

LENGUAS INDÍGENAS EN LA ESCUELA: UNA MIRADA RETROSPECTIVA A LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN LA PROVINCIA DE CHACO (ARGENTINA)

Ana Carolina Hecht y Cristina Messineo¹

Abstract:

This article examines the policies of Intercultural Bilingual Education in the Chaco Province (Argentina) between 1987 and 2016. Two moments related to the legal framework and the treatment of indigenous languages in the school are analyzed. First, the visibility of ethnolinguistic diversity, the demands of bilingual literacy and the role of the indigenous teacher. Second, multilingualism, interculturality and indigenous access to higher education levels become relevant issues. The process is accompanied by a change in the sociolinguistic situation of indigenous peoples who claim a school involved in the revitalization of their languages.

Resumo:

O artigo examina as políticas de Educação Intercultural Bilíngue no Chaco (Argentina) entre 1987 e 2016. São analisados dois momentos vinculados com o marco legal e o tratamento das línguas indígenas na escola. Primeiro, a visibilização da diversidade etnolinguística, as demandas de alfabetização bilíngue e o papel do professor indígena. Segundo, o plurilinguismo, a interculturalidade e o acesso dos indígenas aos níveis educativos superiores tornam-se questões relevantes. O processo vai unido a uma mudança de direção na situação sociolinguística dos povos indígenas que demandam uma escola envolvida na revitalização de suas línguas.

Resumen:

El artículo revisa las políticas de Educación Intercultural Bilingüe en el Chaco (Argentina) entre 1987 y 2016. Se analizan dos momentos vinculados con el marco legal y el tratamiento de las lenguas

indígenas en la escuela. Primero, la visibilización de la diversidad etnolingüística, las demandas de alfabetización bilingüe y el rol del maestro indígena. Segundo, el plurilingüismo, la interculturalidad y el acceso de los indígenas a los niveles educativos superiores se tornan cuestiones relevantes. El proceso va acompañado de un giro en la situación sociolingüística de los pueblos indígenas que reclaman una escuela involucrada en la revitalización de sus lenguas.

Palabras clave:

Indigenous Languages, Intercultural Bilingual Education, Legislation, Chaco (Argentina)

Línguas Indígenas, Educação Intercultural Bilingüe, Legislação, Chaco (Argentina)

Lenguas indígenas, Educación Intercultural Bilingüe, Legislación, Chaco (Argentina)

1. Introducción

En Argentina, a partir de la restitución de la democracia (1983), el acceso a una educación respetuosa del patrimonio étnico y lingüístico de los pueblos indígenas se ha convertido en un derecho innegable. Así, adquieren protagonismo los discursos de reivindicación sostenidos tanto desde los entornos legislativos y académicos como de los distintos movimientos sociales que interpelan al Estado a revisar las ideas homogeneizantes y a reconocer e incluir la pluralidad lingüística y cultural en la escuela. No está de más recordar que Argentina es un país que ha negado e invisibilizado históricamente su matriz multiétnica, especialmente, la vinculada con los pueblos indígenas. No obstante, el número de personas que se reconocen como indígenas supera las cifras de una nación imaginada como homogénea y monolingüe. Habitan actualmente en el territorio argentino más de 20 pueblos indígenas hablantes de al menos catorce lenguas² –con diferentes grados de bilingüismo– que estadísticamente representan el 2,4% del total de la población nacional.³

Dentro de los términos expresados en la legislación argentina, varias provincias con población indígena comenzaron a implementar acciones tendientes a incorporar la enseñanza de las lenguas indígenas en los planes de la educación formal. Así como también se revisaron los contenidos escolares tratando de reflejar los saberes que portan las diferentes comunidades y que hacen a la comprensión de la complejidad actual. Ahora bien, las interpelaciones que las diversidades étnica-lingüísticas impusieron a los modelos sociales establecidos fueron muchas y muy variadas e impactaron en diferentes esferas sociales y de la vida cotidiana.

Un caso de estudio por demás sobresaliente es el de la provincia del Chaco, destacada por ser una de las pioneras en el país en reconocer y regular la diversidad étnica y lingüística, y por su numerosa

² Las lenguas son: toba, pilagá, mocoví (familia guaycurú), wichí, nivaclé, chorote (familia mataguaya), tapiete, ava-guaraní, mbya, guaraní (familia tupi-guaraní), quechua, tehuelche y mapuche. Gracias a investigaciones recientes, se pueden agregar a la lista las lenguas vilela, considerada extinta desde la década de 1960 (Golluscio et al. 2005; y Golluscio, 2008) y chaná, oculta durante casi doscientos años (Viegas Barros, 2009).

