

Educación Intercultural Bilingüe en Argentina: aportes para un estado de la cuestión

Tatiana Sabrina Barboza*

Resumen

Este trabajo se propone contribuir a la caracterización de un estado de situación de la educación para los pueblos indígenas en Argentina, que se define desde la política pública nacional como Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Se entiende a la misma como una construcción que implica la participación del Estado nacional, los Estados provinciales, las organizaciones y comunidades indígenas, y organizaciones no indígenas. En esta oportunidad se pone el foco en las investigaciones desarrolladas en torno a diferentes dimensiones, tales como las políticas lingüísticas en el marco de la EIB, la educación para indígenas en el nivel superior, las figuras de docente indígena y no indígena que se desempeñan en esta modalidad, la formación docente, los marcos normativos, los sentidos de interculturalidad y autonomía en la legislación, y las demandas indígenas sobre educación. El abordaje de estas dimensiones, a partir de los aportes de las investigaciones pertinentes, permite dar cuenta de avances, retrocesos y vacíos en la EIB de Argentina, pone de manifiesto la heterogeneidad de situaciones según las provincias y contribuye a la elaboración de un balance a más de treinta años de su implementación.

Palabras clave: educación para indígenas, Argentina, estudios sobre EIB, balance

* Profesora en Ciencias de la Educación. Becaria doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), con lugar de trabajo en el Instituto de Investigaciones en Educación de la Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Nordeste (UNNE). e-mail: tatianabarboza2013@gmail.com
El trabajo se realiza como parte de una beca doctoral UNNE-CONICET, cuyo plan se titula "Educación de gestión comunitaria bilingüe intercultural indígena. Su expresión en la escuela secundaria del Barrio Toba de Resistencia, Chaco". Y se presenta en el marco de un proyecto de investigación acreditado denominado "Educación para/de/con indígenas en el Chaco argentino: pasado y presente de una configuración secular entre Pueblos Indígenas, Estado e Iglesias" (Res. N° 098/19 CS), dirigido por Teresa L. Artieda y codirigido por Laura L. Rosso.

**Intercultural Bilingual Education in Argentina:
contributions for a status of the issue**

Abstract

This paper aims at contributing to the featuring of the status of the issue of the education for the indigenous peoples in Argentina, which is defined from the national public policy as Intercultural Bilingual Education (IBE). This is understood as a construction that implies the participation of the national State, the provincial states, the indigenous organizations and communities, and non-indigenous organizations. This time, the focus is on researches developed around different dimensions, such as the linguistic policies in the IBE framework, upper level education for natives, the images of the native and non-native teachers who work in this system, teacher training, the normative settings, the intercultural and autonomy senses in the legislation, and the indigenous demands on education. The approach of these aspects from the relevant researches allow accounting for advances, setbacks, and emptiness in the Argentinian IBE. It exposes the situational heterogeneity regarding the provinces and contributes to the making of a balance more than thirty years after its implementation.

Keywords: education for natives, Argentina, studies on IBE, balance

Introducción

Este trabajo se enmarca en un trayecto de investigación sobre la política educativa relativa a los pueblos indígenas de la provincia del Chaco. La indagación que se viene realizando centra la mirada en los marcos normativos, en su construcción con la participación constante de las organizaciones y comunidades indígenas, las demandas que formulan, y los sentidos de interculturalidad y autonomía que se expresan en esos procesos de construcción.

Entendemos a la política educativa como producto de la interacción entre sujetos y organizaciones que se movilizan tras una diversidad de interpretaciones (Almandoz & Vitar, 2009), por lo que resulta indispensable considerar las demandas de los propios actores. En el caso de la educación relativa a pueblos indígenas, la interculturalidad y la autonomía constituyen parte central de esas demandas y disputas.

En esta oportunidad, el objetivo es presentar un estado de situación de la Educación Intercultural Bilingüe¹ (en adelante EIB) en la Argentina, a partir de los estudios realizados desde distintas disciplinas y abordajes. Además, se considera que es posible contribuir en la identificación de los vacíos y cuestiones pendientes en el desarrollo de la EIB.

En lo metodológico, se procedió a la sistematización y análisis de la bibliografía pertinente, lo que permitió la identificación de los aspectos estudiados y la elaboración de un estado de la cuestión.

Desde mediados de la década de 1980 inicia en algunas provincias de Argentina, como Formosa y Chaco, un período de reconocimiento por parte del Estado de la importancia de una educación que considere las diferencias socio-lingüísticas y culturales de los pueblos indígenas (Hirsch & Serrudo, 2010). Dicho reconocimiento se da en parte como resultado de una mayor presencia y visibilización de las organizaciones y comunidades indígenas del

¹El término EIB se utiliza en la legislación nacional y en la bibliografía especializada para definir a la educación reconocida por los Estados para las poblaciones indígenas, tanto en Argentina como en muchos de los países de América Latina. Si bien, en algunos casos se utiliza el término EBI, tal como sucede en Chaco.

país, que inician un proceso de reivindicación étnica y demandan al Estado políticas de salud, restitución de los territorios, educación, entre otras.

En tanto política educativa en el nivel nacional, la EIB surge como parte de políticas focalizadas y compensatorias destinadas a estas poblaciones consideradas como vulnerables, hasta ser reconocida como una modalidad del sistema educativo.

Este trabajo presenta una caracterización general de las dimensiones de la EIB que han sido objeto de análisis, a partir de los resultados de las investigaciones pertinentes.² Se profundiza, particularmente, en el desarrollo de los sentidos de interculturalidad y autonomía en la legislación correspondiente, y en las demandas indígenas sobre educación, no sólo por su interés para la investigación que se viene desarrollando sino también porque constituyen aspectos escasamente estudiados.

Se considera que este estado de situación resulta una contribución relevante al cúmulo de conocimientos sobre la EIB en nuestro país, y que puede aportar a reconocer los avances, retrocesos y vacíos en cuanto a la educación relativa a pueblos indígenas y al conocimiento sobre ella.

El trabajo consta de tres apartados. El primero esboza un panorama general de la EIB; el segundo sintetiza los aportes de las investigaciones en torno a las siguientes dimensiones de la EIB: (a) las políticas educativo-lingüísticas, (b) la EIB en el nivel superior, (c) la figura del docente, (d) la formación de los docentes de EIB, (e) las políticas de EIB y los marcos normativos (dentro de la cual se profundiza en los sentidos de interculturalidad y autonomía en la legislación), y (f) las demandas indígenas de educación. Finalmente, el tercer apartado presenta las reflexiones elaboradas a partir del análisis realizado.

²Dado que un desarrollo en profundidad de cada uno de esos aspectos excede el objetivo y alcance de este trabajo, se recomienda consultar la bibliografía indicada para un mejor conocimiento de los análisis y resultados de las investigaciones en relación con las distintas dimensiones de la EIB.

