

Demandas indígenas de educación en la provincia del Chaco, Argentina (1987-2015)¹

Indigenous demands for education in the province of Chaco,
Argentina (1987-2015)

Demandas indígenas de educação na província do Chaco,
Argentina (1987-2015)

Tatiana Sabrina Barboza²

Resumen

Este trabajo tiene el objetivo de brindar una aproximación a demandas de educación que construyen los pueblos Qom, Wichí y Moqoit en la provincia del Chaco a partir de finales de la década de 1980; la investigación presenta una caracterización inicial de esas demandas con base en su análisis desde perspectivas teóricas que aportan elementos fundamentales para el estudio de la educación relativa a los pueblos indígenas. Entre 2010 y 2015 se incorporan

1 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.

2 tatianabarboza2013@gmail.com Universidad Nacional de Nordeste. Argentina.

algunas de estas demandas a través de normativa específica. El trabajo indaga los elementos principales de la educación que postulan estas comunidades indígenas, reflexiona en torno a cómo se incorporan al sistema educativo provincial, en qué medida ello aporta a la construcción de una educación transformadora, descolonizadora. En lo metodológico, el artículo requirió la sistematización y análisis de una diversidad de fuentes y de antecedentes, de bibliografía específica y de normativas internacionales, además de la realización de entrevistas en profundidad a docentes indígenas y a funcionarios provinciales. Entre las demandas identificadas, se resisten a que la política estatal no contemple su participación real y no altere las posiciones subalternas en que se encuentran; exigen educación en sus lenguas, indígenas como docentes, currículum adaptado a sus necesidades y culturas, elección de sus propios docentes, autogobierno escolar. A la vez, no pretenden una educación paralela a la estatal, sino dentro del sistema, con reconocimiento oficial y fondos públicos para su financiamiento; la obligación del Estado consiste en que reconozca su capacidad de acción para concebir, implementar y dirigir su propia educación, y que ello se exprese por medio del reconocimiento formal de las instituciones escolares de gestión comunitaria indígena, de sus proyectos educativos, las autoridades que elijan y el financiamiento. En la etapa reciente comprendida entre 2010 y 2014, estas demandas incluyen que la educación intercultural abarque a todo el sistema educativo. Se trata de una educación que implicaría la revalorización de las culturas indígenas y el cuestionamiento de las concepciones y subjetividades impuestas desde el sistema colonial.

Palabras clave: educación indígena, gestión comunitaria, legislación, autonomía, interculturalidad

Abstract

This paper aims to provide an approach to educational demands from the Qom, Wichí and Moqoit people in the province of Chaco since the late 1980s; the research shows an initial characterization of these demands based on their analysis from theoretical perspectives that provide fundamental elements for the study of education related to indigenous people. Between 2010 and 2015, some of these demands were incorporated through specific regulations. The paper inquires the main elements of education that these indigenous communities postulate, reflects on how they are incorporated into the provincial educational system, to what extent this contributes to the construction of a transformative,

decolonizing education. Methodologically, the article required the systematization and analysis of a variety of sources and background, specific bibliography and international regulations, as well as in-depth interviews with indigenous teachers and state employees. Among the identified demands, they resist the fact that state policies do not contemplate their real participation and do not alter the subordinate positions in which they find themselves; they demand education in their languages, indigenous teachers, curriculum adapted to their needs and cultures, selection of their own teachers, school self-government. At the same time, they are not looking for a parallel education to that of the State, but within the system, with official recognition and public funds for its financing; the State's responsibility is to recognize their capacity of action to conceive, implement and control their own education, and that this is expressed through the official recognition of indigenous community management's schools, their educational projects, the authorities they chose and their financing. In the recent period, between 2010 and 2014, these demands include that intercultural education should include the entire educational system. It is a type of education that would imply the revaluation of indigenous cultures and the questioning of the conceptions and subjectivities imposed from the colonial system.

Keywords: indigenous education, community management, legislation, autonomy, interculturality

Resumo

O objetivo deste artigo é fornecer uma abordagem às demandas educacionais construídas pelos povos Qom, Wichí e Moqoit na província de Chaco desde o final da década de 1980; a pesquisa apresenta uma caracterização inicial dessas demandas com base em sua análise a partir de perspectivas teóricas que fornecem elementos fundamentais para o estudo da educação relacionada aos povos indígenas. Entre 2010 e 2015, algumas dessas demandas foram incorporadas por meio de regulamentações específicas. O trabalho investiga os principais elementos da educação que essas comunidades indígenas postulam, reflete sobre como eles são incorporados ao sistema educacional da província e em que medida isso contribui para a construção de uma educação transformadora e descolonizadora. Quanto à metodologia, este estudo requereu a sistematização e a análise de uma diversidade de fontes e antecedentes, de bibliografia específica e de normativas internacionais, bem como entrevistas em profundidade com professores indígenas e funcionários estatais. Entre as demandas identificadas,

resistem-se a que a política estatal não contemple sua participação real e não altere as posições subalternas em que se encontram; exigem educação nas suas línguas, docentes indígenas, currículo adaptado às suas necessidades e culturas, escolha de seus próprios professores, autogoverno escolar. Por outro lado, não buscam uma educação paralela à Estatal, mas sim dentro do sistema, com reconhecimento oficial e fundos públicos para o seu financiamento; a obrigação do Estado consiste em que seja reconhecida a sua capacidade de ação para conceber, implementar e dirigir sua própria educação, e que isto seja expressado por meio do reconhecimento formal das instituições escolares de gestão comunitária indígena, de seus projetos educativos, as autoridades que elejam e o financiamento. No período recente, entre 2010 e 2014, estas demandas incluem a educação intercultural em todo o sistema educativo. Trata-se de uma educação que implicaria a revalorização das culturas indígenas e o questionamento das concepções e subjetividades impostas pelo sistema colonial.