³ Datos de la *Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas* (ECPI) realizada por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC) en los años 2004 y 2005.

y prometedora legislación al respecto. En Chaco, desde fines de la década del 80 y principios de los 90, se han otorgado derechos diferenciales básicos a sus tres pueblos originarios motivados tanto por la propia iniciativa de las comunidades toba/qom, wichí y moqoit/mocoví como por los dirigentes políticos de turno. Considerando eso, resulta un desafío plasmar en este trabajo algunos de los logros educativos iniciales y contemporáneos en la legislación provincial, así como las demandas pendientes en cuanto a la incorporación de las lenguas indígenas en el marco de la educación intercultural bilingüe (en adelante, EIB) durante el período 1987-2016.

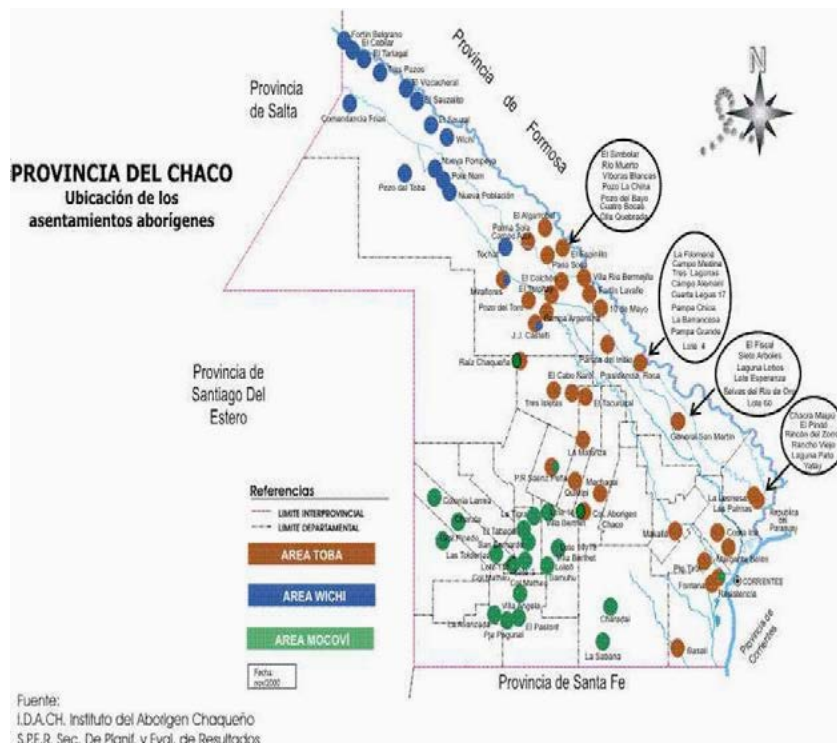
El trabajo se organiza de la siguiente manera. En la sección 1 se presenta un panorama de los pueblos y las lenguas indígenas de la provincia del Chaco. La sección 2 describe el marco legal general que dio inicio a la EIB en dicha provincia. En la sección 3 se analizan los cambios producidos en las primeras etapas de aplicación de las leyes y las principales demandas de los pueblos indígenas al sistema educativo; demandas ligadas fundamentalmente a la inclusión de las lenguas indígenas en la escuela y al rol del docente aborigen. La sección 4 registra una segunda etapa de la EIB signada por dos leyes fundamentales: la que oficializa a las lenguas indígenas de la provincia y la Ley de Educación del Chaco que permite la creación de escuelas gestionadas por las propias comunidades indígenas. Dicho marco legal, unido a un proceso de desplazamiento lingüístico genera demandas ligadas a la necesidad de preservar y revitalizar las lenguas indígenas en el contexto educativo. Por último, en las conclusiones, se presentan algunas reflexiones sobre cómo se está entendiendo al bilingüismo dentro de la EIB como política para la atención de la diversidad etnolingüística del Chaco.

