



INSTITUTO DE INVESTIGACIONES
GINO GERMANI
Facultad de Ciencias Sociales
Universidad de Buenos Aires

Odisea. Revista de Estudios Migratorios
Nº 2, 8 de octubre de 2015. ISSN 2408-445X

Interculturalidad y educación intercultural bilingüe en sectores de migración interna indígena

El caso de los qom (toba) en Rosario, Santa Fe, Argentina

Silvina Corbetta*

Fecha de recepción: 15-04-15
Fecha de aceptación: 07-05-15

Resumen: Las comunidades de pueblos indígenas están atravesando un creciente proceso de urbanización que traccionaría, según algunos estudios, hacia el abandono de su cultura. Simultáneamente, se observa que migrantes indígenas internos asentados en territorio urbanos realizan un esforzado proceso de lucha para evitarlo. La llegada a la ciudad desencadena demandas de educación intercultural bilingüe dirigidas hacia el Estado. Lo que aquí se presenta forma parte de los hallazgos, focalizados en la noción de interculturalidad y educación intercultural bilingüe (EIB).

Palabras clave: Interculturalidad, educación intercultural bilingüe, migraciones internas indígenas, comunidades qom.

Title: Intercultural and bilingual intercultural education in indigenous areas of internal migration The case of Qom (toba) in Rosario, Santa Fe, Argentina.

Abstract: Several studies suggest that indigenous communities are undergoing a process of urbanization which could lead to the abandonment of their culture. I conducted a study in Rosario City and there I found that the Qom migrants strive to prevent the loss of their culture. They claim that the State provide schools that respect their culture in the form of Intercultural Bilingual Education. Based on the case study, this article discusses the notions of interculturalism and Intercultural Bilingual Education.

Keywords: Interculturalism, intercultural bilingual education, indigenous internal migration, Qom communities.

* Facultad de Ciencias Sociales (FCS, UBA). Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Argentina. E-mail: silvina_corbetta@yahoo.com.ar

Introducción

Los 90's constituyeron una década paradójica. Por un lado, en el marco del Consenso de Washington se consolidaba una serie de medidas de ajuste estructural donde la nueva economía política surgida fundamentalmente desde los organismos financieros internacionales y centros económicos promovía para toda América Latina reformas neoliberales de disciplinamiento del gasto público, liberación de la economía, privatización de empresas públicas, entre otras. Por el otro lado, las normativas internacionales y las adecuaciones constitucionales de los países introducían el enfoque de derecho como un modo de preservar los colectivos indígenas y responsabilizar al Estado en caso de incumplimiento. En ese contexto, las reformas educativas de la misma época comienzan a hacer lugar a la noción de interculturalidad y de Educación Intercultural Bilingüe (EIB).

En el ámbito educativo lo "intercultural" tiene un doble significado, según Catherine Walsh (2010: 8) por un lado, "lo intercultural" recupera el "sentido político reivindicativo" de las demandas indígenas para hacerle frente a la exclusión del que son víctimas e impulsar una educación pertinente en lo lingüístico y cultural. Se intenta poner fin a la matriz colonial de poder que los subalternizó en su identidad, lenguas, saberes, cosmovisión, lógicas y sistemas de vida. Por otro lado, lo "intercultural" comienza a ser apropiado por el Estado e incorporado al ámbito de las políticas públicas. Este es el momento en que la EIB se transforma en un "derecho étnico y colectivo" que implica responsabilidades de parte de los Estados en la adopción de normas, planes y programas educativos que se adecuen a los convenios internacionales.

Argentina no es la excepción respecto a los avances normativos como a los alcances de la EIB. El desarrollo de la EIB como política pública surge en el país desde las provincias que poseen mayor presencia de indígenas. Las primeras provincias en implementar una "modalidad bilingüe" fueron Formosa, después Salta y luego Chaco (Hirsch y Serrudo, 2010: 34). De acuerdo a la bibliografía consultada y los antecedentes normativos existentes, no fue sino

hasta entrada la democracia que se plantea la necesidad de la EIB¹ como política pública educativa, para finalmente, ser incorporada al sistema educativo con la última Ley de Educación Nacional Nº 26.206/06. Anteriormente, el Plan Social Educativo (PSE)² había hecho lugar, en el marco de los programas compensatorios en educación, al Proyecto 4 de "Atención a las Necesidades Educativas de la Población Aborigen" y en 2004, se creaba el Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (PNEIB)³. Previo a ello habían existido experiencias desarrolladas por organizaciones no estatales; ONGs o grupos eclesiásticos, fundamentalmente de raíz católica o anglicana. Esto no significa que el Estado no hubiese llegado con escuelas estatales de modalidad común a las comunidades indígenas. Silvia Hirsch y Adriana Serrudo (2010: 32) afirman que durante la década del '60 y del '70 se funda el mayor número de escuelas en las provincias que poseían las comunidades de indígenas más numerosas. La escuela era el medio por excelencia formal de incorporación a la "civilidad" de la modernidad: el logro de "una nación y una

¹ En ese momento no se hablaba estrictamente en el país de EIB. Es interesante observar en las fuentes documentales nacionales e internacionales cómo la terminología fue migrando según los avances en la materia. La reforma educativa en el país, a instancias de la Ley Federal de Educación Nº 24.195/93 evita ponerle un rótulo y plantea una acción educativa para los pueblos indígenas en infinitivo, destinada a "preservar las pautas culturales y de aprendizaje y enseñanza de las lenguas de las comunidades aborígenes" (art. 5) o de "rescate y fortalecimiento de lenguas y culturas aborígenes" (art. 34). Hasta acá la educación destinada a las comunidades indígenas es más bien un verbo. En el año 1994 en la Reforma Constitucional se habla de "Educación bilingüe e intercultural" (art. 75, inc. 17) y en el año 1999 el Consejo Federal de Cultura y Educación (CFE y E) comienza a enunciar formalmente a la EIB, cuando aprueba las *Pautas Orientadoras para la Educación Intercultural Bilingüe*. Por ende, más allá de las diferencias en la denominación, recién entrado los 90's, la EIB en Argentina se convierte en sustantivo. Para analizar las trayectorias de las denominaciones en la región, pero más focalizadas en los cambios de fondo que implicó, se puede consultar a Luis Enrique López (2009).

² El PSE se implementa desde el Ministerio de Educación de la Nación en el año 1993 con el objetivo de compensar las diferencias socioeconómicas entre las diferentes regiones del país y al interior de ellas. "En este marco y desde el año 1995 se implementó un programa de becas para apoyar la escolarización de los adolescentes en el tercer ciclo de la EGB y el nivel Polimodal" (Tedesco y Tenti Fanfani, 2001: 3-4).

³ El PNEIB se crea por Res. ME 549/04 y fue localizado primeramente en la Dirección de Políticas Compensatorias del Ministerio de Educación. Durante el año 2008 cambia su denominación a Coordinación de la Modalidad de EIB y migra a la ahora llamada Dirección Nacional de Gestión Educativa.

lengua” se obtenía en la medida en que las comunidades indígenas perdían la identidad étnica.