Un panorama general de la EIB

Este primer apartado refiere a investigaciones que abordaron el estudio de las definiciones y sentidos de la EIB, su implementación y resultados a lo largo de más de tres décadas de desarrollo. Algunas focalizaron en el análisis de ciertas dimensiones, mientras que otras presentaron una especie de balance.

En relación con éstas últimas, se identifican en particular dos trabajos que, desde distintas miradas y en diferentes momentos, ofrecen un panorama general y aportan a una comprensión más cabal de la EIB a lo largo de su desarrollo.

En el 2004, López participa de una publicación que reúne trabajos sobre experiencias de EIB en diferentes provincias y regiones de Argentina. En uno de los capítulos presenta un balance de la implementación de la EIB a partir de la sistematización de dichas experiencias; señala las innovaciones que identifica y con las cuales considera que la Argentina puede contribuir al avance de la EIB en la región: el descubrimiento de soluciones pragmáticas a las barreras de comunicación en el aula, tales como la pareja pedagógica y la incorporación de docentes idóneos; la introducción de la mirada intercultural a través del juego y la recreación; la apuesta por la interculturalidad a través del reconocimiento y valoración pedagógica de las variantes sociolingüísticas; el trabajo en red y la sistematización de las iniciativas docentes (López, 2004).

Si bien la mirada del autor se circunscribe al análisis de experiencias concretas, es necesario reconocer que las innovaciones que López identifica se presentan en la práctica, como resultado de la iniciativa de los propios actores, lo que podría dar cuenta de la falta de definiciones más sistemáticas por parte del Estado nacional y de las jurisdicciones respectivas. De hecho, como se podrá observar más adelante en relación con las dimensiones específicas, las investigaciones dan cuenta de una importante falta de regulación y de claridad en las reglamentaciones existentes, respecto a la implementación de la EIB.

Por otra parte, Hecht (2020) ofrece una mirada desde la política pública, focalizando en la legislación y en la bibliografía. Revisa

para su análisis los niveles escolares de alcance de la EIB, la formación docente y la enseñanza de las lenguas indígenas.

Sobre el primer punto señala que en los hechos se ha concentrado la atención en los niveles inferiores de la escolarización. En relación con la formación docente, destaca la ausencia de reflexiones y debates sobre el trabajo en contextos interculturales, además de las limitaciones que se expresan en la definición implícita de la interculturalidad como asunto de los indígenas. En cuanto a la enseñanza de las lenguas indígenas, la autora resalta la inexistencia de menciones explícitas sobre cómo incluir a las distintas lenguas en el aula y cómo atender la diversidad de situaciones sociolingüísticas.

El abordaje que proponemos en este trabajo retoma esas conclusiones, pero incorpora dimensiones no desarrolladas por Hecht (2020), tales como los sentidos de interculturalidad y autonomía en la normativa que rige la EIB, y las demandas indígenas.

La comparación de los trabajos de López (2004) y Hecht (2020) da cuenta, al menos, de una falta de avances significativos en términos de la implementación de la EIB. Si bien se ha progresado en la definición de políticas y en la legislación específica, aún se presentan dificultades y deficiencias en su instrumentación. Tal como expresa Preschel-Paetzold (2008), la puesta en práctica de la EIB sigue sin consolidarse, a pesar de la legislación a favor de ella.

Las Dimensiones de la EIB

Este segundo apartado analiza los aportes de investigaciones provenientes de la antropología, la historia de la educación y la sociolingüística, que se abocaron al estudio de la EIB. Se organiza según las dimensiones mencionadas en la introducción.

Las políticas educativo-lingüísticas en el marco de la EIB

En relación con las políticas educativo-lingüísticas implementadas en Argentina como parte del desarrollo de la EIB, se identifica una serie de estudios provenientes de la antropología y la sociolingüística, principalmente, publicados a partir de la segunda mitad de la década del 2000. Estos trabajos coinciden en dos puntos

fundamentales: la diversidad de situaciones lingüísticas presente en el país y la falta de definiciones explícitas sobre la gestión de esa diversidad en el sistema educativo (Acuña & Lapalma, 2011; Censabella, 2008; Censabella, Giménez, & Gómez, 2011; Enriz, 2011; Hecht, 2011a, 2013, 2015, 2020; Unamuno, 2015).

En una mirada general y comparativa de las políticas lingüístico-educativas en Argentina, Brasil y Paraguay, Enriz (2011) arriba a la conclusión de que “las propuestas educativas pendulan entre un monoculturalismo y un asimilacionismo multiculturista” (p. 359); es decir que, o imponen la cultura hegemónica y dominante anulando a las culturas indígenas, o reconocen la diversidad de culturas pero se centran en que sean asimiladas a la sociedad dominante. En este sentido, Censabella (2008) señalaba años antes que era preocupante la falta de resultados en la revitalización de las lenguas indígenas, lo cual constituye uno de los objetivos de la EIB.

En la misma línea, Medina (2017) se circunscribe al desarrollo de estas políticas en la provincia del Chaco y realiza una caracterización de la normativa pertinente durante el período 2007-2015; entre los resultados de su análisis destaca que, a pesar de la implementación de leyes que incluyen a las minorías lingüísticas en el ámbito educativo y en otros organismos oficiales, las lenguas indígenas aún no adquieren la representación pretendida en los órganos estatales. A este planteo se puede contraponer el de Zidarich (2010) quien, para el caso de la lengua wichí en algunas zonas del Chaco, destaca procesos de revitalización importantes tanto en las escuelas como en los ámbitos religiosos y públicos, y sostiene que “la lengua va adquiriendo otro estatus junto a la oficial, ambas como lenguas legítimas de comunicación” (p. 248).

Estas miradas ponen de manifiesto no sólo las diferencias en el desarrollo de políticas lingüístico-educativas al interior del país, sino también al interior de provincias como el Chaco, que ostenta legislación importante al respecto.³

³Un ejemplo de ello es la Ley N° 6604/2010 que oficializa las lenguas qom, wichí y moqoit, junto al español.

La EIB en el nivel superior

Tal como se expresó anteriormente, las políticas de EIB se centraron en los niveles inferiores de escolarización, por lo que el nivel de educación superior presenta un desarrollo diferente, en muchos casos como producto de la intervención de actores no estatales.

En este ámbito, se destacan los trabajos coordinados y escritos por Daniel Mato en relación con la educación superior relativa a los pueblos indígenas en América Latina. En una de sus publicaciones, describe las distintas modalidades presentes en los países de la región: programas de inclusión de individuos en universidades e instituciones de educación superior (IES) convencionales; programas de formación creados por universidades e IES convencionales; proyectos de docencia, investigación y/o vinculación social de universidades e IES convencionales con participación de referentes y/o comunidades indígenas; co-ejecuciones entre IES y organizaciones indígenas; universidades y otras instituciones interculturales de educación superior (Mato, 2015). Este aporte permite dimensionar la variedad de formas en que se desarrolla la educación superior relativa a indígenas y la falta de atención a este nivel por parte del Estado argentino y la legislación correspondiente.

