

Teresa Laura Artieda

Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Nordeste.

De ausencias y de presencias indígenas en leyes de educación de Argentina. Un lugar desde donde leer las utopías indígenas por la igualdad y la diferencia

RESUMEN

El presente trabajo intenta responder algunas cuestiones sobre la educación *para/de/con* pueblos indígenas en Argentina a partir de la Ley n° 1420 de Educación Común del año 1884. Así el recorrido por algunas leyes de educación que se fueron sancionando en el siglo xx y xxi, y la reseña de investigaciones sobre el tema, nos ayudarán a reflexionar y seguir preguntándonos sobre la cuestión.

PALABRAS CLAVE

LEY, EDUCACIÓN, INDÍGENAS, COMUNIDAD, ESTADO.

ABRIMOS CON PREGUNTAS

Este texto comienza con una pregunta: ¿qué tratamiento mereció la infancia indígena en la Ley n° 1420 de Educación Común sancionada en 1884? Agrego: ¿la infancia indígena, mereció tratamiento en esta Ley? ¿Se la aplicó entre la infancia indígena, al menos en el articulado referido a lo común y obligatorio en contenidos y a lo neutral en materia religiosa en el período de constitución del sistema de instrucción pública (1884-1916) y en años siguientes en Territorios Nacionales donde regía esta norma? ¿Y leyes posteriores de alcance nacional que la reemplazaron? ¿Se ocuparon de regular la educación de las infancias de estas poblaciones, juventudes y adultas y adultos? ¿Existe alguna jurisdicción provincial que haya avanzado respecto de la media nacional en relación con este tema? ¿Qué tema? La educación *para/de/con* pueblos indígenas en Argentina.

¿Existe un marco internacional, declaraciones de derechos de pueblos indígenas, que se hacen cargo de esta cuestión, que este Estado debe respetar por haber sido asumidas como leyes nacionales y que operan de contexto inexcusable, obligado para la nación y las provincias?

¿Y los pueblos indígenas, organizaciones, comunidades, tienen alguna injerencia en esta historia, alguna participación?

Para responder recurrimos a una larga trayectoria de investigación, docencia, extensión y transferencia en la universidad pública, dentro de un equipo que se fue conformando en esa institución; a largos diálogos con compañeras y compañeros indígenas, quienes siempre están con nosotras, física o espiritualmente, no importa. Están.

Por supuesto que no vamos a responder de manera exhaustiva, para lo cual hay trabajos que profundizan y pueden consultarse. Mencionamos algunos en las referencias bibliográficas. El propósito aquí es compartir algunas respuestas y dejar inquietudes, más preguntas y ganas de seguir conociendo, comprendiendo y profundizando surcos, ¿orientados a la interculturalidad? Deseamos que así sea.

ACERCA DE LA LEY N° 1420

Alusiones a la infancia indígena se encuentran en el debate parlamentario de la Ley n° 1420, durante el cual fracciones liberales argumentaban respecto de circunscribir la enseñanza del catecismo sólo a esta infancia, contrariamente a los católicos quienes argumentaban su necesidad para la totalidad (Artieda y otros, 2015). Es sabido que el artículo 8° de la Ley excluye la enseñanza religiosa de los contenidos mínimos obligatorios y comunes. Quizás no es tan conocido ese debate previo sobre la utilidad de dar continuidad a la evangelización de las y los indígenas, aunque quienes argumentaran al respecto fueran decididos partidarios de la laicidad de la escuela común y estatal.