Por su parte, la modalidad de EIB en la Provincia de Santa Fe se establece a través del Decreto 1719/05, un año antes que se reconociera la Modalidad al interior del Sistema Educativo Nacional, a través de la citada Ley Nº 26.206/06. Cabe aclarar que la mencionada provincia posee varios establecimientos educativos que reciben niñas y niños indígenas, a los que alcanza el *Reglamento para la organización y funcionamiento de las escuelas de Educación Intercultural Bilingüe (EIB)*, aprobado por esa norma. No obstante, solo tres escuelas fueron reconocidas estrictamente bajo esa modalidad⁴. Dos ubicadas en la ciudad de Rosario, destinada a comunidades mayoritariamente qom y una más, en la localidad de Recreo, destinada a la comunidad mocoví que allí habita. Los establecimientos de EIB en Rosario que conforman el universo de estudio de este trabajo son: (i) Escuela 1333 “Nueva Esperanza”, en la actualidad ubicada en el Barrio Toba Municipal, y (ii) Escuela 1344 “Cacique Taigoyé”, localizada en el Barrio Empalme Graneros.

Lo que aquí se presenta forma parte de los hallazgos de mi tesis doctoral, focalizados en este caso en la noción de interculturalidad y Educación Intercultural Bilingüe en contextos de grupos indígenas migrantes, pertenecientes mayoritariamente al pueblo qom. Las unidades de indagación la componen fundamentalmente integrantes de esa comunidad (madres, padres, docentes indígenas -en Rosarios denominados *idóneos*⁵- referentes de organizaciones provinciales y nacionales) y agentes estatales involucrados con la EIB (docentes criollos⁶, directivos) así como fuentes documentales oficiales y de las organizaciones indígenas. El universo socio geográfico concreto lo componen los territorios habitados con preeminencia de integrantes de la comunidad qom en la Ciudad de Rosario, Santa Fe, provenientes de la

⁴ Las demás son reconocidas como “escuelas comunes con población aborigen”. Decreto 1719/05. Provincia de Santa Fe.

⁵ Se llama así a los maestros indígenas sin formación pedagógica formal. Es decir, conocen el idioma y la cultura, pero no poseen carrera magisterial.

⁶ La denominación “criollo” es utilizado como sinónimo de “blanco” por los distintos actores escolares en las Escuelas de EIB de Rosario. Dada la asiduidad con que se lo menciona decidí incorporarlo a mi escritura.

provincia del Chaco y que asisten a las citadas escuelas de EIB. Los datos surgen de: (i) entrevistas en profundidad (individuales o colectivas, según los casos) para actores indígenas y agentes estatales, (ii) de la observación directa de la escuela y su contexto barrial, (iii) la revisión y análisis documental, para el caso de las normas municipales, provinciales y nacionales vigentes, así como material producido por las propias comunidades.

El artículo se estructura en tres subtítulos. El primero hace un breve recorrido histórico sobre la migración qom y las escuelas de EIB en Rosario. El segundo pone en debate la interculturalidad al interior de las escuelas de EIB y el tercero rastrea las definiciones que desde fuentes documentales indígenas se proyectan alrededor de tres nociones: educación, Educación Intercultural Bilingüe e interculturalidad, para finalmente, centrarse en los significados del *hacer interculturalidad* desde los diferentes testimonios. En el cierre planteo algunos interrogantes en torno a la modalidad en la provincia santafesina.

1. Una breve contextualización sobre la migración qom y sus escuelas de EIB en la ciudad de Rosario

Y es así, mire en el Chaco, nunca los qom han salido de esa provincia. Siempre ha habido trabajo ahí, no mucho, pero alcanzaba para vivir. En los años pasados, en el año cuando vinimos a Rosario, me parece que el Chaco quedó vacío, no había más habitantes, había pocos, todos se iban en el tren carguero, en el de pasajeros, para donde van, voy a Rosario, otro a Buenos Aires, que aquí estoy hecho una miseria (Yo Montiel Romero de Raza Toba).

Fue entre los años 1991 y 1998 que se fundan las escuelas de EIB en la ciudad de Rosario para atender las demandas educativas de los migrantes indígenas, fundamentalmente qom provenientes de Chaco. A la demanda de la creación de las escuelas se le sumaban -para algunos de los entrevistados en un grado mayor de importancia-: la vivienda, el trabajo, la salud. Las demandas habitacionales fueron respondidas parcialmente con un Plan de Relocalización en el distrito Oeste de la ciudad, conocido como Barrio Toba Municipal (Arias, 2005; Tamagno y Maffia, 2011) y un programa de autoconstrucción de viviendas en Paso y Travesía, implementado inicialmente

por la organización *Sueños Compartidos*, de Madres de Plaza de Mayo y continuado hasta la actualidad, por el gobierno provincial.

El trabajo de campo realizado entre 2012 y 2014 mostró la situación dramática en la que los qom habitan Rosario. En condiciones de pobreza, asediados por la violencia y la droga, las familias transcurren sus días con mucho miedo por sus niños y jóvenes. Las escuelas de EIB a la que muchos mandan a sus hijos (y que fue y es fruto de una larga lucha) no les satisface. Las condiciones de salud son altamente críticas; entre los qom hay casos de desnutrición, diarreas, alergias, neumonías, chagas, Sida y tuberculosis. La atención de los Centros de Salud es deficitaria, pero más allá de la complejidad o no de los servicios de salud, los qom llegan, los atienden y en muchos casos se van sin entender las indicaciones por la brecha cultural médico-paciente (Corbetta y Rosas, 2015). El escaso esfuerzo del Estado para construir las condiciones materiales de posibilidad en la construcción de interculturalidad en este ámbito estatal, es sin duda temas de otro artículo⁷.

Cabe aclarar que, entre los 40.067 indígenas autorreconocidos, los *qom* son los más numerosos en la provincia de Santa Fe, (Indec, 2010). Según los datos disponibles, los distintos asentamientos en la ciudad de Rosario se realizaron a partir de varios flujos migratorios que se iniciaron a fines de los '60 con picos de mayor significatividad en los años: 1968, 1987, 1992 y 1994 (Azcona, 2010:16). Importa señalar que aunque la migración qom se asentó en Rosario, no dejó de volver a Chaco en momentos en que se producían las cosechas. No obstante, las idas y vueltas de los qom se mantienen hasta nuestros días, ahora sumándole otros motivos: la realización de reuniones de las organizaciones indígenas en la provincia de origen, las reuniones de las iglesias evangélicas de las que la mayoría son fieles y otros eventos que permiten mantener la práctica de "volver".

Héctor Vázquez(2000: 154) describe la lógica de los asentamientos qom en Rosario y sostiene que los mismos dependen de un sistema de lealtades y parentesco y de un patrón cíclico: cuando un qom se ubica en uno de los asentamientos y logra, mediante algún trabajo a destajo o changas, el

⁷ Para profundizar en aspectos de interculturalidad y salud ver Corbetta (2012).

suficiente dinero para traer a una parte de su familia o logra fundar otra, un nuevo qom, pariente o amigo del primero, viene y reside en su casa hasta que construye su vivienda precaria y puede traer a su familia. Las familias qom⁸ son extensas (o extendida). La familia extensa está conformada por un núcleo (madre-padre) al que se agregan miembros dependientes: hijos, padres, abuelos, yernos y parientes en general (Braunstein, 1983).