Palavras-chave: educação indígena, gestão comunitária, legislação, autonomia, interculturalidade

Introducción

La educación relativa a pueblos indígenas en la provincia del Chaco (ubicada en la región nordeste de Argentina) constituye una historia de más de un siglo que implicó la intervención de un conjunto de actores tales como los propios indígenas, las organizaciones religiosas, las asociaciones civiles y los Estados, expresando relaciones de poder conflictivas y asimétricas entre éstos últimos y los indígenas (Artieda, Liva y Almiron, 2015). A partir de finales de la década de 1980 se inicia un lento y conflictivo desarrollo de una política educativa que reconoce cierta especificidad de los pueblos indígenas por parte del Estado provincial, con la sanción de la ley de Comunidades Indígenas N° 3258/1987, la cual se dio en un contexto de movilizaciones y reclamos de las comunidades Qom, Wichí y Moqoit (los tres pueblos reconocidos oficialmente en la provincia) que se manifestaban exigiendo mejoras en salud, educación y tierras. Esta ley da inicio a la Educación Bilingüe Intercultural (EBI) en el Chaco, incluye un capítulo referido a cultura

y educación en el cual establece una educación bilingüe bicultural para los pueblos indígenas que habitan la provincia, reconoce su derecho a estudiar su propia lengua y encomienda al Consejo General de Educación acciones como adaptar el currículum “a la cosmovisión e historia de los pueblos aborígenes”, incorporar “pedagogos indígenas” y formar a indígenas como docentes (art. 13 a 16 de la ley N° 3258/1987). A lo largo de la historia de la EBI es posible reconocer diferentes etapas de su desarrollo, a través de las cuales los indígenas fueron adquiriendo mayores grados de participación e intervención.

Los estudios históricos sobre los procesos de educación relativos a los pueblos indígenas del Chaco, dan cuenta de que los Qom, Wichí y Moqoit constituyen una presencia activa en la definición de su educación, con diferentes grados de capacidad de agencia según los contextos (Artieda, 2018). En ese sentido, al menos desde fines de 1980 sus demandas de educación al Estado provincial se manifiestan como una constante. Estas demandas se desarrollan en el marco de movimientos étnico-políticos generados desde mediados de los años 80 en adelante, los cuales otorgan sentido al surgimiento del concepto de emergencia indígena, el cual “alude tanto a las demandas reivindicatorias de los derechos indígenas en el marco universal de los derechos humanos como también a la actitud crítica hacia los procesos históricos de dominación y unicidad cultural del Estado-Nación” (Guarino, 2010, p. 58).

Esa emergencia indígena adquiere ciertos rasgos particulares en la provincia del Chaco. Si bien se inscribe en un proceso mayor que se desarrolla a escala latinoamericana, el cual conlleva la movilización de los pueblos indígenas y la visibilización de sus demandas, las estrategias desplegadas por las comunidades y organizaciones indígenas que habitan la provincia están condicionadas por procesos históricos y territoriales específicos que configuran las relaciones entre pueblos indígenas y Estado provincial, así

como las demandas indígenas y las formas de plantearlas (Briones, 2005; Gómez y Hadad, 2009).

Este trabajo aborda algunas de las demandas de educación que construyen los Qom, Wichí y Moqoit en la provincia del Chaco, entre fines de la década de 1980 y la etapa reciente de desarrollo de la EBI, comprendida entre 2010 y 2015, en que se asiste a la incorporación de algunos de esos requerimientos a través de la ley de educación provincial N° 6691/2010, la ley de Educación Pública de Gestión Comunitaria Bilingüe Intercultural Indígena N° 7446/2014³ y la ley N° 2314-E/2015 que modifica el Estatuto del Docente⁴. Interesa reflexionar en torno a la incidencia de la institucionalización de la educación comunitaria, a través de la ley N° 7446/2014 en la construcción de una educación propia por parte de las comunidades indígenas, interrogarse acerca de las posibilidades de una educación transformadora, descolonizadora, dentro del sistema educativo estatal.

En ese sentido, se realiza una caracterización inicial de esas demandas de educación a partir del estudio de una diversidad de fuentes (investigaciones disponibles, normativa provincial e internacional, documentos elaborados por organizaciones indígenas, notas presentadas por dichas organizaciones, entrevistas a docentes indígenas y a funcionarios provinciales, noticias publicadas en medios locales y declaraciones de referentes indígenas en medios locales y en eventos académicos). Se analiza su construcción en el escenario político provincial y el grado de incorporación de las mismas en el sistema educativo, a la luz de los aportes de perspectivas teóricas que

3 Se trata de leyes cuya formulación y sanción ha contado con la participación de las comunidades indígenas en distintos momentos y a través de diferentes modalidades de intervención. Esta normativa incorpora, en un primer momento, la gestión social indígena (ley N° 6691/2010) y luego la gestión comunitaria (ley N° 7446/2014) al sistema educativo provincial, y reconoce importantes grados de autonomía a las organizaciones Qom, Wichí y Moqoit.

4 Esta modificación incorpora al Estatuto del Docente la modalidad de Educación Bilingüe Intercultural (art. 1) y garantiza la igualdad de derechos de los trabajadores de esta educación y su prioridad para ocupar los cargos en escuelas de esta modalidad en todos los niveles (art. 2).

contribuyen a comprender dichas demandas en el marco del contexto específico de América Latina.

Antecedentes y perspectivas teóricas para mirar demandas de educación

Algunas investigaciones han avanzado en la identificación de demandas de educación de los pueblos indígenas que habitan el Chaco, en diferentes momentos de desarrollo de la EBI. Artieda, Liva y Almiron (2012) refieren a los requerimientos que realizaron las comunidades indígenas en el año 1986, organizadas en asambleas que se desarrollaron en el marco de una importante movilización para exigir respuestas por parte del Estado provincial, dando lugar a la sanción de la ley de Comunidades Indígenas N° 3258 al año siguiente. Refiriéndose a un momento más reciente, Medina, Zurlo y Censabella (2013) ponen el foco en la pretensión de una escuela abierta a la comunidad, que visibilice las lenguas y culturas indígenas. Por su parte, Unamuno (2012) destaca una demanda presente en los inicios de la EBI en el Chaco, expresada en la exigencia de formación docente destinada a indígenas, ante la necesidad de contar con docentes bilingües titulados. Otros trabajos aportan a la comprensión de cómo se fue construyendo y consolidando la demanda de autonomía (Medina y Hecht, 2015; Artieda, 2016; Artieda y Liva, 2011; Artieda, Liva y Almiron, 2012) y estudian dos experiencias de autonomía desarrolladas por las comunidades, las cuales resultan fundamentales en la construcción de la exigencia de autonomía realizada al Estado provincial en el marco de los debates que dieron lugar a la ley N° 7446/2014.