Cabe subrayar que la sanción de esta Ley de educación coincidió con otras dos leyes que sellaron el avance estatal sobre los territorios indígenas: la Ley n° 1532/1884 que los declaró dominio del Estado nacional, y la n° 1479/1884 que autorizó las campañas militares sistemáticas sobre “el desierto verde” (Chaco y Formosa). Denominación que –al igual que la “Campaña al Desierto”– decretaba que no había nada ni nadie. Sobre todo, nadie; en el norte había naturaleza, había “verde”. De modo que los pueblos indígenas, niñas y niños, jóvenes y adultas y adultos, no eran todavía asunto prioritario de la educación común, no en los momentos iniciales del Estado nacional en constitución. Lo eran de la Iglesia Católica y, más específicamente, de órdenes religiosas como la franciscana (Artieda y otros, 2015; Liva, 2024) y la salesiana (Nicoletti, 2000/2001, entre otros de su auto-

ría), por citar dos órdenes con muy importante incidencia en el norte y en el sur respectivamente. Fácil de comprender dada la *Constitución Nacional* vigente que estipulaba que el Estado debía promover la conversión de “los indios” al catolicismo (1853, inc. 15, art. 67).

Entonces, ¿en los años iniciales de su concepción y su implementación es posible sostener que la infancia indígena era parte de los destinatarios de la Ley n° 1420? Es una pregunta que requiere una indagación puntual, pero nuestra respuesta es negativa.

Si nos detenemos en la neutralidad religiosa (art. 8° de la Ley n° 1420), son varios los estudios que apoyan esta negativa. Ese enunciado no valía para la educación concebida para esta niñez, tampoco para jóvenes, adultas y adultos. Mencionamos a órdenes religiosas que, en rigor, fueron las primeras en orden cronológico en ocuparse de enseñanza elemental antes que el Estado nacional. El caso del Chaco con la orden franciscana del Colegio de Propaganda Fide es claro, sus misiones se establecen a partir de un Decreto firmado por el Gral. Julio A. Roca, fechado en 1900 (Artieda y otros, 2015; Liva, 2024). Agreguemos a los anglicanos que comienzan a misionar entre los Wichí en Salta en la década de 1910 (Artieda, 2012).¹ En 1912, en la primera escuela de dependencia estatal que funcionó en la Reducción Napalpí, su encargado sostenía la necesidad de catequizar y solicitaba un sacerdote católico para la instrucción de niños y de adultos en la Reducción (Artieda, 2015). Los primeros datos de partidarios de una educación laica datan de la década de 1920, entre los que citamos a Próspero G. Alemandri, Inspector General de Escuelas de Territorios, cuyo proyecto fue aprobado por Resolución del entonces Consejo Nacional de Educación, y se denominaba: “Escuelas para niños indígenas de los Territorios del Chaco y Formosa” (1922) (en Artieda & Rosso, 2009).

Si nos enfocamos en lo común, encontramos distintas respuestas. Quienes definieron una instrucción para su desempeño en los estratos más bajos de las explotaciones económicas de la región y el servicio doméstico, la castellanización para eliminar la manifestación más clara de la barbarie y de su imposibilidad de pensamiento abstracto, y rudimentos de historia, geografía nacional y rituales patrióticos (Artieda & Rosso, 2009; Teobaldo, 2008; Artieda y otros, 2014; Liva, 2024). Religiosos y liberales laicos, inspectores de escuela de territorio nacional en este caso, coincidían en este aspecto. Y quienes sostenían que la civilización de las y los indígenas se encontraba en las aulas comunes de la Ley n° 1420 como quien fuera el primer Inspector de Territorios Nacionales Raúl B. Díaz (Artieda & Rosso,

¹ La mención de estas órdenes religiosas no es exhaustiva, sólo pretendemos ilustrar acerca del papel relevante desempeñado por estos actores en la educación para las y los indígenas en Argentina de modo de sostener nuestra argumentación. Agregamos que la injerencia de la Iglesia Católica, luego las vertientes del protestantismo, no constituye una excepción en este país sino una regularidad en la historia de Abya-Yala desde la irrupción euro-occidental hasta nuestros días.