En la misma línea, Ossola (2013) señala que la oferta en educación superior para indígenas en Argentina incluye iniciativas en el área de la formación docente, y otras apoyadas por fondos internacionales y medidas de acompañamiento pedagógico para la incorporación de estudiantes indígenas a universidades convencionales. La autora destaca que se trata de una temática que tiene escasa visibilidad. La caracterización que realiza da cuenta de una falta de organización y sistematicidad: la documentación respectiva está desarticulada y los datos sobre el nivel dispersos, no hay propuestas de integración entre los diferentes niveles educativos, ni redes de relaciones que incorporen a diferentes sectores y actores de la sociedad. Es decir que además de ser un nivel poco atendido por el Estado, no cuenta con propuestas integrales y articuladas.

Paladino (2009) presentó un informe elaborado a partir de un relevamiento preliminar sobre la situación de acceso y permanencia de los pueblos indígenas en la educación superior. Allí analizó dos acciones implementadas a nivel del Estado nacional para apoyar el acceso y favorecer la retención de indígenas en la educación superior,⁴ ambas consistentes en becas de estudio. En ese marco, destacó que “no existe una política por parte del gobierno que, más allá de lo económico, apunte al acompañamiento académico de los alumnos indígenas o a la transformación curricular o institucional de los establecimientos donde estudian” (Paladino, 2009, p. 97).

Otra cuestión que se expresó como una carencia es la falta de datos estadísticos oficiales sobre la presencia indígena en el ámbito universitario, a pesar de lo cual Paladino (2009) señaló, a partir de los escasos datos disponibles, que el acceso de los indígenas a este nivel es mucho menor en comparación con otros segmentos de la población.

En relación con las demandas de las organizaciones indígenas al nivel superior, “se coincide en señalar las brechas entre la formación brindada por las instituciones de educación superior (principalmente las universidades convencionales) y las demandas comunitarias de las y los jóvenes” (Paladino & Ossola, 2016, p. 46).

En este sentido, Millán (2015) ofrece una síntesis interesante de los aspectos deficitarios de la educación superior intercultural, entre los que destaca la escasa difusión de la normativa existente, la falta de capacitación de los docentes en relación al tema, la necesidad de ámbitos de formación académica en educación intercultural en el nivel superior, la falta de instancias de postítulos o posgrados en la temática, la carencia de materiales didácticos específicos, la necesidad de conformar equipos interdisciplinarios e interinstitucionales.

⁴Las acciones a las que se hace referencia son el subprograma de indígenas del Programa Nacional de Becas Universitarias y el proyecto “Becas de Formación Docente para Estudiantes Indígenas”.

La figura del docente de la EIB

Los trabajos que se abocan específicamente a la figura del docente indígena y no indígena que se desempeña en la EIB provienen mayormente de la antropología y se centran en experiencias particulares. Si bien focalizan la mirada en provincias como Chaco, Formosa, Salta y Neuquén, permiten una caracterización de los rasgos generales de la situación de los docentes indígenas en todo el país.

Se destacan investigaciones que ponen el foco en las relaciones que se establecen entre el docente indígena y el docente no indígena (Aliata, 2011; Unamuno, 2012; Zidarich, 2010); el aporte de esta perspectiva permite complejizar la mirada respecto de las tensiones que se manifiestan en ese vínculo. En líneas generales, quienes abordan esta dimensión de la EIB coinciden en señalar que no existe una política gubernamental que garantice la inserción de los docentes indígenas en las escuelas, además del número limitado de estos docentes que se encuentran en condición de titulares en los cargos, lo que constituye un escenario de irregularidad e inestabilidad que condiciona su práctica. Por otro lado, aparece como problemática la cuestión de que cada provincia hace una adaptación particular de la legislación nacional (Preschel-Paetzold, 2008; Schmidt & Hecht, 2015), lo que da como resultado una diversidad de situaciones en cuanto a las denominaciones y funciones de los maestros indígenas en todo el país.

En el estudio que hacen las escasas investigaciones sobre esta dimensión, se pone en evidencia, por un lado, la diversidad de situaciones en que se encuentran los docentes indígenas del país, y, por otro lado, ciertas problemáticas y dificultades que aparecen como comunes. Para profundizar en torno a estos abordajes específicos se destacan los trabajos de Zidarich (2010), Serrudo (2010) y Aliata (2011, 2019) para el Chaco; Serrudo (2010) y Petz (2010) para el caso de Formosa; los mismos trabajos de Serrudo y Petz, y Schmidt y Hecht (2015) para Salta; y el estudio de Preschel-Paetzold (2008) para Neuquén.⁵

⁵Dado que el objetivo de este artículo no es profundizar en esta dimensión, sólo se mencionan los trabajos existentes sobre la temática, y se hace referencia a su aporte en términos generales.

Entre las problemáticas comunes aparecen las dificultades ligadas a la indefinición del rol y de las funciones del docente indígena, lo que configura relaciones conflictivas de éste con el docente no indígena, los directivos, entre otros. En este sentido, la función del docente indígena termina siendo “de escasa significatividad pedagógica y dependiente de la escuela de que se trate, así como de los mecanismos por los cuales se integran a las instituciones, que no siempre son claros” (Schmidt & Hecht, 2015, p. 104).

Finalmente, Preschel-Paetzold (2008) y Aliata (2019) coinciden en señalar el lugar central que ocupan en la construcción de la identidad del docente indígena, la discriminación y estigmatización sufridos en el trayecto escolar, así como el proceso de autorreconocimiento étnico en que se encuentran muchos de ellos.

La formación de los docentes de la EIB

En relación con esta dimensión, se identifican trabajos que brindan una perspectiva general de los vacíos en la formación inicial y la capacitación en servicio de los docentes indígenas y no indígenas. Por otro lado, hay investigaciones que se circunscriben a determinadas provincias, teniendo en cuenta la diversidad de situaciones en relación con este aspecto (Serrudo, 2010).

Chaco y Formosa resultan pioneras en cuanto a la capacitación de los docentes indígenas (Schmidt & Hecht, 2015). Sobre el Chaco se destacan los trabajos de Valenzuela (2008) y Ballena, Romero-Massobrio & Unamuno (2019) que abordan el caso del Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen (CIFMA), cuya sede central se encuentra en la localidad de Presidencia Roque Sáenz Peña.⁶ Dicha institución constituye una de las primeras de su tipo en el país, sólo con antecedentes en Formosa que, al momento de la puesta en funcionamiento del CIFMA en 1987, contaba ya con Centros Educativos de Nivel Medio con orientación docente. La carrera con que cuenta el CIFMA incluye

⁶Es la segunda ciudad más poblada de la provincia y se encuentra a 169 km de la capital, Resistencia.

trayectos que abarcan distintos aspectos de la formación (el pedagógico-didáctico, el socio-histórico y político, el disciplinar, las prácticas y el trayecto focalizado en los contenidos culturales indígenas).