Las investigaciones mencionadas brindan indicios fundamentales para comprender cómo se fueron configurando las demandas de educación de los Qom, Wichí y Moqoit a lo largo del desarrollo de la EBI. Este trabajo parte de esos antecedentes, especialmente de los que dan cuenta del proceso de construcción de la demanda indígena de autonomía y del posicionamiento

de una educación propia, con características particulares; incorpora la información recabada a partir de otras fuentes y pretende brindar una interpretación inicial de las demandas a la luz de perspectivas teóricas específicas que permiten reflexionar en torno al lugar central de la autonomía y la interculturalidad en la educación que postulan los indígenas en el Chaco, las diferentes concepciones que tienen los actores involucrados, las posibles vinculaciones entre una educación indígena propia y una educación para toda la sociedad.

En ese sentido, el marco conceptual se compone de nociones y planteos teóricos complejos que incluyen una diversidad de concepciones y sentidos. Concibe la autonomía en educación como la capacidad de autodeterminación de los pueblos indígenas (Burgos, Gluz y Karolinski, 2008), es decir, la posibilidad de “tomar la educación en sus propias manos” (Zibechi, 2005) y promover nuevas formas de relacionarse (Gluz y Saforcada, 2007). Postula la interculturalidad como un proyecto que requiere la “transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales” (Walsh, 2010, p. 78), asumiendo como estrategia y meta la descolonización de la sociedad (Walsh, 2007), de modo que no se trata de una categoría teórica sino de una manera de ser (Tubino, 2004); en ese marco, la educación intercultural se postula como herramienta fundamental para la transformación de la sociedad, para la “refundación de sus estructuras que racializan, inferiorizan y deshumanizan” (Walsh, 2010, p. 76). En línea con ello, es necesario incorporar la perspectiva decolonial, la cual desnaturaliza la matriz colonial del poder (Mignolo, 2006) y ofrece una mirada crítica de la conformación de las estructuras y relaciones sociales; por tanto, aporta elementos fundamentales para analizar las demandas de los pueblos indígenas y las respuestas del Estado provincial, en este caso, así como para problematizar la posible vinculación entre una educación descolonizadora y la educación autónoma e intercultural que proponen los pueblos indígenas.

A partir de este posicionamiento conceptual, el trabajo profundiza en ciertos rasgos de las demandas de educación que elaboran los pueblos indígenas en la provincia, aportando a reconocer su especificidad en relación con dichas demandas en el contexto latinoamericano. Asimismo, plantea interrogantes sobre el grado de vinculación de la educación de gestión comunitaria (ley N° 7446/2014) con esas demandas, partiendo del supuesto de que el estado actual de la EBI en el Chaco es resultado de procesos conflictivos y complejos que ponen de manifiesto la diversidad de concepciones y posiciones de los actores intervinientes.

Metodología

En lo metodológico, el trabajo de investigación combinó la recolección, sistematización y análisis de fuentes primarias y secundarias con la realización de entrevistas en profundidad semi-estructuradas. En cuanto a las fuentes, para la realización de este trabajo se incluyeron principalmente aquéllas que brindan elementos e indicios acerca de las demandas de educación de los Qom, Wichí y Moqoit a lo largo de la historia de desarrollo de la EBI en el Chaco: investigaciones disponibles (Artieda, 2016; Artieda, Liva y Almiron, 2012 y 2015; Medina y Hecht, 2015; entre otras) y documentos elaborados por organizaciones indígenas durante los debates que se desarrollaron a partir del año 2010 y que dieron lugar a la sanción de la ley N° 7446/2014 (la propuesta del consejo “Nañoxoc” del barrio Toba sobre el proyecto de ley N° 4372 de gestión social indígena, presentado por el Poder Ejecutivo; el proyecto de ley de Educación Pública de Gestión Comunitaria Indígena del L’ Qataxac Nam Qompi y la asociación civil Che’Eguera; y notas presentadas a la Legislatura provincial por organizaciones indígenas). Éstas constituyen la fuente principal de información; se sistematizaron y analizaron a partir de categorías tales como las características que atribuyen los indígenas a la educación, los pedidos que realizan al Estado provincial, los

sentidos que asignan a nociones centrales (educación comunitaria, autonomía, interculturalidad, etc.).

A partir de esas categorías, se incluyeron también otras fuentes que brindaron indicios respecto de las demandas aludidas: noticias publicadas en periódicos locales sobre diferentes momentos de desarrollo de la EBI (inauguración de instituciones educativas, debates y sanción de leyes, etc.) y declaraciones de referentes de los pueblos indígenas en medios de comunicación locales y en eventos académicos acerca de la educación indígena, la EBI, la autonomía. Dichas fuentes, así como los testimonios recabados en las entrevistas, se incluyen en este trabajo como información complementaria que enriquece el análisis.

En cuanto a los testimonios, se realizaron entrevistas en profundidad a docentes Qom y a funcionarios provinciales. La selección de los entrevistados respondió a su participación en la elaboración de las leyes; para los funcionarios se tuvo en cuenta, además, los lugares que ocuparon en la definición y gestión de políticas, y para los docentes indígenas el tipo de participación en los procesos de redacción y sanción de las normas, su experiencia en el ejercicio de cargos docentes y su integración en organizaciones. Las entrevistas indagaron acerca de su participación en los debates, los requerimientos y aportes que realizaron, el rol del Estado en la educación indígena, sus concepciones de EBI, autonomía, interculturalidad, entre otras.

Por otro lado, para la identificación y comprensión de las demandas de educación se realizó la lectura y sistematización de bibliografía específica que aborda en profundidad los referentes teóricos mencionados y las demandas de educación que construyeron los pueblos indígenas en diferentes regiones de América Latina. También se analizaron en profundidad normativas internacionales, tales como el Convenio 169/1989 de la OIT (ratificado por la Argentina por medio de la Ley N° 24071 en 1992) y la Declaración de las

Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2007); éstas normativas configuran un marco internacional que reconoce importantes derechos colectivos a los indígenas en tanto pueblos y que incide en la construcción de sus demandas de educación.