2009) e inspectores y maestros normales de territorios del sur (Teobaldo, 2008; Assaneo & Nicoletti, 2018; Assaneo, 2020).²

¿Y los indígenas dónde estaban en estos tiempos en los que se discutía qué hacer con ellos? Profusas y reveladoras investigaciones de las últimas décadas, provenientes de antropólogas y antropólogos, de historiadoras e historiadores, de estudios indígenas, nos permiten algunas respuestas (Gordillo, 2006; Vezub, 2009; Pavez Ojeda, 2008; Tola & Suárez, 2016, entre otros). Remitimos a estos textos, pero dejamos en claro que sus hallazgos no nos autorizan a pensar a los pueblos indígenas como víctimas inermes de proyectos de las élites políticas, económicas, militares e intelectuales de fines del siglo XIX y décadas iniciales del siglo XX.

En educación, las fuentes nos proveen de indicios que se están analizando y, en no pocas situaciones, es necesario leer entre líneas porque quienes las escriben hablan por ellos. Sin embargo, de manera sucinta, digamos que hubo distintos comportamientos, entre los cuales parece emerger la resistencia, la adaptación, la resignificación, ¿la aceptación resignada? Se registra: inasistencia reiterada a las escuelas, negativa de las mujeres a enviarlos o de internados que los separaran, maestras que se quejan de niños que se escapan por las ventanas, demanda de jóvenes trabajadores de la Reducción de aprender a leer y escribir en castellano, aparente comprensión del valor legal de un texto escrito, prácticas de archivo entre indígenas, niños que asistían a la escuela común en distintos momentos de la primera mitad del siglo XX, líderes indígenas que solicitaban escuelas para sus niños. También conocemos de maestras que se resistían a prácticas pedagógicas discriminatorias, negadoras de su riqueza cultural y de su historia de despojo y sufrimiento (Artieda & Ramírez, 2021).

Sería ilustrativo acceder a las lecturas escolares de libros destinados a la escuela primaria, escritos sobre todo por maestras y maestros normales y por autoridades jerárquicas del entonces sistema de instrucción pública, para comprender de qué manera dicho sistema contribuyó, de manera eficaz, para configurar el sentido común mayoritario sobre lo indígena. Desde fines del siglo XIX y avanzada la segunda mitad del XX, estas lecturas fueron una base fundamental para formar en el desconocimiento, la discriminación y el racismo (Artieda, 2017). Los rituales escolares también han ejercido un papel preponderante. Al respecto, las y los docentes tenemos mucho para decir, para pensar. En este terreno, el currículum en acto, las disputas por memorias otras, se libra de manera constante; *La memoria es territorio de disputa* (Legarralde, 2020). Quienes trabajamos en el aula, o en cualquier espacio de formación, somos co-partícipes de ese territorio.

² La diversidad de discursos sobre los indígenas fue un rasgo político del siglo XIX y también del siglo XX, si bien hubo una tendencia hegemónica. Las distintas respuestas que nombramos son parte de este universo mayor. Para fines del siglo XIX y primeras décadas del XX, ver, por ejemplo, Lenton (1994).

Con esta génesis de relaciones de poder y subalternización, historias escritas por otros e imágenes que los diseñaban como lo más execrable de la especie humana (ni siquiera humanos incluso) o, en el mejor de los casos, pobres almas necesarias de ser evangelizadas, irracionales, ladrones, haraganes, etcétera, han lidiado los pueblos indígenas, resistido, sufrido y agobiado también. Daniel Feierstein agregará, de manera contundente y a nuestro entender, acertada, que el Estado nacional se constituyó sobre un genocidio fundante, el de estos pueblos (Feierstein, 1999; Delrio, Escolar, Lenton & Malvestitti, 2018). La invisibilización y la negación de tales relaciones de poder y políticas de genocidio fueron constituyentes de la matriz del sistema de instrucción pública en Argentina, sin dejar de subrayar las tendencias democráticas que también constituyeron la matriz, que hoy se ponen en cuestión y que debemos defender y sostener.

