgir según Carrasco (2000) y Altabe et al. (1998) primero a nivel provincial y luego nacional. Constituyéndose como pionera en reivindicar los derechos de los originarios Formosa sancionó su Ley 426 en 1984, donde se reconoció la pre existencia de la población indígena y sus derechos a la recuperación y mantenimiento de la cultura

¹⁵ Congreso de la Nación (1991) pág. 25

¹⁶ Cabe resaltar en este sentido la creación de la revista “Reivindicación” en 1957 y algunos actores como James Sotelo que trabajaron en torno a la reconstrucción de la cuestión aborigen en Chaco.

(como se detallaron con anterioridad). La provincia de Chaco también seguiría un camino importantísimo en la definición de los derechos educativos de los originarios, intentando quebrar con el legado histórico etnocéntrico de la educación indigenista argentina a través de su política bilingüe e intercultural. Pero antes de avanzar sobre ella, se analizará la nueva modalidad educativa en el siguiente apartado.

La nueva modalidad educativa ¿Qué es Educación Intercultural Bilingüe?

En el marco de esta nueva forma de conceptualización de la cuestión aborígen, tras la reapertura de la democracia en 1983, comenzaron a darse nuevos debates acerca del camino que debía tomar el sistema educativo para reivindicar los aportes culturales de las comunidades originarias dentro de las instituciones educativas. En este escenario, surgió como discurso en la mayoría de las discusiones legislativas provinciales y nacionales la necesidad de contemplar tanto la lengua como la cultura de las poblaciones originarias dentro del nuevo proyecto educativo¹⁷. Sin embargo, la definición de la educación intercultural bilingüe como hoy se conoce en Argentina, ha ido variando en su significación e interpretación. Esto se ha debido a que, como afirma Hecht (2007), la EIB en Argentina todavía no ha salido del campo “experimental” y suele reducirse a la forma de encarar las prácticas educativas en poblaciones indígenas en casos locales. Teniendo en cuenta tal problemática, se intentará en este apartado dar cuenta de la connotación de la EIB descomponiendo el concepto para luego analizarlo desde el punto de vista de la política educativa argentina.

Tal como lo exponen autores como Poggi (2008) y Hirsch y Serrudo (2010) el campo de significación de la noción “educación intercultural bilingüe” es muy amplio. Según la primera autora, el concepto “*Puede comprender desde una educación dirigida a niños que hablan una lengua minoritaria hasta una nueva propuesta educativa destinada a generar una transformación radical del sistema educativo imperante*”¹⁸. En este sentido, las autoras antes citadas exhiben que lo primero que sobresale al analizar el concepto es la idea de “interculturalidad”. Si bien parte de la política de EIB consiste en reconocer la realidad multicultural de la población, la idea de interculturalidad tiene como precepto el

¹⁷ Ver Anexo I sobre legislaciones.

¹⁸ Poggi (2008), pág. 40.

contacto que se produce en una “intersección de culturas”, así como los fenómenos de comunicación que son la consecuencia de tal contacto, mientras que el multiculturalismo solo denota la presencia de diferentes culturas que no necesariamente están en contacto entre sí. Subyace a esta noción de interculturalidad, en términos de Poggi (2008) dos pilares muy importantes, por un lado la idea de que existe cierta diversidad cultural valiosa y digna de reconocer y por otro lado cierta igualdad entre los sujetos de la educación que entran en contacto en el marco de la misma. De esta forma, la autora antes citada sugiere que la interculturalidad consiste en un fenómeno de relacionamiento dinámico construido por los propios sujetos que en pie de igualdad intercambian conocimientos, costumbres, hábitos y creencias que hacen a la cultura y a la identidad. En este sentido la teórica expone que la propuesta que sostiene la educación intercultural intenta terminar con los largos períodos de políticas homogeneizadoras y etnocéntricas propuestas desde las elites políticas, que muchas veces dieron pie al avance del sistema educativo como mecanismo “civilizador” de los indígenas. Así derriba la anterior idea de que una cultura puede ser superior a la otra y promueve un marco para fomentar las prácticas relacionales de “par a par”.

El bilingüismo, por otra parte, se inserta en la idea de interculturalidad desde un punto de vista pedagógico y social, según las autoras antes citadas. En el primer sentido, los reclamos por parte de las poblaciones originarias han sido muy descriptivos acerca de la conflictividad que representa para los pobladores que intentan insertarse en la comunidad educativa el no ser capaces de comprender en plenitud la lengua con la que la institución intenta transmitir los conocimientos. De esta forma, han planteado la necesidad de que se incorpore el idioma como facilitador de la comunicación entre las culturas que se encuentran en contacto. Si bien este punto de vista parece ser exclusivamente pragmático, engloba una problemática que está imbuida en las relaciones de fuerza que salen a la luz al momento del contacto cultural. En este segundo sentido, la lengua es la forma de socialización al interior de la comunidad y por la forma en que la cultura dominante avasalla por sobre los grupos minoritarios, genera muchas veces ruidos en la comunicación interna, minando en ocasiones la continuidad en la construcción de identidad de los grupos étnicos. Queda en evidencia así la reciprocidad existente entre el bilingüismo y la interculturalidad y la dificultad de sobrevivir la una sin la otra.

Avanzando sobre la interpretación del término por parte de los diversos actores sociales, Poggi (2008) ha destacado que existen tres “posturas” que serán resumidas a continuación.

En primer lugar destaca a la EIB desde una “*visión indigenista*” surgida de los continuos y constantes reclamos realizados al Estado por parte de las poblaciones originarias. La autora sugiere que la política educativa en este perfil resulta relevante para las comunidades en el sentido de que se reconoce su preexistencia, implementa una educación que se adecua a la realidad que viven los alumnos, plantea el fortalecimiento de sus culturas e integra la participación activa de ambas culturas en la comprensión de la realidad. Además agrega, siguiendo la línea de López (2002) que es “*una propuesta educativa enraizada en la cultura local, así como también en una educación abierta a otros elementos culturales, que se reafirma en lo propio, pero que se abre a lo ajeno. Busca una relación de diálogo entre lo conocido y lo desconocido, entre lo propio y lo ajeno y, antes que buscar oposición, busca complementariedad*”¹⁹. En este sentido afirma que la propuesta educativa podría considerarse como una nueva forma de encarar la relación entre blancos y aborígenes, distanciada de las viejas formas etnocéntricas del sistema educativo. Ella sugiere que “*la eib se relaciona con la noción de “descolonización”, puesto que, al “reconocer el derecho de las poblaciones aborígenes a recuperar, mantener y fortalecer su identidad así como a conocer y relacionarse con otros pueblos y culturas coexistentes en los ámbitos local, nacional e internacional... promueve un diálogo de conocimientos y valores entre sociedades étnica, lingüística y culturalmente diferentes y propicia igualmente el reconocimiento y el respeto hacia tales diferencias*”²⁰. De esta manera, la EIB podría ser enmarcada dentro de los intentos por fortalecer la cultura aborígen reconociéndola en pie de igualdad con el resto de las culturas presentes en Argentina.

En un segundo lugar menciona a la “*visión no indígena*”, la autora propone que la EIB constituye una reparación de una deuda histórica del Estado Nacional que ha utilizado al sistema educativo como una forma de disciplinamiento y domesticación de la población originaria “*bajo el viejo paradigma de una lengua, una cultura, una nación y un Estado*”²¹. Siguiendo esta línea de interpretación, la negación sistemática de la población aborígen así

¹⁹ Poggi (2008), pág. 43

²⁰ Poggi (2008), pág. 44

²¹ Poggi (2008), pág. 44.

como el intento de uniformar a la población a través de una educación que planteó una relación asimétrica con las culturas y lenguas indígenas debe ser “saldada”, abriendo a la consideración de las experiencias, saberes y conocimientos de los alumnos aborígenes e intentando borrar las “fronteras culturales” que imposibilitaron el intercambio cultural. Para este enfoque, la autora expone que la interculturalidad permite un cambio de perspectiva y de actitudes, dado que contempla a través de la interacción la confrontación directa y prolongada con la “alteridad”, los “otros internos” conceptualizados históricamente como “la barbarie” y la voluntad de superar los estereotipos y los prejuicios, con el fin de construir un mundo más justo y equitativo. Según ella, *“la educación intercultural bilingüe tendría que ser un instrumento de reflexión y de acción que permita tomar conciencia y posición. Su tarea básica debería ser favorecer la ‘deconstrucción’ de las visiones esencialistas y reductoras de las identidades y de las culturas, promover la aceptación de la alteridad, el respeto, la búsqueda de las diferencias, el cuestionamiento de las propias creencias y las propias prácticas.”*²². A través de la interculturalidad, la autora propone que podrían acercarse dos mundos culturales históricamente separados, enriqueciéndose los unos de los otros y subsanando la violencia fomentada desde las prácticas promovidas en los períodos anteriores.

Avanzando con las diferentes interpretaciones de este vago concepto, Poggi (2008) expone como otra postura diferenciada la concepción de la EIB como **“política focalizada”**. Esta sostiene, según lo expuesto por la autora, que la iniciativa debería llevar a cabo prácticas educativas centradas en lo cultural pero destinadas a toda la población, en lugar de ser segmentaria en cuanto a destinatarios se refiere. En esta línea, la autora sugiere que en lugar de destacar un tipo de medidas dirigidas a una población focalizada, la educación debería idealmente ser una educación sobre las diferencias culturales para constituir una pedagogía de la relación humana, *“al contemplar el pleno desarrollo de la persona en la aceptación, por parte de los demás, de cada uno tal cual es”*²³. Siguiendo su estudio, esta corriente es crítica de la EIB como política que estigmatiza a la población destinataria, en el sentido que reproduce el aislamiento y la alteridad de quienes son sujetos a la misma. Siendo que la EIB está dirigida exclusivamente a las poblaciones originarias, la

²² Poggi (2008), pág. 45

²³ Poggi (2008), pág. 45.

autora exhibe que continúa en vigencia la idea de una educación diferenciada para aquellas culturas “diferentes” que se encuentran vulnerables por su posición socioeconómica y cultural. En este sentido Hecht (2007) argumenta que la EIB, en el marco de las políticas educativas compensatorias surgidas durante el neoliberalismo, consolida un plan asistencialista más que una verdadera transformación del sistema educativo. Según la construcción de esta postura, Poggi (2008) destaca que *“Para estos autores hay que seguir debatiendo estas cuestiones vinculadas con la segmentación social, cuidando que el justo reclamo por la interculturalidad o la importancia de la presencia y del trabajo con la diversidad intercultural no se encapsulen en sí mismos y se termine homologando las prácticas y argumentos con las tendencias que van homogeneizando socialmente la existencia de “escuelas para pobres”, “escuelas para indígenas” y “escuelas para quienes pueden invertir en la libre elección entre aquellas que ofrecen mejor calidad”*²⁴. Agregando aún más, la autora reflexiona que de darse tal segmentación y encapsulación dentro de la EIB, se dificultaría la promoción de la interculturalidad ante la ausencia de posturas diferentes que debatan, construyan e intercambien la sabiduría dispersa en el multiculturalismo presente en la región.

Avanzando ahora en la EIB como política educativa en Argentina, se retomará el trabajo de Hecht (2007) en torno a las iniciativas llevadas por el sistema educativo en esta área, que como se mencionó al principio del apartado se encuentra todavía en una fase “experimental”. La autora antes mencionada propone que la EIB ha nacido como una política focalizada por segmentar a la población destinataria y formar parte de las acciones compensatorias del Ministerio de Educación. En este sentido, afirma que la diferencia cultural no es tratada como un aspecto a valorar, sino más bien como una deficiencia a ser subsanada, dado que la diversidad se equipara con “carencias” que se intentan paliar a través de políticas educativas compensatorias. Según ella, *“los programas de EIB se presentan como planes de compensación perdiendo de vista que son más bien un campo de derechos ganados por las comunidades indígenas”*²⁵, planteando la necesidad de que la interculturalidad esté dirigida a todo el sistema educativo y que no se presente como una modalidad exclusiva para las poblaciones indígenas.

²⁴ Poggi (2008), pág. 46.

²⁵ Hecht (2007), pág. 2.

Si bien la Ley N° 23 302 de 1989 había reconocido la necesidad de reformar la Ley de Educación para contemplar los derechos a la educación de la población indígena, no fue hasta la Ley Federal de Educación de 1993 que desde el Estado Nacional se dieron los primeros lineamientos en torno a la nueva política educativa indigenista. Esta ley exhibe a la educación indígena en el Título III: “Estructura del Sistema Educativo Nacional” en el apartado “Otros regímenes especiales”. En el Artículo 34 del mismo se enuncia: “*El Estado Nacional promoverá programas, en coordinación con las pertinentes jurisdicciones, de rescate y fortalecimiento de lenguas y culturas indígenas, enfatizando su carácter de instrumentos de integración*”. Según Hecht (2007) la sanción de la ley se puede cuestionar en primer lugar por el espacio que posee dentro de la normativa, ya que es descrita en un apartado que denota la máxima alteridad: *otros regímenes especiales*. En segundo lugar, expone la teórica que “*el hecho de considerar que las lenguas y culturas vernáculas deben ser instrumentos de “integración” es una mirada que debajo de una aparente pluralidad encubre una visión etnocéntrica*”²⁶. En este sentido, sostiene que la integración debería ser de mutua reciprocidad entre las culturas que entran en contacto y no exclusivamente para que la población indígena se integre al resto de la sociedad. Bajo esta normativa, Hecht (2007) sugiere que es posible ver que todavía subyacen los preceptos de la antigua tradición del sistema educativo en donde son los indígenas los que deben ser normalizados e incorporados a la vida social de la república. Finalmente, destaca el marco de descentralización y regionalización de la educación propuestas por dicha ley como aspectos que son decisivos a la hora de la implementación de la nueva política aquí tratada. Entendiendo que la descentralización consiste en la transferencia de los servicios educativos del gobierno nacional a las provincias y teniendo en cuenta que muchas de las provincias con grandes contingentes poblacionales indígenas carecían de capacidad financiera para solventar los nuevos gastos en educación, la autora exhibe que el proceso de descentralización puso en peligro la igualdad del sistema entre las provincias dejando a las más pobres con grandes desventajas para llevar adelante las nuevas responsabilidades atribuidas.

Con la reforma constitucional de 1994, se incorporó en el artículo 75 inciso 17 la obligación por parte del Estado Nacional de “*Garantizar el respeto a su* [refiriéndose a las

²⁶ Hecht (2007), pág. 4.

poblaciones originarias] *identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural*²⁷ avanzando en la forma de denominación de las prácticas educativas detalladas a lo largo de este apartado. La EIB sería entonces tratada por la Resolución N° 107 del Consejo Federal de Cultura y Educación sancionada en el año 1999 y complementando la normativa elaborada previamente y definiendo que la EIB “(...) *es una educación atenta a la diversidad de culturas y lenguas de las poblaciones a las que responde. Al mismo tiempo considera la relación de estas culturas y lenguas con las sociedades nacionales e internacionales en las que están ubicadas (...) Esta educación es intercultural en tanto reconoce el derecho que las poblaciones aborígenes tienen a recuperar, mantener y fortalecer su identidad así como a conocer y relacionarse con otros pueblos y culturas coexistentes en los ámbitos local, regional, nacional e internacional (...) Esta educación es bilingüe en tanto desarrolla la competencia comunicativa de los educandos, a nivel oral y escrito, en la lengua o lenguas utilizadas en el hogar y en la comunidad, junto con el aprendizaje de otras lenguas de mayor difusión y uso en los ámbitos nacional e internacional”²⁸. Según la autora, esta resolución establece también las pautas para la implementación del modelo educativo, así como para la formación docente. Con respecto a lo primero propone “*evitar situaciones que le resten valor a la lengua y cultura maternas, se recomienda equilibrar cuidadosamente la carga horaria de lengua materna y lengua vehicular a lo largo de los tres ciclos de la educación general básica, así como la inclusión de contenidos social y culturalmente relevantes para contribuir a un aprendizaje significativo y situado*”²⁹. También propone “*prestar atención a las funciones de las lenguas en las familias y en las comunidades, las relaciones entre lengua oral y escrita, la estandarización de las lenguas indígenas a través de la descripción de las lenguas, la implementación de alfabetos y la elaboración de gramáticas, diccionarios y textos*”³⁰. Con respecto a la formación docente sostiene que “*deberán recibir información y formación especializadas respecto de las implicaciones de la educación intercultural bilingüe y de las**

²⁷ Constitución Nacional 1994, Artículo 75 Inciso 15.

²⁸ Resolución N° 107 del Consejo Federal de Educación, extracto de Hecht (2009), subrayado propio.

²⁹ Hecht (2007), pág. 5

³⁰ Hecht (2007), pág. 5

ventajas de la utilización de las lenguas y culturas locales como recursos de aprendizaje”³¹.