El trabajo no pretende agotar la multiplicidad de líneas de análisis que se abren a partir de este abordaje, ni representar la diversidad de voces y posiciones de los actores involucrados; sino plantear una interpretación y comprensión inicial de las demandas de educación de los Qom, Wichí y Moqoit en el Chaco. En ese sentido, si bien las entrevistas realizadas recogen testimonios de algunos representantes del Estado provincial y de referentes Qom, las voces y perspectivas de los Wichí y Moqoit, así como de otros representantes del Estado, se expresan en las investigaciones analizadas y en declaraciones en medios de comunicación y en eventos académicos. No obstante, es necesario hacer hincapié en que estos grupos, pueblos indígenas y Estado, no son homogéneos y presentan concepciones y posiciones diversas, a veces contrapuestas, incluso al interior de cada uno de ellos.

Demandas de educación de los Qom, Wichí y Moqoit (1987-2015)

Las organizaciones y comunidades Qom, Wichí y Moqoit que habitan la provincia del Chaco, han sido una presencia constante y activa en la definición de la educación relativa a sus pueblos. Algunas demandas de educación que enuncian a partir de la década de 1980 se enmarcan en normativas internacionales (convenios, tratados, declaraciones) que reconocen derechos a los pueblos indígenas. En los documentos escritos por organizaciones indígenas se citan y reivindican los derechos establecidos por estas normativas a la hora de formular sus demandas. A continuación se caracterizan y analizan algunas de las demandas identificadas.

Instituciones propias

El convenio 169/1989 de la OIT y la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2007) reconocen a los pueblos indígenas el derecho de conservar sus costumbres e instituciones propias (art. 8). En cuanto a la educación, dicho convenio postula que debe desarrollarse con la cooperación de estos pueblos, responder a sus necesidades particulares, incluir su historia, sus conocimientos y técnicas, asegurar la formación de sus miembros para que participen en la formulación y ejecución de programas de educación, y les reconoce además el derecho de crear sus propias instituciones (convenio 169/1989, art. 27). Los propios indígenas aluden a los enunciados de este convenio y alegan los derechos que establece a la hora de formular sus demandas educativas.

En esa línea, los docentes entrevistados insisten en la importancia de la incorporación y reconocimiento de las instituciones propias, tradicionales, en el ámbito educativo. Una de ellas es el Consejo Indígena, que se establece como órgano de gestión de las instituciones educativas a partir de la ley N° 7446/2014. Sobre este Consejo uno de los entrevistados sostiene que

Habría que respetar siempre el Consejo que se forma dentro de las comunidades indígenas, ¿Por qué enfatizo el Consejo? Porque el Consejo de las poblaciones indígenas (...) es parte de la modalidad, de la ética del pueblo indígena, es algo que siempre estuvo presente para poder debatir, para poder construir, para poder desarrollar, para poder encaminar cosas, entonces yo creo que no tiene que faltar el Consejo y es el que tiene que estar como veedor dentro del establecimiento educativo (docente Qom que participó en la elaboración de leyes como integrante de una asociación civil. Entrevista realizada por la autora, Resistencia, Chaco, marzo de 2015).

Otro docente Qom acentúa la figura del Consejo como reflejo de la participación directa y genuina de la comunidad, por ejemplo, a través de la elección de los directivos y de los docentes. Y señala la relevancia de que ese Consejo, en tanto figura tradicional de las culturas indígenas, expresa los modos de participación y de toma de decisiones propios:

está conformado por jóvenes, ancianos, no hay figura de presidente, de tesorero; a la hora de votar si hay 50 integrantes votan y bueno si gana la mayoría se toma la decisión, pero no hay presidente, no hay secretario, y eso es lo que por ahí muchos no entienden que es una forma tradicional de manejarse (docente Qom integrante del grupo de docentes autoconvocados. Entrevista realizada por la autora, Resistencia, Chaco, enero de 2015).

En definitiva, como se pone de manifiesto en estos testimonios, los indígenas entrevistados reclaman la participación real y efectiva en el gobierno y gestión de sus instituciones educativas a través de sus órganos tradicionales. Desde los aportes de Gluz (2009), la autonomía que demandan estos colectivos (movimientos sociales, indígenas, etc.) expresa un fin en sí mismo, se trata de una autonomía ligada a la capacidad de autodeterminación “como construcción consciente y organizada de los colectivos sociales en su lucha contra las distintas formas de opresión” (p. 236). De hecho, los entrevistados cuestionan ciertas reglamentaciones del Estado provincial para todas las instituciones educativas, en tanto las consideran como imposiciones que restringen su posibilidad de acción y que limitan o condicionan la autogestión del Consejo Indígena al determinar ciertos modos de acción que pueden ser ajenos a las culturas indígenas. Cuestionan, además, que las decisiones tomadas por el Consejo no sean vinculantes y deban ser consensuadas con los directivos.

Elección de los docentes

La elección de los docentes por parte de la comunidad constituye otro elemento fundamental. En las entrevistas y en los proyectos de ley presentados por organizaciones indígenas, los indígenas dan cuenta de la centralidad de esta figura, de la necesidad de que los docentes hablen las lenguas indígenas y que estén formados para desempeñarse en la modalidad de EBI. Sostienen que es el Consejo Indígena el órgano que debe seleccionar

a estos docentes de acuerdo con su formación, su compromiso con la comunidad, etc.

Consideración de las culturas indígenas a la educación

La incorporación de las propias culturas en la cotidianeidad de las instituciones educativas y no sólo en los contenidos que se enseñan, constituye un aspecto de vital importancia. Se trata de la incorporación de sucesos significativos en la propia historia, de los conocimientos tradicionales, del respeto de la espiritualidad.

Tal como dispone el convenio 169/1989 en relación con que se debe enseñar a los niños y niñas indígenas a leer y escribir en sus propias lenguas (art. 28), los Qom, Wichí y Moqoit enfatizan la enseñanza de éstas como medio para fortalecer la autoestima y la identidad. Dicho convenio también hace referencia a la importancia de educar a la sociedad en general sobre las historias y las culturas de los pueblos indígenas para eliminar los prejuicios que pudieran tener respecto a estos pueblos (art. 31). En vinculación con ello, los indígenas entrevistados insisten en la construcción de una educación que no sea sólo para indígenas, “que siempre sean indígenas y criollos, que no sea cien por ciento indígena, sino no sería EBI” (docente Qom que participó en la elaboración de leyes como integrante de una asociación civil. Entrevista realizada por la autora, Resistencia, Chaco, marzo de 2015). Desde esta perspectiva, la enseñanza de las lenguas indígenas también se debería extender a los no indígenas, de manera de contribuir a una mejor comunicación y de construir realmente una sociedad intercultural.