Una cuestión que aparece como una constante en los trabajos que analizan la formación docente es la falta de ofertas para la especialización en la temática de EIB. En este sentido, Ballena et al. (2019) mencionan la didáctica de las lenguas indígenas, el diseño de materiales didácticos y la pedagogía indígena entre los temas en que demandan capacitación los docentes indígenas egresados del CIFMA. Desde estos aportes es posible llamar la atención respecto a un reconocimiento por parte del Estado de la importancia de la presencia de docentes capacitados para desempeñarse en el ámbito de la EIB, pero la inexistencia de una política integral y sistemática de formación y capacitación en servicio de los docentes.

Estos autores también destacan, como características particulares y únicas de la provincia del Chaco, la existencia de instituciones de educación superior no universitaria de gestión comunitaria indígena y de instituciones que aplican acciones afirmativas en relación con los pueblos indígenas.

Sobre las provincias de Formosa y Salta, Petz (2010) realiza un estudio comparativo en el que describe el desarrollo de la EIB en ambos territorios, centrándose en el marco legal y en las acciones implementadas por estos Estados provinciales. Con respecto a la formación docente, señalaba que en Salta no existía una política de capacitación desde el gobierno provincial y que las ofertas existentes eran escasas y aisladas; mientras que en Formosa se evidenciaba una intención de respuesta a la demanda de capacitación y formación docente, con la participación de diferentes actores.

El recorrido en torno a esta dimensión permite identificar ciertos vacíos que dan cuenta de la inexistencia de una política de formación real de recursos humanos para el desarrollo de la EIB, especialmente en relación con los docentes indígenas (Serrudo, 2010). Por otro lado, se coincide en señalar las limitaciones que

representa la falta de una perspectiva intercultural en la formación de docentes indígenas y no indígenas (Hecht, 2020; Schmidt & Hecht, 2015).

Las políticas de EIB y los marcos normativos

Entre las investigaciones que analizan las políticas educativas relativas a pueblos indígenas en Argentina, se destacan las de Hecht (2007, 2011b, 2015) quien distingue dos etapas: la de políticas homogeneizadoras (ubicada desde fines del siglo XIX hasta mediados de la década de los 80 en el siglo XX), que sostuvieron modelos escolares monolingües que conllevaron la negación, ocultamiento y sometimiento de las especificidades lingüístico-culturales; y la de políticas focalizadas (ubicada entre fines del siglo XX e inicios del siglo XXI), que desarrollaron modelos escolares bilingües que, si bien permiten cuestionar los modelos asimilacionistas, quedan reducidos a programas compensatorios en el contexto de políticas neoliberales.

En ese plano, Hecht (2011c) caracteriza distintos rasgos en el desarrollo de la EIB en Argentina a partir de su surgimiento en el marco de políticas focalizadas: su concepción como política compensatoria que enmarca la diversidad como un problema a subsanar; la descentralización y regionalización que reproduce las desigualdades socioeconómicas y acrecienta las desigualdades entre provincias; la EIB como modalidad del sistema educativo, destinada a los pueblos indígenas; las indefiniciones acerca de la meta lingüística de la EIB; y la falta de claridad respecto al perfil del docente indígena y la relación con el docente no indígena. Lo que aporta Hecht en este punto, es el recorrido realizado por la EIB en términos de modalidad de respuesta del Estado nacional.

En cuanto a los marcos normativos, los trabajos de Briones (2004) y Sierra (2008) resaltan la sanción de la Ley 23.302/1985 sobre "Política Indígena y Apoyo a las Comunidades Aborígenes" como pionera en identificar al indígena como objeto de acción legislativa, en tanto establece que los planes educativos incluirán contenidos de las culturas indígenas e introduce el concepto de

educación bilingüe en Argentina, si bien Sierra (2008) critica cierta manifestación en la norma de un modelo de integración y asimilación del indígena.

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

Desde una mirada más general, Hecht (2007) y Hirsch & Serrudo (2010) analizan esta fase de la EBI en el marco de políticas de corte neoliberal y reconocen modificaciones en el plano discursivo en relación al paradigma homogeneizador dentro del sistema educativo. Coinciden en destacar como expresión de este momento dos normativas: la Ley Federal de Educación N° 24.195⁷ de 1993 y la Res. N° 107 del Consejo Federal de Educación de 1999.

Por su parte, Bordegaray & Novaro (2004) caracterizan el programa compensatorio que llevó adelante el Ministerio de Educación de la Nación a partir de 1993 a través del Plan Social Educativo, que incluyó acciones tales como la elaboración de materiales didácticos y la asistencia técnica a escuelas y docentes con alumnos indígenas. Petz (2010) aporta una mirada crítica respecto de estas políticas. Sostiene que, si bien puede definirse como un avance, en tanto incorpora al sujeto indígena como destinatario, continúa primando un espíritu tutelar y proteccionista. Esta reforma del marco legal, si bien parece abrir un campo para conseguir soluciones a las injusticias económicas y culturales que sufren estos pueblos, al plantearse en el contexto de la avanzada neoliberal, establece una contradicción entre el “deber ser” y lo efectivamente posible (Petz, 2010, p. 47).

⁷Esta ley incluye la EIB en “Otros Regímenes Especiales” que tienen por finalidad atender necesidades específicas que no fueran satisfechas por la estructura básica, y reconoce el derecho de las comunidades indígenas a preservar sus pautas culturales y a la enseñanza de sus lenguas; hasta que en el año 2006 la Ley Nacional de Educación N° 26.206 la reconoce como una modalidad del sistema educativo (artículo 52), y compromete al Estado en el establecimiento de mecanismos de participación de las comunidades indígenas en la EIB (artículo 53).

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

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

No obstante, las autoras, al igual que Hecht (2007, 2015), expresan una postura crítica respecto de la contradicción que supone la inserción de estas acciones en un programa compensatorio, en relación al objetivo de incorporar el enfoque intercultural en las distintas modalidades y niveles del sistema educativo.

En términos de cambios en las orientaciones de las políticas, Artieda (2016a) identifica rasgos de una tercera etapa que transcurre en el período de políticas post-neoliberales; inicia con la presidencia de Néstor Kirchner en 2003, y asume una mirada crítica de las estrategias focalizadas sostenidas en el período previo y del riesgo de utilizar la diversidad cultural para justificar la fragmentación y la conformación de circuitos desiguales de escolarización, dando lugar a postulados que apuntan a la reconstrucción de lo público, la educación como derecho social y una política favorecedora del empoderamiento de minorías históricamente discriminadas. Esta nueva fase política explica, en parte, cambios sobresalientes en la legislación.