NORMATIVAS SOBRE EDUCACIÓN DESDE FINES DEL SIGLO XX

¿Cómo encontramos a los pueblos indígenas en ese tiempo y hasta el presente, en cuanto a sus acciones y reacciones frente a las políticas de Estado? Desde los años 80 asistimos a una visibilización creciente, hoy innegable, de movimientos político-étnicos de reivindicación de sus identidades y demandas de intervenir en los asuntos que les competen. Es un proceso histórico observable en el conjunto de países de América Latina, del que Argentina no se aparta, al contrario. Territorio, cultura y educación son derechos, exigencias, demandas articuladas desde las organizaciones y comunidades indígenas hacia los Estados y las sociedades envolventes. ¿Y cómo han ido re-accionando los Estados? Nos concentramos en Argentina. Resistiendo, aceptando a regañadientes, negociando, cooptando, dando respuestas parciales, generando condiciones de participación simbólica, envolviendo las respuestas y enunciados normativos en el cariz de las políticas neoliberales de estos Estados. Políticas que agudizan las condiciones críticas de los sectores populares, la enajenación de los territorios de indígenas y campesinos, la pobreza. Sin embargo, los pueblos indígenas (no sólo ellos, pero es donde ponemos el foco) persisten, organizada y decididamente. Dicho por ellos mismos, precisamente un 11 de octubre de 2009:

Porque no tenemos agua, no tenemos trabajo, no tenemos salida para nuestros hijos, en esta situación de falta de tierra. Pero tenemos sabios conocimientos, tenemos voluntad de encontrar la manera de seguir adelante, tenemos la fuerza que nos da la comunidad, la organización (cit. en Artieda, Liva & Almirón, 2014, p. 91).

A esta altura del texto, creemos oportuno incorporar un concepto que nos permite entender esta declaración de una organización del Pueblo Qom del Chaco, Consejo Qompi de Pampa del Indio, no como una expresión aislada sino como una manifestación de lo que puede caracterizarse como *política indígena*. Lenton

la define como toda “política de representación y estrategias de participación y/o autonomización de las organizaciones de militancia y/o colectivos de pertenencia de los Pueblos Originarios” (Lenton, 2010, p. 58). En un trabajo ya citado, agregamos que esta forma de entender la política indígena “focaliza en la capacidad de agencia para tensionar las relaciones con el Estado y las sociedades nacionales” (Artieda & Rosso, 2019, p. 4). Lenton distingue este concepto del de “política indigenista” con el cual se refiere a todas aquellas políticas definidas desde el Estado hacia estos pueblos. Podemos aportar que es en el cruce, las negociaciones, acuerdos, tensiones, luchas, en fin, entre políticas indígenas y políticas indigenistas que toman forma las políticas estatales. Dicho de otra manera, no es posible pensar estas últimas sin considerar a los pueblos indígenas como actores que irán paulatinamente disputando los enunciados legales.

La Ley n° 23.302/1985 de Política Indígena y Apoyo a las Comunidades Aborígenes, sancionada en 1985 en Argentina, constituye un antecedente fundamental de la política educativa indigenista de fines del siglo xx en nuestro país, y es marco de normativas en varias provincias. En cuanto a la educación, la Ley responde a reclamos específicos que se recogen en los artículos 14 a 17 donde se establece la importancia de la revalorización histórico-cultural, la enseñanza de la lengua materna en los grados iniciales de la enseñanza primaria, la formación de docentes indígenas y la enseñanza bilingüe, planes de alfabetización y formación para el trabajo según las propias demandas (agricultura e industrialización, escuelas-taller de artesanía).³

El plano internacional es otro espacio donde se procura, de manera constante, asegurar el reconocimiento de derechos. Dentro de este plexo normativo es un hito el Convenio n° 169/1987 sobre Pueblos Indígenas y Tribales de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), donde en cuanto a educación se estipula que:

Los programas y los servicios de educación destinados a los pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con éstos a fin de responder a sus necesidades particulares, y deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales [...] los gobiernos deberán reconocer el derecho de esos pueblos a crear sus propias instituciones y medios de educación, siempre que tales instituciones satisfagan las normas mínimas establecidas por la autoridad competente en consulta con esos pueblos (Inc. 1 y 3, art. 27).