En este punto es importante mencionar que las fuentes consultadas ponen de manifiesto diferentes concepciones de interculturalidad, tanto entre indígenas y representantes del Estado provincial como al interior de cada uno de estos grupos. Una profundización de estas concepciones excede el

objetivo del presente trabajo, pero se aborda en otros escritos que se pueden consultar (Barboza, 2018a; Barboza, 2018b).

Es posible suponer que esta es una de las razones por las cuales los indígenas reclaman una educación propia pero dentro del sistema público, como una forma de promover la interculturalidad en toda la sociedad, a través de la educación. Otra de las razones esbozadas por los propios entrevistados es la necesidad de “luchar en el sistema (...) tratar de que desde el lugar que nosotros ocupamos, aportar cosas al sistema para que pueda ir cambiando de a poco” (docente Qom que participó en la elaboración de leyes como integrante de una asociación civil. Entrevista realizada por la autora, Resistencia, Chaco, marzo de 2015).

Educación propia y pública

Algunas demandas consisten en una educación que incluya las culturas, lenguas y cosmovisiones indígenas, dentro del sistema público. El proyecto presentado por el Consejo Qompi de Pampa del Indio durante el proceso de debate en torno a la ley N°7446/2014, enuncia con claridad en qué consiste la gestión comunitaria y su carácter de educación pública; se remarca que lo público se refleja en que no es el Estado quien lleva “adelante el proceso educativo y administrativo (...) sino la sociedad organizada, lo que le da el carácter público” (L’QataxacNamQompi y Asociación Civil Che’Eguera, 2012). Se puede interpretar, a partir de los aportes de Gluz y Saforcada (2007), que de lo que se trata es del ejercicio de la autonomía como expresión de modos diferentes de relaciones entre los sujetos y de los procesos que llevan a la toma de decisiones.

Esto que se viene planteando podría interpretarse como una estrategia de respuesta a las acciones del Estado a través de la cual estos pueblos intentan redefinir “desde abajo” las políticas indigenistas que vienen impuestas por el Estado como una “colonización desde arriba” (Stern, 2000). Es decir que,

ante la educación hegemónica impuesta, los pueblos indígenas reclaman la posibilidad de desarrollar una educación propia, acorde a sus necesidades e intereses, dentro del Estado. Tal como explica Stern,

han buscado a menudo, no derrocar al Estado y reemplazarlo, sino participar en él con eficacia y dignidad (...). Con esta participación en el terreno del Estado y sus proyectos, los indígenas fueron colonizándolo “desde abajo”, pluralizando así lo que el Estado y sus proyectos pueden llegar a significar (2000, p. 87).

Se trataría entonces de “luchar en el sistema” como expresa el docente Qom entrevistado, y en esa lucha tender a la construcción de otro tipo de Estado. En esa línea, Castillo Guzmán y Caicedo Ortíz (2010) postulan que es posible identificar una tesis política en los movimientos indígenas a lo largo de sus luchas por la autonomía en su educación, la cual tiene que ver con que “si la escuela ha sido una estrategia de subalternización, también puede servir como medio para la dignificación y el empoderamiento de los indígenas y afrodescendientes una vez que sea “apropiada” para este fin” (p. 124). Se podría pensar entonces que este mismo supuesto se encuentra en la base de las demandas de los indígenas cuyas voces fueron analizadas en este trabajo, en torno a una educación pública que incluya su intervención y sus culturas, es decir, una educación propia y pública.

En este punto, surge el interrogante acerca de en qué medida la institucionalización de la educación indígena (aún basada en la autogestión y con la inclusión de conocimientos y formas tradicionales) podría restringir o desdibujar una educación propia que pretende ser descolonizadora: ¿los sistemas estandarizados, impuestos por el Estado, no alejan a la educación indígena de su intención de ser descolonizadora? Las demandas que se expresan en las voces indígenas revisten complejidad justamente por eso, porque llevan a problematizar en qué medida se puede hablar de una educación transformadora dentro del sistema educativo estatal.

En consonancia con este planteo, Pinheiro Barbosa (2015) postula la educación como hegemonía como uno de los ejes presentes en la tradición pedagógica del último siglo. Señala que la educación en estos términos implica liberarse pero disputando la hegemonía, “ser capaz de articular a la concientización ante los procesos de dominación histórica, la elaboración de propuestas alternativas políticas, de conformación de subjetividades” (p. 336). Este aporte permite introducir el interrogante de si podría pensarse a la Educación Pública de Gestión Comunitaria Bilingüe Intercultural Indígena que se construye en el Chaco como una posibilidad de disputa por la hegemonía por parte de las comunidades indígenas. En esta instancia se deja planteado el interrogante, que podría retomarse en investigaciones y análisis posteriores.

Demandas de educación vinculadas con demandas de territorio

Entendemos que otro de los elementos característicos de algunas de las demandas de educación tiene que ver con la vinculación estrecha a las demandas territoriales. Como explican Corbetta, Bonetti, Bustamante y Vergara Parra (2018), desde la perspectiva de la interculturalidad crítica, se trata del empoderamiento de estos colectivos, vinculando los distintos derechos que reclaman, entendiendo que “para que se ejerza el derecho a una educación pertinente, en las propias lenguas y que responda a los intereses de los pueblos indígenas (...), deben garantizarse también otros derechos como los territoriales o derechos de hábitat y cultura” (p. 22). Podría pensarse que estas demandas conciben a la educación, junto con la recuperación de los territorios ancestrales, como una herramienta fundamental para el mejoramiento de sus condiciones de vida.

Nosotros apuntamos a la educación para que puedan de alguna manera seguir estudiando y algún día mejorar su calidad de vida, y que no venga un político con una bolsita de mercadería para pedirle sus votos; hoy por hoy hay proyectos educativos que están mejorando, la gente ya no se conforma con una bolsita de mercadería, hoy

por hoy piden más cosas, que se le mejore la calidad de vida, y bueno la educación es un instrumento para mejorar la calidad de vida (...) Actualmente todos ven a la educación como camino que hay que seguir, y bueno a todos los jóvenes es la comunidad la que los va alentando para que terminen la primaria, el secundario, y si pueden seguir estudiando mejor. Pero todos tienen esperanza en la educación para seguir avanzando (docente Qom integrante del grupo de docentes autoconvocados. Entrevista realizada por la autora, Resistencia, Chaco, enero de 2015).