En relación con la Ley de Educación Nacional N° 26.206, Hirsch & Serrudo (2010) caracterizan el proceso de discusión, la participación de miembros de pueblos indígenas y las propuestas realizadas por éstos. Sin embargo, Hecht (2015) permite complejizar la mirada cuando sostiene que la definición de la EIB que hace la ley en su artículo 52

Educación Intercultural Bilingüe en Argentina

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

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

En primer lugar, se aborda el caso de Formosa. Hecht (2011b) da cuenta de la normativa relativa a educación para pueblos indígenas de la provincia. Allí señala que la “Ley Integral Aborigen” N° 426 de 1984, que define como una de las leyes pioneras en atender la cuestión indígena, establece una educación bilingüe, planes específicos que incluyan la cosmovisión e historia aborigen, campañas de alfabetización, un sistema de auxiliares docentes aborígenes para el nivel primario, becas para aborígenes que accedan a los niveles secundario y terciario, planes para la formación de docentes indígenas, entre otros puntos. La autora además hace hincapié en la participación de las comunidades indígenas de la provincia en la formulación de la ley, lo cual da cuenta de similitudes con el caso del Chaco para la misma época.

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

En segundo lugar, se aborda el caso de Misiones. Los estudios de Arce (2010, 2011a), Enriz (2011), Allica (2011) y Núñez (2019) resaltan las acciones llevadas a cabo a través del Programa de Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación provincial en el año 2004, entre las cuales mencionan: la creación de la figura del Auxiliar Docente Indígena (ADI), capacitaciones específicas destinadas a estos docentes, elaboración de material didáctico, organización de mesas de gestión curricular, realización de jornadas de intercambio de experiencias y reflexiones teóricas.

Además, Arce (2011b) destaca la creación del Consejo Educativo Autónomo de Pueblos Indígenas “con pretensiones de participación y de consulta permanente en el ámbito de las políticas educativas que emanaran de las esferas estatales” (p. 66). Este aporte permite considerar que las comunidades indígenas de Misiones, tal como sucede en el Chaco, han tendido a tener intervención en la gestación de políticas educativas. En este sentido, Núñez (2019) aclara que en la etapa que va desde 1985 a 1994 se constituye la “creación de cuerpos jurídicos provinciales que, con diversas variantes, incorporan el concepto de ‘participación’ de organizaciones indígenas en los asuntos de su incumbencia” (p. 71). No obstante, el mismo Arce (2010) critica la falta de una asignación presupuestaria específica por parte del Estado provincial para la implementación de dichas políticas, y la falta de apoyo económico y financiero del Estado a iniciativas realizadas por otras instituciones. Por otro lado, Allica (2011) señala algunas dificultades y falencias en el desarrollo de la EIB en la provincia: falta de adecuación al contexto cultural y lingüístico, carencia de materiales apropiados, entre otras.

Respecto a la provincia de Salta, Petz (2010) destaca la incorporación de Auxiliares y Maestros Aborígenes en escuelas con población indígena, la realización de encuentros de capacitación y la titularización de auxiliares bilingües. Sin embargo, reconoce que la EIB no constituye una política de Estado en esa provincia y que no se ha avanzado en proyectos educativos interculturales y bilingües. Al respecto, Núñez y Córdoba (2020) señalan que “no se han logrado mejorar los indicadores de calidad educativa, ni

encarar de forma sistemática y sostenida los problemas más estructurales de la modalidad” (p. 439).

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

No obstante, los estudios revisados coinciden en señalar cuestiones pendientes. Bordegaray y Novaro (2004) hacían hincapié, realizando un balance a ese año, en la necesidad de avanzar en la elaboración de material didáctico, la falta de continuidad de las experiencias en los ciclos superiores, la imagen de la escuela como depositaria exclusiva de la responsabilidad de mejoramiento de las condiciones de vida de los indígenas, la formación y capacitación docente. Este último punto, en relación también con la situación laboral de los docentes indígenas, era uno de los aspectos más urgentes según los planteos de las autoras, y coincide con las demás investigaciones mencionadas en el apartado anterior respecto a la formación de docentes y a sus perfiles. Unamuno (2012) destacaba la falta de apoyo económico por parte del Estado para la incorporación de docentes indígenas al sistema educativo y llamaba la atención acerca de la “inexistencia de una política gubernamental que garantice la inserción de estos docentes en las escuelas” (p. 43).

Se profundiza a continuación en los aportes de aquellas investigaciones que estudian los sentidos de interculturalidad y autonomía en la normativa que rige la EIB.

Los sentidos de interculturalidad en la normativa

En relación con las formas en que se concibe a la interculturalidad, y a la educación intercultural, en los marcos legales que rigen la EIB, Hecht (2011b, 2015) observa que el sentido de interculturalidad que prevalece está ligado a los pueblos indígenas (excluyendo a otras poblaciones como las migrantes) y que, a la vez, es contradictorio con la idea de diálogo entre culturas, que también está presente en la legislación.

Sobre la normativa que rige la educación en Argentina y en Misiones, Arce (2009, 2011a) sostiene que las concepciones de interculturalidad que tienen los diferentes actores implicados (principalmente estados y pueblos indígenas) son diferentes, y que ello incide en los resultados de las políticas educativas. Entre los principales resultados a los que arriba en sus estudios, menciona que la interculturalidad en la normativa provincial es entendida como respeto, reconocimiento, fortalecimiento y participación de los indígenas, mientras que es el Estado el encargado de ejecutar las acciones educativas, de modo que resulta cuestionable que este se atribuya la responsabilidad de preservar las culturas de los pueblos indígenas sin tener en cuenta el diálogo necesario según el sentido de interculturalidad sostenido por la bibliografía especializada⁸ (Arce, 2011a). A partir del análisis que realiza sobre los discursos normativos, interpreta que

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

Los sentidos de autonomía en la normativa

Los sentidos de autonomía presentes en la normativa nacional no han sido estudiados. Sin embargo, se reconocen investigaciones

⁸Para profundizar en torno a esta concepción de la interculturalidad como un diálogo que debe ser simétrico entre culturas, se pueden consultar Díez (2004), Díaz y Alonso (2004), Schmelkes (2004), entre otros.

que abordan la autonomía en la normativa que rige la EIB en la provincia del Chaco. Estas investigaciones se abocan a la etapa reciente comprendida entre 2010 y 2014, analizando los sentidos de autonomía que prevalecen en los procesos de formulación y en los textos de las leyes de Educación N° 6691/2010 y de Educación Pública de Gestión Comunitaria Bilingüe Intercultural Indígena N° 7446/2014.⁹

Artieda, Liva y Almiron (2012) y Hecht (2014) señalan que la Ley de Educación Nacional N° 26.206/2006 estipula la obligación del Estado de garantizar el derecho indígena a la participación en la educación de sus comunidades. A partir de allí, observan que la Ley de Educación Provincial N° 6691/2010 profundiza las formulaciones relativas a este aspecto, en tanto reconoce a los pueblos indígenas como sujetos políticos responsables de acciones educativas y con libertad para promover la creación de instituciones, con financiamiento del Estado. Asimismo, resaltan la definición que hace dicha norma del papel de las comunidades en el diseño y desarrollo de la currícula, así como los espacios de poder que les reconoce en la gestión de las instituciones.