En Rosario, las familias qom se organizaron en varios barrios, los más numerosos son conocidos como Paso y Travesía, y Los Pumitas (ambos ubicados en la zona de Empalme Graneros, Distrito Noroeste) y el Barrio Toba Municipal (ubicado en el Distrito Oeste)⁹. La cantidad de población indígena en esa ciudad despertó controversias varias incluso al interior de los gobiernos municipal y provincial y desacuerdos entre estos y los referentes indígenas de los distintos barrios rosarinos. Según la Ordenanza Nº 9.119/13, que crea la Dirección de Pueblos Originarios dependiente de la Secretaría General Municipal serían unas "25 mil ciudadanos y ciudadanas (...) que pertenecen o se reconocen parte de Pueblos Originarios", entre llegados a Rosario y nacidos allí. No obstante, el censo municipal realizado entre julio y octubre de 2014 arroja unas 5.943 personas que se auto-reconocen perteneciente a pueblos indígenas, siendo los qom quienes resultan mayoría (Un censo revelará cuántas familias de pueblos originarios viven hoy en Rosario, 28 de julio de 2014). Pese al censo y sobre la base de las controversias suscitadas se mantuvo abierto un Registro de Pueblos Originarios entre el 16 y 30 de septiembre de ese año en todos los Centros Municipales de Distrito (Municipalidad de Rosario, 2014).

⁸En la organización tradicional de los pueblos del Chaco, las familias extensas agrupadas con otras -por parentesco o alianzas- conformaban la banda. La tribu, en cambio, era un grupo regional de bandas y la extensión mayor de los límites de los lazos parentales (Braunstein, 1983; Tola, 2008).

⁹ Otros barrios en la ciudad de Rosario con población qom son: Industrial, Amistad, Cariñito, Tacuarita, La Boca, Villa Banana, Luz y Esperanza y Pororó.

2. ¿Es Intercultural la Educación Intercultural Bilingüe?

A la escuela pública van los pobres, a las privadas los ricos y a las interculturales los indios (Intelectual indígena mexicano)¹⁰

En el *Documento Balance y perspectivas de la Educación Intercultural Bilingüe en la Argentina* (MCyE, 1999:66-67) se plantea la dificultad de “hablar de Interculturalidad en una situación de opresión en la que un sector social está disminuido”. Seguidamente se dice que “para llegar a la Interculturalidad tenemos que ponerlos en un plano de relativa igualdad de condiciones”. La pregunta concreta entonces es, qué acciones tiene que implementar el Estado en todos sus niveles jurisdiccionales para que esa “relativa igualdad de condiciones” se dé, en el sistema educativo a nivel país (Educación Interculturalidad para todos) y se dé en la EIB (la educación que las comunidades de los pueblos indígenas reclaman para sí).

Respecto a la EIB como modalidad, la definición en la normativa nacional y en la normativa provincial pondera un *deber ser* que choca con lo que sucede en territorio cuando *no* se asigna presupuesto para incrementar cargos de maestros indígenas, cuando *no* se crean las condiciones materiales de posibilidad para conformar las parejas pedagógicas criollas-indígenas¹¹, cuando *no* se diseñan y publican recursos educativos sobre la lengua y cultura indígena, cuando *no* se realizan los esfuerzos necesarios orientados al diseño curricular de las comunidades de pueblos indígenas. Es decir, cuando todo esto pasa, la EIB no se está fortaleciendo como modalidad. Más bien es una

¹⁰ Entrevista a intelectual indígena mexicano en D’Alessandre y Corbetta (2011:222).

¹¹Las parejas pedagógicas están conformadas por un maestro indígena y un maestro no indígena. El primero tiene a cargo la enseñanza de la lengua indígena y el segundo se encarga de la enseñanza del español y del resto de las asignaturas (lengua, matemática, ciencias sociales, ciencias naturales, etc.). En nuestro país, hay por lo menos tres tipos de experiencias de EIB: (i) docentes que trabajan como “pareja pedagógica” (ii) maestros indígenas que funcionan como “auxiliares del docente” y (iii) maestros indígenas que son simples “traductores” (Aliata, 2011). En el caso de la Provincia de Santa Fe, el Decreto 1719/05, que aprueba el *Reglamento para la organización y funcionamiento de las Escuelas de Educación Intercultural Bilingüe (EIB)* cita (de modo condicional): “Cuando resulte conveniente para la situación de enseñanza aprendizaje, trabajará en pareja pedagógica con Maestros y Profesores en el marco de una planificación integral, constituyéndose así en el nexo que posibilite la educación intercultural bilingüe” (Art. 14, inc.6.2).

modalidad educativa que *se crea* pero que *no se interviene* efectivamente en clave intercultural. Del *no hacer* resultan escuelas donde la EIB no termina de concretarse. En esta dirección se manifestaba una de las directoras entrevistadas: “no hay un proyecto integrado de trabajo para la EIB, porque no hay una intervención especial en esto”. De hecho, los actores del sistema educativo que gestionan lo intercultural en el Sistema Educativo santafesino son, tal como lo describe la directora criolla entrevistada, “las mismas personas que para la educación común”:

(...) **la escuela bilingüe no funciona como tal**, o sea, sus maestros, la mayoría son maestros de una educación común, que (...) vos les preguntás, [y] ninguno de ellos sabe hablar toba, no sabe ni una palabra de toba, no sabe ni una historia de la comunidad qom y tampoco le interesa. Algunos sí, otros no, ¿eh?, porque los conozco. Entonces no hay, creo, en este país una buena escuela de educación bilingüe como corresponde, razón por lo cual los padres obviamente ven que sus hijos a lo mejor [no aprenden]... [y] ellos pretenden que aprendan. (Directora de escuela criolla, Barrio Toba Municipal).

El maestro idóneo tiene horas a cargo y tiene horas integradas con el maestro blanco. Entonces, a la falta de cantidad de maestros idóneos [la] lengua qom, o artesanía se convierte en una hora especial, como si fuera música, como si fuera educación física y va más allá de eso, ¿Por qué va más allá? Porque no nos dan los tiempos, no nos dan las horas, **no nos dan para articular realmente el maestro blanco con el maestro idóneo**, porque esto es un aprendizaje mutuo, el maestro blanco no va a enseñar como el idóneo porque no sabe los contenidos de la cultura. El que lo sabe es el idóneo y el idóneo no va a enseñar como el blanco, porque no sabe los contenidos, entonces, si hubiera una preparación... a eso es a lo que yo apunto. (Directivo, Escuela EIB 1344, Barrio Empalme Graneros).