2. Pueblos y lenguas indígenas de la provincia del Chaco

Chaco es una de las provincias de Argentina con mayor diversidad lingüística y cultural⁴. Según el último Censo (2010), el número de personas que se reconoce como indígenas asciende a 41.304 (el 3,9 % de la población total de la provincia). Los pueblos indígenas que habitan allí son oriundos de la región conocida como Gran Chaco⁵. El pueblo **toba (qom)** es el más numeroso: 29.000 personas distribuidas en el área centro-oriental de la provincia, especialmente en la capital y otras ciudades. La población **mocoví (moqoit)** se estima en 6.500; se halla asentada en comunidades del sur de la provincia. El mismo número de personas conforma la población **wichí** que se ubica a orillas del Río Teuco- Bermejo, en el norte del Chaco (Cf. MAPA).

4 Su población, además de indígena, está conformada por numerosos descendientes de inmigrantes de Europa Central y Oriental: checos, eslovacos, búlgaros, croatas, montenegrinos, italianos y españoles.

5 La región del Gran Chaco es una vasta llanura semi-árida con porciones boscosas que abarca parte de Argentina, Bolivia, Paraguay y Brasil. En Argentina, incluye la provincia homónima de Chaco, Formosa, el oeste de Salta, casi todo Santiago del Estero y el norte de Santa Fe.



Hacia fines de la década del 50, se inicia un proceso migratorio de la población indígena, especialmente toba, desde los asentamientos rurales hacia centros urbanos; migración que se acrecienta en las décadas siguientes hasta la actualidad.⁶ Así, varias familias migran a las grandes ciudades de la región, a Rosario (provincia de Santa Fe) y a Buenos Aires y se instalan en barrios marginales. Dicho proceso incide en el desplazamiento lingüístico, siendo la urbanización uno de los factores principales de la retracción de las lenguas vernáculas.

Las lenguas toba y mocoví pertenecen a la familia lingüística guaycurú y el wichí a la familia mataguaya. Su situación sociolingüística es diversa y compleja. La migración más o menos constante y estacional de las familias hacia los centros urbanos genera fenómenos de contacto e influye en la vitalidad de las lenguas. De esta manera, el rango de hablantes competentes en la lengua vernácula es muy variado: desde hablantes monolingües en la lengua indígena, pasando por bilingües receptivos, hasta personas que han abandonado por completo su lengua nativa. El trilingüismo resulta también muy común dada la frecuencia de matrimonios mixtos (por ejemplo, tobas que se casan con mocovíes o wichís).

La lengua toba ha sido desplazada por el español y su trasmisión, en algunos casos, se ha visto total o parcialmente interrumpida. La mayoría de los niños tobas que habitan en asentamientos urbanos son bilingües pasivos y adquieren el español como primera lengua. No obstante, si bien se trata de una lengua amenazada, el alto número de hablantes y el surgimiento de nuevos espacios de funcionalidad –como el culto religioso o los institutos de formación de docentes bilingües– favorece y fortalece el uso y la trasmisión de la lengua vernácula, aun en las grandes ciudades.

6 Ocasionado por la crisis de la industria algodonera, las inundaciones, la deforestación y la expansión de monocultivos y agronegocios, el tipo de migración hacia las grandes ciudades resulta en un desplazamiento constante conocido como “migración golondrina” (Attias y Lombardo, 2014).

Entre los mocoví, el 18,1% considera que su lengua materna es la indígena, el 16,3% habla habitualmente en su casa lengua/s indígena/s y el 26,9% habla o entiende lengua/s indígena/s. (VVAA, 2009). Gualdieri (1998) consigna que los mocoví establecidos en la provincia de Chaco han preservado con mayor éxito la lengua y la cultura vernáculas que los que viven en la provincia de Santa Fe, donde han experimentando un rápido proceso de abandono de su lengua desde mediados del siglo XX.

A diferencia de los otros idiomas, el wichí posee un mayor grado de vitalidad que se manifiesta en un elevado porcentaje de hablantes monolingües, especialmente mujeres y niños, y un pequeño porcentaje de préstamos en español.-

Es importante destacar que la situación sociolingüística de los aborígenes chaqueños no responde exactamente a un modelo de bilingüismo coordinado, en el cual las lenguas en contacto conviven armónica y equilibradamente, sino más bien a una situación de diglosia, en la cual esta relación es asimétrica y conflictiva (Fishman, 1967). Sin embargo, es en los ámbitos institucionalizados en donde se hacen más evidentes los conflictos del contacto entre lenguas ya que fuera de estos, el uso del español y el de la lengua vernácula –en sus variedades locales y regionales particulares – satisface las necesidades básicas de la comunicación oral.