Como es posible ver, dicha resolución implicó un gran avance en materia de los objetivos y la metodología para llevar adelante la nueva política educativa, sin embargo, transcurrieron diez años desde la primera propuesta del Estado Nacional de modificar el sistema educativo hasta que estuvieron definidos tales lineamientos. Es posible notar que a pesar de una definición más específica del significado de la EIB, el rol de los originarios dentro del sistema educativo no quedó visible en la normativa de la resolución. Esta ausencia, acompañada por el letargo en su sanción, dio lugar al surgimiento de numerosas variantes de la interpretación de la nueva modalidad a nivel provincial. De entre ellas se trabajará la de la provincia de Chaco pero antes de proseguir se esbozarán algunas de las características socioeconómicas, culturales y políticas de la población chaqueña.

Chaco: una provincia de diversidades y desigualdades

Dado que la intención de este trabajo consiste en describir las políticas educativas indigenistas subnacionales de la provincia de Chaco y los factores que las posibilitan, en este apartado se describirán los rasgos políticos, institucionales, socioeconómicos y culturales de la provincia para más adelante definir cómo influyeron en la construcción de la política pública aquí tratada. En primer lugar se expondrán las características demográficas y socioeconómicas de la población enfatizando sobre algunos rasgos definitorios de las comunidades originarias y sus formas de organización, en una segunda instancia se resaltarán los aspectos institucionales de la provincia y finalmente se realizará una descripción de su sistema político profundizando principalmente en el sistema partidario y los rasgos del electorado.

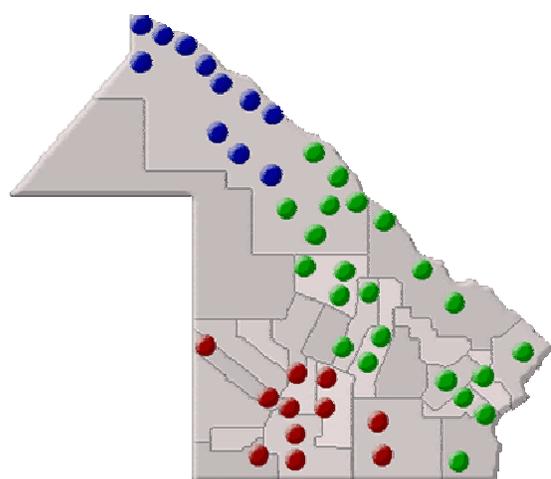
Con respecto a la estructura poblacional de la provincia chaqueña es primordial destacar que no existen datos precisos respecto de la composición demográfica de las poblaciones originarias hasta mediados de la década del 2000, cuando se realizó la Encuesta Complementaria para Poblaciones Indígenas entre los años 2004 y 2005. En ella no se desagrega a la población aborigen por provincias, sino por regiones. Como se puede

³¹ Hecht (2007), pág. 7.

notar en el Anexo I, la etnia Toba (o Qom) es la más numerosa, con alrededor de 70.000 integrantes, le sigue la Wichí que posee unos 40.000 miembros y finalmente la Mocoví con casi 8.000 individuos³². El Ministerio de Justicia y Gobierno chaqueño presenta la distribución territorial de las poblaciones a lo largo de la provincia, según tal información los Tobas se ubican hacia el este y norte de la provincia, Mocovíes hacia el sur y los Wichí en el Oeste, cerca de los límites con Salta y Formosa (ver Cuadro 2)³³.

Otros estudios como el de Alonso et. al (2005) para la Universidad Nacional del Nordeste, complementan estas cifras con un estudio pormenorizado de las etnias viviendo en comunidades aisladas. Según los autores antes citados, existen 68 asentamientos en los cuales viven unos 30.000 originarios Tobas (Qom), 6500 Mocovíes y 6440 Wichís (Ver Cuadro 3).

Cuadro N° 2: Distribución territorial de las comunidades originarias en la Provincia de Chaco.



WICHI

TOBA

MOCOBI

Elaboración del Ministerio de Justicia y Gobierno de la Provincia de Chaco³⁴

³² Ver Anexo I

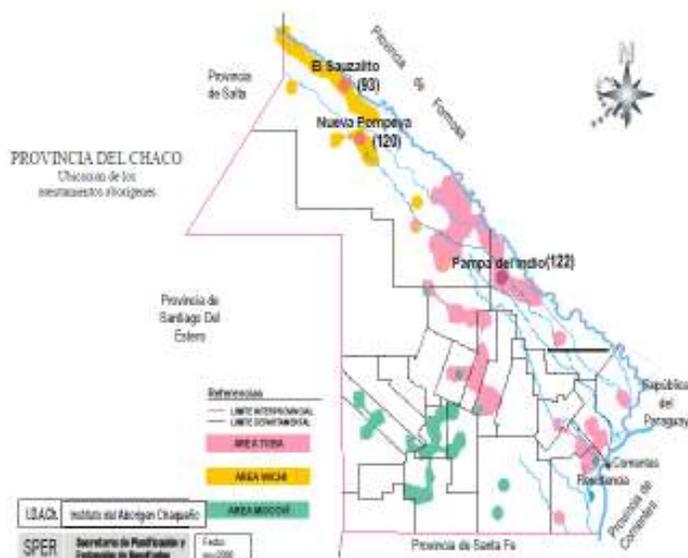
³³ Información disponible en

<http://www.chaco.gov.ar/MinisterioDeGobierno/PueblosOriginarios/principal/MapaEtnico.htm>

³⁴ Disponible en

<http://www.chaco.gov.ar/MinisterioDeGobierno/PueblosOriginarios/principal/MapaEtnico.htm>

Cuadro 3: Asentamientos Tobas, Wichís y Mocovíes en la Provincia de Chaco



Elaboración de Alonso et. al (2005) para la Universidad Nacional del Nordeste.³⁵

Teniendo en cuenta el trabajo de Martínez Sarasola (1996) y Guarino (2010) las comunidades originarias de la región chaqueña mantuvieron un sistema de reproducción social basado en la caza, la pesca y la recolección de alimentos, posible gracias a la diversidad natural de los bosques, montes, bañados y ríos presentes en el territorio. Según los autores, esta misma geografía también les facilitó la defensa de los intentos de colonización, que tuvieron éxito recién hacia finales del siglo XIX³⁶. El primer autor mencionado, expone que en cuanto a la organización política y étnica de las comunidades de la zona en general, existía una estratificación social donde se diferenciaban “*los nobles (cacique y sus familias, capa endógama de carácter hereditario), los guerreros (y sus familias, es decir el grueso de la comunidad) y los cautivos*”³⁷. Siguiendo esta línea de análisis, la comunidad respondía a la toma de decisión del cacique pero el poder de este último quedaba limitado a un “consejo de ancianos” y en algunos casos (como los grupos wichís del oeste chaqueño) a los núcleos familiares. El autor también afirma que si bien

³⁵ Disponible en <http://www.unne.edu.ar/Web/cyt/com2005/3-Medicina/M-050.pdf>

³⁶ La guerra de la Triple Alianza obligó a la elite política Argentina, según Martínez Sarasola (1996), a mantener un nivel de bajo conflicto en el territorio chaqueño movilizando incursiones militares que gradualmente redujeron el poder de las poblaciones originarias en la región.

³⁷ Martínez Sarasola (1996), pág. 115

existió un cacique dentro de cada comunidad, frecuentemente se dieron liderazgos de “caciques generales” que conducían varias comunidades al mismo tiempo principalmente debido al contacto con las otras tribus y los intentos de conquista por parte de los “blancos”. Por otra parte, Miller (1979) expone que el rol del cacique se ha ido transformando a lo largo de la historia pero sin embargo ha perdurado en la mayoría de las poblaciones originarias, más adelante se profundizará sobre los nuevos liderazgos indígenas y su relación con los movimientos “mesiánicos” o “milenaristas” de la región chaqueña para comprender cómo ha influenciado durante el período de construcción de la política pública subnacional.

Como se relató en el apartado histórico, a partir de los comienzos del siglo XX, el territorio chaqueño comenzaría a ver una transformación radical promovida por la “pacificación” de la región lograda a través de numerosas incursiones militares. Si bien los sublevamientos de las poblaciones originarias continuaron hasta fines de la década de 1930³⁸, el contexto provincial permitió el desarrollo de la industria forestal de gran relevancia para la creciente expansión del ferrocarril en el interior del país, así como el inicio de la actividad algodonera para la industria textil local y foránea. Los originarios fueron incorporados masivamente a las nuevas explotaciones económicas bajo condiciones extremas, según Martínez Sarasola (1996): *“No solo las grandes compañías convertidas en pequeños Estados despóticos monárquicos” tenían a su cargo la superexplotación del indígena, sino que una intrincada red de manipuladores de los trabajadores autóctonos intervenían también en el nuevo proceso económico, contribuyendo a su deshumanización*”³⁹. En este sentido, el autor destaca que proliferaron nuevos actores económicos denominados “contratistas” que se encargaban de reclutar obreros en las comunidades persuadiendo a los caciques de firmar contratos de trabajo que muchas veces no podían leer o comprender. Según Moglia (2011), la actividad se encontraba fuertemente incentivada por el Estado Nacional pero aún no desarrollaba la mecanización de los procesos productivos, por lo que la demanda de mano de obra era creciente.⁴⁰

³⁸ Para una revisión de los sublevamientos se recomienda repasar a Martínez Sarasola (1996), Tamagno (2008) y Miller (1979).

³⁹ Martínez Sarasola (1996) op cit, pág. 468.

⁴⁰ Ver Moglia (2011).

Este período estuvo también marcado por una creciente corriente migratoria eslava y de Europa central que se constituyó como colona en los territorios recientemente conquistados. La población chaqueña creció exponencialmente debido a estos flujos migratorios. Según Osuna (1976), entre 1920 y 1947 la población aumentó más de un 600%, pasando de tener unos 60.000 habitantes a poseer alrededor de 400.000. Este contingente se distribuiría asimétricamente entre los ámbitos rural y urbano, siendo la primera área la que concentró mayor cantidad de población (el Censo Nacional de 1947 indica que casi el 70% de la población residía en el ámbito rural)⁴¹. Siguiendo el estudio de Moglia (2011), los colonos constituyeron pequeños y medianos territorios de producción que por la tendencia fuertemente oscilante de los precios del algodón comenzarían a ver en muchos casos sus finanzas deterioradas.

Chaco comenzaba a consolidarse así como un territorio de gran diversidad cultural, pero extremadamente desigual en materia económica, política y social. En particular para las poblaciones originarias, Guarino (2010) expone que durante el período en que Chaco fue Territorio Nacional (1872-1951) los grupos étnicos antes citados fueron excluidos de las elecciones municipales y nacionales (las elecciones a gobernador del Territorio Nacional no existían dado que el cargo era electo por el Poder Ejecutivo de la Nación) por no estar inscriptos en el Registro Civil. La autora remarca que esta condición también les imposibilitaba conseguir atención hospitalaria e inscribir a sus hijos en la escuela, lo que sería resuelto recién en el marco de la provincialización de Chaco en 1951 (que primero sería llamada Presidente Perón y luego de la “Revolución Libertadora” se denominaría Provincia de Chaco), momento en que los originarios obtuvieron el derecho al voto y más adelante, en 1953 mediante la campaña de “Inscripción de Aborígenes en el Registro Civil”, su propia libreta de enrolamiento. Tales acciones comenzarían a despertar el interés de los habitantes locales por las costumbres y la cultura de los originarios, como se relató en el apartado histórico.

Las políticas llevadas adelante por parte del Estado Nacional y Provincial durante las décadas de 1950 y 1960 para la integración de las poblaciones originarias mediante la promoción de las granjas y colonias agrícolas, llevarían según Guarino (2010) a que los grupos étnicos se asentaran en pequeñas comunidades rurales como organizaciones

⁴¹ INDEC, Censo Nacional de 1947 disponible en <http://www.indec.mecon.ar> visitado el 31/05/12

espontáneas. Según la autora antes citada, las características del trabajo rural desempeñadas dentro de las colonias generarían espacios de discusión y análisis en torno a las comunidades en temas relativos a la entrega de semillas, implementos agrícolas, carpidas o solicitudes de créditos a la Dirección del Aborigen, institución creada durante la década de 1960 para coordinar las acciones en torno a la “protección e integración” de los originarios chaqueños. Paralelamente, la autora destaca que algunos de los caciques de estos asentamientos llegaron a desempeñar cargos políticos en diversas instituciones municipales, constituyéndose en referentes para las comunidades en la articulación con las agencias estatales. A modo de ejemplo, destaca los casos de Nieves Ramírez, que fue durante el período concejal de Pampa del Indio, así como también Martín Saravia, Casimiro Durán y Ernesto Petiso de Cabá Ñaró que gestionaron en Buenos Aires la entrega de tierras en reserva para aborígenes en 1940.

Sin embargo, resulta notorio que quienes tendrían un papel preponderante en la generación de espacios de debate para la organización de las comunidades originarias serían las iglesias pentecostal, menonita y anglicana que fueron creciendo con gran intensidad a partir de la década de 1940, según datos de Miller (1979), Cordeu y Siffredi (1988), Martínez Sarasola (1996), Carrasco (2000) y Tamagno (2008). Para explicar el acercamiento de las comunidades originarias a estas iglesias, Miller (1979) propone que la atribución espiritual de los caciques resulta fundamental en su definición como líderes de la comunidad. Según su línea de estudio la noción de poder en las comunidades originarias chaqueñas no está ligada a la toma de decisiones políticas o al ejercicio de la autoridad exclusivamente, sino también a la capacidad de controlar las “fuerzas del universo” para traer ventajas al pueblo. Por estos motivos, tanto el autor antes citado como Tamagno (2008), sugieren que el fin de los movimientos “mesiánicos” que protagonizaron los sublevamientos de principios del siglo XX, planteó a los caciques la necesidad de transformar su liderazgo acercándose a las iglesias evangélicas como fuentes de inspiración para reformar su atribución “espiritualista”. Sumado a esta situación, Tamagno (2008) expone que los evangelistas y menonitas comenzaron a persuadir a los grupos tobas de Formosa y Chaco para que formaran sus propias instituciones religiosas y las dirigieran de forma autónoma. Mediante la alfabetización de los principales líderes para que pudieran inscribir su iglesia en el Registro de Cultos, los religiosos protestantes dispusieron las

herramientas para el resurgimiento de la organización de las comunidades originarias en torno a las atribuciones espiritualistas de sus líderes a través de las nuevas iglesias indígenas.

A través de las investigaciones de Miller (1979), Tamagno (2008) y Cordeu y Siffredi (1988), es posible observar que este proceso tuvo lugar en una primera instancia entre las comunidades tobas de las provincias de Chaco y Formosa y más adelante en las etnias Mocovíes (durante la década de 1970) y Wichís (a finales de la década de 1970 y comienzos de 1980). Prosiguiendo con la línea trazada, Tamagno (2008) indica que a partir de la extensión de estas nuevas iglesias autónomas, los pastores indígenas comenzaron a competir en torno a su capacidad de convocar fieles, intentando apelar a la discusión de las problemáticas más cercanas para atraer feligreses y generando a su vez espacios para la reproducción de la cultura originaria (“reciclada” en un cristianismo compuesto por peculiares características aparecidas ante el contacto cultural). Muchas de estas iglesias integrarían la Iglesia Evangélica Unida (IEU) y la Junta Unida de Misiones (JUM), espacios desde los cuales se discutirían las experiencias de evangelización y al mismo tiempo problemáticas relativas a las propias comunidades que protagonizaron en la década de 1980 la reivindicación de los derechos aquí estudiados.

Un ejemplo de cómo estas iglesias fomentaron la organización originaria durante este período es dado por Guarino (2010), que destaca como un grupo de tobas “(...) comenzaron a reunirse en Cabá Ñaró (colonia rural en el municipio de Tres Isletas) para sentar las bases de una Federación Indígena del Chaco (...) Si bien no hay registros escritos de esas reuniones, el testimonio oral de colonos narra que asistían a los templos del culto Pentecostal para plantear problemas y soluciones, incluso participaban las mujeres.”. Otro caso llamativo consiste el del máximo dirigente indígena, durante el período estudiado, de la Iglesia Evangélica Unida: Orlando Sánchez. Este fue el cacique toba elegido para ser representante en los Parlamentos Provinciales de 1986, donde se sentaron los lineamientos de la Ley del Aborigen Chaqueño.

Hacia la década de 1970, comenzaron a surgir también instituciones católicas movilizadas por los cambios promovidos desde el Concilio Vaticano II, que en Argentina se vieron plasmadas a través del “Documento de San Miguel” donde se instó a profundizar las acciones evangelizadoras en las zonas periféricas y marginales. En la Provincia de

Chaco comenzaron a funcionar varias organizaciones, de las cuales se destacarán tres que han sido pilares fundamentales en la movilización de las comunidades originarias para la reivindicación de sus derechos: el Instituto de Cultura Popular (INCUPO), el Equipo Nacional de Pastoral Aborigen (ENDEPA) y la Congregación Marista.

El primero surgió como una asociación civil laica pero de aspiración cristiana, que tomó como bandera el legado de Paulo Freire con respecto a la Educación Popular. Comenzó a realizar cursos de alfabetización a través de radios locales instando a la creación de organizaciones comunitarias de base para replicar experiencias. En la Provincia de Chaco promovieron organizaciones de este tipo en Pampa del Indio, San Martín y el departamento Bermejo. En el primer caso ayudaron a consolidar la Comisión Zonal de Tierras de Pampa del Indio, organismo que articularía las demandas de los originarios de la zona en los reclamos que se relatarán en el apartado que describirá la evolución de la política educativa indigenista chaqueña.