El hecho que se llame intercultural a un modelo educativo que es planificado y dictado mayoritariamente por blancos, que se dirige sólo a los indígenas, en zonas indígenas, desvaloriza el modelo como tal, arrastrando con ello muchas críticas dentro de los propios pueblos. En un estudio regional, se sostenía que tal situación no hacía otra cosa que generar nuevos mecanismos de estigmatización y discriminación: es decir es una “acción indigenista, diseñada por no indígenas, para indígenas” (López, D’Alessandre y Corbetta, 2011: 195). La crítica hacia una escuela de EIB que no funciona como tal, pervive en Latinoamérica, con algunas experiencias más valoradas que otras en algunos casos, pero muy similares a las que se despliegan en este recorte temático de mi tesis. En este sentido, María Laura Diez (2004) plantea que la

EBI logró implementarse en la región de manera limitada, porque se mantiene aislada dentro del sistema educativo. Es decir: es una educación para "indios" que no se vincula con propuestas y medidas de otros sectores, sin la participación de los sectores involucrados en la planificación ni en la toma de decisión. "En muchos casos se constituye en una propuesta focalizada y vertical, que no suele admitir formas alternativas para el manejo de la diversidad y la diferencia"(Diez, 2004: 201).

Lo cierto es que en la medida que la EIB no garantice los cargos a los idóneos, no capacite a idóneos y a maestros blancos, y no pacte con la comunidad el diseño curricular, sigue siendo una escuela común con dos horas especiales: la hora de Lengua y Cultura qom y la hora de Artesanías. Con lo cual la preponderancia de uno de los actores de la pareja pedagógica (el criollo) tracciona hacia la "desindianización".

Por otro lado, la tensión entre el acceso a la escolarización y la pérdida de la lengua originaria, sigue vigente y está siendo reflejado desde hace años en la literatura académica y en los documentos institucionales. Por ello, la insistente relevancia de una puesta en marcha efectiva de la EIB, que colabore en la escolarización de los saberes universales y simultáneamente proteja y eduque en los saberes locales y en la cultura de los pueblos indígenas. De ahí que como dice Novaro (2004: 486) sea imprescindible la crítica "al modelo normatizador cultural, castellanizador y estandarizador de la lengua, donde el ingreso a la escuela en alumnos indígenas es sinónimo de iniciar "el duelo de su cultura". En relación con lo anterior, en el Anexo de la Resolución CFE Nro. 105/10 se manifiesta que, según algunos índices, los indígenas urbanos tienen más ventajas que los rurales para acceder a la escolarización y advierte entre otras cosas, que el pueblo qom presenta los índices más altos de pérdida de su lengua originaria cuando sus miembros migran desde sus lugares de origen. Uno de los docentes idóneos planteaba la siguiente problemática que es ilustrativa de lo expuesto:

(...) el tema de la lengua; que un poco se perdió también. No del todo, -los mayores lo mantienen todavía, el caso nuestro también- pero los más chicos, las generaciones nuevas, (...) no, no hablan el idioma (...) las escuelas están dando lengua qom (...) Pero (...) viene la -no sé si llamarle falencia, que es

poco tiempo, pocas horas [de clase de cultura e idioma qom] (...) Tiene más espacio (...) el español (...) que el qom. Entonces (...) Al estar dentro de una zona urbana grande como es Rosario: tenés castellano continuamente. Te vas al almacén, te vas a la verdulería, te vas a la carnicería... Cualquier cosa que vos comprés, tenés que hablar castellano. Después tenés el televisor, la radio...O sea: continuamente, el castellano está acá, colonizando todo ¿no? (Maestro idóneo, Secretario de Ocastafe, Escuela EIB 1333, Barrio Toba Municipal)

Los qom tienen gran parte de sus integrantes fuera de sus territorios de origen y en proceso de urbanización(CFE Nro. 105/10), tendencia que por otra parte se viene acentuando con otras poblaciones indígenas en toda la región latinoamericana (Del Pópulo, Oyarde y Ribotta, 2007; Rosas, 2010;).Respecto a otros pueblos, la particularidad de los qom en el territorio receptor es que una vez asentados allí desencadenan un fuerte proceso de demandas de educación, en clave de su propia cultura: la modalidad de EIB. Es necesario aclarar, por otra parte, que la lucha por la educación se inició en el marco de un fuerte rechazo hacia los niños y niñas qom en las escuelas cercanas a los asentamientos, por parte de las familias criollas que no querían que sus niños se mezclaran con los "indios". Como parte de los hallazgos de mi tesis, pude documentar que el logro de las escuelas de EIB en Rosario resulta de una combinación de factores donde la cuestión indígena es problematizada socialmente tanto por la propia comunidad qom, sus partidarios como por sus detractores (sectores criollos que los rechazaban).

Para cerrar este punto, deseo señalar dos hallazgos que se suman al anterior. Visto en perspectiva histórica, los apoyos más valorados coincidentemente por los actores criollos y los indígenas vinculados al ámbito escolar de la EIB, han sido aquellos que provenían del Estado nacional desde la década del '90 hasta entrado el año 2006, aun cuando esas acciones fueron más bien circunscriptas a trabajos piloto, o proyectos puntuales. La búsqueda de estrategias promovidas por el Estado nacional, para superar prejuicios en el trabajo con poblaciones indígenas, la capacitación, el análisis y recopilación de experiencias¹² que se llevó a cabo desde la agencia con incumbencia en la

¹² Según describe Novaro (2004:484) las experiencias citadas daban cuenta de las estrategias para superar el desconcierto y "acortar (o transitar) distancias y construir puentes entre la escuela y los chicos". En ese incipiente momento parece primar cierto

materia, fueron los insumos previos a establecer la modalidad en la normativa nacional. La conjetura que explica esta percepción es que frente a un pasado donde primó el no reconocimiento de los alumnos y alumnas indígenas en el Sistema Educativo, el hecho de incorporarlos y generar acciones en clave cultural durante el período citado, puso en valor las experiencias educativas de las comunidades indígenas en Rosario.

Otra, sin embargo, es la suerte que transita la EIB en la actualidad. Formalizada la modalidad a nivel provincial (Decreto 1719/2005) y nacional (Ley 26.206) las escuelas de EIB quedaron solas. Ya no cuentan con la presencia de los actores provenientes de los ministerios provincial y nacional en las instituciones educativas, ni de los docentes e investigadores de las universidades que apoyaron con información e intervenciones varias. Paradojalmente, la etapa de implementación de las acciones contrasta con el dinamismo que habían impreso los eventos y reuniones realizadas durante la etapa de diseño y discusión de las normativas.

3. Entre la definición de interculturalidad y EIB y el hacer interculturalidad en la EIB

Este punto fue construido desde la puesta en diálogo entre dos tipos de fuentes documentales: (i) el material de difusión producido por el Consejo Educativo Autónomo de Pueblos Indígena (CEAPI) donde se definen tres de las nociones que nos resultan relevantes en la materia de estudio: **educación, Educación Intercultural Bilingüe e interculturalidad**, y (ii) las voces de los entrevistados respecto a las nociones anunciadas. Desde el documento institucional, a la **educación** se la concibe como la herramienta que sostiene la cultura de los Pueblos Indígenas y la identidad "indisoluble de la territorialidad y del territorio", que preserva, rescata y fortalece las instituciones, lenguas, cosmovisiones, la organización social, política, jurídica, económica y filosófica.

optimismo frente a un Estado (nacional) que sienten cerca. Diez años después, los actores no opinan lo mismo ante las (pobres) acciones de la jurisdicción provincial, que no parece estar preocupada por interactuar con las comunidades indígenas ni brindar mejores escuelas y buena educación a los niños.

La educación es además concebida “como un proyecto de vida integral y una herramienta para la descolonización de los pueblos, el Estado y sus instituciones”.