En términos de Corbetta, Bonetti, Bustamante y Vergara Parra (2018) “una educación de acuerdo con las características e intereses de los pueblos debe tener la flexibilidad para insertarse en esa relación, y debe ser una herramienta para reconocer, mantener y desarrollar la lengua, la cultura y la territorialidad de cada pueblo” (p. 25). Según la autora, la educación también tiene un rol importante en tanto genera procesos de enseñanza-aprendizaje vinculados con la comprensión de los principales conflictos territoriales que atraviesan los pueblos indígenas.

Tal como se expresa en los párrafos precedentes a partir de las voces de indígenas, el reclamo de una educación propia está dado también por la posibilidad de transformar, a partir de la propia cosmovisión y de la autonomía en la gestión de las instituciones educativas, las condiciones de vida de las propias comunidades; pero para ello es fundamental la recuperación de los territorios como espacios donde se producen y se reproducen los recursos y las condiciones para la existencia material y simbólica de estos pueblos. En ese sentido, los funcionarios entrevistados comparten esta idea del mejoramiento de las condiciones de vida de los indígenas a través de la educación, aún sin referirse específicamente a su relación con las demandas territoriales. Una de las funcionarias expresa que

reconocer no significa “sí, celebramos el 19 de abril, recordamos el 29 de julio, recordamos el 12 de octubre y el 11 como el último día de la libertad”, no, realmente es ver qué hace la interculturalidad para una vida más digna, tanto desde el punto de vista material como simbólico, por eso es clave la noción de interculturalidad

(funcionaria provincial. Entrevista realizada por la autora, Resistencia, Chaco, octubre de 2014).

En sintonía con esto puede considerarse el desarrollo de la etnoeducación en las comunidades indígenas de Colombia. Desde los aportes de Castillo Guzmán y Caicedo Ortíz (2010) la etnoeducación, entendida como “la batalla por el reconocimiento, la memoria y la identidad en el terreno educativo” (p. 109), postula justamente que la escuela puede servir como medio para la dignificación y el empoderamiento de indígenas y afrodescendientes a través de una educación inmersa en la propia cultura.

Educación tendiente a la descolonización, para la rehumanización

Se puede considerar desde los aportes de diferentes autores y a partir de los testimonios recabados, que la educación que demandan estos pueblos indígenas, al igual que otros de la región, tiene como propósito la humanización de sus comunidades, interpretando la humanización en los términos que sostiene Walsh (2009) a la luz del análisis que realiza de los planteos de Fanon (1961) y Freire (2012). En ese marco, las demandas de una educación propia consistirían en la posibilidad de construir una educación descolonizadora que permita, al contrario de la educación tradicional, la revalorización de la propia historia y la propia cultura.

Walsh (2009) retoma el planteo de Fanon (1961) en relación con la deshumanización sufrida por los afrodescendientes como producto de la conquista y colonización. Y a partir de allí explica que la humanización se entiende como “la construcción de una nueva humanidad, como componente central del proceso de descolonización y descolonizarse” (p. 22). En el prefacio de “Los condenados de la tierra” de Fanon (1961), Sartre hace hincapié en que la violencia colonial trata, a través de numerosos mecanismos, de deshumanizar a los hombres sometidos, quitarles su voluntad, su resistencia. En tal sentido, se hace necesario un proceso de

descolonización que, en términos de Fanon (1961), se realizaría a través de la comprensión por parte del pueblo de las problemáticas que los aquejan, de su participación directa en la toma de decisiones, de la toma de consciencia y el ejercicio de la soberanía que permitirían modificar al ser, introducir “en el ser (...) una nueva humanidad” (1961, p. 1).

Allí es donde se introduce el aporte de Freire (2012), quien sostiene que el sentido de la educación está dado porque las mujeres y los hombres se hacen y se rehacen aprendiendo, de manera que no se trata sólo de la enseñanza de la lectura y la escritura sino de la lectura del mundo. La posibilidad de construir una educación propia, para los indígenas, implica la posibilidad de leer el mundo en la clave cultural e histórica del propio pueblo. En esos términos, una educación propia que apunte a la descolonización y la rehumanización de los sujetos, implica necesariamente una postura descolonizadora, crítica, tal como la expresan las comunidades indígenas.

Retomando las demandas indígenas identificadas, puede pensarse desde los aportes de Castro Gómez (2000) que es esencial para estas comunidades contar con los medios para la producción y reproducción de un nuevo conocimiento, de un conocimiento propio. Se trata de contar con las condiciones y la autonomía para desarrollar una educación propia, diferente a la tradicional, y que cuestione los conocimientos desarrollados por ésta y permita producir y transmitir conocimientos propios.

En síntesis, se trata de desarrollar una educación que permita la rehumanización, la construcción de un nuevo sujeto que refleje las concepciones indígenas y que se rija por sus cosmovisiones. Una educación que respete las cosmovisiones indígenas debe incluir la mirada del sujeto comunitario, tal como expresa Angarita Ossa (2016),

desde el proyecto de autonomía la construcción del sujeto indígena propone resignificar y validar el papel del sujeto en comunidad, el cual tiene identidad a partir

de la relación con la ancestralidad, con los mayores, con las prácticas colectivas, sin las cuales el carácter indígena se pierde (p. 182).

En el marco de estos aportes es posible preguntarse cómo incide en los docentes indígenas y no indígenas que se desempeñan en la EBI, la colonialidad presente, por ejemplo, en la educación tradicional a la cual accedieron en su mayoría. A partir de allí adquiere mayor relevancia la demanda de los indígenas en cuanto a la elección de los docentes y a la necesidad de una formación específica. La educación intercultural, tal como es expresada en los documentos de las organizaciones indígenas y en sus testimonios, conlleva la mirada crítica de las condiciones de colonialidad y exclusión de las comunidades indígenas, implica el cuestionamiento de la dominación y la imposición de formas de vida ajenas a sus culturas; en ese sentido, surge un interrogante que se deja planteado para retomar en próximos trabajos en torno a cuánto de esa perspectiva está presente en la educación de gestión comunitaria institucionalizada en la ley N° 7446 y cómo se traslada a una educación para toda la sociedad.