En relación a la Ley N° 7446/2014, Artieda (2016b) menciona que "legisla acerca de importantes grados de autonomía de las organizaciones indígenas en el gobierno de escuelas con matrícula indígena" (p. 105). Por su parte, Medina y Hecht (2015) analizan los debates en torno a la elaboración y sanción de dicha norma argumentando que, desde el discurso oficial se la interpretó como

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

Tal como puede apreciarse, las investigaciones mencionadas aportan una mirada general, ya que no se han abordado en profundidad los sentidos de autonomía en el marco legal que rige la EBI del Chaco.

⁹La Ley N° 6691/2010 establece la figura de la gestión social indígena y compromete al Estado en su financiamiento (entre las cuestiones más importantes). En el año 2014, la Ley N° 7446 incorpora al sistema educativo una figura inédita en el país; y establece importantes grados de autonomía de las organizaciones indígenas en la gestión y gobierno de las instituciones educativas.

Demandas indígenas de educación

Las investigaciones que abordan las demandas de educación de los pueblos indígenas en Argentina se centran, principalmente, en las que formularon representantes de estos pueblos durante el proceso de elaboración de la Ley de Educación Nacional N° 26.206/2006, y en las planteadas por los guaraníes de Misiones y los indígenas del Chaco a lo largo del desarrollo de la EIB en esas provincias.

Para el caso de Misiones, Arce (2011b) refiere a la demanda de capacitación, postulando que este requerimiento tiene que ver con la participación de docentes indígenas y la inclusión de ancianos y sabios de la comunidad en el dictado de las instancias de formación en servicio. Los trabajos consultados ponen en evidencia además la exigencia creciente al Estado provincial de creación de escuelas que atiendan a la población indígena, fundamentalmente por la necesidad de contar con herramientas para la negociación y posicionamiento en las relaciones con la sociedad dominante (Allica, 2011; Arce, 2011b). Por su parte, Arce (2010, 2011b) y Núñez (2019) señalan que su demanda responde a la necesidad de formar profesionales indígenas comprometidos con la realidad comunitaria. En el caso de los docentes, se busca garantizar la transmisión de conocimientos relacionados con la lengua y la cultura propias.

Con respecto a la provincia del Chaco, Artieda et al. (2012) y Medina, Zurló y Censabella (2013) contribuyen a identificar los requerimientos de educación de los qom, wichí y moqoit en diferentes momentos de desarrollo de la EBI. En un primer momento, situados en las Asambleas que realizaron las comunidades indígenas en 1986, en las cuales exigieron

educación adaptada a las culturas aborígenes; enseñanza bilingüe; incorporación, dentro del plantel de educadores, de aborígenes con alguna capacitación de la educación; capacitación laboral; calendario escolar acorde a los movimientos migratorios de la comunidad; formación de un equipo pedagógico e integrado por aborígenes, que junto al Consejo General de Educación, elabore material educativo. (Artieda, et al., 2012, p. 2)

Refiriéndose a un momento más reciente, Medina et al. (2013) ponen el foco en el requerimiento de una escuela abierta a la comunidad, que visibilice las lenguas y culturas indígenas.

El análisis que realizan estos autores permite advertir ciertas generalizaciones en cuanto a las demandas que formulan las comunidades indígenas de Argentina, pero se pone de manifiesto que al interior de cada región las legislaciones y demandas son diversas y dinámicas.

Reflexiones Finales

La revisión de las investigaciones que han abordado las distintas dimensiones de la EIB permite realizar una caracterización general no sólo de su situación actual en el país sino también de los cambios y avances que se reconocen en cada una de esas dimensiones, tanto en el nivel nacional como en las distintas jurisdicciones, a lo largo de los años de desarrollo que lleva esta educación.

Los estudios ponen de manifiesto un bagaje de conocimientos disponibles que resulta fundamental para aproximarnos a un estado de situación, y para poner el foco en los obstáculos y dificultades que encuentran aún hoy quienes se desempeñan en este ámbito. Asimismo, contribuye a reconocer los aspectos que no han sido aún abordados por el Estado en términos de políticas de EIB.

En este sentido, la perspectiva de la generalidad da cuenta de ciertas cuestiones pendientes sobre las que los estudios mencionados llaman la atención, tales como la ausencia de definiciones claras respecto a la enseñanza de las lenguas indígenas y su lugar en la EIB, la falta de políticas articuladas y que se orienten a cambios institucionales en el nivel superior, la necesidad de políticas efectivas de incorporación y estabilidad de los docentes que se desempeñan en la EIB, la urgencia de definiciones claras sobre el rol de los docentes indígenas y la falta de una política sistemática de formación de docentes que incluya la perspectiva intercultural.

Por otro lado, es necesario señalar la escasez de estudios que aborden las demandas de formación docente de los propios acto-

res involucrados, así como las condiciones en que deben desempeñarse.

El abordaje de las políticas de EIB permite dimensionar su desarrollo en términos de política pública, poniendo en evidencia el paso de una educación que no consideraba la diversidad cultural, a una educación orientada a garantizar el derecho de los pueblos indígenas a desarrollarse y formarse en un marco de reivindicación de sus culturas, sus lenguas y sus conocimientos. Pero también implica reconocer que a pesar de los avances en materia legislativa y de los cambios significativos en las definiciones de política educativa, la implementación y el desarrollo efectivo de la EIB a lo largo y a lo ancho del territorio nacional está lejos de ser uniforme y de corresponder de forma integral con los enunciados legales. Los estudios consultados ponen de manifiesto la diversidad de situaciones según las provincias, conformando un escenario complejo.

El análisis de las investigaciones que abordan las demandas indígenas sobre educación, contribuye a comprender cómo se configura ese escenario y a dimensionar la distancia que mantienen esas demandas respecto de las experiencias concretas de EIB.