Sin embargo, la educación como herramienta para sostener la propia cultura adquiere otro matiz importante en el terreno, cuando se funde (o confunde) con una idea vigente entre padres y madres indígenas: la educación como única posibilidad de movilidad social. Esta representación tantas veces mencionada entre los sectores populares (Feijoó y Corbetta, 2004), adquiere en una parte de los integrantes de la comunidad qom, mayor fuerza, llegando en ocasiones a una sobreestimación del rol de la misma. La educación y la escuela son para algunos, los únicos vehículos para estar preparados, lograr vivir mejor, para exigirle al Estado, para encontrar mejor trabajo, para ser más que ellos:

y quiero que estudie más mi hijo (...) porque antes en el Chaco no nos mandaba a la escuela mi vieja, entonces yo quiero darle el gusto a mi hijo para que pase de grado y que estudie. **Que consiga un trabajito que no es pesado, todo.** (Madre qom, Escuela EIB Nº 1333 “Nueva Esperanza”, Barrio Toba Municipal).

En muchas ocasiones los testimonios hacen la comparación entre ellos (padres/madres no escolarizados o con escasa escolarización en Chaco) y sus hijos escolarizados en Rosario. La referencia a menudo que aparece, tal el caso de este último fragmento, es la de una educación que provea la posibilidad de “un trabajito que no sea pesado”, algo que se encuentra fundamentalmente en la ciudad y que de uno u otro modo esperan puedan los hijos hallar en el mundo urbano al que migraron.

Vayamos ahora, a la segunda noción: la **Educación Intercultural Bilingüe**. El CEAPI la define como “un derecho legítimo y un proyecto político de los pueblos indígenas”. La EIB se constituye para los pueblos indígenas en una herramienta política y pedagógica para la transformación del Sistema Educativo “desde la revisión y reparación histórica, para la superación de la práctica educativa homogeneizante”. Se podría afirmar que se parte de lo que Aníbal Quijano (2000) llamó la colonialidad del poder existente, para llegar a un proceso de negociación e interrelación con el mundo occidental, donde lo

que es propio tenga la oportunidad y la capacidad de realizar aportes, desde esa diferencia.

Ahora bien ¿Qué muestra el campo? Las entrevistas presentan al menos dos imágenes prevalecientes. Por un lado, la de una sociedad rosarina receptora de la migración qom, que no pondera el conocimiento y la cultura indígena, incluso muchos sienten esto, en las propias escuelas de EIB. Pero, por otro lado, cuando esos mismos entrevistados comparan escuelas comunes y escuelas de EIB, emerge un saldo positivo respecto a la ponderación de los conocimientos indígenas en la escuela de su cultura. En este caso, ambas percepciones fueron extraídas desde el mismo entrevistado:

Hasta a veces llego a pensar, que nuestros saberes, a la sociedad formal no le sirven... Por un sentido. Que somos pobres, no tenemos dinero para poder competir dentro... Porque la educación es una competencia de saberes. (...) A veces me acuesto y digo ¿podremos?... (Maestro idóneo, Escuela EIB Nro. 1344 "Cacique Taigoyé", Barrio Empalme Graneros).

[Desde que está la EIB] Y, ahora, el alumno se muestra como tal, y como es. El chico, ya no tiene ese miedo que el compañerito se le va a reír, u otra persona. No. Ahora, todos cuando hay un acto, cuando hacemos una obra de una leyenda qom, y todos quieren participar. Creo que no pasaría lo mismo si eso fuese en una escuela de modalidad común, porque... no sé. **Yo de mi experiencia, cuando recién entré en la escuela, hablaba mi lengua, y la maestra me decía que esa era una mala educación** (Maestro idóneo, Escuela EIB N° 1344 "Cacique Taigoyé", Barrio Empalme Graneros).

El análisis de las distintas formas de expresar *qué tipo de contenidos se debe enseñar en la escuela* conlleva al diseño de un currículum que apunta a desjerarquizar los saberes occidentales con que opera el ideal educativo de la escuela moderna, mientras se legitiman los saberes indígenas, los mismos que comúnmente son presentados de manera subalterna en el modelo escolar actual. Aquello que Edgardo Lander (2000) aplicado fundamentalmente a las ciencias sociales llama la descolonización del saber. Pero obsérvese que el ideal de escuela de EIB en los testimonios de los dirigentes se coloca en un punto anterior al de los contenidos: lograr los cargos de docentes idóneos.

La ideal sería que una escuela funcione con maestros bilingües trabajando todos los días. Eso sería fundamental si nosotros queremos hacer cumplir el texto constitucional donde dice -"garantizar la educación intercultural

bilingüe”- el tema bilingüe e intercultural tiene que estar todos los días transmitido por los maestros bilingües (...) a mí me parece que ahí estaría todo. (...) Porque ya con la currícula, con los maestros, con una modalidad que tenga todos esos requisitos profesionales para los maestros bilingües, para eso también tendrían que, (...) estar formado el maestro bilingüe en la formación de lo que es la educación, porque no puede estar cualquiera frente a los chicos, porque estamos formando personas para el futuro basados en una realidad en la que no estamos únicamente los aborígenes sino que estamos en una realidad multicultural, intercultural (...) y entonces hay que formarlo para eso a un maestro (...) donde los chicos crezcan sabiendo de su cultura y sabiendo como proyectarse en el mundo, en la sociedad, sin negar su identidad interculturalidad, a mí me parece eso fundamental (Maestro idóneo mocoví, Escuela N° 1338, Recreo, Santa Fe).

Que las escuelas cuenten con personal, si es que hay una equidad (...) tiene que estar el mismo número [de] maestros: 10 maestros criollos, 10 maestros indígenas. Eso es lo que queríamos nosotros para que cada maestro no indígena que viene a trabajar con nosotros, tenga la capacidad de poder tener al lado un indígena y este indígena tenga la capacidad de hacer, de que entablen una enseñanza intercultural, ese era nuestro sueño, es mi sueño porque no se puede hablar de una interculturalidad si uno no lo vive (Maestra idónea, Escuela EIB N°1344 “Cacique Taigoyé”, Empalme Graneros).

Finalmente, resta explorar la tercera de las nociones planteadas: *la interculturalidad*, entendida como la *interculturalidad* en tanto *práctica*. La misma comprende, tanto en lo individual como en lo social, nuevas relaciones de respeto y complementariedad, de modo de poner final “colonialismo, el racismo, la discriminación y la desigualdad”. Obsérvense ahora, la siguiente batería de definiciones ofrecidas por un referente y por maestros idóneos:

La interculturalidad es como un puente, un puente donde lo indio tiene que pasar para allá, pasar al terreno de los occidentales, y lo occidental tiene que pasar para acá, pasar para el campo de lo indio. Esa es la interculturalidad, pero tiene que haber una orden del gobierno. (...) Entonces en la actualidad, por ejemplo, si el gobierno acepta lo que los indígenas están reclamando seguramente los criollos pasan. Porque es como un puente que pasan, ida y vuelta. Los indígenas pasan a campo de los europeos, y los europeos pasan al campo de lo indio. Ahí entonces puede ser que va a venir un futuro de la interculturalidad. Porque si no, no (Representante CEAPI a nivel nacional).