ENDEPA por su parte, fue consolidada a mediados de la década de 1970 y tuvo sus inicios en la región en las provincias de Formosa, Misiones y Santiago del Estero, cuando comenzaron a juntarse los religiosos que se encontraban trabajando en comunidades originarias para compartir experiencias. Entre sus objetivos procuraron *“promover que la Pastoral Aborigen (...) sea asumida y respaldada por todo el Episcopado, como responsabilidad de toda la Iglesia en Argentina, promover en la Comunidad Nacional el conocimiento de estas minorías e impulsar una nueva mentalidad con respecto a ellas y definir criterios desde la perspectiva de la Iglesia y de la Evangelización respecto a la cultura, la tierra, la autodeterminación y la integración”*⁴². En Chaco, la llegada del obispo Juan José Iriarte alineado a la corriente del Concilio Vaticano II abrió la oportunidad para que el ENDEPA extendiera su esfera de influencia. Iriarte fue reconocido por el diálogo con las iglesias evangelistas y anglicanas a través de la Comisión Ecuménica de Iglesias Cristianas en la Argentina (CEICA). Entre otras acciones, se vinculó con el trabajo de Germán Bournissen en la localidad de Sáenz Peña donde comenzarían a darse las primeras prácticas de formación de docentes indígenas. Esta organización prestaría además apoyo técnico y jurídico a las comunidades originarias durante el período estudiado y sería una de las principales voces reclamantes y supervisoras del cumplimiento de las normativas.

⁴² Disponible en www.endepa.org.ar

En cuanto a la Congregación Marista, las primeras iniciativas en la provincia chaqueña rondan el año 1979 cuando Italo Severino Distefano, Obispo de la localidad de Sáenz Peña, diócesis de San Roque, ofreció a la Congregación hacerse cargo de la promoción social y evangelización dicha localidad (donde mantendrían contacto con las acciones de Bournissen y el ENDEPA). Por otro lado, en 1982 el gobierno del Chaco les ofreció la dirección de la escuela del Pueblo Nueva Pompeya para hacerse cargo de la educación de los niños Wichís de la zona ampliando su área de acción hacia un lugar recóndito de la provincia: el “bosque impenetrable”.

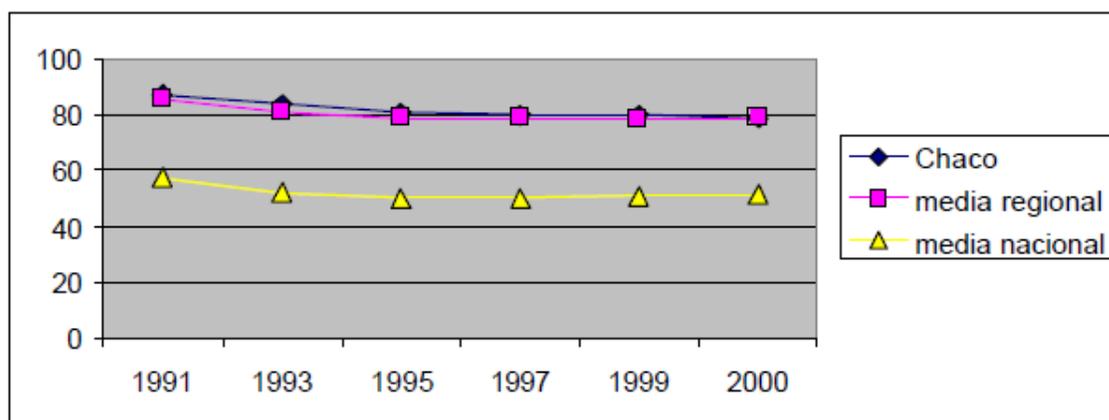
La situación socioeconómica chaqueña incentivó el crecimiento de los reclamos de los pobladores originarios. Siguiendo a Mezzadra (2002), la provincia se encontraba a merced de las fluctuaciones de los precios internacionales del algodón, la madera y el azúcar, que provocaron reiteradas crisis económicas dentro de la provincia, condiciones de trabajo extremas donde se hacía presente la informalidad, viviendas con infraestructuras precarias (del tipo rancho, particularmente en los ámbitos rurales), así como también situaciones sanitarias críticas. Por el clima subtropical típico de la región, la población rural se veía duramente golpeada ante enfermedades como Chagas-Mazza, Dengue, Fiebre Amarilla y Tuberculosis, según informes de Alonso et al. (2005).

Otro gran conflicto que resalta Mezzadra (2002) con respecto a la población es la alta tasa de analfabetismo y las ya mencionadas “barreras lingüísticas” destacadas por Hecht (2007) y Hirsch y Serrudo (2008). La década de 1970 se vería impactada por una fuerte migración desde los ámbitos rurales a los aglomerados urbanos, según datos del INDEC en 1970 la población rural era alrededor del 50% de la población total de la provincia y para 1980 se reduciría a un 39% de la población. Esta situación no modificó el hecho de que la provincia permaneciera como una de las que mayores proporciones de población rural tiene en comparación con el resto de las jurisdicciones argentinas.

Ya para principios de los noventa, Mezzadra (2002) destaca que Chaco era una de las provincias con mayores índices de Necesidades Básicas Insatisfechas (casi 20% de la población), y al finalizar la década, una de las provincias con mayores índices de pobreza (en el 2001 el 55% de la población de Gran Resistencia vivía bajo la línea de pobreza). Otro aspecto a destacar de la provincia, según la autora antes citada es el alto grado de dependencia que tiene respecto de los ingresos de origen nacional, tal como se puede ver en

el Cuadro N° 4. Mientras que en promedio las provincias reciben aproximadamente el 50% de sus ingresos de los recursos de origen nacional, esta proporción asciende en Chaco al 80%, cifra cercana a la media de la región.

Cuadro N° 4: Ingresos de la Provincia de Chaco de origen nacional con respecto al a media.



Elaboración de Mezzadra (2002) en base a datos del Ministerio de Hacienda.

En cuanto a la organización político-administrativa, la jurisdicción está conformada por 25 departamentos en su mayoría pequeños (con excepción de Almirante Brown, General Güemes y General San Martín, que ocupan casi el 50% de la provincia). Estos tienen un valor simbólico, ya que no eligen gobernantes zonales ni representantes ante la Legislatura provincial, que es unicameral. El Poder Ejecutivo estuvo regido por la regla de mayoría simple hasta la reforma Constitucional de 1994, que introdujo la regla de “mayoría absoluta atenuada”, según Escolar y Calvo (2005), para la cual se requieren 45% de los positivos o 40% con 10% de diferencia sobre el segundo. En cuanto a la Legislatura, la regla fue el sistema proporcional D’Hont con una barrera del 3% que luego fue quitada en la reforma antes citada. La misma se renueva por mitades cada dos años y cuenta con 32 escaños.

Siguiendo el estudio de los autores antes citados, la provincia de Chaco posee “*un sistema político autónomo y un electorado volátil impactado por la política nacional*”⁴³. Esta afirmación se encuentra fundamentada por la oscilación partidaria en el Poder Ejecutivo provincial desde 1983 que inició con dos períodos justicialistas (liderado en el primer espacio temporal por Florencio Tenev y luego por Danilo Baroni), pero que más adelante experimentó un cambio significativo con el triunfo de un partido de extracción provincial denominado Acción Chaqueña (liderado por José Ruiz Palacios, ex-gobernador del proceso militar que impuso a Rolando Tauguinas como candidato) y finalmente una sucesión de gobiernos radicales (Ángel Rozas durante dos períodos y Roy Nikisch hasta el 2007). A excepción de la reelección de Rozas, los márgenes de ventaja entre las fuerzas políticas han sido generalmente bajos, según lo demuestran los autores antes citados. Avanzando con la argumentación de Escolar y Calvo (2005), se destaca que no existe una regionalización del voto, por lo que proponen que se da un importante nivel de competencia en la provincia y la imposibilidad de considerar algún área en particular como bastión de alguno de los partidos. En palabras de los autores, “*la impronta de situaciones micro locales parecería indicar que el impacto de la política subprovincial es muy fuerte con especial referencia a la dinámica política municipal.*”⁴⁴. A pesar de esta volatilidad, los teóricos también exhiben que existe cierto “electorado cautivo” por parte de los partidos políticos nacionales tradicionales (el justicialismo y el radicalismo), que puede ser observable a partir de los votos de los ciudadanos chaqueños en las elecciones nacionales. Estas condiciones de volatilidad del voto y alta competencia política se retomarán como factores influyentes en la reivindicación de los derechos de los originarios.

El sistema educativo nacional y el sistema educativo chaqueño

En el siguiente apartado se describirá brevemente el sistema educativo chaqueño y su relación con el sistema educativo nacional para contextualizar la política educativa indigenista en el marco institucional que la rige a partir de los trabajos realizados por

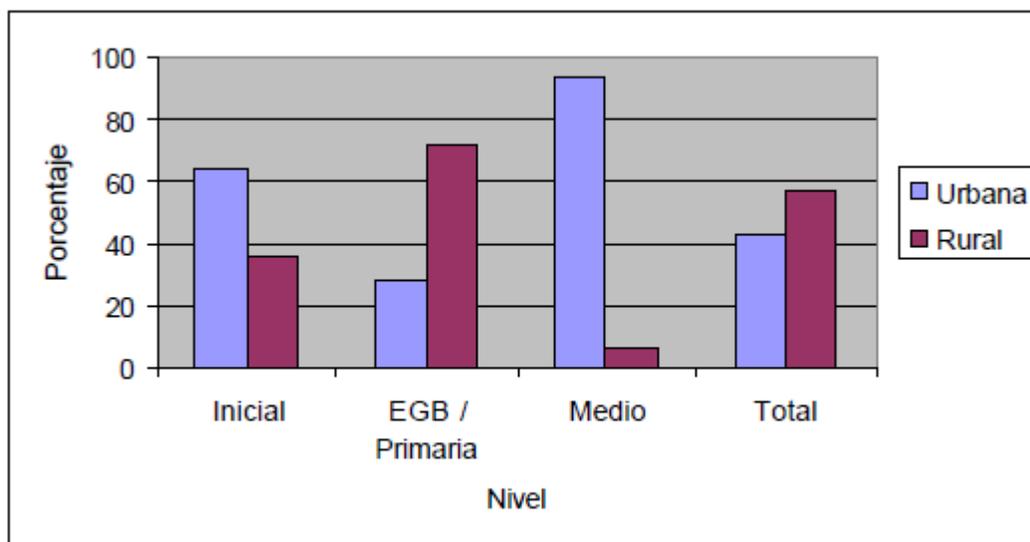
⁴³ Escolar y Calvo (2005), pág. 123.

⁴⁴ Escolar y Calvo (2005), pág. 142.

Mezzadra (2002) Rivas (2004 y 2007) en torno al programa de CIPPEC “Las provincias educativas”.

Los datos relevados por Mezzadra (2002) indican que el sistema educativo chaqueño tiene casi 330.000 alumnos y alrededor de 1.900 unidades educativas, de los cuales solamente el 7% de los alumnos y el 10% de las unidades educativas pertenecen al sector privado. A su vez, destaca como rasgo característico del sistema la alta proporción de escuelas rurales, que constituyen en algunos niveles casi el 70% de las unidades educativas del total del sistema (Cuadro N° 5). Para el caso de las poblaciones originarias, la autora expone que el 26% de los alumnos aborígenes del país se encuentra en Chaco y en la modalidad de educación de adultos llegan a casi la mitad del total de la matrícula. De esta forma la investigadora recalca que “el 4% de los alumnos en el sistema son aborígenes, aunque esta proporción alcanza el 10% en la educación de adultos” (ver Cuadro N° 6).

Cuadro N° 5: Porcentaje de escuelas rurales en la provincia con respecto al total



Elaboración de Mezzadra (2002) en base a datos del Ministerio de Educación año 2000.

Cuadro N° 6: Alumnos aborígenes en los sistemas educativos chaqueño y nacional

Tipo de Educación / Nivel		Alumnos aborígenes en la Argentina	Alumnos aborígenes en Chaco	Porcentaje de alumnos aborígenes en la Argentina que asisten a escuelas chaqueñas
Educación Común	Inicial	5,287	1,191	23
	Primario/EGB	32,997	8,032	24
	Medio/Polimodal	1,168	311	27
	Superior No Universitario	373	78	21
Educación Especial	Inicial	17	2	12
	Primario/EGB	88	1	1
Educación Adultos	Primario/EGB	2,605	1,283	49
	Medio/Polimodal	1,156	493	43
Total		43,691	11,391	26

Elaboración de Mezzadra (2002) en base a datos del Ministerio de Educación año 2000.

En cuanto a la administración del sistema educativo provincial, en el espacio temporal aquí investigado sobresalen dos períodos diferenciados por la reforma de la Constitución Provincial de 1994. Hasta dicho suceso, el gobierno del sistema era bicéfalo, por un lado se encontraba el Ministerio de Gobierno, Justicia y Educación y por el otro, el Consejo General de Educación. La última entidad era un cuerpo colegiado compuesto por cinco miembros (presidente, vicepresidente y tres vocales) que debían ser docentes en ejercicio. Esta poseía funciones ejecutivas que muchas veces se superponían con las del Ministerio. A partir de mediados de la década de 1980, según Mezzadra (2002) problemas relacionados a los pagos de salarios de los docentes tensarían las relaciones entre ambas entidades dando lugar a numerosos paros y huelgas en las intendencias de Resistencia, Presidente Sáenz Peña y otras localidades importantes. Luego de la reforma, el Consejo General de Educación sería redefinido como un consejo exclusivamente consultivo, dejando la función ejecutora en el nuevo Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la provincia. En este contexto se crearía también el Área para la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe, encargada de definir los aspectos normativos de la EIB chaqueña.

Otro punto que cabe destacar en este apartado, es que durante el período estudiado se llevó a cabo un proceso de descentralización del sistema educativo nacional a través de la Ley de Transferencia de Servicios Educativos (1991) y la Ley Federal de Educación (1993). En este sentido, tanto Repetto (2001) como Mezzadra (2002) indican que las

condiciones económicas y políticas de la provincia fueron determinantes a la hora de implementar las reformas dispuestas por estas leyes. Según ellos, la nueva normativa constituyó para la provincia una oportunidad de negociación para obtener transferencias desde el estado central, dado que por un lado atravesaba una aguda crisis económica y financiera y por el otro, el partido provincial gobernante no contaba con mayoría parlamentaria y estaba sufriendo un período de desgaste⁴⁵. Según Mezzadra (2002) dichas negociaciones se centraron en gran medida en el reclamo de fondos del Plan Social Educativo, Repetto (2001) por otro lado, destaca que el marco abarcaba también la deuda pública de la provincia y la transferencia de capital para subsidiar al sector algodonero.

Como conclusión, la provincia terminaría siendo una de las primeras en acordar con la Nación la descentralización del sistema y su alta dependencia de las transferencias gubernamentales sería determinante en la autonomía de la provincia para llevar adelante políticas educativas propias. Según la autora antes citada *“Chaco es una provincia en la que no solamente la mayor parte de su gasto educativo está destinado a cubrir gastos de personal, sin dejar espacio para hacer “política educativa”, sino que las limitaciones presupuestarias impiden en muchos casos “cumplir” con ciertos requerimientos mínimos establecidos en la normativa nacional o provincial”*⁴⁶. Como se verá en el apartado siguiente, la política educativa indigenista no sería excepción.

La política educativa indigenista en el Chaco: grandes innovaciones poco desarrolladas

Para describir la política educativa indigenista chaqueña es necesario retomar el contexto político y socioeconómico de la provincia en el período. El origen de la nueva modalidad se dio en el marco de la reapertura de la democracia y de la proliferación de múltiples actores que engrosaban las filas de las ONGs e iglesias descritas con anterioridad. La experiencia cercana de la Provincia de Formosa, pionera en la reivindicación de los derechos de los pobladores originarios con la sanción de la Ley N° 426 en 1984, incentivó a las organizaciones sociales e iglesias que trabajaban sobre el área a replicar los reclamos en

⁴⁵ Se recomienda revisar Escolar y Calvo (2005) para mayor detalle sobre el sistema partidario provincial.

⁴⁶ Mezzadra (2002), pág. 61.

torno a la reivindicación de los derechos de los pueblos originarios apoyando sus reclamos por la reforma del sistema educativo. Tanto ENDEPA, como INCUPO habían tenido un rol preponderante en el asesoramiento de las comunidades formoseñas, por lo que para la construcción de la política chaqueña ya contaban con cierta experiencia.