En esta misma línea aparece la problemática de la formación de intelectuales propios y el papel central de la educación en ese propósito. Siguiendo a Mignolo (2009), se trata del derecho de los intelectuales indígenas de “no continuar siendo hablados y representados por honestos intelectuales blancos” (p. 262).

Una de las demandas indígenas al sistema escolar tiene que ver con formar profesionales e intelectuales comprometidos con la revitalización y reivindicación de las lenguas y culturas indígenas. Nuevamente se expresa esta necesidad de descolonización y de rehumanización. Los testimonios Qom recabados ponen de manifiesto esta demanda: “el docente tiene que hacer la enseñanza (...) de acuerdo a la cultura y la visión indígena” (docente Qom integrante del grupo de docentes autoconvocados. Entrevista realizada por la autora, Resistencia, Chaco, enero de 2015), “sabemos que nuestros

hermanos se han formado, pero vemos el retroceso de su formación; nosotros tenemos la formación pedagógica de nuestros ancestros, nuestros ancianos, y sabemos mirar si ese hermano está trabajando bien o está trabajando mal” (docente Qom que participó en la elaboración de leyes como integrante de una asociación civil. Entrevista realizada por la autora, Resistencia, Chaco, marzo de 2015).

Reflexiones Finales

En la historia reciente, grupos indígenas que habitan el Chaco se resisten a una política estatal en la que las decisiones no contemplan su participación real y no alteran las posiciones subalternas en las que se encuentran, de modo que exigen educación en sus lenguas, indígenas como docentes, currículum adaptado a sus necesidades y sus culturas, elección de sus propios docentes, autogobierno escolar. A la vez, no pretenden una educación paralela a la estatal, sino que tenga lugar dentro del sistema, con reconocimiento oficial y fondos públicos para su financiamiento. En los años finales del período en estudio (2010-2014), estas demandas también incluyen que la educación intercultural no quede circunscripta a los indígenas, sino que abarque a todo el sistema educativo. A partir de lo planteado por los indígenas en los documentos elaborados por sus organizaciones y en las entrevistas realizadas, podría suponerse que esto implicaría un sistema educativo que no sólo reconozca la autonomía de las comunidades indígenas en sus instituciones educativas, sino que también provea a toda la sociedad una educación tendiente al cuestionamiento de la discriminación y exclusión de los pueblos indígenas, al reconocimiento y difusión de sus concepciones, cosmovisiones, lenguas e historias.

La obligación del Estado, para ellos, consiste en que se reconozca su capacidad de acción para concebir, implementar y dirigir la educación de su propia gente, y que ello se exprese por medio del reconocimiento formal de

las instituciones escolares de gestión comunitaria indígena, de los proyectos educativos que diseñen, las autoridades que elijan y el financiamiento. Autonomía para definir y dirigir la educación al mismo tiempo que reconocimiento y financiamiento estatal parece constituir, sintéticamente, la demanda de los últimos años que se expresó parcialmente en la Ley N° 7446 del 2014. En términos de Burgos, Gluz y Karolinski (2008) ello implica “presionar sobre las fisuras del Estado por su centralidad como instancia de redistribución social (...) para ampliar sus brechas de modo de garantizar los recursos para el desarrollo de un proyecto que consideran más próximo al bien común” (p. 12).

En esa línea, se puede pensar que se trata de una educación que busca ser descolonizadora, en tanto implica la revalorización de las culturas indígenas y el cuestionamiento de las concepciones y subjetividades impuestas desde el sistema colonial. La demanda de autonomía se encuentra en estrecha vinculación con la exigencia de poder definir el conocimiento que se pretende transmitir y desarrollar, disputando “uno de los poderes centrales del Estado: el de imponer –especialmente a través de la escuela- las categorías de pensamiento con las que comprendemos el mundo” (Gluz, 2009, p. 237). En este sentido, resulta fundamental para los indígenas contar con los medios para la producción y reproducción de un conocimiento propio, lo cual además implica cuestionar lo aprendido a través de la educación tradicional, impuesta históricamente, y su propia historia de transmisión cultural. En términos de Mignolo (2009), se trata de la descolonización del saber y del ser, del “*derecho de re-existencia (...) en todos los órdenes del pensar y el vivir*” (p. 256).

En las entrevistas realizadas a docentes indígenas y en los documentos elaborados por organizaciones indígenas, se expresan con claridad cada uno de estos aspectos, de modo que estas voces, en consonancia con los derechos reconocidos por convenios internacionales, leyes nacionales y

provinciales, aportan a conjeturar respecto de las características que asumen algunas de las demandas de educación de los pueblos indígenas que habitan el Chaco. Si bien no es posible generalizar las voces incluidas en este análisis a toda la población indígena, es posible considerar que los testimonios recabados y los documentos elaborados por organizaciones indígenas, en conjunto con los aportes de otras investigaciones y las declaraciones de indígenas en medios de comunicación y en eventos académicos, brindan elementos para una caracterización inicial de estas demandas.

Más allá de cierta incorporación, en la etapa reciente, de algunas de las exigencias de los Qom, Wichí y Moqoit en la configuración de la educación de gestión comunitaria, surgen interrogantes importantes que se pueden abordar en próximos trabajos: ¿En qué medida la Educación Pública de Gestión Comunitaria Bilingüe Intercultural Indígena responde a las demandas de autonomía y de educación intercultural de las organizaciones y comunidades indígenas? ¿Es posible reconocer rasgos de una educación descolonizadora en la actual etapa de la EBI en el Chaco? ¿Cómo pensar una educación transformadora, descolonizadora, en el contexto actual? Son algunas de las preguntas que requieren un abordaje en profundidad de los escenarios concretos en que se desarrolla la EBI en la provincia.

Referencias bibliográficas

Angarita Ossa, J. J. (2016). Un proyecto contra hegemónico: El sujeto en el proceso de educación indígena en el departamento del Cauca, Colombia. XII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana. Medellín, Colombia.

Artieda, T. (2016). Educación y movimientos étnico-políticos en la historia chaqueña reciente. En A. I. Palermo y A. M. Pérez (Comps.), *Nuevos protagonistas en el contexto de América Latina y el Caribe* (pp. 97-111). Buenos Aires: CEFIS-AAS.

Artieda, T. (2018). Proyecto de Investigación "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), Secretaría General de Ciencia y Técnica de la UNNE, dirigido por Teresa L. Artieda y codirigido por Laura L. Rosso.