La interculturalidad...Para mí, hasta ahora, es una sola pata. Un pie adentro, y el otro pie todavía afuera... En la interculturalidad todas las culturas tienen el mismo derecho. Ambas iguales (Maestro idóneo. Escuela 1344 “Cacique Taigoyé”, Barrio Empalme Graneros).

La interculturalidad es como una senda, es un camino que tiene que atravesar en la provincia, en tanto la sociedad y en tanto las instituciones, la facultad, la universidad, yo sé que van a estar en ese camino, esa es la importancia... pero

mientras que el Estado no acepte eso... (Maestro idóneo. Escuela 1344 "Cacique Taigoyé", Barrio Empalme Graneros).

Como puente o como senda, la imagen que dejan las entrevistas es que en el hacer cotidiano son caminos de vía única, lo atraviesan los indígenas para encontrarse con el saber occidental, más los criollos apenas si pisan el campo "de lo indio".

Solo habrá transformación posible si todos los actores involucrados (Estado-indígenas) participan de un **diálogo** transformador, capaz de desestabilizar las condiciones materiales de desigualdad en las que los docentes indígenas educan. Parafraseando a Ruth Moya (2008) lo que ha habido hasta ahora, es más bien un *diálogo de sordos*. ¿Es posible el diálogo en situación de desigualdad étnica, social, económica, de participación política, educativa? Esta pregunta cobra centralidad en un proceso regional donde los avances se han dado a nivel de las normativas, fundamentalmente, pero en la práctica el grado de implementación de las políticas desdice la figura del diálogo en paridad de condiciones. Parafraseando la obra de Gayatri Chakravorty Spivak y Santiago Giraldo (2003) *¿Puede hablar el subalterno?* nos preguntamos si es posible que el Estado, desde su matriz monocultural, pueda oír al subalterno.

Moya refiere que pese a lo descrito, las posibilidades del diálogo aparecen siempre como tentación para los movimientos indígenas, quienes se han comprometido en esos procesos, a menudo "para conseguir magros acuerdos y la mayoría de las veces para no llegar a nada". "Ante la emergencia de las demandas indígenas los Estados han respondido con una gama de mecanismos como desarrollo de normas jurídicas, la creación de instituciones y la incorporación de funcionarios indígenas en cargos de dichas instituciones" (Moya, 2008: 166 y 170). La idea para la citada autora, es que la interculturalidad no emerge como resultado de las relaciones entre culturas en paridad de condiciones, eso más bien es lo que está en el horizonte. Por lo pronto lo que hay son relaciones entre culturas en conflicto, que concurren bajo la lógica de poder de una de ellas. Ambos sujetos, unos como opresores y otros como oprimidos, deben ser vistos no solo como epifenómenos de la

ideología sino entre sujetos sociales que portan culturas insertas en una estructura de poder definidas por las relaciones de clase y por la opresión cultural. Por ende, interpelar la naturaleza de esas mismas relaciones de poder (socioeconómicas y culturales) es interpelar a la naturaleza misma del Estado y, consecuentemente, la de los modelos de desarrollo dirigidos desde las elites nacionales.

La interculturalidad (que no es) se da entonces, dentro de la matriz colonial de la cultura hegemónica, y lo que prima en todo caso, son acciones de tolerancia más cercanas a la definición de multiculturalidad o lo que Tubino (2005) llama *interculturalidad funcional*. En la práctica, las características de lo que se llama interculturalidad se expresa en los términos en que Álvaro Bello (2009: 73) lo define: "La interculturalidad reconoce la legitimidad del otro como distinto, pero, por lo general, considera a un solo tipo de alteridad: la alteridad dominada o subordinada. Y es que la alteridad dominante siempre parece excluirse del núcleo relacional de la interculturalidad. Esta idea se resume en que la interculturalidad finalmente sería solo un problema de los indios, más no del resto de la población". A esto, sin dudas, se refería la maestra qom cuando decía "nosotros ya somos interculturales, los indígenas somos interculturales y hacemos interculturalidad". Pero ¿qué es **hacer** interculturalidad? Una de las maestras idóneas lo planteaba así:

Para mí *hacer* interculturalidad es aprender las dos culturas, las dos lenguas como lo hacemos acá, a los chicos le enseñamos las dos lenguas, el qom y el castellano; el chico le interesa más el castellano porque... cuando es grande quiere un trabajo, eso es lo que dicen, para ir y presentarse en un lugar y hablar el castellano...Y también el *qom l'aqtaqa* [el idioma qom] que ellos quieren aprender (...) porque en la casa hablan y ellos no pueden, entienden pero no hablan (Maestra idónea, Escuela EIB Nº 1344, Barrio Empalme Graneros).

La entrevistada da cuenta de la práctica cotidiana de la que ellos, docentes y niños desarrollan en las aulas de EIB. Desde esta definición estamos más cerca de lo que Elena Achilli (2008:5) llama "interculturalidades en acto" entendidas como contactos interétnicos o procesos de interrelaciones culturales "que se configuran en las interacciones cotidianas a partir del entrecruzamiento de distintas perspectivas, intereses, propuestas". Para la

autora, estas interacciones constituyen un cruce complejo en los que se juegan conflictos, consensos, y contradicciones múltiples. Son más bien, interculturalidades “que se fueron tejiendo en el mismo hacer, en las disputas de los distintos y contradictorios sentidos en juego; el de las políticas oficiales, el de los grupos magisteriales, el de los padres indígenas y criollos...”:

En lo cotidiano (...) a mí me cuesta mucho imaginar una interculturalidad perfecta (...) porque hay muchas dificultades, la comunicación, el pensamiento del docente actual y los idóneos es totalmente distinta. **Intercultural es porque convivimos, tratamos de armonizar, tratamos de trabajar, pero el trabajo intercultural en si con el chico debería ser, que el chico pueda pensar de las dos maneras, y que saque sus propias conclusiones y que pueda aprender de las dos, y que de las dos haga una.** Que articulen las dos culturas, pero es muy difícil ¿Por qué? Porque el sistema no está preparado; la escuela tal vez, haga el esfuerzo, intente, luche contra esto de que no haya discriminación, **pero el mismo sistema lo discrimina, no hay trabajo, no hay salida laboral, no hay en ningún ente público más que la escuela, en los hospitales no hay idóneos, en la policía no hay idóneos, ¿entonces de qué le sirve a la escuela si no encuentra afuera una apertura hacia lo intercultural?** (Director, Escuela N° 1344, “Cacique Taigoyé”, Barrio Empalme Graneros)¹³.

O sea, como que siempre se dependió de alguien que viniera a hablar de interculturalidad. (...) siempre otro habla de interculturalidad para enseñarnos de la interculturalidad. **Lo que no se puede hacer es este proceso de cómo aprendemos nosotros (...)** De cómo piensa esta comunidad (Directora, Escuela N°1333, Nueva Esperanza, Barrio Toba Municipal).