Por otro lado, la sistematización realizada da cuenta del escaso análisis de la interculturalidad en la legislación vigente y pone de manifiesto cierto vacío de conocimiento acerca de los sentidos de autonomía; esta cuestión no es menor si se tienen en cuenta los requerimientos de las comunidades indígenas, que le asignan un lugar central a estas nociones en la concepción de educación que manifiestan.

Finalmente, el abordaje realizado permite dar cuenta de los aspectos poco estudiados de la EIB y contribuye a la elaboración de un balance a más de treinta años de implementación, en términos de avances, retrocesos y vacíos.

Referencias

- Acuña, L., & Lapalma, G. (2011). Sobre la meta del bilingüismo en la Educación Intercultural Bilingüe. En E. Loncon Antileo & A. C. Hecht (Comps.), *Educación Intercultural Bilingüe en América Latina y el Caribe: balances, desafíos y perspectivas* (pp. 150-164). Santiago de Chile: Fundación Equitas.
- Aliata, S. (2011). Educación, diversidad y desigualdad. Reflexiones sobre los maestros de las escuelas indígenas del Chaco. *Boletín de Antropología y Educación*, 2(3), 35-46.
- Aliata, S. (2019). *Trayectorias socioeducativas y procesos identitarios de maestros/as toba/qom del Chaco* (Tesis doctoral). Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Allica, R. M. L. (2011). Caminos hacia la EIB. En E. Loncon Antileo & A. C. Hecht (Comps.), *Educación Intercultural Bilingüe en América Latina y el Caribe: balances, desafíos y perspectivas* (pp. 318-329). Santiago de Chile: Fundación Equitas.
- Almandoz, M. R., & Vitar, A. (2009). Senderos de la innovación: las políticas y las escuelas. En A. Vitar y D. Zibas (Orgs), *Gestão de Inovações no Ensino Médio*. Brasília: LiberLivro – OEI – Fundação Carlos Chagas.
- Arce, H. (2009). *Los usos de la Interculturalidad en la educación escolar indígena de Misiones, Argentina* (Tesis de maestría). Universidad Autónoma de Barcelona, Bellaterra, España.
- Arce, H. (2010). Educación superior indígena en Misiones. Mecanismos de inclusión-exclusión del sistema educativo formal. En S. Hirsch & A. Serrudo (Comps.), *La educación Intercultural Bilingüe en la Argentina: identidades, lenguas y protagonistas* (pp. 273-294). Buenos Aires: Noveduc.
- Arce, H. (2011a). Construcción normativa de la Interculturalidad en la escolarización guaraní de Misiones, Argentina. En E. Loncon Antileo & A. C. Hecht (Comps.), *Educación Intercultural Bilingüe en América Latina y el Caribe: balances, desafíos y perspectivas* (pp. 84-101). Santiago de Chile: Fundación Equitas.
- Arce, H. (2011b). Estrategias y alianzas en el proceso de escolarización guaraní de Misiones, Argentina. En M. Paladino & S. M. García (Comps.), *La escolarización en los pueblos indígenas americanos. Impactos y desafíos* (pp. 63-88). Quito: AbyaYala.
- Artieda, T. (22 de noviembre de 2016a). Interculturalidad y formación docente. Sobre un camino recorrido y los riesgos de desandararlo [Publicación de blog]. Recuperado de <https://conversacionesnecesarias.org/2016/11/22/interculturalidad-y-formacion-docente-sobre-un-camino-recorrido-y-los-riesgos-de-desandararlo/>

- Artieda, T. (2016b). Educación y movimientos étnico-políticos en la historia chaqueña reciente. En A. I. Palermo & A. M. Pérez (Comps.), *Nuevos protagonistas en el contexto de América Latina y el Caribe* (pp. 97-111). Buenos Aires: CEFIS-AAS.
- Artieda, T., Liva, Y., & Almiron, V. (Julio, 2012). *La participación de docentes y organizaciones indígenas en los procesos de definición de las escuelas públicas de gestión social indígena en la provincia del Chaco, Argentina*. Trabajo presentado en el IX Congreso Internacional de la Red Estrado, Red Latinoamericana de Estudios sobre Trabajo Docente, Universidad de Santiago de Chile.
- Ballena, C., Romero-Massobrio, L., & Unamuno, V. (2019). Formación e inserción laboral de los docentes bilingües interculturales en la provincia del Chaco: el proyecto "Egresados". En D. Mato (Comp.), *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Colaboración intercultural: experiencias y aprendizajes* (pp. 77-94). Sáenz Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Bordegaray, D., & Novaro, G. (2004). Diversidad y desigualdad en las políticas de Estado. Reflexiones a propósito del proyecto de Educación Intercultural Bilingüe en el Ministerio de Educación. *Cuadernos de antropología social*, 19, 101-119. <https://doi.org/10.34096/cas.119.4481>
- Briones, C. (2004). Del dicho al hecho. Poniendo la interculturalidad en sus varios contextos. En R. Díaz & G. Alonso, *Construcción de espacios interculturales* (pp. 105-136). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Censabella, M. (2008). Lenguas en desplazamiento y EIB en Argentina. La compleja relación entre las ideologías del lenguaje y las acciones de revitalización. *Quaderni ILLA, Serie Económica*, 35, 289-300.
- Censabella, M., Giménez, M., & Gómez, M. (2011). Políticas lingüísticas recientes en la provincia del Chaco (Argentina) y su posible impacto en la revitalización de lenguas indígenas. En M. Haboud & N. Ostler (Eds.), *Voces e imágenes de las lenguas en peligro* (pp. 195-200). Quito: Centro Cultural PUCE.
- Díaz, R., & Alonso, G. (2004). *Construcción de espacios interculturales*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Diez, M. L. (2004). Reflexiones en torno a la interculturalidad. *Cuadernos de antropología social*, 19, 191-213.
- Enriz, N. (2011). Las fronteras de la Educación Intercultural Bilingüe. En E. Loncon Antileo & A. C. Hecht (Comps.), *Educación Intercultural Bilingüe en América Latina y el Caribe: balances, desafíos y perspectivas* (pp. 352-361). Santiago de Chile: Fundación Equitas.