Posteriormente, entre los principios de política educativa de la ley Federal de Educación n° 24.195/93, se enuncia el derecho de las comunidades indígenas a preservar sus pautas culturales, el aprendizaje y enseñanza de su lengua y la participación de sus mayores en esa enseñanza (art. 5^a, inc. q). En el último artículo de “Otros regímenes especiales” las condiciones para el ejercicio de este derecho,

³ Un análisis pormenorizado de las normativas que mencionamos en este apartado se puede consultar en Barboza (2022).

y el principio que lo sustenta, navegan en aguas poco cristalinas; en un artículo que transparenta las políticas neoliberales de reforma del Estado durante los '90, de descentralización, desregulación y privatización (Feldfeber & Gluz, 2011) se sanciona que “El Estado Nacional promoverá programas, en coordinación con las pertinentes jurisdicciones, de rescate y fortalecimiento de lenguas y culturas indígenas, enfatizando su carácter de instrumentos de integración” (art. 34).

No obstante, en provincias como el Chaco la legislación evidencia contenidos congruentes, pero también contiene demandas, normas precedentes y desarrollos iniciales de Educación Bilingüe Intercultural (EBI) promovidos por las organizaciones indígenas.⁴ La Ley General de Educación n° 4449/1998 mantiene la educación para indígenas dentro de regímenes especiales pero el capítulo IV Educación Aborigen (art. 54 a 56) recoge claramente los desarrollos aludidos tales como formación de docentes indígenas, priorizar a docentes indígenas en las designaciones, dar participación a padres y organizaciones indígenas en las definiciones curriculares, la evaluación de la marcha de los establecimientos y otros, y elaboración de materiales para la alfabetización en lengua materna. El neoliberalismo imperante también define enunciados al reconocer “la libertad” de las y los indígenas de crear instituciones educativas de gestión no estatal, lo cual en el estado de pauperización y exclusión que sufría el conjunto de la población del nordeste argentino (NEA) y la extrema pobreza de los pueblos indígenas en este universo, nos deja poco margen para interpretaciones que no caigan en obviedades.⁵

HACE APENAS 10 AÑOS

El título alude al año de sanción de la Ley de Educación del Chaco n° 7446/2014, actual Ley n° 2232-W de “Educación Pública de Gestión Comunitaria Bilingüe Intercultural Indígena”. Da lugar a un formato escolar inédito en la Provincia y en el país, para comunidades y organizaciones indígenas, consistente en instituciones escolares reconocidas y sostenidas por el Estado provincial, que funcionan en co-gestión entre este Estado y autoridades tradicionales indígenas (Consejos Comunitarios). El Consejo tiene la atribución de decidir sobre la mitad de docentes y el personal directivo, el proyecto institucional, el derecho a escribir, editar, patentar material educativo y pedagógico, nombrar pedagogas y pedagogos indígenas reconocidas y reconocidos por el conocimiento de sus culturas, entre los derechos más relevantes. Lo enunciado es resultado de procesos de distinto orden en la ciudad capital y en localidades distantes de la misma, que tienen como

⁴ Para una síntesis de las normas precedentes y desarrollos iniciales de EBI y también posteriores a esta ley en el Chaco, ver Artieda, Liva y Almirón (2015), Barboza y Artieda (2022).

⁵ Los datos del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos correspondientes al Censo de 2001 señalan para el NEA que el 82,8% de la población menor de 18 años era pobre. Los indígenas en particular fueron históricamente uno de los grupos más afectados por los procesos de exclusión social.

denominador común la presencia de organizaciones indígenas y un escenario político-étnico singular donde la disputa central ha sido, y continúa siendo, el territorio, la cultura y la educación (Artieda, 2016; Artieda & Rosso, 2019; Barboza, 2017). Las instituciones que funcionan con la regulación antedicha cubren varios niveles de enseñanza. Es el caso, por ejemplo, de la Escuela Pública de Gestión Comunitaria Bilingüe Intercultural Indígena n° 1 del Barrio Toba, ubicado en la periferia de la capital provincial, complejo educativo que recibe ese nombre porque en la actualidad abarca todos los niveles del sistema escolar, desde el Inicial hasta el Superior (Silvestri, 2023).