La incorporación de sistemas de escritura para las lenguas indígenas del Chaco constituye un fenómeno relativamente reciente. Aunque los primeros textos escritos en lenguas vernáculas datan de la década del 50⁷, el problema de la escritura ha cobrado vigencia en los últimos años con la difusión de programas educativos que proponen utilizar la lengua materna como instrumento de alfabetización. Más allá de su real funcionalidad comunicativa, la escritura es concebida por los indígenas como un mecanismo de autoidentificación y cumple un rol importante tanto en la reivindicación cultural y política como en la revalorización y difusión de sus lenguas, muchas de ellas amenazadas o en peligro de extinción.

3. La EIB y el marco legal en Argentina

En la Argentina, el marco legal que reconoce los derechos indígenas comenzó a construirse a partir de la reinstalación de la democracia en 1983. La legislación establecida por la Organización Internacional del Trabajo (OIT)⁸ sobre asuntos indígenas sirvió de inspiración para que el Congreso de la Nación sancionara en 1985 la *Ley de Política indígena y apoyo a las comunidades aborígenes* (N°23.302) que en su capítulo V sostiene respecto de los planes de educación:

Es prioritaria la intensificación de los servicios de educación y cultura en las áreas de asentamiento de las comunidades indígenas. Los planes que en la materia se implementen deberán resguardar y revalorizar la identidad histórico-cultural de cada comunidad aborígen, asegurando al mismo tiempo su

7 La existencia de los primeros materiales escritos se debió, en gran parte, a la labor de misioneros que tradujeron la Biblia a los idiomas indígenas y confeccionaron vocabularios y notas gramaticales. A partir de ese momento, comenzaron a circular relatos tradicionales, cartillas de alfabetización, material informativo proveniente de distintas organizaciones indigenistas.

8 Particularmente el Convenio 169 (1989) "Sobre los pueblos indígenas y tribales en los Países Independientes" constituye el documento más importante que existe hasta ahora en relación con una garantía internacional de los derechos humanos de los pueblos indígenas. En nuestro país, la ratificación de dicho convenio fue aprobada en el Congreso Nacional por Ley No 24.071, en abril de 1992.

integración igualitaria en la sociedad nacional (Artículo 14).

La enseñanza que se imparta en las áreas de asentamiento de las comunidades indígenas asegurarán los contenidos curriculares previstos en los planes comunes y, además, en el nivel primario se adoptará una modalidad de trabajo consistente en dividir el nivel en dos ciclos: En los tres primeros años, la enseñanza se impartirá en la lengua indígena materna correspondiente y se desarrollará como materia especial el idioma nacional; en los restantes años, la enseñanza será bilingüe. Se promoverá la formación y capacitación de docentes primarios bilingües, con especial énfasis en los aspectos antropológicos, lingüísticos y didácticos, como asimismo la preparación de textos y otros materiales, a través de la creación de centros y/o cursos especiales de nivel superior, destinados a estas actividades (Artículo 16).

A partir de ese momento se suceden una serie de leyes provinciales⁹ hasta llegar a la *Reforma Constitucional de 1994* en la que se deroga el artículo 65 de la Constitución de 1853, que otorgaba al Congreso la facultad de mantener a los indios en reservas y convertirlos a la religión católica. Este se reemplaza por el artículo 75, inc. 17, que dice lo siguiente:

Corresponde al Congreso: Reconocer la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos. Garantizar el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural, reconocer la personería jurídica de sus comunidades y la posesión y propiedad comunitaria de las tierras que tradicionalmente ocupan; y regular la entrega de otras aptas y suficientes para el desarrollo humano; ninguna de ellas será enajenable, transmisible, no susceptible de gravámenes ni embargos. Asegurar su participación en la gestión referida a sus recursos naturales y a los demás intereses que los afecten. Las provincias pueden ejercer concurrentemente estas atribuciones.

Una de las consecuencias más importantes de la reforma legal mencionada es la creación y difusión de programas y experiencias educativas bilingües e interculturales a nivel nacional y provincial.