El diálogo entre las autoridades eclesiales cristianas a través de la CEICA (Comisión Ecuménica de Iglesias Cristianas Argentinas) facilitó el encuentro entre referentes del ENDEPA (El Obispo Iriarte principalmente), la IEU (Iglesia Evangélica Unida, cuyo referente en materia de pueblos originarios era el propio cacique toba Orlando Sánchez), la JUM (Junta Unida de Misiones, que para entonces contaba con referentes como Carlos Benedetto, Presidente de la Dirección del Aborigen en la Provincia de Chaco), la Iglesia Anglicana (dirigida en la zona por David Leacke, Obispo Anglicano que tradujo el evangelio a la lengua toba, Buckwalter que trabajó con la evangelización de los Mocovíes y Lunt en las áreas con población Wichí), entre otros actores relevantes, según Carrasco (2010). Cabe destacar también que como se expuso a través del trabajo de Guarino (2010), las poblaciones originarias chaqueñas se habían asentado en comunidades y se habían organizado durante la década de 1970 para articular sus reclamos con las agencias estatales en torno a demandas específicas relacionadas con su economía local en las zonas de Pampa Landriel, Quitilipi, Castelli, Colonia Aborigen Chaco, Nueva Pompeya, Presidente Sáenz Peña, entre otras más.

A partir de 1984, dichas comunidades, junto al apoyo de las autoridades eclesiales y las ONGs antes descritas comenzaron a amplificar los reclamos por territorios, acceso a la salud, ayuda económica y, lo que más concierne en este trabajo, acciones educativas que permitieran solucionar las barreras de comunicación existentes entre aborígenes y no aborígenes, así como también garantizar la promoción de los niños en la escuela primaria y secundaria, según el Ministerio de Gobierno de la Provincia del Chaco (sin fecha)⁴⁷. Entre los fundamentos exigieron la necesidad de que en las instituciones educativas se incorporaran las lenguas Toba, Wichí y Mocoví y que se enseñaran contenidos adecuados a la realidad cultural de sus comunidades. En este sentido, Orlando Sánchez (líder toba y presidente de la IEU) declaraba *“la educación demandada debe contemplar el derecho al*

⁴⁷ Ministerio de Gobierno de la Provincia del Chaco, disponible en <http://www.chaco.gov.ar/MinisterioDeGobierno/PueblosOriginarios/politicas/politicas-Proteuco003.htm>

respeto de sus culturas y sus lenguas para superar la marginación, aislamiento de las comunidades y negaciones a las que son sometidas como parte del proceso de etnocidio”⁴⁸.

Como es posible notar a través de dicha afirmación, la estructuración de la demanda se encontraba muy relacionada al proceso etnocéntrico descrito en los anteriores apartados, así como también a la realidad crítica en que se encontraban dichas poblaciones hacia mediados de la década de 1980. Borunissen (2007), referente de ENDEPA, destacaba la gran cantidad de problemas sanitarios y económicos, además de las altas tasas de deserción, repitencia y abandono educativo en la provincia.

El año que resultaría clave en la lucha por la reivindicación de los derechos fue 1986. El 28 de julio de dicho año ciento ochenta dirigentes de las tres etnias originarias del Chaco se congregaron para realizar la Primera Asamblea de Comunidades Indígenas que se realizó en la ciudad de Presidencia Roque Saénz Peña. Según Bournissen (2007), en dicha reunión *“las deliberaciones giraron especialmente en torno a la problemática de la tierra y la inseguridad jurídica que estaban sufriendo las comunidades en torno a esta cuestión.”*⁴⁹. Este primer encuentro, según lo destacado por el anterior autor, fue apoyado por ONGs tales como INCUPO, Indes, JUM, Asociación Amigos del Aborigen de Quitilipi, Asociación Promotores Chaco, Seddar y el propio Equipo Nacional de Pastoral Aborigen.

Siguiendo con el relato, Bournissen (2007), destaca que los líderes de las comunidades nombraron a una Comisión de Representantes para seguir gestionando ante los distintos estamentos de gobierno la aprobación de una Ley Provincial del Aborigen. Este grupo fue denominado por la mayoría como "Comisión de los seis" ya que estuvo integrada por dos representantes de cada etnia. Siguiendo el informe del autor, la responsabilidad recayó sobre Nieves Ramírez (que había sido dirigente político con anterioridad y junto a otros tobas había impulsado la Federación Indígena Chaqueña) y Orlando Sánchez (líder de la IEU); Valerio Nicola y Sebastián Tomás (Mocovíes) y Nemesio Coria y Ramón Navarrete (Wichís). Los informes del autor para el ENDEPA exhiben que esta primera asamblea de Comunidades Indígenas, decidió reclamar el derecho a acceder a 1.080.000 hectáreas para los pueblos originarios del Chaco. Tal pedido fue elevado al gobernador de aquel entonces, Florencio Tenev el 15 de octubre de 1986 con la

⁴⁸ Bournissen (2007) sin paginación.

⁴⁹ Bournissen (2007) sin paginación,

firma de los principales dirigentes de la etnias Wichi, Toba y Mocoví. En el documento se expresaba *"La tierra es la madre de donde se saca la subsistencia. Es objeto de amor. Es el espacio donde se desarrolla la vida y las diversas actividades. Ella posibilita la existencia de seres humanos desde hace miles de años (...) Si no tenemos derecho a poseer la tierra como dueños definitivos, significa nuestra muerte final. Sin tierra no hay cultura, no hay idioma. Para sobrevivir como pueblos indígenas, la tierra tiene que pertenecer a nosotros"*⁵⁰. Ante el silencio de las autoridades provinciales, las tres etnias volvieron a reunirse en una Segunda Asamblea de Comunidades Aborígenes en el Centro de Espiritualidad de Presidencia Roque Saénz Peña y en un acto final realizado en la ciudad de Quitilipi realizaron un encuentro con el Ministro de Gobierno, Justicia y Educación provincial para acercarle las conclusiones. Bournissen (2007) destaca que el eje principal del mismo fue Educación y Salud, temas que según el autor antes citado, eran esenciales para la dignidad y supervivencia de los pueblos ya que, en sus palabras *"preocupaba mucho a los dirigentes indígenas los graves problemas de desnutrición y tuberculosis que aquejaban especialmente a ancianos y niños y la imposibilidad de la mayoría de la niñez indígena en terminar la escuela primaria."*⁵¹. Por ese motivo, las conclusiones de esta segunda asamblea de comunidades propusieron *"una educación para todos y adaptada a nuestra realidad (...) y que la enseñanza en las escuelas primarias comience con la lengua materna del niño aborígen"*⁵². A partir de estos documentos que pasaron a constituir los pilares de las demandas de las comunidades, se fue diseñando la Ley Provincial del Aborígen. Cabe destacar que a pesar de las experiencias de organización previa de las comunidades, fueron necesarios los apoyos de técnicos y profesionales aportados por las ONGs para poder llevar adelante las negociaciones con las agencias estatales. Por su parte, Carrasco (2000) expone que ENDEPA acercó asesoramiento en materia jurídica con abogados reconocidos de las provincias de Chaco y Formosa, la JUM por otra parte, articuló a través de su relación con Carlos Benedetto (dirigente de la Dirección del Aborígen) la gestión con las agencias estatales. Como nota de color, Bournissen (2007) señala el acompañamiento que recibieron las organizaciones desde el Consejo de Educación de la provincia, en particular a través del rol de Belén Álvarez, vocal gremial y

⁵⁰ Bournissen (2007) sin paginación

⁵¹ Bournissen (2007) sin paginación.

⁵² Bournissen (2007) sin paginación.

docente de una escuela con matrícula aborígen en Quitilipi que había participado en los reclamos salariales de la década de 1980. Desde el consejo, la dirigente facilitó las reuniones con el Ministerio de Gobierno, Justicia y Educación y la promoción de la nueva política educativa reclamada por los originarios.

Como culminación de las deliberaciones, Bournissen (2007) afirma que la "Comisión de los seis" entregó el 6 de noviembre de 1986 la iniciativa a la Legislatura, la carpeta conteniendo el proyecto de ley fue llevada por el propio ministro de gobierno, Justicia y Educación Dr. Jorge Oscar Morales a la legislatura de la provincia, donde el presidente del Poder Legislativo Manuel Magno López (PJ) junto al legislador Héctor Ramón Ovando (UCR) se comprometieron a una preferente atención y estudio del proyecto para que sea aprobado en los primeros meses de 1987. Este fue un año marcado por las elecciones legislativas provinciales y siguiendo el informe de Bournissen (2007) la demora en sancionar la ley llevó a nuevas movilizaciones durante el mes de Mayo que presionaron a los legisladores a través de los medios de comunicación locales amenazando con no presentarse a votar a durante las elecciones. El accionar de los originarios, las ONGs y las entidades eclesiales dieron como resultado que por decisión unánime se promulgara sin modificaciones a las iniciativas presentadas la nueva política bilingüe y bicultural para las etnias Wichí, Mocoví y Toba.

Durante el año siguiente, 1988, la legislatura también aprobó la creación del Instituto del Aborígen Chaqueño (IDACH) como ente autárquico dependiente del Poder Ejecutivo con la finalidad de atender a la promoción integral del aborígen chaqueño y dar cumplimiento de la Ley Provincial del Aborígen⁵³. En dicha ley, se estableció que sus autoridades fueran elegidas por la propia población originaria (aunque con la restricción de ser mayores de 18 años) y estuviera compuesta por un presidente y seis vocales (dos de cada etnia). Si bien el organismo no tiene capacidad de definición en materia educativa funcionaría como un organismo supervisor del desarrollo de la educación intercultural bilingüe por parte de la provincia. El IDACH consistía al momento de su creación el único que estaba compuesto por integrantes elegidos completamente por las propias comunidades originarias. Su consolidación, representaría un hecho muy importante en la articulación de las demandas de los pobladores originarios, ya que a través del mismo pasarían a ser

⁵³ Ver Anexo III

insiders del sistema político provincial. A pesar de las críticas acerca del entramado político interno de la institución, autores como Salamanca (2008) y Carrasco (2000) exponen que a través de la articulación con la Defensoría del Pueblo y otras agencias estatales, IDACH proveería instancias de negociación y juridización de las problemáticas comunitarias por una vía diferente al de las ONGs y las iglesias, que de todas formas continuaron siendo trascendentales a la hora de la organización de los reclamos y la articulación con las agencias estatales.

Este relato sobre la sanción de la Ley Provincial del Aborigen da cuenta de la gran relevancia que tuvieron las instituciones eclesiales y las ONGs de apoyo en la articulación de las demandas de los originarios. Si bien es observable que la experiencia política y espiritualista previa de los líderes originarios fueron determinantes en la configuración de la representatividad de las demandas indígenas (como fueron el caso de Nieves Saravia y Orlando Sánchez), la forma en que se llevó adelante la reivindicación de los derechos de los pueblos originarios durante la reapertura de la democracia demuestra una red mucho más compleja de actores movilizadas en torno a una misma causa. Este momento fue trascendental también en la estructuración de la nueva política educativa, ya que algunos de los actores mencionados adquirieron experiencia y poder institucional para continuar desarrollando avances en materia de educación intercultural bilingüe. A modo de ejemplo, sería el mismo Orlando Sánchez que asumiría como presidente del IDACH y Germán Bournissen del ENDEPA con ayuda del Obispado de San Roque y la Congregación Marista se convertiría en el director del Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen (CIFMA) del cuál se escribirá a continuación.

El CIFMA surgió con la idea de llevar adelante los talleres de formación de Auxiliares Docentes Aborígenes (ADA) de una duración de tres años. Según estaba declarado en la legislación provincial, los mismos trabajarían en pareja con los docentes de escuelas con componentes indígenas en sus matrículas. Siguiendo el informe de Zidarich (2008), *“la incorporación de un aborigen, junto al maestro de grado, vino a salvar una carencia insoslayable. Ambos tienen la responsabilidad de enseñar a su grupo de alumnos aportando aquello de lo que más sabe cada uno: el aborigen, su lengua y su cultura y el maestro, lo técnico”*⁵⁴. A diferencia del resto de las jurisdicciones, Chaco fue la única que

⁵⁴ Zidarich (2008), pág. 11.

propuso un curso de formación específico para los ADAs en una institución de educación superior. El carácter de los mismos sería transitorio hasta que comenzara a sistematizarse la educación superior en materia de educación intercultural bilingüe. Sin embargo, tal como se describió en el proceso de construcción de la política de EIB nacional, los lineamientos generales se harían esperar hasta finales de la década de 1990.

El carácter “experimental” del centro tuvo lugar desde su creación hasta 1995. Durante dicho período, Valenzuela (2009) expone que comenzaron a realizarse las primeras investigaciones acerca de las culturas de las poblaciones originarias de la provincia, teniendo como resultado la primera publicación de materiales bilingües en las lenguas toba y wichí de la Argentina. Entre los años 1988 y 1994 la institución también llevó a cabo la capacitación de ADAs en la localidad de El Sauzalito para la etnia *wichí*, extendiendo su área de influencia local y fundando un nuevo edificio en dicha localidad. A partir de 1991, según la autora antes citada, fueron incluidos alumnos de origen mocoví algunos de ellos residentes de la provincia fronteriza de Santa Fe. Los cursos no eran abiertos a todos, el criterio de selección requería que el aspirante a auxiliar tuviera el visto de su comunidad para formarse, dando cuenta de la importancia de las dinámicas micro-locales de organización de los originarios, así como su contexto cultural y lingüístico. La autora citada expone que esta regla representó serios conflictos para los formadores del CIFMA dado que las comunidades muchas veces propusieron candidatos “desinteresados” en la docencia. Por ello, más adelante, se modificaría la norma abriendo las puertas del centro a otros estudiantes pero agregando una serie de exámenes de ingreso.

Con respecto al financiamiento de la institución, en una primera instancia se dio a partir de los recursos locales disponibles. La estructura edilicia fue donada por la parroquia del lugar denominada “San Roque”, producto de los contactos del ENDEPA y la Congregación Marista en la región, mientras que los salarios de los docentes, el sostenimiento del comedor escolar y el albergue de los estudiantes fueron pagados con fondos del MECCyT⁵⁵ de la provincia. Recién en 1994, con fondos del Plan Social Educativo de la Nación el CIFMA construiría su propio edificio independizándose de la infraestructura cedida por el obispado local. La autora antes mencionada destaca que el presupuesto anual a partir de 1995 se adjudicó completamente a la competencia del

⁵⁵ Ministerio de Educación, Ciencia, Cultura y Tecnología.

Ministerio de Educación de la Provincia del Chaco y fue destinado al pago de salarios de los docentes, aunque también se comenzaron a financiar desde el MECCyT de la Nación proyectos de investigación específicos presentados desde la institución. Entre los fondos cabe destacar que el INAI aportó numerosas becas, gestionadas a través de la Dirección del Aborigen por Carlos Benedetto en una primera instancia y luego a través del propio CIFMA, según el informe de Valenzuela (2009).

Durante 1995 el CIFMA fue formalizado como institución dependiente del MECCyT de la provincia, consolidándose como el ente estratégico en el desarrollo de la EIB provincial y constituyéndose en la primera experiencia de Educación Superior Indígena en la Argentina. En este marco fue incorporado al Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe. Según la autora, tal adjudicación permitió la edición impresa de mayores cantidades de material bilingüe y un seguimiento en las escuelas del desempeño docente de los egresados, así como también talleres con miembros de las asociaciones cooperadoras, auxiliares docentes aborígenes, directivos, maestros y otros actores más. Dicha incorporación significó además el reconocimiento por parte del estado central de las credenciales del CIFMA y el aval a sus egresados. Ya consolidado como institución reconocida por las agencias estatales, el CIFMA publicó como fines institucionales:

a) Lograr el mejoramiento del servicio educativo prestado en las comunidades aborígenes de la provincia mediante la investigación, el perfeccionamiento y la formación de docentes aborígenes. Esta finalidad se corresponde con las funciones de los Institutos de Nivel Terciario (investigación, capacitación docente y formación de grado), con especial acento en el mejoramiento del servicio educativo prestado en y/o para las comunidades aborígenes.

b) Coordinar, apoyar, animar y evaluar el programa de educación intercultural bilingüe para el logro de los objetivos propuestos. Este objetivo también confirma la acción del CIFMA como unidad ejecutora del programa de educación bilingüe de la provincia, con el fin específico de implementar la «Modalidad Bilingüe Intercultural» y adecuar este sector de la educación chaqueña a las necesidades de los pueblos indígenas *toba, mocoví y wichí*.⁵⁶

⁵⁶ Disponible en <http://cifma.cha.infed.edu.ar/>

A partir de dicho período los cursos de Auxiliar Docente Aborigen fueron reemplazados por los de Maestro Bilingüe Intercultural para el nivel inicial y Maestro Bilingüe Intercultural para la educación general básica siendo estos los únicos avalados en toda Argentina por el MECCyT de la Nación. A pesar de la gran deserción escolar dentro de la institución, el instituto perduró y los egresados del CIFMA comenzaron a ejercer sus cargos durante la década de 1990 aplicando los lineamientos curriculares dispuestos por la provincia pero funcionando también como propulsores de proyectos en el Área de Educación de la Modalidad Aborigen de la Provincia y promoviendo la sistematización de sus experiencias alrededor del área de investigación del CIFMA⁵⁷. De esta forma, Valenzuela (2009) destaca que el funcionamiento de la institución comenzó a tener un carácter más orgánico, retroalimentando a las agencias estatales, Universidades y Organismos Internacionales con información acerca de la implementación de la EIB en contextos de multiculturalidad y riesgo socioeconómico. Para dicho período la formación fue abierta a todos los tobas, mocovíes y wichís que tuvieran la educación secundaria completa. Esto supuso un límite en cuanto a la extensión de la formación, dado que el contexto socioeducativo de las poblaciones reflejaba pocas cantidades de originarios en condiciones para ingresar a la institución. Esta situación da cuenta de cómo el contexto socioeconómico de los pobladores volvió a determinar los avances de la política educativa subnacional.