A riesgo de repetirnos, reafirmamos el despliegue de políticas indígenas según la conceptualización que transcribimos antes de Diana Lenton, y las consecuentes formas que adoptan las políticas indigenistas sobre todo en regiones donde las relaciones interétnicas son de larga duración y están activas, como es el caso de la región desde la que escribimos este texto. Pero es similar a las regiones donde quizás tal actividad no sea tan visible, o sea equivalente, y con historias también parecidas. Requiere sopesar otros factores, como las políticas locales, provinciales, como nacionales contemporáneas, las historias singulares de las organizaciones y comunidades indígenas involucradas, de las alianzas que se puedan establecer con no indígenas de áreas del estado, de los ministerios, las academias, las escuelas, otras organizaciones sociales. En fin, de todas y todos quienes deseamos fervientemente que podamos crecer en la conciencia de que la historia de cada grupo social, y de los pueblos indígenas en particular, no es de ellas y de ellos. Es de todas y de todos. Que lo que “les” pasó y “les” pasa, nos pasa a todas, a todos. Nos atraviesa, fractura, mutila o promueve crecer en libertad y diversidad a todos quienes habitamos... la escuela argentina.

No cerremos este texto sin la referencia, “a vuelo de pájaro”, de dos normas precedentes de las que se deriva la nombrada. La primera es la Ley Nacional de Educación n° 26.206/2006, en vigencia; la segunda es la Ley General de Educación de la provincia del Chaco n° 6691 de 2010. La Ley Nacional ha sido tratada en numerosos estudios, en particular se destaca el avance que supuso el establecimiento de la educación intercultural bilingüe como modalidad del sistema escolar y el articulado que obliga al Estado a generar mecanismos de participación de los pueblos indígenas en las políticas educativas que les competen, también en cuanto a la declaración del valor de la diversidad y de lo intercultural si bien parece quedar reducida más bien a los indígenas. Faltan puentes, falta conciencia y camino para concebirla como asunto que nos concierne a todas y todos. Que nos atraviesa, como lo sostuvimos antes. La Ley aprobada en la legislatura chaqueña en el año 2010 habla, por sí sola y al menos por quienes somos parte de este territorio, de la injerencia directa de organizaciones y docentes indígenas en la redacción de artículos como el que reconoce el formato de “escuelas de gestión social

indígena” como parte del sistema escolar provincial y explicita la obligación del estado provincial como garante de su sostenimiento (art. 23°). Así también, hace suyos los enunciados relativos a la participación indígena en la educación bilingüe intercultural (arts. 87° y 88°). En fecha aún más cercana, las regulaciones sobre derechos y obligaciones docentes, el Estatuto del Docente provincial, contemplan capítulos específicos respecto de la docencia indígena, tema este de otros textos, de otros diálogos. Lo mencionamos sólo para abundar en las respuestas a los interrogantes que dieron pie a la demanda que tan gentilmente, amorosamente, se nos hiciera desde la dirección de estos *Anales*, y que esperamos haber cumplido al menos parcialmente.

CERRAMOS CON PREGUNTAS

Finalizamos con una pregunta para lectoras y lectores. El sistema de educación superior está regulado por la Ley n° 24.521/1995 y sus modificatorias. ¿Reconocen en su articulado referencias a la educación bilingüe intercultural, al derecho de los Pueblos Indígenas al acceso, permanencia y graduación en ese nivel del sistema siguiendo los lineamientos que están marcando las leyes nacionales precedentes, los convenios internacionales homologados por el Estado nacional y las demandas de dichos Pueblos y el mandato constitucional de 1994? Una vez que encuentren la respuesta por sí o por no, les animo a encontrar respuestas posibles a la pregunta que sigue, ¿por qué?

FUENTES

Cámara de Diputados de la Provincia del Chaco. (1998). Ley 4449/1998. Ley General de Educación.

Cámara de Diputados de la Provincia del Chaco. (2010). Ley 6.691/2010. Ley de Educación Provincial.