- Fernández, E. (2017). Procesos de inserción y participación de jóvenes indígenas en la Educación Superior en la provincia de Formosa, Argentina. En D. Mato (Comp.), *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina: políticas y prácticas de inclusión, democratización e interculturalización* (pp. 97-102). Sáenz Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Hecht, A. C. (2007). Pueblos indígenas y escuela. Políticas homogeneizadoras y políticas focalizadas en la educación argentina. *Políticas Educativas*, 1(1), 183-194.
- Hecht, A. C. (2011a). ¿Niños monolingües en una comunidad bilingüe? Socialización lingüística de los niños y las niñas de un barrio toba. En G. Novaro (Coord.), *La interculturalidad en debate: experiencias formativas y procesos de identificación en niños indígenas y migrantes* (pp. 45-63). Buenos Aires: Biblos.
- Hecht, A.C. (2011b). *Encrucijadas entre las familias wichí y las escuelas. Procesos de apropiación, resistencia y negociación en la Educación Intercultural Bilingüe* (Formosa, Argentina). Editorial Académica Española.
- Hecht, A. C. (2011c). Educación Intercultural Bilingüe en Argentina: balances, desafíos y perspectivas. En E. Loncon Antileo & A. C. Hecht (Comps.), *Educación Intercultural Bilingüe en América Latina y el Caribe: balances, desafíos y perspectivas* (pp. 302-316). Santiago de Chile: Fundación Equitas.
- Hecht, A.C. (2013). (In)definiciones de la escolarización en contextos de diversidad etnolingüística. Análisis de la EIB en Argentina. *Século XXI, Revista de Ciências Sociais*, 3(1), 185-211.
- Hecht, A. C. (Julio, 2014). *Demandas pendientes y logros educativos. Un balance de la EIB en el Chaco entre 1987 y 2014*. Trabajo presentado en el XI Congreso Argentino de Antropología Social, Rosario.
- Hecht, A. C. (2015). Educación Intercultural Bilingüe en Argentina: un panorama actual. *Ciencia e Interculturalidad*, 16(1), 20-30.
- Hecht, A. C. (2020). Exploraciones sobre Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. *Revista del CISEN Tramas/Maepova*, 8(1), 103-113.
- Hirsch, S., & Serrudo, A. (2010). La educación en comunidades indígenas de la Argentina: de la integración a la Educación Intercultural Bilingüe. En S. Hirsch & A. Serrudo (Comps.), *La educación Intercultural Bilingüe en la Argentina: identidades, lenguas y protagonistas* (pp. 17-44). Buenos Aires: Noveduc.
- López, L. E. (2004). Interculturalidad y educación en América Latina: lecciones para y desde la Argentina. En Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. *Sistematización de experiencias* (pp. 449-465). Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

- Mato, D. (2015). Pueblos indígenas, Estados y educación superior. Aprendizajes de experiencias en varios países de América Latina potencialmente útiles a los procesos en marcha en Argentina. *Cuadernos de Antropología Social*, 41, 5-23. <https://doi.org/10.34096/cas.i41.1593>
- Medina, M. (2017). *Descripción etnográfica de los usos lingüísticos de la comunidad de habla qom del barrio Mapic de la ciudad de Resistencia provincia del Chaco- Argentina* (Tesis doctoral). Universidad Nacional del Nordeste, Resistencia, Chaco.
- Medina, M., & Hecht, A. C. (2015). Debates en torno a la Ley de Educación Pública de Gestión Comunitaria Bilingüe Intercultural Indígena en Chaco. *Praxis Educativa*, 19(2), 34-42.
- Medina, M., Zurlo, A., & Censabella, M. (2013). Construyendo un nuevo proyecto educativo. Representaciones sobre políticas educativas implementadas en el Chaco. *Boletín de Antropología y Educación*, 4(6), 19-29.
- Millán, M. (2015). Políticas de Educación Superior y pueblos originarios y afrodescendientes en Argentina. En D. Mato (Coord.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Contextos y experiencias* (pp. 117-134). Sáenz Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Núñez, Y. (2019). *Interculturalidad, educación superior y mercado laboral. Un recorrido por las trayectorias de los estudiantes universitarios y egresados guaraníes de la provincia de Misiones (Argentina) y del Estado de Paraná (Brasil)* (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Misiones, Misiones.
- Núñez, Y., & Córdoba, A. (2020). La Educación Intercultural Bilingüe y sus desafíos para la población guaraní de Salta y Misiones (Argentina). *Revista mexicana de investigación educativa*, 25(85), 419-447.
- Ossola, M. (2013). *Jóvenes wichí en la educación superior de Salta: interpelaciones escolares, étnicas y etarias* (Tesis doctoral). Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Paladino, M. (2009). Pueblos indígenas y educación superior en la Argentina. Datos para el debate. *ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, 6, 81-122.
- Paladino, M., & Ossola, M. (2016). Educación superior y jóvenes indígenas. Aportes a la discusión desde un abordaje etnográfico. *Revista del CI-SEN Tramas/Maepova*, 4(1), 45-55.
- Petz, I. (2010). Pueblos originarios, estados provinciales y educación. Un análisis comparativo de las políticas y prácticas educativas en contextos de diversidad sociocultural en Salta y Formosa. En S. Hirsch & A. Serrudo (Comps.), *La educación Intercultural Bilingüe en la Argentina: identidades, lenguas y protagonistas* (pp. 45-70). Buenos Aires: No-veduc.

- Preschel-Paetzold, J. (2008). *El programa de Maestros Especiales de Cultura e Idioma Mapuche como puesta en práctica de la Educación Intercultural Bilingüe en la provincia de Neuquén (Argentina)*. *Indiana*, 25, 143-167.
- Schmelkes, S. (2004). *La educación intercultural: un campo en proceso de consolidación*. *Revista mexicana de investigación educativa*, 9(20), 9-13.
- Schmidt, M., & Hecht, A. C. (2015). Cartografías de la educación intercultural. Acerca de los maestros indígenas en Argentina. *Tramas de educación*, 21(2), 295-310.
- Serrudo, A. (2010). Indígenas en la escuela: representaciones y tensiones acerca de los docentes indígenas bilingües en Argentina. En S. Hirsch & A. Serrudo (Comps.), *La educación Intercultural Bilingüe en la Argentina: identidades, lenguas y protagonistas* (pp. 255-272). Buenos Aires: Noveduc.
- Sierra, D. A. (2008). *Una aproximación a la Educación Intercultural Bilingüe desde un enfoque pedagógico político... desde un enfoque Pedagógico Político en la Escuela "Indios Mataco Wichi", Gral. Mosconi* (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Tucumán, Tucumán.
- Unamuno, V. (2012). Gestión del multilingüismo y docencia indígena para una educación intercultural bilingüe en la Argentina. *Práxis Educativa, Ponta Grossa*, 7, 31-54.
- Unamuno, V. (2015). Los hacedores de la EIB: un acercamiento a las políticas lingüístico-educativas relativas a la educación indígena desde las aulas bilingües del Chaco. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 23(101), 1-31.
- Valenzuela, E. M. (2008). Formación docente en contexto de diversidad lingüística y cultural desarrollada en el Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen. En D. Mato (Coord.), *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina* (pp. 83-92). Caracas: IESALC-UNESCO.
- Zidarich, M. (2010). Pareja vulnerable, si las hay: docente originario y docente no originario. En S. Hirsch & A. Serrudo (Comps.), *La educación Intercultural Bilingüe en la Argentina: identidades, lenguas y protagonistas* (pp. 223-254). Buenos Aires: Noveduc.