La consolidación del CIFMA junto con el apoyo recibido desde el MECCyT de la Nación le permitió a la institución cierta autonomía como entidad educativa y los nuevos criterios de selección intensificaron el *spillover* de la misma, atrayendo a estudiantes indígenas de las provincias de Formosa, Salta y Santa Fe (además de las comunidades del interior del propio Chaco). Durante mediados de la década del 2000 extendería sus servicios también a la localidad de Castelli ubicada al nordeste de la provincia, donde hoy en día posee también su propio establecimiento. A pesar de la gran innovación que significó esta institución, Valenzuela (2009) destaca que sus limitaciones presupuestarias y las condiciones socioeducativas de los pobladores resultaron en pocos egresados y grandes desafíos para el desarrollo de las clases.

⁵⁷ Se sugiere ver Zidarich (2008)

En cuanto a los lineamientos curriculares y pedagógicos de la EIB chaqueña, si bien han sido determinados en general por el Área de Educación de la Modalidad Aborigen, el gran desconocimiento respecto del tema ha generado cierta reciprocidad entre la agencia estatal y las investigaciones y propuestas elaboradas desde el CIFMA como entidad reconocida por las agencias estatales, según la autora antes citada. Fue recién con la promulgación de la Ley General de Educación en 1997 (dos años antes que la resolución N° 107 del MECCyT de la Nación), que la EIB fue definida globalmente por parte de la administración provincial. Esta fortaleció la tendencia descentralizadora visible en el sistema educativo nacional⁵⁸, dificultando la elaboración de una estrategia provincial pero promoviendo una mayor libertad en las comunidades educativas para definir los objetivos esperados en torno a la EIB. Esta prosiguió dando importancia a la formación de docentes y pedagogos indígenas y amplió la necesidad de que los lineamientos se adecuaran a la situación de cada comunidad. Para comienzos de la década del 2000, la implementación de esta ley se vería reflejada en la conformación del Consejo Curricular para la Educación Intercultural Bilingüe integrado por pedagogos indígenas y técnicos de las dependencias del MECCyT que definirían los principales lineamientos de la EIB chaqueña reflejando abordajes también distintivos en el área. A partir del mismo se explicita que:

- Las escuelas sujeto de la EIB son aquellas que posean en su matrícula al menos un 1% de alumnos de origen de las etnias Wichí, Mocoví o Toba.
- El modelo de EIB debe revalorizar la identidad étnica de los sujetos partiendo del reconocimiento de la preexistencia de los pueblos indígenas y de las relaciones de dominación dadas en los diferentes períodos de la historia, reconocer la vigencia de las culturas indígenas y proyectar en el tiempo su importancia a través de la capacidad expresada por sus integrantes de planear mejores condiciones de vida para su pueblo y promover la participación real y co-responsabilidad de las comunidades aborígenes en el desarrollo del modelo a partir de la preparación de materiales didácticos, formación y capacitación de personal y la participación activa del consejo indígena para cada establecimiento.

⁵⁸ Ver Anexos III y IV.

- Las lenguas qom, mocoví y wichí consideradas lenguas maternas del niño proveniente de una de las etnias implicadas en el EIB son incluidas en los planes de enseñanza como también las variedades del español y el español estándar.
- La enseñanza de las lenguas indígenas considera el desarrollo de la competencia comunicativa (gramática, pragmática, sociolingüística y semántica) de las mismas y el desarrollo de los contenidos de la propia cultura en dichas lenguas. La enseñanza del español como segunda lengua adquiere particular importancia en contextos de bilingüismo por ser la lengua oficial y nacional en relación con las lenguas indígenas. Es por ello, que se persigue el desarrollo de la competencia comunicativa en el español y el desarrollo de los contenidos de la cultura occidental en esta lengua.
- Metodológicamente se propone el máximo desarrollo progresivo de las habilidades de la competencia comunicativa en la lengua materna o predominante para la transferencia de las mismas a una segunda lengua con la finalidad de lograr mejores resultados en el proceso educativo escolar de esa segunda lengua. La finalidad pedagógica del bilingüismo es lograr la independencia de ambos códigos lingüísticos para la concreción del bilingüismo coordinado.
- Implica el relevamiento y sistematización de las prácticas socioculturales vigentes y de las anteriores de las etnias del Chaco (qom, mocoví y wichí), promoviendo de este modo, la conformación de cuerpos de conocimiento definidos en función de los contextos históricos y sociales de producción.
- En el caso de los materiales didácticos en EIB deben ser escritos en lenguas indígenas y servir tanto para la alfabetización en dichas lenguas como para la divulgación de los contenidos antes definidos. Deberán resultar productos de la investigación realizada entre los docentes, alumnos e integrantes de la comunidad aborígen. Reflejarán la lengua del grupo, su parcialidad, las variedades de la lengua en uso y las más sofisticadas de la misma, los géneros tradicionales y los actuales.

- Los educadores deberán ser aborígenes pertenecientes a la misma etnia de los educandos, poseer el conocimiento y dominio de su lengua y preparación pedagógica acorde con el modelo EIB.⁵⁹

Sin la necesidad de realizar un análisis muy profundo, salta a la luz el alto grado de participación que intenta dar el lineamiento a las comunidades originarias en la formación de su propia educación. Es destacable sobre todo en el último inciso que promueve que los educadores sean primordialmente pertenecientes a la etnia de los educandos. Esta normativa trae a luz nuevamente la problemática resaltada por Hecht (2007) acerca del peligro de “encapsulamiento” y “aislacionismo” a la que podrían ser expuestos los educandos de efectivizarse tal propuesta. Dado que la interculturalidad se basa en el contacto entre diferentes culturas, de promoverse políticas en torno al “encierro” de la cultura aborígen se estaría corriendo nuevamente el riesgo de segregación de las poblaciones indígenas en “escuelas para indígenas” sin posibilidad de intercambio cultural ni reducción de las distancias con los otros educandos.

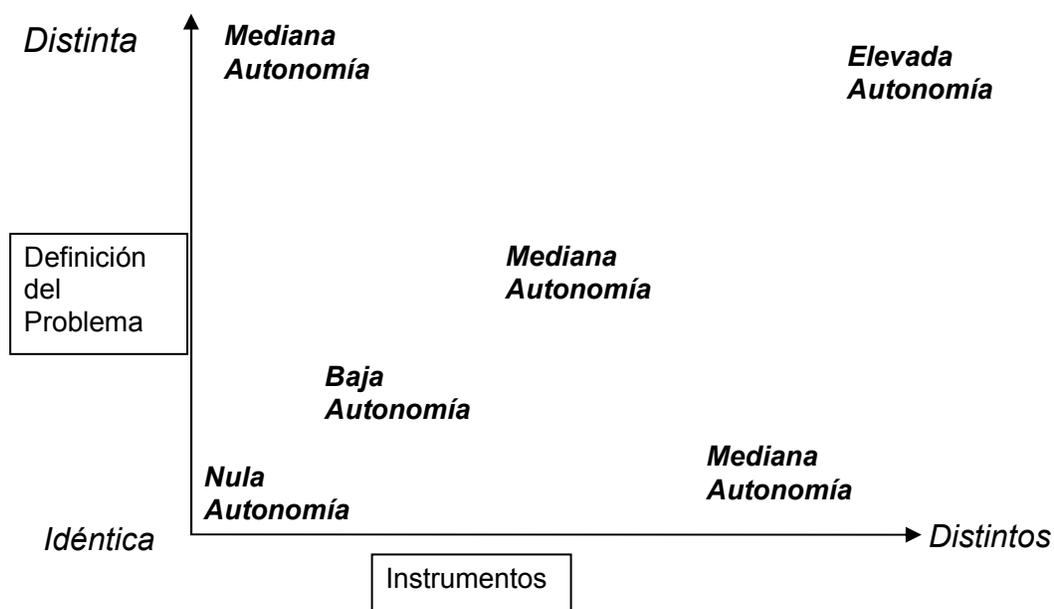
En resumen, como se describió a lo largo del apartado, la política indigenista chaqueña tomó un enfoque muy diferenciado del propuesto por la Nación dando relevancia a las comunidades originarias en la construcción de las prácticas educativas. Dichas características estuvieron ligadas en gran medida al legado histórico de las políticas indigenistas argentinas y chaqueñas que promovieron los asentamientos rurales como formas de “adaptación” del aborígen para ser incluidos en la sociedad gestando al mismo tiempo espacios para la organización de los originarios; la articulación a través de iglesias cristianas abocadas al trabajo de sectores marginales de la población que fortalecieron el liderazgo y la movilización de los caciques locales así como también la continuidad de las prácticas culturales de las comunidades; la competencia política dentro del sistema partidario provincial que abrió una ventana de oportunidad para la formalización de los derechos de los originarios; la institucionalización de los reclamos de los originarios a través del IDACH, que funcionaría como organismo supervisor del cumplimiento de la normativa chaqueña y nacional, y del CIFMA como uno de los principales organismos que

⁵⁹ Ministerio de Gobierno y Justicia del Chaco, sin fecha disponible en <http://www.chaco.gov.ar/MinisterioDeGobierno/PueblosOriginarios/principal/EtniaEducacion013.htm>

desarrolló los lineamientos de la EIB chaqueña y finalmente las restricciones presupuestarias en el sistema educativo y las poca disponibilidad de fondos por parte de la provincia para impulsar la EIB chaqueña que provocó la necesidad de transferencias gubernamentales y programas nacionales para fortalecer la política local.

Un pequeño aporte al estudio de las políticas subnacionales

Teniendo en cuenta la descripción realizada con anterioridad, se procederá a analizar bajo la teoría de políticas subnacionales autónomas de Bonvecchi el grado de autonomía que ha tenido la política educativa indigenista del Chaco, como un pequeño aporte al estudio de las políticas subnacionales educativas indigenistas. Tal como se expuso en el Marco Teórico la propuesta de Bonvecchi consiste en que las políticas subnacionales autónomas se proponen “*resolver problemas sociales idénticos o similares a los abordados por las políticas sociales nacionales pero con abordajes e instrumentos de política distintos*”⁶⁰. Según su esquema gráfico, es posible representar el grado de autonomía de la política subnacional de acuerdo a la distancia con la definición del problema y los instrumentos utilizados para resolverlo con respecto a la nación:



⁶⁰ Bonvecchi (2008), pág. 4.

Elaboración de Bonvecchi (2008).

Habiendo definido que:

- En cuestión de timing la provincia del Chaco ha reivindicado los derechos de los originarios promoviendo la educación bilingüe y bicultural a través de la “Ley Provincial del Aborigen” con anterioridad a la ratificación de la “Ley sobre política indígena y apoyo a las comunidades aborígenes” (que incluso todavía no trataba el tema de la interculturalidad) y que también ha sancionado los lineamientos de la Educación Intercultural Bilingüe como modalidad educativa a través de la Ley General de Educación con anterioridad a los lineamientos enunciados por la Resolución Ministerial N° 107.
- La provincia fue la única en elaborar un curso específico de 3 años para la formación de los Auxiliares Docentes Aborígenes (ADAs).
- La provincia ha formalizado la única Institución de Educación Superior Indígena Argentina desde donde se capacita a docentes con especialización en Educación Intercultural Bilingüe no sólo para originarios de la provincia sino que también para pobladores de las provincias fronterizas, mientras que la Nación no ha tomado iniciativas en torno a la formación de personal docente en estas áreas.
- En los lineamientos curriculares la provincia se plantea a diferencia de la Nación que los docentes deben ser prioritariamente de la misma etnia que los educandos
- La provincia ha desarrollado un Consejo Provincial de Lineamientos Curriculares compuesta por pedagogos indígenas trabajando en coordinación con especialistas del Área de Educación para la Modalidad Aborigen.

Sería posible afirmar que la política educativa indigenista chaqueña se ha desarrollado con un grado alto de autonomía, otorgándole cierto protagonismo a las poblaciones originarias en la definición de la política. Sin embargo analizando la disponibilidad de los recursos fiscales y la imposibilidad del financiamiento de las iniciativas antes mencionadas, sin el apoyo de los programas nacionales como el Plan Social Educativo que permitió la producción de los textos bilingües, el Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe que facilitó la estructura edilicia del CIFMA, las becas otorgadas por el INAI que

permitieron el aumento de la matrícula del CIFMA y los trabajos de investigación desarrollados desde allí, la política chaqueña parece depender en gran parte de las transferencias otorgadas por el Estado central. Agregando estas últimas carencias, podría decirse que su aparente autonomía se encuentra minada por los problemas propios de la estructura fiscal provincial, siendo más certero proponer que la política educativa indigenista chaqueña consiste en una política subnacional de mediana autonomía.

Reflexiones finales

Como se ha visto a lo largo de la tesis, el proceso de construcción de la EIB en la provincia de Chaco parece haber estado ligado a los cambios en los procesos históricos de conceptualización de la cuestión aborígena y de la política indigenista a lo largo de las décadas de 1960 y 1970. Durante dicho período las asociaciones indígenas e iglesias de aspiración cristiana, que fueron proliferando durante la segunda mitad del siglo XX, comenzaron a reflexionar acerca de la necesidad de modificar las políticas estatales vigentes entonces. Sin embargo, se demostró que por la falta de articulación entre dichas organizaciones y debido a un contexto político hostil a las movilizaciones, los originarios no pudieron ver reflejados sus reclamos sino hasta entrada la década de 1980 y comienzos de 1990.

La política educativa indigenista chaqueña, durante el período estudiado, ha sido muy innovadora en cuanto a los procesos de implementación de la nueva modalidad, pero por la falta de fondos y debido a las condiciones socioeducativas y económicas de los originarios no ha podido tener un desarrollo completamente exitoso. Las políticas indigenistas previas a la década de 1980, así como las condiciones de vida que sostenían los pueblos originarios han planteado un escenario de desafíos que engloban problemáticas más allá de la política educativa, siendo necesario revisar para el éxito de la iniciativa nuevas estrategias que contemplen el carácter multidimensional de la cuestión. A pesar de estas falencias, la reivindicación de la EIB chaqueña ha posicionado a las comunidades originarias en una nueva situación dentro del sistema educativo, con vistas a una erosión de las “fronteras internas” lingüísticas y culturales, que poco a poco parecen ir derribándose.

Con respecto al mencionado legado histórico, demostraron ser influyentes en la política educativa indigenista local la tardía “conquista” del territorio chaqueño y las políticas nacionales y subnacionales en torno a la sedentarización del aborigen para su pacificación e integración a la vida social y política de la República. Sumadas a las características productivas de la provincia, estas sentaron las bases para que los pueblos originarios chaqueños se asentaran dentro de aglomerados rurales, colonias agrícolas y reducciones en situación de aislamiento, reproduciendo sus prácticas culturales y manteniendo el uso de la lengua como forma de socialización al interior de sus comunidades. Esta fuerte vigencia de la lengua nativa contrapuesta a la postura históricamente etnocéntrica de la escuela argentina llevó a que el problema educativo no se manifestara exclusivamente como la necesidad de recuperar la identidad y cultura de la población, sino también como un conflicto práctico del presente. Las dificultades por parte de las poblaciones para comprender y hablar el castellano y desarrollarse dentro de las instituciones educativas fortalecieron la demanda del bilingüismo y la interculturalidad dentro de las escuelas.

La articulación entre los actores interesados en la problemática aborigen durante las décadas de 1980 y 1990, como ONGs, antropólogos, sociólogos, docentes trabajando en comunidades originarias e iglesias evangelistas, menonitas, anglicanas y católicas (estas últimas inspiradas por el Concilio Vaticano II), demostraron ser claves en la movilización de las demandas de los originarios, brindando asistencia técnica y apoyo financiero para incidir en la política pública local. Particularmente, cabe destacar la función que las iglesias han tenido para transformar el rol espiritual del cacique y poner a disposición espacios de discusión y debate acerca de las problemáticas más cercanas de los grupos étnicos. Este oficio evangelizador ha sido duramente criticado desde algunos sectores de la sociedad chaqueña y de la academia por haber reproducido la relación “paternalista” para con los originarios arrogándose el conocimiento de la “verdad revelada” y profundizando la aculturación de las comunidades. A pesar de esto, se demuestra el rol primordial que tuvieron como impulsores de los reclamos de los originarios ante las agencias estatales.

En cuanto al contexto político, cabe destacar que los finales de la década de 1980 estuvieron marcados por un sistema partidario en punto de inflexión. Las tradicionales fuerzas políticas (la Unión Cívica Radical y el Partido Justicialista) vieron minado su

electorado por el partido provincial Acción Chaqueña, aumentando enormemente la competencia por los cargos. Este escenario fue tomado como una ventana de oportunidad para los actores movilizados para consolidar sus reclamos, transformándose por primera vez en *insiders* del sistema político. A partir de instituciones como el Instituto del Aborigen Chaqueño, los originarios fortalecerían sus reclamos juridizando las problemáticas y negociando con las agencias estatales desde el interior del sistema institucional chaqueño. Si bien aún continuaron requiriendo asistencia técnica y prosiguieron participando en los círculos de entidades religiosas y ONGs, obtuvieron una nueva vía para dirimir sus problemáticas cuyo sustento residió en sus propias comunidades.