Del hacer “interculturalidad en acto” forma parte (pero solo en parte) la existencia del Consejo de Idioma y Cultura (CIC), en las Escuelas de EIB de Santa Fe. Nora Arias (2010) en un estudio específico sobre los Consejos relata que los mismos surgieron originalmente bajo la denominación de Consejo de Ancianos, evento que deviene de una Cooperativa de Artesanos, integrada por “Los Notables”. Ese grupo junto a otros de la misma generación, son los que conformarían más tarde los Consejos de Ancianos, para posteriormente y sumandos los jóvenes de la comunidad, dar origen a los CIC de cada una de las escuelas. El criterio de incorporación para formar parte del Consejo fue el ser integrantes reconocidos por la comunidad qom, antigüedad en la ciudad, pertenencia a la comunidad qom, residencia, y por la sapiencia, etc.).

¹³Los últimos renglones del extracto sitúan el conflicto más allá de la escuela, lo cual deriva en la necesidad de definir un concepto de interculturalidad de mayor amplitud.

No obstante, es el Decreto 1719/05 de la provincia de Santa Fe, que al crear el *Reglamento para la organización y funcionamiento de las escuelas de Educación Intercultural Bilingüe (EIB)*, reconoce formalmente a los CIC y su rol, ubicándolo como un actor más, junto a supervisores, directivos y docentes criollos, con la particularidad de ser un organismo interno y propio de las EIB. Cita el Decreto que se hace para garantizar “la participación de las familias aborígenes en la formulación de los diseños curriculares y la incorporación de los conocimientos y habilidades de pedagogos indígenas (art. 28º, inciso f)¹⁴. Pese a la normativa existente, el CIC manifiesta ser desoído en la mayoría de sus atribuciones y con un escaso *inter* con los docentes y directivos criollos, en el cotidiano escolar. Desde la perspectiva de los actores criollos la preocupación central es *cómo se hace interculturalidad* en las escuelas de EIB. “Los técnicos blancos que vienen desde afuera” como sostiene la directora entrevistada, son los que tienen la última palabra sobre interculturalidad. Ellos investigan, ellos la definen, presentan modelos. Hay una interculturalidad en acto y una interculturalidad de receta, esa que el técnico presenta y luego se va. Entre la receta y la interculturalidad en acto, tampoco parecen existir puentes. La citada integrante del equipo directivo menciona la necesidad de que la interculturalidad sea definida como “la identidad institucional de la escuela”:

El reclamo tiene que ver con la necesidad de realizar un proceso de construcción con el otro [docente criollo con el docente idóneo] de lo que la interculturalidad es, o lo que debería ser. (...) Hacer la construcción todos juntos de lo que es el curriculum (Directora, Escuela Nº 1344, “Nueva Esperanza”, Barrio Toba Municipal).

¹⁴ Entre sus roles está, además, seleccionar un representante tanto de las EIB (como de las comunes con población aborígen), cuya función será la de consulta y transmisión de temas inherentes a la EIB ante la Dirección Regional que le corresponda, podrán presentar propuesta de creación de otras escuelas ante la Dirección Regional correspondiente de la provincia y proponer anualmente, un listado de postulantes pertenecientes a la comunidad (Decreto 1719/05, art.16, inc. 2).

A modo de cierre

El *cómo se hace interculturalidad*, parece en todo momento un quehacer en soledad: los indígenas sienten que los únicos interculturales son ellos, los maestros criollos y los directivos reclaman apoyos para ese *hacer* que no saben cómo. Sin consenso entre unos y otros y sin las herramientas necesarias, la tensión diaria en las escuelas de EIB hace a lo que una de las directoras observa: “el enfrentamiento” como eje de funcionamiento. La interculturalidad es campo de conflicto al interior de las escuelas, y entre las escuelas y los subsiguientes estamentos del Sistema Educativo provincial. Mientras tanto, el Ministerio de Educación santafesino hace “*cómo sí*”, frente a escuelas de EIB donde muy pocos maestros hablan lengua qom: “Los maestros no indígenas sufren por no estar preparados frente a la comunidad, ellos no entienden el idioma y los niños no entiende el castellano” (Celebración y lucha, 26 de abril de 2015).

Los qom son pobres, viven en los peores barrios de Rosario, son indígenas y migrantes. Ahora bien, ¿las características que operaban como factores de discriminación, exclusión y olvido por parte del Estado responden al hecho de ser indígenas, al hecho de ser migrantes, o a ambos? Las perspectivas se dividen. Sin embargo, parecería que, con el tiempo transcurrido, desde que llegaron las primeras familias, el atributo de migrante perdió peso, y lo perdió porque hay familias que hacen ya más de 30 años que habitan Rosario. Sus hijos y sus nietos ya han nacido y se han criado en esa ciudad. Parecería más bien que el peso mayor de la discriminación, la exclusión y el olvido reside en el hecho de ser indígenas.

Dejo abierto dos interrogantes que interpelan al Estado santafesino: ¿En qué medida la EIB, como política educativa, fortalece identidades indígenas y contribuye al autoconocimiento de los niños y niñas de esos pueblos? ¿En qué medida provee de conocimientos universales a los niños y niñas qom que les permita interactuar con otros en igualdad de condiciones? Algo resulta claro: si la interculturalidad en la EIB apenas se logra, los derechos de la educación de los niños y niñas indígenas no se efectivizan.

Bibliografía

Achilli, Elena. (2008). Formación docente e interculturalidad. En *Revista Diálogos Pedagógicos* Nº 11. VI (12). (pp. 121-138).

Aliata, Soledad. (2011). "Educación, diversidad y desigualdad. Reflexiones sobre los maestros de las escuelas indígenas del Chaco". En *Boletín de Antropología y Educación*, 2 (03) (pp. 35-46).

Alonso, Graciela y Raúl Díaz. (2004). ¿Es la educación intercultural una modificación del statu quo? En Raúl Díaz y Graciela Alonso (Comps.). *Construcción de espacios interculturales* (pp. 67-88). Buenos Aires: Miño y Dávila.

Arias, Nora Julia. (2005). *Vueltas y revueltas de los tobas de Rosario*. (Tesis de Doctorado no publicada). Posgrado de Antropología Social. Universidad Federal, Río de Janeiro.

Arias, Nora Julia. (2010). "EIB en contextos urbanos: los Consejos de Idioma y cultura como "puente" de las escuelas bilingüe toba de Rosario". En Silvia Hirsch y Adriana Serrudo. (Comps.). *La educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Identidades, lenguas y protagonistas* (pp. 71-100). Buenos Aires: Noveduc.

Azcona, María Susana. (2010). Procesos Transaccionales y Desarrollo Autogestivo en Salud y Atención Bucal entre los Grupos (Qom) Tobas Asentados en Los Pumitas (Rosario), Argentina. En *Papeles de Trabajo – Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultura*. Nº 20. Diciembre. (pp. 11 - 21). Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S1852-45082010000200002&lng=es&nrm=iso&tlng=es

Bello, Álvaro. (2009). Derechos indígenas y ciudadanías diferenciadas en América Latina y el Caribe. Implicancias para la educación. En Luis Enrique López. (Ed.). *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 27-75). FUNDPROEIB Andes, La Paz: Plural editores.