Cámara de Diputados de la Provincia del Chaco. (2014). Ley 2.232 (ex n° 7.446/2014). Ley de Educación de Educación Pública de Gestión Comunitaria Bilingüe Intercultural Indígena.

Congreso de la Nación Argentina. (1995). *Constitución Nacional de 1853*.

Congreso de la Nación Argentina. (1884). Ley 1420/1884. Ley de Educación Común en la Capital, colonias y territorios nacionales.

Congreso de la Nación Argentina. (1884). Ley 1583/1884. Ley de Organización de Territorios Nacionales.

- Congreso de la Nación Argentina. (1884). Ley 1479/1884.
- Congreso de la Nación Argentina. (1985). Ley 23.302/1985. Ley de Política Indígena y Apoyo a las Comunidades Aborígenes.
- Congreso de la Nación Argentina. (1993). Ley 24.195/1993. Ley Federal de Educación 24.195/1993.
- Congreso de la Nación Argentina. (2006). Ley 26.606/2006. Ley de Educación Nacional.
- Congreso de la Nación Argentina. (1995). Ley 24.521/1995. Ley de Educación Superior.
- Organización Internacional del Trabajo (OIT). (1987). Convenio 169/1987 sobre Pueblos Indígenas y Tribales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Artieda, T. & Rosso, L. (2009). Pedagogía para indígenas del Chaco, a fines del siglo XIX y principios del XX. La asimilación "dulce" por vía de la educación y el trabajo". En A. Ascolani, *El Sistema Educativo en la Argentina. Civilidad, derechos y autonomía, dilemas de su desarrollo histórico* (pp. 141-163). Laborde.
- Artieda, T. (2012). Historias indígenas de acceso a la lectura y la escritura en tres ámbitos, religión, familia, escuela (1914-1960 circa). En H. R. Cucuzza & R. P. Spregelburd (dirs.), *Historia de la lectura en Argentina. Del catecismo colonial a las netbooks estatales* (pp. 435-470). Editoras del Calderón.
- Artieda, T.; Liva, Y. & Almiron, V. S. (2014). 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. (2015). Educación (¿común y laica?) para la infancia indígena en los territorios nacionales de Chaco y Formosa (1900-1930). *Anuario SAHE*, 16(1), 8-24. <https://www.saiehe.org.ar/anuario/revista/article/view/383>
- Artieda, T., Liva, Y., Almiron, S., Nazar, A. (2015). Educación para la infancia indígena en la reducción Napalpí (Chaco, Argentina. 1911- 1936). *Revista Antropológica PUCP*, 33(35), 117-139. <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/antropologica/article/view/14639>
- 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) CEFIS-AAS. <https://sociologia-alas.org/2016/04/22/libro-nuevos-protagonistas-en-el-contexto-de-america-latina-y-el-caribe/>