La Educación Intercultural Bilingüe parece haber sido el resultado de la articulación de un entramado complejo de actores que han estructurado sus demandas de acuerdo a los procesos históricos vividos, así como también sobre las necesidades y urgencias inmediatas producto de la sistemática marginación sufrida y el contexto socioeconómico local. La falta de recursos para financiar la nueva modalidad ha generado que el impacto de la misma aún no se refleje en las estadísticas actuales, pero aún así demuestra no haber erosionado por completo la autonomía con la cual los agentes locales llevaron adelante sus iniciativas. Marca de ello han sido las innovaciones institucionales del Centro de Investigación y Formación de la Modalidad Aborigen, la relevancia de los originarios en la participación de los lineamientos curriculares de la EIB chaqueña y la tendencia extensiva de los programas de EIB en la provincia.

Se espera que con este aporte surjan nuevos estudios sobre las políticas subnacionales dirigidas a la reivindicación de los derechos educativos de las poblaciones originarias, dado que se ha sostenido que las experiencias de EIB han tenido un fuerte carácter localista en Argentina. Se sugiere a los investigadores que deseen profundizar sobre la temática que realicen un análisis minucioso sobre el impacto de la conceptualización de la cuestión aborigen y las políticas educativas indigenistas previas sobre las poblaciones originarias de la región, así como también indagar acerca de las formas de organización de las poblaciones originarias y los contextos políticos, sociales, económicos e institucionales en los cuales se encuentran enmarcados.

Bibliografía

- Alonso José, Andino Gerardo, Fabre Adriana, Formichelli Laura y Galván Miria (2005), Ausencia de evidencias sobre circulación de virus HBV y HCV en comunidades aborígenes de la provincia del Chaco – Argentina, *Comunicaciones Científicas y Tecnológicas*, Universidad Nacional del Nordeste, Resistencia
- Altabe Ricardo, Braunstein José y González Jorge (1997), *Derechos Indígenas en la Argentina*, Cuadernos de ENDEPA, Grafic Center, Resistencia.
- Ambrosio Rosario y Aranda Susana (2003), “La valoración del proceso de aprendizaje de los niños wichí desde la visión de Auxiliares Docentes Aborígenes”, disponible en <http://www.ctera.org.ar/iipmv/areas/Identidades/programa.htm> .
- Arce, Hugo (2007) “*Mboe’akuéry Mbyarekópy (“Maestro en Cultura Mbya”)*. *Experiencias de Educación Intercultural Bilingüe en Misiones (Argentina)*” en Educación escolar Indígena, Investigaciones antropológicas en Brasil y Argentina, Editorial Antropofagia, Argentina.
- Artieda, Teresa y Rosso Laura (2009), *Historia de la Educación en la Provincia del Chaco*, Instituto de Investigación de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Nordeste, Resistencia, Argentina.
- Artieda, Teresa, Liva, Yamila , Kasprzyk, César y Barboza, Tatiana (2011), “*Políticas educativas y prácticas docentes en la producción de materiales de lectura para la Educación Bilingüe Intercultural en el Chaco, 1986-2010*”, Investigación para la Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Nordeste, Resistencia, Argentina.
- Bonvecchi, Alejandro (2008) “Políticas Sociales Subnacionales en Países Federales: Argentina en Perspectiva Comparada”, *Desarrollo Económico*, N°190: 307-339.
- Bordegaray, Dora y Novaro Gabriela (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* N° 19, pp. 101-119.
- Bournissen, José (2007), “*Legislación Indígena*”, Cuadernos de ENDEPA, Grafic Center, Resistencia.
- Briones, Claudia (1998 a) “*Construcciones de aboriginalidad en Argentina*”, Ponencia presentada en el encuentro Indigenismo na América Latina, o estado da arte, organizado por Alcida Ramos, Universidad de Brasilia, Brasil
- Briones, Claudia (1998 b), “*La alteridad del “Cuarto Mundo”. Una deconstrucción antropológica de la diferencia*”, Ediciones del Sol, Buenos Aires.

- Briones Claudia, Carrasco Morita, Lenton Diana y Siffredi Alejandra (2000), “La producción legislativa entre 1984 y 1993”. En: Carrasco, Morita (ed.) *Los derechos de los pueblos indígenas en Argentina*, Asociación de Comunidades Indígenas Lhaka Honhat e International Working Group on Indigenous Affairs. Serie Documentos en Español N° 30, VinciGuerra, Buenos Aires.
- Calvo, Ernesto y Marcelo Escolar (2005), “*La nueva política de partidos en Argentina. Crisis política, realineamientos partidarios y reforma electoral*”, Editorial Prometeo, Buenos Aires.
- Carrasco, Morita (1997) “El movimiento indígena anterior a la reforma constitucional y su organización en el Programa de Participación de Pueblos Indígenas”, disponible en http://lanic.utexas.edu/project/etext/llilas/vrp/Morita_Carrasco.htm#_ftn1
(2000) “*Los derechos de los pueblos indígenas en Argentina*”, Asociación de Comunidades Aborígenes Lhaka Honhat y Grupo Internacional de Trabajo en Asuntos Indígenas. Serie Documentos en Español # 30, Vinci Guerra, Buenos Aires.
- Congreso de la Nación (1991), “*Tratamiento de la cuestión indígena*”, Estudios e Investigaciones N° 2, tercera edición, Buenos Aires.
- Cordeu, Edgardo y Siffredi Alejandra (1988) "Calcidoscopios de la Razón. Análisis simbólico de cuatro mitos chaqueños", *Journal of Latin American Lore*, UCLA (Los Angeles), 14 (1): 42-61.
- García, Stella Maris y Paladino Mariana (2004) "*Educación escolar indígena. Investigaciones antropológicas en Brasil y Argentina*", Editorial Antropofagia, Buenos Aires.
- Guarino, Graciela (2010), “Estrategias identitarias para la resistencia étnica en las organizaciones indígenas Qom del Chaco”, *Revista Mad*. N° 22, pp. 56-72.
- Hecht, Ana Carolina (2007), “Educación intercultural bilingüe: de las políticas homogeneizadoras a las políticas focalizadas en la educación indígena argentina”, *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, Año 29, N°1, Buenos Aires.
- Hirsch Mónica y Serrudo Adriana (2010), *La Educación Intercultural Bilingüe en Argentina*, Noveduc, Argentina.
- INDEC, Censos Nacionales 1920, 1947, 1970, 1980, 1991 y 2001 disponibles en <http://www.indec.mecon.ar>
- López, Luis Enrique (2002) “La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana”, *Análisis de perspectivas de la educación en América Latina y el Caribe*, UNES CO, Santiago de Chile.

- López Piacentini, Carlos Primo (1979) “*Historia del Chaco*” Editorial Región. 5 T, Resistencia.
- Martínez Sarasola, Carlos (1996), “*Nuestros Paisanos los Indios*”, Emecé Editores, Buenos Aires.
- Mezzadra, Florencia (2002), “*Las provincias educativas, Provincia del Chaco*”, Informe del Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Igualdad y el Crecimiento, Buenos Aires.
- Miller, Elmer (1979) “*Los tobos argentinos. Armonía y disonancia en una sociedad*” Editorial Siglo XXI, México.
- Ministerio de Desarrollo Social, INAI Información Estadística disponible en <http://www.desarrollosocial.gov.ar/Uploads/i1/Institucional/6.InformacionEstadistica.pdf> visitada el 22/05/12
- Moglia, Leandro (2011) “Conflicto en el Territorio Nacional del Chaco. Las Cooperativas agrícolas frente al Estatuto del Peón Rural”, *Mundo Agrario*, vol. 11, n° 22, Resistencia.
- Mombello, Laura Cecilia (2002), “*Evolución de la política indigenista en Argentina en la década de los noventa*”, Proyecto Self-Sustaining Community Development in Comparative Perspective Coordinado por el Center for Latin American Social Policy, Universidad de Texas, Estados Unidos.
- Ministerio de Justicia y Gobierno de la Provincia del Chaco, consultado en Mayo y Junio del 2012, disponible en <http://www.chaco.gov.ar/MinisterioDeGobierno/PueblosOriginarios/principal/EtniaEducacion001.htm>
- Oates, Wallace (1975), “*Financing the New Federalism: Revenue Sharing, Conditional Grants, and Taxation*”, Johns Hopkins Press, Baltimore, Estados Unidos.
- O’Donell, Guillermo y Oszlack Oscar (1984), “Estado y políticas estatales en América Latina: Hacia una estrategia de investigación”, en Kliksberg, Bernardo y Subirandt, José (comp.) *Para investigar la Administración Pública*, INAP, Madrid.
- Osuna, Liliana (1976) “*El Chaco y su población*”, Folia Histórica del Nordeste 2. Resistencia-Corrientes, IIGHI, Universidad Nacional de Nordeste.
- Oszlack, Oscar (1997), “Estado y Sociedad: ¿Nuevas Reglas de Juego?”, *Reforma y Democracia*, No. 9, Caracas, Venezuela.
- Petz, Ivanna (2010), “Pueblos originarios, estados provinciales y educación. Un análisis comparativo de las políticas y prácticas educativas en contextos de diversidad

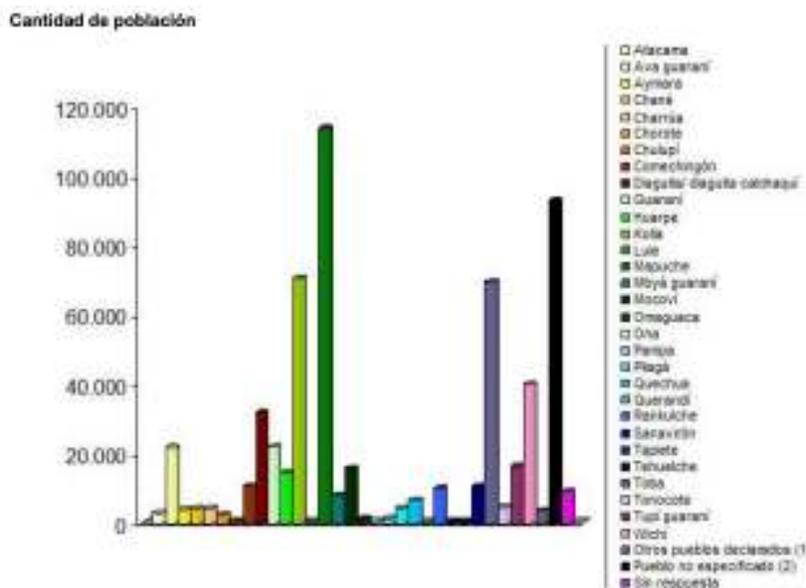
- sociocultural en Salta y Formosa”, en *La Educación Intercultural Bilingüe en Argentina*, Compiladoras Hirsch y Serrudo, Noveduc, Buenos Aires.
- Poggi, Aída (2008) “Estado por el que atraviesa la Educación Intercultural Bilingüe en Argentina”, en *Educación Intercultural Bilingüe: El caso argentino*, Foro Latinoamericano de Políticas Educativas, Fundación Laboratorio de Políticas Públicas, Buenos Aires.
- Repetto, Fabián (2001) “*Transferecia educativa hacia las provincias en los años '90: Un estudio comparado*”, Centro de Estudios para el Desarrollo Institucional - Fundación Gobierno y Sociedad y Fundación Grupo Sophia, Buenos Aires.
- Riker, William (1964) “*Federalism: Origin, Operation, Significance*” Boston Little, Brown and Company, Boston, Estados Unidos.
- Rivas, Axel (2004), “*Radiografía de la Educación Argentina*”, Fundación CIPPEC; Fundación Arcor; Fundación Roberto Noble, Buenos Aires.
(2007), “*El desafío del derecho a la educación en Argentina. Un dispositivo analítico para la acción*”, Fundación CIPPEC, Buenos Aires.
- Salamanca, Carlos (2008), De las fosas al panteón De las fosas al panteón: contrasentidos en las honras de los indios revividos *Revista Colombiana de Antropología, Vol. 44, Núm. 1*, enero-junio, 2008, pp. 7-39 Instituto Colombiano de Antropología e Historia, Colombia
- Sierra, Diego (2008), “*Una aproximación a la Educación Intercultural Bilingüe desde un enfoque pedagógico político...desde un enfoque Pedagógico Político en la Escuela “Indios Mataco Wichí”, Gral. Mosconi.*”, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Tucumán, Tucumán.
- Tamagno, Liliana (2008), “*Religión y procesos de movilidad étnica*”, Laboratorio de Investigaciones en Antropología Social (LIAS), Facultad de Ciencias Naturales y Museo, Universidad Nacional de La Plata, Argentina
(2009) “*Pueblos indígenas. Interculturalidad, colonialidad, política.*”, Editorial Biblos, Argentina.
- Tiramonti, Guillermina (2005), “La Educación Argentina en el contexto de las transformaciones en los años 90” *Revista PRO-POSIÇÕES, Vol 16 N° 5*, Brasil.
- Valenzuela, Estela Maris (2009), “Educación Superior Indígena en el Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen (CIFMA): Génesis, Desarrollo y Continuidad”, en *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina* coordinado por Daniel Mato, UNESCO, Caracas.
- Zidarich, Mónica (2008) “*Sistematización de las experiencias en Educación Intercultural Bilingüe*”, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Argentina.

ANEXO I: Población originaria argentina**Tabla 1: Población por pueblo indígena.**

Pueblo indígena	Población
Atacama	3.044
Ava guaraní	21.807
Aymara	4.104
Chané	4.376
Charrúa	4.511
Chorote	2.613
Chulupí	553
Comechingón	10.863
Diaguita/ diaguita calchaquí	31.753
Guaraní	22.059
Huarpe	14.633
Kolla	70.505
Lule	854
Mapuche	113.680
Mbyá guaraní	8.223
Mocoví	15.837
Omaguaca	1.553
Ona	696
Pampa	1.585
Pilagá	4.465
Quechua	6.739
Querandí	736
Rankulche	10.149
Sanavirón	563
Tapiete	524
Tehuelche	10.590
Toba	69.452
Tonocote	4.779
Tupí guaraní	16.365
Wichí	40.036
Otros pueblos declarados ⁽¹⁾	3.864
Pueblo no especificado ⁽²⁾	92.876
Sin respuesta	9.371
Total	600.329

Fuente: Encuesta Complementaria de Poblaciones Indígenas (ECPI) realizada por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC), sombreado propio.

Gráfico 1: Cantidad de población por pueblo indígena.



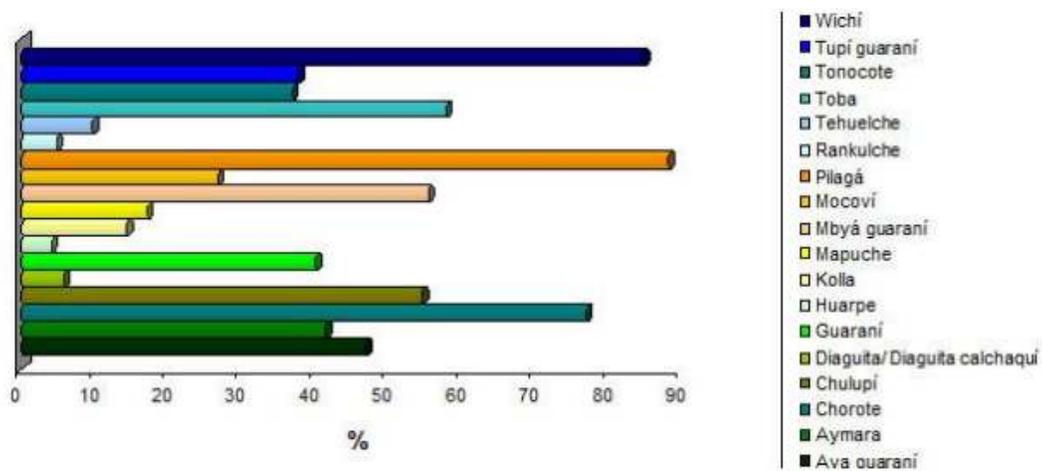
Fuente: Ministerio de Desarrollo Social 2010, área de Información Estadística.

Tabla 2: Población urbana por pueblo indígena.

Pueblo indígena	Población urbana
Atacama	12,3
Ava guaraní	88,5
Aymara	99,98
Chorote	43,2
Chulupi	75,0
Comechingón	88,9
Diaguita/ Diaguita calchaquí	66,4
Guaraní	85,8
Huarpe	73,2
Kolla	37,7
Lule	98,9
Mapuche	79,9
Mbyá guaraní	52,8
Mocoví	24,1
Omaguaca	56,4
Ona	98,3
Pampa	99,2
Pilagá	47,7
Querandí	99,7
Rankulche	86,6
Tehuelche	90,5
Toba	68,6
Tonocote	77,8
Tupi guaraní	77,1
Wichí	34,6

Fuente: Ministerio de Desarrollo Social 2010, área de Información Estadística.