Braunstein, José. (1983). Algunos rasgos de la organización social de los indígenas del Gran Chaco. En *Trabajos de Etnología*. Nº 2. (pp. 9 -102). Universidad de Buenos Aires, Instituto de Ciencias Antropológicas. Celebración y lucha. (26 de abril de 2015). *Página/12*. Recuperado de <http://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/rosario/9-49001-2015-04-26.html>

Corbetta, Silvina. (2012). "De cómo el Estado y la escuela procesan la diversidad y los sujetos expresan sus diferencias". En Néstor López. *Equidad educativa y diversidad cultural en América Latina*. Buenos Aires: IIFE-UNESCO.

Corbetta, Silvina y Carolina Rosas. (2015). "El hábitat de los niños, niñas y jóvenes indígenas migrantes en Rosario, Provincia de Santa Fe". En María Marta Santillán (Coord.). *Niños, adolescentes y jóvenes en Argentina. Una*

mirada desde los derechos humanos. *XIII Jornadas Argentinas de Estudios de Población*, Asociación de Estudios de Población de la Argentina, Salta, Argentina.

Del Pópulo, Fabiana, Ana María Oyarde y Bruno Ribotta. (2007). "Indígenas urbanos en América Latina: Algunos resultados censales y su relación con los Objetivos del Milenio". En *Notas de Población*, N° 86. CEPAL.

Feijoo, María del Carmen y Silvina Corbetta. (2004). *Escuela y pobreza. Desafíos educativos en dos escenarios del Gran Buenos Aires*. Buenos Aires: IIPE_UNESCO.

Griva, Edelmi y María Cecilia Stroppa. (1983). *Yo, Montiel Romero, de raza toba. Historia de vida de un indio toba de Chaco Argentino*. Rosario: Editorial Mar de Cortes. S.A.

Hirsch, Silvia y Adriana Serrudo. (2010). La educación en comunidades indígenas de la Argentina: de la integración a la Educación Intercultural Bilingüe. En Silvia Hirsch y Adriana Serrudo. (Comps.). *La educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Identidades, lenguas y protagonistas*. (pp. 17-44). Buenos Aires: Noveduc.

INDEC (2010) Censo Nacional de Población, Hogares y Vivienda.

Lander, Edgardo (2000). "Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntrico". En Edgardo Lander. (Comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO. (pp. 246). Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/lander1.rtf>

López, Néstor, Vanesa D'Alessandre y Silvina Corbetta. (2011). "La educación de los pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina". En *SITEAL*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.

López, Luis Enrique. (2009). "Interculturalidad, educación y política en América Latina: perspectivas desde el Sur. Pistas para una investigación comprometida y dialogal". En Luis Enrique López. (Ed.). *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas*. FUNDPROEIB Andes, La Paz: Plural.

Ministerio de Cultura y Educación (1999). *Balance y perspectiva de la EIB en la Argentina: taller de Educación Intercultural Bilingüe*. Plan Social Educativo. Argentina.

Ministerio de Educación y Unicef. (2010). *Consejo Educativo Autónomo de Pueblos Indígenas*. (CEAPI) Folleto de difusión. Recuperado de http://www.ceapi.info/wp-content/uploads/2010/06/folleto_ceapi.pdf

Moya, Ruth. (2009). "La interculturalidad para todos en América Latina". En Luis Enrique López (Ed.). *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 21-56). FUNDPROEIB Andes, La Paz: Plural.

Moya, Ruth. (2009). "La interculturalidad para todos en América Latina". En Osvaldo Cipolloni. *EIB en la Argentina. Sistematización de experiencias* (pp. 481-505). Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Técnica.

Municipalidad de Rosario (2014). Implementan un registro para personas que pertenecen a Pueblos Originarios. Recuperado de http://rosarionoticias.gob.ar/page/noticias/id/10339/title/Se-habilita-un-registro-para-personas-que-pertenecen-a-Pueblos-Originarios#.VUdPM45_Okp

Quijano, Aníbal. (2000). "Colonialidad del poder y clasificación social". En *Journal of World-System Research*. Riverside, California, VI. Nº 2. (pp. 332-386). Recuperado de <http://www.jwsr.org/wp-content/uploads/2013/05/jwsr-v6n2-quijsano.pdf>

Rosas, Carolina. (2010). *Primeras y "segundas" generaciones de migrantes internos e internacionales. La configuración de sus afincamientos en territorios de pobreza urbana*. Proyecto de investigación ANPCyT/FONCyT - PICT 2010 - Nº 1179.

Chakaravorty Spivak, Gayatri y Santiago Giraldo. (2003). ¿Puede hablar el subalterno?. En *Revista Colombiana de Antropología*. Vol. 39, enero-diciembre. (pp. 297-364). Instituto Colombiano de Antropología e Historia Bogotá, Colombia.

Tamagno, Liliana y Marta Maffia. (2011). "Lo afro y lo indígena en argentina. Aportes desde la antropología social al análisis de las formas de la visibilidad en el nuevo milenio". En *Boletín Americanista*. xi. Nº2. (63) (pp. 121-141). Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/boletinamericanista/article/viewFile/252572/339141>

Tedesco, Juan Carlos y Emilio Tenti Fanfani. (2001). *La reforma educativa en la Argentina. Semejanzas y particularidades*. (pp.3-4). En IIEP-UNESCO-Buenos Aires (Borrador para discusión).

Tola, Florencia. (2008). Constitución De La Persona Sexuada Entre Los Toba, Qom, Del Chaco Argentino. En *Revista Pueblos y Fronteras digital*. Nº 4, Diciembre 2007 - Mayo 2008. Recuperado de <http://www.pueblosyfronteras.unam.mx>

Tubino, Fidel. (2005). "La interculturalidad crítica como proyecto ético-político". En *Encuentro Continental de Educadores Agustinos*. Lima. Recuperado de http://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/inter_funcional.pdf

Un censo revelará cuántas familias de pueblos originarios viven hoy en Rosario (28 de julio de 2014) *La Capital*. Recuperado de http://www.lacapital.com.ar/contenidos/2014/07/28/noticia_0031.html

Walsh, Catherine. (2009). *Interculturalidad, estado, sociedad. Luchas (de) coloniales de nuestra época*. Universidad Andina Simón Bolívar. Quito: Ediciones Abya Ayala.

Walsh, Catherine. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En Jorge Viaña; Luis Tapia y Catherine Walsh. *Construyendo Interculturalidad Crítica*. (pp.75-96). La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

Legislación Nacional sobre EIB:

Ley Federal de Educación Nº 24.195 (1993).

Resolución 107 del Consejo Federal de Cultura y Educación (1999) Pautas Orientadoras para la Educación Intercultural Bilingüe. Consejo Federal de Cultura y Educación.

Constitución Nacional de la República Argentina (1994).

Resolución Nº 549 del Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la República Argentina (2004).

Ley de Educación Nacional Nº 26.206 (2006).

Documento La Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe en el Sistema Educativo Nacional, Consejo Federal de Educación (2010).

Resolución Nº 105 del Consejo Federal de Cultura y Educación (2010).

Legislación de la Provincia De Santa Fe

Decreto 1719 (2005) Reglamento para la organización y funcionamiento de las escuelas de Educación Intercultural Bilingüe (EIB).

Ordenanza Nº 9119 (2013) Creación de la Dirección de Pueblos Originarios. Secretaria General Municipal.