- Artieda, T. (2017). *La alteridad indígena en los libros de lectura de Argentina (1885-1940 ca.)*. Editorial CSIC. http://libros.csic.es/product_info.php?products_id=1138.
- Artieda, T. & Rosso, L. (2019). Las luchas indígenas por la igualdad en educación en el Chaco, Argentina. *Rizoma freiriano*, 27.
- Artieda, T. & Ramírez, M. J. (2021). A veces tarda un poco en hacerse la luz, pero cuando surge, es radiante (1934). Rosa Cruz Arenas. Una maestra que se las trae. En E. Mancini & M. Caballero (comps.), *Maestras argentinas. Entre mandatos y transgresiones*. Centro Cultural de La Toma Ediciones, Asociación Civil Inconsciente Colectivo y Cooperativa de Pensamiento "Margarito Tereré", Tomo 3.
- Assaneo, A. (2020). *La aldea escolar en Villa Llanquín: Educación para indígenas en el Territorio Nacional de Río Negro (1933-1967)* [Tesis Doctoral]. Universidad de Buenos Aires.
- Assaneo, A. & Nicoletti, M. A. (2018). Bárbaros e infieles: Proyectos educativos para indígenas en la Patagonia Norte (1890-1945). *Social and Education History*, 7(3), 204-231.
- Barboza, T. (2017). Educación para indígenas en la historia reciente del Chaco: hacia una escuela pública de gestión comunitaria (1987-2014). *Actas del 39° ISCHE (International Standing Conference for the History of Education) Educación y Emancipación*. <https://www.ische.org/wp-content/uploads/2018/05/ISCHE-39-Abstract-Book.pdf>
- Barboza, T. (2022). *Historia de la Educación Bilingüe Intercultural en el Chaco entre 1987 y 2014. Tensiones entre regulaciones estatales y demandas indígenas* [Tesis de Maestría]. Universidad Nacional de Quilmes. https://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/3580?localeattribute=pt_BR
- Barboza, T. S. & Artieda, T. L. (2022). Acceso de los pueblos indígenas del Chaco a la cultura escrita en el contexto de la Educación Bilingüe Intercultural (1987/2015). En T. Artieda (dir.) y R. P. Spregelburd (codir.), *Accesos y exclusiones a la cultura escrita. Concepciones, políticas y prácticas en el sistema educativo. Siglos XIX a XXI* (pp. 163-199). EDUNLU.
- Delrio, W., Escolar, D., Lenton, D. & Malvestitti, M. (2018). *En el país de nomeacuerdo. Archivos y memorias del genocidio del Estado argentino sobre los pueblos originarios, 1870-1950*. Prov. de Buenos Aires. UNRN.
- Feierstein, D. (1999). Igualdad, autonomía, identidad: las formas sociales de construcción de "los otros". En H. Noufour, D. Feierstein y otros, *Tinieblas del crisol de razas. Ensayo sobre las representaciones simbólicas y espaciales de la noción del "otro" en Argentina* (pp. 39-70). Cálamo.

- Gordillo, G. (2006). *En el Gran Chaco. Antropologías e historias*. Prometeo.
- Lenton, D. (1994). *La imagen en el discurso oficial sobre el indígena de Pampa y Patagonia y sus variaciones a lo largo del proceso histórico de relacionamiento: 1880-1930* [Tesis de Licenciatura en Ciencias Antropológicas]. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, *mimeo*.
- Lenton, D. (2010). Política indigenista argentina: una construcción inconclusa. *Anuario Antropológico*, 1, 57-97.
- Legarralde, M. R. (2020). *Combates por la memoria en la escuela. Transmisión de las memorias sobre la dictadura militar en las escuelas secundarias*. Miño y Dávila.
- Liva, Y. (2024). La educación de la infancia qom en Misión Laishí, Formosa (Argentina, 1901-1950 c.). Concepciones, estrategias y límites del proyecto franciscano. En: Y. Liva & C. Escalante Fernández (coords.), *Educación para indígenas. Experiencias latinoamericanas de los siglos XIX y XX* (pp. 339-376). El Colegio Mexiquense.
- Nicoletti, M. A. (2000/2001). "Derecho a ser educados": conceptos sobre educación y evangelización para los indígenas de la Patagonia a través del escrito inédito de un misionero salesiano. *Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación*, 3, 137-157.
- Pavez Ojeda, J. (2008). *Cartas Mapuche. Siglo XIX*, Chile, Ocho Libros/CoLibris.
- Silvestri, L. (2023). *La educación bilingüe intercultural en el Chaco a través de una institución para la formación docente (Barrio Toba, Resistencia)* [Proyecto de investigación]. UNNE-SGCYT, *mimeo*.
- Teobaldo, M. E. (2008). Las luces de la civilización Enseñar y aprender en las escuelas de la Patagonia Norte. Neuquén y Río Negro (1884-1957). *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 18, 167-186. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384539800008>
- Tola, F. & Suárez, V. (2016). *El teatro chaqueño de las crueldades. Memorias qom de la violencia y el poder*. Buenos Aires. Asociación Civil Rumbo Sur, Resistencia. CONICET-IIGHI.