Gráfico N° 2: Población de 5 años o más que habla y/o entiende lenguas indígenas por población.



Fuente: Ministerio de Desarrollo Social 2010, área de Información Estadística.

ANEXO N° 2

Provincia de Formosa

Ley 426. Ley integral del aborígen

TITULO I - De las comunidades aborígenes

Capítulo I - De los principios generales

Art. 1°.- Esta ley tiene por objeto la preservación social y cultural de las comunidades aborígenes, la defensa de su patrimonio y sus tradiciones, el mejoramiento de sus condiciones económicas, su efectiva participación en el proceso de desarrollo nacional y provincial; y su acceso a un régimen jurídico que les garantice la propiedad de la tierra y otros recursos productivos con igualdad de derechos con los demás ciudadanos.

Art. 2°.- El respeto a los modos de organización tradicional no obstará a que en forma voluntaria y ejerciendo su derecho a la autodeterminación, las comunidades aborígenes adopten las formas de organización establecidas por las leyes vigentes.

Art. 3°.- En ningún caso se permitirá el uso de la fuerza y la coerción como medio de promover la integración de las comunidades aborígenes, ni de medidas tendientes a una asimilación que no contemple los sentimientos e intereses de los mismos aborígenes.

Art. 4°.- Las comunidades aborígenes podrán aplicar para regular su convivencia, sus normas consuetudinarias en todo aquello que no sea incompatible con los principios del orden público.

Art. 5°.- En los procesos en que los aborígenes son parte, los jueces tendrán también en cuenta sus usos y costumbres, a cuyo efecto podrán solicitar informes al Instituto de Comunidades Aborígenes. El beneficio de la duda favorecerá al aborígen atendiente [?] a su estado cultural, cuando correspondiere.

Art. 6°.- El Estado reconoce la existencia legal de las comunidades aborígenes y les otorgará personería jurídica conforme a las disposiciones específicas en la materia

Art. 7°.- El pedido de reconocimiento de la personería jurídica será presentado al instituto por caciques y/o delegados de la comunidad, con los siguientes datos:

- a) Denominación de la comunidad, nómina de las familias y sus miembros, con expresión de edad, estado civil y sexo de sus integrantes.
- b) Ubicación geográfica de la comunidad si ella es permanente, o de los sitios frecuentados por la misma, cuando no lo fuere; y
- c) Nombre de los caciques y/o delegados y justificación de su autoridad.

Art. 8°.- El Instituto inscribirá el decreto que reconozca la personería jurídica de la comunidad aborígen en un libro que se llevará al efecto.

Art. 9°.- Los caciques y/o delegados ejercerán la representación legal de su comunidad.

La nominación de los delegados será comunicada al Instituto, el que la reconocerá en el plazo de treinta (30) días a contar desde la fecha que tuvo lugar dicha comunicación.

Art. 10.- Si la comunidad revocare la nominación de sus delegados, se cumplirá respecto de los nuevos electos con las disposiciones del artículo anterior.

TITULO II - De la creación del Instituto de Comunidades Aborígenes

Capítulo I

Art. 18.- Créase el Instituto de Comunidades Aborígenes como persona de derecho público y con competencia para actuar en el campo del derecho privado, el que mantendrá sus relaciones con el Poder Ejecutivo a través de la Secretaría de Estado de Acción Social.

Art. 19.- En las materias de su competencia el Instituto desarrollará su acción en todo el territorio de la Provincia, pudiendo establecer agencias, delegaciones o corresponsalías en cualquier parte del país, si resultare necesario para el cumplimiento de sus fines.

Los tribunales de la Primera Circunscripción Judicial de la capital de Formosa entenderán en los juicios en que la entidad sea parte como actora o demandada, salvo que ella prefiera deducir acciones ante otras circunscripciones territoriales provinciales o nacionales, conforme a las leyes procesales vigentes.

Art. 20.- El Instituto de Comunidades Aborígenes tendrá por objetivos generales los siguientes:

- a) Promoverá la organización de cada comunidad y del conjunto de los pueblos aborígenes, tanto para el trabajo como para su propio desarrollo como grupo social conforme con su cultura y costumbres.
- b) Promoverá la autogestión de las comunidades para decidir sobre su propio destino, conforme con el principio de la autodeterminación.
- c) Incentivará la capacitación en todas las instancias del trabajo, en especial la de los jóvenes de las comunidades.
- d) Promoverá el rescate de la cultura aborígen, su patrimonio moral, espiritual y material.
- e) Promoverá el otorgamiento de tierras en propiedad a los aborígenes en forma comunitaria o individual.
- f) Incentivará el dictado de leyes específicas y de acciones de amparo en las áreas de salud, educación, vivienda, trabajo, seguridad social y justicia.
- g) Asistirá a las comunidades aborígenes en los aspectos técnicos y dará apoyo económico para el mejoramiento de la producción y comercialización mediante crédito de bajos intereses y otros medios.
- h) Promoverá, por los medios de comunicación masiva, campañas de difusión de las culturas aborígenes tendiendo a un mayor entendimiento y respeto hacia el pueblo aborígen.

Art. 21.- A los efectos indicados en el artículo precedente, el Instituto de Comunidades Aborígenes tendrá las siguientes atribuciones:

- a) Coordinar y evaluar las actividades con los sectores público y privado.
- b) Establecer y aplicar programas de trabajo que respeten las costumbres aborígenes, previa consulta a la comunidad de que se trate.
- c) Prestar asistencia científica, técnica, jurídica, administrativa y económica a las comunidades aborígenes por cuenta propia o en coordinación con otras instituciones, y gestionar la asistencia de entidades provinciales, nacionales o internacionales.
- d) Realizar el censo de la población aborígen en coordinación con las comunidades aborígenes y promover su identificación personal.
- e) Patrocinar las gestiones y reclamos aborígenes ante entidades gubernamentales y privadas mediante el Departamento Jurídico del Instituto.
- f) Promover la formación técnico-profesional del aborígen, especialmente para la producción agropecuaria, forestal, pequeña industria artesanal, y capacitarlo para la organización, administración y dirección de las comunidades y del Instituto de las Comunidades Aborígenes.

- g) Revitalizar el sistema de trueque y feria ante las comunidades e incentivar la producción tradicional.
- h) El Instituto implementará departamentos técnicos, específicos en las áreas de salud, educación, trabajo, vivienda, asistencia, seguridad social, jurídico y de las tierras; en cada departamento implementará los proyectos del área específica respetando la cultura y costumbres del aborígen.

En el área educación

El Instituto, el Ministerio de Educación y el Consejo General de Educación, en coordinación, elaborarán:

- a) Una enseñanza bilingüe (Castellano - Lenguas aborígenes).
- b) Planes específicos reformulando los contenidos pedagógicos conforme con la cosmovisión e historia aborígen.
- c) Campañas de alfabetización.
- d) Un plan de ampliación del sistema de auxiliares docentes aborígenes en el ciclo primario.
- e) Un sistema de becas estímulo para los aborígenes en condiciones de acceder al ciclo secundario y terciario, siendo Organismo de aplicación el Instituto.
- f) Los planes necesarios para la formación de docentes aborígenes, los que reemplazarán en los establecimientos especiales, a los suplentes, interinos o ex titulares, debiendo el Ministerio de Educación organizar un sistema de traslado de los afectados para permitir a los futuros docentes aborígenes el inmediato ingreso a sus funciones.
- g) Planes de estudios provinciales primarios y secundarios en las materias que se consideran pertinentes por las áreas específicas que contemplen temas encaminados a difundir el conocimiento de la cultura, cosmovisión e historia aborígen en todos los educandos de la Provincia.
- h) Planes de estudio de términos reducidos con salida laboral.
- i) Los instrumentos legales y materiales necesarios para iniciar y continuar, en la medida de las necesidades, educación secundaria bilingüe de los niños aborígenes.

Capítulo II - De la dirección y administración

Art. 22.- El Instituto de Comunidades Aborígenes será administrado por un Directorio que designará el Poder Ejecutivo, compuesto por cuatro (4) miembros a saber:

- a) Un Presidente que deberá reunir las mismas condiciones que para ser diputado de la Provincia.
- b) Tres directores, uno a propuesta de cada etnia (Wichi, Pilagá y Toba). También deberán proponer sus respectivos suplentes.

Art. 23.- Los directores y sus respectivos suplentes propuestos por cada etnia serán elegidos en asamblea de acuerdo con sus costumbres. El presidente y los directores durarán en sus mandatos el término de dos (2) años, pudiendo ser reelegidos.

Para ser reelegidos por tercera o más veces en el cargo de director se requiere el voto unánime de la asamblea de la etnia respectiva.

El Directorio en su primera reunión procederá a cumplimentar con lo establecido en el art. 24, inc. i).

Art. 24.- Son deberes y atribuciones del Directorio:

- a) Proponer al Ejecutivo el presupuesto general de gastos y cálculo de recursos y someter a su consideración la memoria y balance anual.
- b) Disponer la designación, contratación, promoción o remoción del personal del Instituto.
- c) Aceptar subsidios, donaciones con o sin cargos y legados. Para aceptar donaciones con cargo, previamente deberá dictaminar la Fiscalía de Estado.
- d) Ejecutar y/o coordinar con los organismos provinciales competentes la realización de obras y prestación de servicios.
- e) Contraer empréstitos con entidades financieras públicas o privadas, con autorización del Poder Ejecutivo o Legislativo según corresponda.
- f) Aprobar los programas financieros de producción, comercialización y acción social del Organismo.
- g) Celebrar convenios con otros organismos internacionales, nacionales, provinciales y municipales, que tengan por objeto el cumplimiento de funciones vinculadas al Instituto sujeta a la aprobación legislativa que corresponda.
- h) En general, ejecutar toda clase de actas y celebrar los contratos necesarios o convenientes para el cumplimiento de sus funciones.
- i) Dictar su reglamento de funcionamiento.

Art. 25.- Son deberes y atribuciones del presidente:

- a) Ejercer la representación legal del Instituto, otorgar mandatos especiales o generales.
- b) Convocar y presidir las reuniones del Directorio.
- c) Adoptar decisiones respecto de todos los asuntos administrativos y técnicos que fueren de competencia del Directorio cuando de razones de urgencia le exija, debiendo dar cuenta a aquél en la primera reunión que celebre.
- d) Ejecutar y controlar el cumplimiento de las resoluciones que adopte el Directorio.
- e) Proponer al Directorio la designación, contratación, promoción o remoción del personal.
- f) Informar al Directorio sobre la marcha de las actividades del Instituto.
- g) Intervenir en el manejo de los fondos del Instituto con sujeción a las normas de la presente ley y, las que establezca el Directorio llevando el inventario general de los bienes pertenecientes al Instituto.
- h) Proponer al Directorio las operaciones financieras que sean necesarias o convenientes para el cumplimiento de los objetivos del Instituto.
- i) Dirigir y ejercer el control del personal de las dependencias y actividades del Instituto.
- j) Proponer al Directorio la estructura orgánica funcional del Instituto.

Art. 26.- El Instituto organizará delegaciones en el territorio de la Provincia, conforme con el art. 19, llamadas Centro Comunales, que abarcarán integralmente las necesidades de los aborígenes en las áreas de educación, económica, de trabajo, social, de salud y vivienda, debiendo encarar toda planificación bajo tres (3) aspectos: Organización, participación y capacitación aborígenes.

Art. 27.- El personal no aborígenes que preste servicios en el Instituto deberá estar al servicio de los aborígenes, conforme con los fines del mismo, y deberá reemplazarse paulatinamente en sus funciones por personal aborígenes, paralelamente al cumplimiento de los objetivos de participación y capacitación aborígenes, y por lo cual el Instituto de Comunidades Aborígenes coordinará con los distintos organismos del Gobierno provincial un sistema de reabsorción del personal no aborígenes afectado, para permitir su

inmediata reubicación, respetando los derechos adquiridos y normas legales vigentes en materia de estabilidad del personal.

Art. 28.- Asesorará al Directorio un Consejo de Asesores Aborígenes, que estará integrado por un representante por cada comunidad, electo anualmente por éstos en asambleas, conforme con sus costumbres, desempeñándose ad honórem.

Art. 29.- El Consejo Asesor Aborigen tendrá las siguientes funciones:

- a) Proponer anualmente la política a seguir por el Directorio de las distintas áreas enmarcadas en la letra y espíritu de la presente ley y la política general del Gobierno provincial.
- b) Reunirse toda vez que lo convoque el Directorio por lo menos una vez al año o a pedido de un tercio de sus miembros para tratar el o los temas que se consideren de urgencia.
- c) Analizar y evaluar en la reunión anual las tareas cumplidas por el Directorio.

ANEXO III: Legislación sobre educación indígena tras la reapertura de la democracia en Chaco (no incluye resoluciones ministeriales)

Ley 3.258. De las comunidades indígenas. 1987

CAPITULO I; De los Principios Generales Artículo

- 1) Declárese como objetivo primordial de la presente ley 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.
- 2) A los fines de la presente ley se entenderá como comunidad indígena a los grupos de familias que se reconozcan como tales, con identidad, con cultura y organización social propias, que conservan normas, pautas y valores de su tradición, que posean o hayan poseído una lengua autóctona, que convivan en un hábitat común, en asentamientos nucleados o dispersos, rurales o urbanos, o las familias indígenas que se reagrupen en comunidades para acogerse a los beneficios de la presente ley.
- 3) A los efectos de la presente ley, se considerará como indígena a toda persona que pertenezca indistintamente a las etnias toba, wichi o mocoví y que fuere de origen puro o mestizo con otras razas
- 4) El respeto a los modos de organización tradicional no obstará a que en forma voluntaria y ejerciendo su derecho a la autodeterminación, las comunidades aborígenes adopten otras formas de organización establecidas por las leyes vigentes.
- 5) El Estado reconoce la existencia de las comunidades aborígenes y les otorgará personería jurídica conforme a las disposiciones legales específicas y vigentes en la materia.
- 6) El pedido de reconocimiento de la personería jurídica será presentado al IDACH, por los delegados de la comunidad que así lo requieran. El IDACH, en un término no mayor de treinta (30) días solicitará ante el organismo que corresponda, el reconocimiento de la personería jurídica, propendiendo a que las comunidades aborígenes se organicen bajo la forma de una asociación civil, cooperativas, mutualidades u otras formas de asociación contempladas en la leyes vigentes, según lo manifiestan expresamente las mismas.
- 7) Los delegados de cada comunidad aborígen ejercerán la representación legal de la misma. La nómina de los delegados será notificada fehacientemente al IDACH, el que en el plazo de treinta (30) días a contar desde la fecha de notificación otorgará la certificación correspondiente. Si la comunidad revocara la nómina de sus delegados, se cumplirá respecto de los nuevos el mismo procedimiento.

CAPITULO III De la Educación y Cultura

- 13) Se reconocen a las culturas y lenguas toba, matabo y mocobí, como valores constitutivos del acervo cultural de la Provincia.
- 14) Los aborígenes tobas, matabos y mocobíes tienen derecho a estudiar su propia lengua en las instituciones de enseñanza primaria y secundaria de las áreas aborígenes.
- 15) La educación impartida en los establecimientos escolares que atiende el universo indígena se realizará en forma bicultural y bilingüe.

- 16) El Consejo General de Educación programará acciones directas tendientes a promover el acceso del indígena a los distintos niveles educativos, sobre la base de:
- a) Dotar de infraestructura educacional básica a las comunidades aborígenes;
 - b) adaptación de los contenidos curriculares conforme a la cosmovisión e historia de los pueblos aborígenes que habitan en la Provincia;
 - c) instrumentación de la estructura pedagógica incorporando las habilidades y conocimientos de los pedagogos indígenas para la enseñanza de las prácticas tradicionales;
 - d) perfeccionamiento docente de los educadores de indígenas sobre la realidad cultural de los mismos y sus lenguas;
 - e) dar prioridad a la formación de docentes indígenas a través de planes adecuados para tal cometido;
 - f) a efectos del período de transición se formarán e incorporarán auxiliares docentes aborígenes;
 - g) hacer efectivos, programas de alfabetización para adultos indígenas tomando en consideración su dialecto y su cultura;
 - h) difundir a través de publicaciones, cátedras y de los medios de comunicación social el patrimonio cultural indígena y su aporte a la cultura nacional;
 - i) fomentar las artesanías indígenas que preserven su autenticidad considerándolas como fuente de trabajo y expresión cultural de nacionalidad.