- Artieda, T., Liva, Y. 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. IX Congreso Internacional de la Red Estrado, Red Latinoamericana de Estudios sobre Trabajo Docente. Universidad de Santiago de Chile.
- Artieda, T., Liva, Y. y Almiron, V. (2015). 'Tenemos la fuerza que nos da la comunidad, la organización'. Resistencia indígena, escuela media y trabajo docente en el Chaco (1994-2010). En D. Veiravé (Comp.), *Mirar la escuela secundaria desde el trabajo docente* (pp. 83-112). EUDENNE.
- Artieda, T. y Liva, Y. (2011). Apropiación y escuela media en comunidades qom del Chaco, Argentina. En E. Loncon Antileo y A. C. Hecht (Comps.), *Educación Intercultural Bilingüe en América Latina y el Caribe: balances, desafíos y perspectivas* (pp. 182-191). Fundación Equitas.
- Barboza, T. (2018a). Interpretaciones sobre los sentidos de interculturalidad en juego en la Ley de Educación Pública de Gestión Comunitaria Bilingüe Intercultural Indígena N° 7446/14. XXVI Jornada de Jóvenes Investigadores Grupo Montevideo. Universidad Nacional de Cuyo. Mendoza, Argentina. Recuperado de <https://bdigital.uncu.edu.ar/12670>
- Barboza, T. (2018b). La interculturalidad en las leyes 6691/2010 y 7446/2014: sentidos en disputa en la construcción de la política pública (pp. 187-189). III Jornadas de Intercambio de la Producción Científica en Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Nordeste. Resistencia, Argentina. Recuperado de https://hum.unne.edu.ar/publicaciones/invest_posgrado/terceras_jornadas.pdf
- Briones, C. (2005). Formaciones de alteridad: contextos globales, procesos nacionales y provinciales. En C. Briones (Comp.), *Cartografías argentinas: políticas indígenas y formaciones provinciales de alteridad* (pp. 9-39). Antropofagia.
- Burgos, A., Gluz, N. y Karolinski, M. (diciembre de 2008). Las experiencias educativas de los movimientos sociales: Reflexiones en torno a la construcción de autonomía. V Jornadas de Sociología de la UNLP. La Plata, Argentina. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.5913/ev.5913.pdf
- Castillo Guzmán, E. y Caicedo Ortiz, J. A. (2010). Las luchas por otras educaciones en el bicentenario: de la iglesia-docente a las educaciones étnicas. *Nómadas*, 33, 109-127.
- Castro Gómez, S. (2000). Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la "invención del otro". En E. Lander (Comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 145-161). FACES-UCV, IESALC.
- Corbetta, S., Bonetti, C., Bustamante, F. y Vergara Parra, A. (2018). *Educación intercultural bilingüe y enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos. Avances y desafíos*. Naciones Unidas, CEPAL.
- Fanon, F. (1961). *Los condenados de la tierra*. Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la indignación: cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. Siglo XXI Editores.
- Gluz, N. (2009). De la autonomía como libertad negativa a la construcción de proyectos colectivos: la escolarización en los movimientos sociales. En M. Feldfeber (Comp.), *Autonomía y gobierno de la educación. Perspectivas, antinomias y tensiones* (pp. 231-256). Aique.

- Gluz, N. y Saforcada, F. (2007). Autonomía escolar: perspectivas y prácticas en la construcción de proyectos políticos. *Educação: Teoria e Prática*, 17(29), 11-32.
- Gómez, C. y Hadad, G. (2009). Formas de manifestación de la emergencia indígena en Argentina. Las estrategias de las organizaciones de los pueblos qom (toba) y mapuche en sus escenarios provinciales. Memorias del XXVII Congreso ALAS 2009 "Latinoamérica Interrogada". Buenos Aires, Argentina.
- Guarino, G. (2010). Estrategias identitarias para la resistencia étnica en las organizaciones indígenas Qom del Chaco. *RevMad*, 22, 56-72.
- Medina, M. y Hecht, A. C. (2015). Debates en torno a la Ley de Educación Pública de Gestión Comunitaria Bilingüe Intercultural Indígena en Chaco. *Praxis Educativa*, 19(2), 34-42.
- Medina, M., Zurlo, A. y Censabella, M. (2013). Construyendo un nuevo proyecto educativo. Representaciones sobre políticas educativas implementadas en el Chaco. *Boletín de Antropología y Educación*, 6, Año 4, 19-29.
- Mignolo, W. (2006). El desprendimiento: pensamiento crítico y giro descolonial. En C. Walsh, W. Mignolo y Á. G. Linera, *Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento* (Vol. 2). Ediciones del Signo.
- Mignolo, W. (2009). La idea de América Latina (la derecha, la izquierda y la opción decolonial). *Crítica y Emancipación*, 2, 251-276.
- Pinheiro Barbosa, L. (2015). Resistencia histórica y memorias colectivas en América Latina: construyendo pedagogías insumisas, insumiéndose desde otras educaciones. En P. Medina Melgarejo (Coord.), *Pedagogías insumisas. Movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina* (pp. 325-344). Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas-Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica, Juan Pablos Editor.
- Stern, S. (2000). La contracorriente histórica: los indígenas como colonizadores del Estado, siglos XVI a XX. En L. Reina (Coord.), *Los retos de la etnicidad en los estados-nación del siglo XXI* (pp. 73-91). México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Instituto Nacional Indigenista, Porrúa.
- Tubino, F. (2004). Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. *Rostros y fronteras de la identidad*, 158, 1-9.
- Unamuno, V. (2012). Gestión del multilingüismo y docencia indígena para una educación intercultural bilingüe en la Argentina. *Práxis Educativa, Ponta Grossa*, 7(Número Especial), 31-54.
- Walsh, C. (2007). Interculturalidad, colonialidad y educación. *Revista Educación y pedagogía*, vol. XIX, núm. 48.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y pedagogía decolonial: Apuestas (des)de el in-surgir, re-insurgir y re-vivir. En P. Melgarejo (Comp.) *Educación intercultural en América Latina. Memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas*. UPN-Plaza y Valdés editores.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Víaña, L. Tapia y C. Walsh (Comps), *Construyendo interculturalidad crítica* (pp. 75-96). Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.
- Zibechi, R. (2005). La educación en los movimientos sociales. Programa de las Américas del Centro de Relaciones Internacionales, 1-6.