CAPITULO VII De la creación del Instituto del Aborigen Chaqueño

- 22) Créase la entidad autárquica denominada Instituto del Aborigen Chaqueño (IDACH) con la finalidad de atender a la promoción integral del aborigen chaqueño y dar cumplimiento a la presente ley.
- 23) El IDACH tendrá su domicilio legal en la Colonia Aborigen Chaco, del departamento 25 de Mayo, pudiendo crear oficinas regionales y delegaciones en cualquier lugar de la provincia si fuera necesario.
- 24) Las relaciones del IDACH con el Poder Ejecutivo serán a través del Ministerio de Gobierno, Justicia y Educación.
- 25) El IDACH tendrá como funciones:
- a) Actuar como autoridad de aplicación de la presente ley, su reglamentación y disposiciones que se dicten al efecto;
 - b) tramitar el otorgamiento de personería jurídica a las comunidades indígenas que los soliciten;
 - c) promover la organización de cada comunidad aborigen y del conjunto de los pueblos aborígenes tanto para el trabajo como para su propio desarrollo, como grupo social, conforme a su cultura y costumbre;
 - d) promover la autogestión de las comunidades aborígenes para decidir sobre su propio destino, conforme con el principio de autodeterminación;
 - e) coordinar acciones sectoriales con organismos nacionales, provinciales y municipales;
 - f) elaborar y aplicar políticas, planes y programas destinados al desarrollo integral de las comunidades indígenas con su activa participación;
 - g) promover y coordinar las actividades indigenistas del sector público y privado;
 - h) realizar censos de la población indígena en coordinación con organismos oficiales;
 - i) promover el otorgamiento de tierras en propiedad a los aborígenes en forma colectiva o individual;

- j) prestar asistencia científica, técnica, jurídica, administrativa y económica a las comunidades indígenas ya sea por sí o en coordinación con otras instituciones, gestionando la asistencia de entidades provinciales, nacionales o extranjeras;
- k) dar apoyo crediticio a bajos intereses y otros medios para mejorar los niveles de producción y comercialización de las distintas comunidades de la Provincia;
- l) promover la formación técnica y profesional del indígena y en especial para la producción agropecuaria, forestal, artesanal y capacitarlo para la organización y administración de las comunidades;
- m) establecer relaciones con organismos o entidades internacionales indigenistas;
- n) promover y realizar investigaciones relativas a los indígenas, difundiéndolas a través de los medios de comunicación social, revalorizando su patrimonio cultural e histórico;
- ñ) controlar el cumplimiento de las leyes labores vigentes, debiéndose asistir jurídicamente al aborigen en los reclamos laborales;
- o) controlar la prestación del servicio del trabajador indígena de modo de evitar prácticas discriminatorias por partes de los empleadores;
- p) implementar una labor educativa y de divulgación entre los trabajadores indígenas y sus empleadores, sobre las normas referidas a las condiciones de trabajo, categorías laborales y tablas salariales;
- q) realizar periódicas campañas de divulgación en las comunidades indígenas con el propósito que sus integrantes tomen conocimiento de sus deberes y derechos en materia previsional y de los organismos a los que pueden reclamarlos;
- r) promover la jubilación y/o pensión de los trabajadores indígenas a través de su incorporación al sistema previsional.

CAPITULO VIII De la Dirección y Administración del IDACH

- 26) La Dirección y Administración del IDACH será ejercida por un directorio y por un consejo asesor designado por éste.
- 27) El Directorio estará constituido por un presidente y dos vocales titulares y dos suplentes de cada etnia. Durarán tres años en sus funciones y podrán ser reelegidos por una vez, debiendo posteriormente transcurrir un período antes de ser electo nuevamente.
- 28) El presidente será elegido directamente a pluralidad de sufragio. Los vocales titulares y suplentes serán elegidos de la misma manera por sus respectivas etnias.
- 29) La reglamentación establecerá la instrumentación de este derecho, con carácter uniforme para toda la Provincia de conformidad con las siguientes bases:
 - a) El voto es universal, libre, igual, secreto y voluntario.
 - b) Son electores los ciudadanos de ambos sexos, mayores de dieciocho (18) años inscriptos en el padrón correspondiente, domiciliados en la Provincia. Para ser candidato, en caso de no ser nativo de la Provincia, se requerirá además, tener cinco (5) años de domicilio inmediato anterior y no interrumpido en la misma, a la fecha de las elecciones.
 - c) La Provincia constituye un distrito único;
 - d) El acto eleccionario deberá durar ocho (8) horas como mínimo y terminar en el día;
 - e) La elección se hará por lista de candidatos oficializada y fiscalizada por el Tribunal Electoral Provincial;
 - f) Cada elector depositará personalmente su voto en la urna electoral ante la mesa receptora.
- 30) Las sesiones del directorio serán convocadas por el presidente. Para que haya quórum se requerirá por lo menos la presencia de la mitad más uno de sus miembros. Las

resoluciones del directorio serán adoptadas por simple mayoría de votos y en caso de empate decidirá el presidente.

31) En caso de impedimento o ausencia temporaria del presidente, éste será reemplazado por un miembro del directorio que estará designado previamente por simple mayoría de votos, con los derechos y obligaciones de aquel en los actos que intervenga en tal carácter. En caso de vacante asumirá la presidencia hasta la designación del nuevo titular.

32) Los miembros del directorio serán solidariamente responsables de los actos del mismo, salvo expresa constancia en acta de quien estuviera en disidencia.

33) Son deberes y atribuciones del Directorio:

- a) Cumplir y hacer cumplir esta ley, su reglamentación y los reglamentos del IDACH;
- b) proponer al Poder Ejecutivo el presupuesto general de gastos y cálculo de recursos y someter a su consideración la memoria y balance anual;
- c) dictar la reglamentación del IDACH;
- d) aplicar y hacer aplicar los planes, programas y proyectos establecidos en materia indígena;
- e) autorizar la adquisición de bienes muebles e inmuebles;
- f) llamar a licitación pública para la ejecución de obras y la provisión de materiales o de servicios y su adjudicación;
- g) autorizar al presidente a celebrar contratos y a realizar operaciones civiles y comerciales en cumplimiento de los fines de esta ley;
- h) aceptar subsidios, donaciones, subvenciones, legados o créditos para la promoción y desarrollo de las comunidades indígenas;
- i) aceptar o rechazar recomendaciones del consejo asesor;
- j) contraer empréstitos con entidades financieras provinciales, nacionales, públicas o privadas con autorización del Poder Ejecutivo o Legislativo según corresponda;
- k) celebrar convenios con otros organismos de la nación, provincias o municipios, que tengan por objeto el cumplimiento de la presente ley;
- l) expedir la certificación que acredite el carácter de delegados de las distintas comunidades indígenas, conforme lo establece el artículo 7E de la presente ley;
- m) en general ejecutar toda clase de actos y celebrar los contratos necesarios para el cumplimiento de sus funciones.

34) Deberes y atribuciones del Presidente:

- a) Ejercer la representación legal del IDACH; otorgar mandatos generales o especiales;
- b) convocar y presidir las reuniones del Directorio;
- c) adoptar decisiones respecto de todos los asuntos administrativos y técnicos que fueran de competencia del directorio, cuando razones de urgencia lo exijan, debiendo dar cuenta a aquél en la primera reunión que se celebre;
- d) ejecutar y controlar el cumplimiento de las resoluciones que adopte el directorio;
- e) proponer al directorio los precios de compra y venta de los distintos bienes de producción aborigen a ser comercializados por el IDACH.;
- f) proponer al directorio la designación, contratación, promoción o remoción del personal;
- g) informar al directorio sobre la marcha de las actividades del IDACH.;
- h) intervenir en el manejo de los fondos del Instituto con sujeción a las normas de la presente ley y las que establezca el directorio, llevando el inventario general de los bienes pertenecientes al IDACH.;
- i) proponer al directorio las operaciones financieras que sean necesarias o convenientes para el cumplimiento de los objetivos del IDACH.;

- j) dirigir y ejercer el control del personal de las dependencias y actividades del IDACH;
 - k) proponer al directorio la estructura orgánica y funcional del IDACH.
- 35) El IDACH organizará delegaciones en el territorio de la Provincia, conforme con el artículo 23, llamados centros operativos, que abarcarán integralmente las necesidades de los aborígenes.
- 36) El personal no aborígen que preste servicios en el IDACH deberá estar al servicio del aborígen conforme con los fines del mismo, y deberá reemplazarse paulatinamente en sus funciones por personal aborígen paralelamente al cumplimiento de los objetivos de participación y capacitación aborígen, para lo cual el IDACH coordinará con los distintos organismos del Gobierno Provincial un sistema de reabsorción del personal no aborígen afectado, para permitir su inmediata reubicación respetando los derechos adquiridos y normas legales vigentes en materia de estabilidad del personal.

Constitución de la Provincia de Chaco (1994)

Art.37.-La Provincia reconoce la preexistencia de los pueblos indígenas, su identidad étnica y cultural; la personería jurídica de sus comunidades y organizaciones; y promueve su protagonismo a través de sus propias instituciones; propiedad comunitaria inmediata de la tierra que tradicionalmente ocupan y las otorgadas en reserva. Dispondrá la entrega de otras aptas y suficientes para su desarrollo humano, que serán adjudicadas como reparación histórica, en forma gratuita exentas de todo gravamen. Serán inembargables, imprescriptibles indivisibles e intransferibles a terceros.

El Estado les asegurará:

- a) La educación bilingüe e intercultural.
- b) La participación en la protección, preservación, recuperación de los recursos naturales y de los demás intereses que los afecten y en el desarrollo sustentable.
- c) Su elevación socio-económica con planes adecuados.
- d) La creación de un registro especial de comunidades y organizaciones indígenas.

Ley General de Educación 1997

CAPITULO IV -- Educación aborígen

Art. 54. -- La educación aborígen tendrá por objeto garantizar derechos reconocidos a los pueblos indígenas toba, wichí y mocoví, por la Constitución Nacional, la Constitución Provincial 1957-1994, las leyes 23.302 --política indígena y apoyo a las comunidades aborígenes--, 24.071 --ratificación del Convenio 109 de la Organización Internacional del Trabajo sobre Pueblos Indígenas y Tribales en los Países Independientes--, 24.195 -- Federal de Educación--, y la legislación jurisdiccional específica --ley del aborígen--.

Art. 55. -- La educación aborígen se desarrollará en áreas indígenas o en unidades educativas, de gestión estatal o no estatal, en base a los siguientes principios:

- a) Educación bilingüe e intercultural que, a través de la complementariedad e incorporación de formas lingüísticas y socioculturales, permita al indígena desempeñarse protagónicamente en una realidad pluricultural.
- b) Diseños curriculares provinciales e institucionales. Estos últimos serán adecuados para cada zona y cada cultura específica que, a partir de la autoafirmación de la personalidad

cultural diferenciada, aporten a un espacio donde interactúen diversas culturas, en el sentido definido desde el propio pueblo indígena.

c) Soportes técnico-pedagógico y lingüístico pertinentes para la alfabetización en la lengua materna del educando, toba, wichí o mocoví.

d) Enseñanza impartida prioritariamente por maestros, títulos equivalentes, o auxiliares aborígenes especializados en educación bilingüe e intercultural pertenecientes a la misma etnia de los educandos. Cuando éstos no sean viables, podrán desempeñarse docentes comprometidos con esta modalidad y especialmente formados.

e) Participación institucional y jurisdiccional y acuerdo activo de los padres y de las organizaciones representativas de los pueblos indígenas en la definición de objetivos, curriculum, ejecución y evaluación de los servicios y programas de esta modalidad,

f) Coordinación de los servicios educativos y culturales con organismos gubernamentales, no gubernamentales y entidades representativas para el desarrollo de programas de atención integral de los pueblos indígenas, en materia de trabajo, salud, vivienda y otros aspectos de promoción social.

Art. 56. -- A fin de posibilitar el ejercicio efectivo del derecho a la educación bilingüe e intercultural, de los principios antes enunciados y garantizar el apoyo pedagógico continuo a los educandos, las autoridades educativas darán prioridad a la formación de docentes y auxiliares docentes indígenas especializados, a través de planes de estudio focalizados y la provisión de los recursos apropiados a los pueblos toba, wichí y mocoví.

ANEXO IV: Legislación nacional sobre educación indígena a partir de 1983 (no incluye resoluciones ministeriales)

Ley 23.302 Protección de comunidades aborígenes. Buenos Aires, 30 de setiembre de 1985

I - OBJETIVOS

Artículo 1 - Declárase de interés nacional la atención y apoyo a los aborígenes y a las comunidades indígenas existentes en el país, y su defensa y desarrollo para su plena participación en el proceso socioeconómico y cultural de la Nación, respetando sus propios valores y modalidades. A ese fin, se implementarán planes que permitan su acceso a la propiedad de la tierra y el fomento de su producción agropecuaria, forestal, minera, industrial o artesanal en cualquiera de sus especializaciones, la preservación de sus pautas culturales en los planes de enseñanza y la protección de la salud de sus integrantes.

II - DE LAS COMUNIDADES INDÍGENAS

Artículo 2 - A los efectos de la presente ley, reconócese personería jurídica a las comunidades indígenas radicadas en el país. Se entenderá como comunidades indígenas a los conjuntos de familias que se reconozcan como tales por el hecho de descender de poblaciones que habitaban el territorio nacional en la época de la conquista o colonización e indígenas o indios a los miembros de dicha comunidad. La personería jurídica se adquirirá mediante la inscripción en el Registro de Comunidades Indígenas y se extinguirá mediante su cancelación.

Artículo 3 - La inscripción será solicitada haciendo constar el nombre y domicilio de la comunidad, los miembros que la integran y su actividad principal, la pautas de su organización y los datos y antecedentes que puedan servir para acreditar su preexistencia o reagrupamiento y los demás elementos que requiera la autoridad de aplicación. En base a ello, ésta otorgará o rechazará la inscripción, la que podrá cancelarse cuando desaparezcan las condiciones que la determinaron.

Artículo 4 - Las relaciones entre los miembros de las comunidades indígenas con personería jurídica reconocida se regirán de acuerdo a las disposiciones de las leyes de cooperativas, mutualidades u otras formas de asociación contempladas en la legislación vigente.

III - DEL INSTITUTO NACIONAL DE ASUNTOS INDÍGENAS

Artículo 5 - Créase el Instituto Nacional de Asuntos Indígenas como entidad descentralizada con participación indígena, que dependerá en forma directa del Ministerio de Salud y Acción Social. El Poder Ejecutivo designará a su titular y deberá constituirse dentro de los 90 días de la vigencia de la presente ley. Contará con un Consejo de Coordinación y un Consejo Asesor.

I - El Consejo de Coordinación estará integrado por: a) Un representante del Ministerio del Interior; b) Un representante del Ministerio de Economía; c) Un representante del Ministerio de Trabajo; d) Un representante del Ministerio de Educación y Justicia; e) Representantes elegidos por las comunidades aborígenes cuyo número,

requisitos y procedimiento electivo, determinará la reglamentación; f) Un representante por cada una de las provincias que adhieran a la presente ley.

II - El Consejo Asesor estará integrado por: a) Un representante de la Secretaría de Acción Cooperativa; b) Un representante de la Secretaría de Comercio; c) Un representante del Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria; d) Un representante de la Secretaría de Cultos; e) Un representante de la Comisión Nacional de Áreas de Fronteras.

Artículo 6 - Corresponde al Instituto Nacional de Asuntos Indígenas: a) Actuar como organismo de aplicación de la presente ley, velando por su cumplimiento y la consecución de los objetivos; b) Dictar su reglamento funcional, normas de aplicación y proponer las que correspondan a la facultad reglamentaria del Poder Ejecutivo; c) Llevar el Registro Nacional de Comunidades Indígenas y disponer la inscripción de las comunidades que lo soliciten y resolver, en su caso, la cancelación de la inscripción, para todo lo cual deberá coordinar su acción con los gobiernos provinciales, y prestar el asesoramiento necesario para facilitar los trámites. Las resoluciones del Instituto Nacional de Asuntos Indígenas, relativas a la inscripción de las comunidades, así como a su cancelación, serán apelables ante la Cámara Federal del lugar dentro del plazo de diez (10) días; d) Elaborar e implementar planes de adjudicación y explotación de las tierras, de educación y de salud; e) Proponer el presupuesto para la atención de los asuntos indígenas y asesorar en todo lo relativo a fomento, promoción y desarrollo de las comunidades indígenas del país.

Ley 23 302, Reglamentación de 1989 sobre los objetivos del INAI en educación aborígen

b) Elaborar y/o ejecutar, en coordinación con el MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y JUSTICIA y los Gobiernos Provinciales, programas de educación bilingüe e intercultural concediendo prioridad a la realización de una campaña de alfabetización. Entre los objetivos de planes de educación deberá incluirse la preparación de los miembros de las comunidades indígenas para que sean protagonistas y gestores de su propio desarrollo y para que logren real participación en el acontecer socio-económico de la Nación, sin afectar su propia identidad cultural.

Ley Federal de Educación 1993

ARTICULO 34. -El Estado Nacional promoverá programas, en coordinación con las pertinentes jurisdicciones, de rescate y fortalecimiento de lenguas y culturas indígenas, enfatizando su carácter de instrumentos de integración.

Constitución Nacional 1994

Artículo 75 Inciso 17. Reconocer la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos. Garantizar el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural; reconocer la personería jurídica de sus comunidades, y la posesión y propiedad comunitarias de las tierras que tradicionalmente ocupan; y regular la entrega de otras aptas y suficientes para el desarrollo humano; ninguna de ellas será enajenable, transmisible ni susceptible de gravámenes o embargos. Asegurar su participación en la gestión referida a sus recursos naturales y a los demás intereses que los afecten. Las provincias pueden ejercer concurrentemente estas atribuciones.