Paralelamente al surgimiento de leyes específicas de reconocimiento de los derechos indígenas, desde el advenimiento de la democracia a la actualidad, se sucedieron también reformas en educación que marcaron el rumbo de las políticas educativas en el país e incidieron en el desarrollo de la EIB. Entre estas, es necesario mencionar la *Ley Federal de Educación* (LFE, N°24.195/93) que apuntaló el proceso de transformación educativa llevado a cabo durante la década de los 90 bajo la presidencia de Carlos Menem (1989-1999) y la *Ley de Educación Nacional* (LEN, N° 26.206/06) sancionada durante el gobierno de Néstor Kirchner (2003-2007). Mientras que, en líneas generales, la LFE propició la contención de los sectores socialmente excluidos y la compensación de las desigualdades, la LEN propone un cambio de rumbo en las políticas neoliberales de los '90 en tanto concibe a la educación como bien público y como derecho social y destaca la centralidad del Estado en la garantía de este derecho. De esta manera, las políticas hacia los sectores más vulnerables en el campo

9 La Ley Provincial del Aborigen de Formosa No 4267/84, Ley N° 6373/86 de Salta, Ley 3258 /87 de Chaco, Leyes N° 2435/87 y N° 2727/89, de Misiones, Ley N° 2287/87 de Río Negro, Leyes N° 3657/91, 3623/91 y 3667/91 de Chubut y Ley N° 11078/93 de Santa Fe.

escolar –incluida la población indígena– desplazaron la preocupación por la equidad hacia una mayor preocupación por la inclusión, la igualdad y la necesidad de reinstalar políticas de inspiración universal (Feldfeber y Gluz, 2011).

En relación con la EIB, la diferencia más significativa entre la LFE y la LEN reside en que mientras la primera reconoce el derecho de las comunidades indígenas a preservar sus pautas culturales y al aprendizaje y enseñanza de su lengua y promueve la creación de programas de rescate y fortalecimiento de lenguas y culturas indígenas como instrumento de integración, la segunda incluye entre sus ocho modalidades a la EIB dentro del sistema educativo nacional. Es decir, institucionaliza la EIB a la vez que promueve la participación de los pueblos indígenas, sus organizaciones y comunidades, en los procesos educativos interculturales y/o bilingües. De este modo, a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional, se creó un mecanismo de participación permanente de los pueblos indígenas para definir y evaluar las estrategias de la EIB: el CEAPI¹⁰ (Consejo Educativo Autónomo de los Pueblos indígenas) que depende del Ministerio de Educación Nacional.¹¹

4. La EIB en la provincia del Chaco

La provincia del Chaco, junto con Formosa, Salta fueron pioneras en materia de legislación indígena y educación. En la provincia del Chaco, la educación bilingüe intercultural se enmarca en la *Ley Provincial De las Comunidades Indígenas* (N° 3.258) que fue sancionada por la Cámara de Diputados de la provincia del Chaco en mayo de 1987 en respuesta a los reclamos indígenas sobre adjudicación de tierras, educación y salud, entre otros. En su capítulo III reconoce que las culturas y lenguas aborígenes constituyen valores del acervo cultural de la provincia y que los aborígenes tienen derecho a estudiar su propia lengua en las instituciones de enseñanza primaria y secundaria (art.14). De este modo, determina que la educación impartida en los establecimientos escolares con población indígena se deberá realizar en forma bicultural y bilingüe (art.15). Por último, la ley propone la formación de docentes indígenas a través de planes adecuados de formación y capacitación (art.16).

A partir de aquí las reformas legislativas y educativas de la provincia siguieron, por un lado, las políticas estatales de la Nación Argentina; por otra, introdujeron modificaciones particulares que la hacen una de las provincias más innovadoras en lo que respecta a la educación indígena. En los siguientes apartados se exponen las dos etapas en las que la EIB cobró impulso en la provincia del Chaco. Además de un desarrollo cronológico, ambas etapas están claramente marcadas por políticas estatales diferentes –por no decir contrapuestas– que incidieron de manera particular en los lineamientos de la aplicación de la EIB en la provincia.

4.1 Primeros momentos: la visibilización de las lenguas indígenas y el modelo de transición.

10 El CEAPI está conformado por 29 miembros plenos y 2 con derecho a voz pero no al voto (estos últimos son referentes indígenas que forman parte del equipo técnico de la Modalidad de EIB Nacional).

11 Durante la elaboración de este artículo, en marzo de 2017, en el marco del retorno a un modelo neoliberal de aplicación de políticas de ajuste y desfinanciamiento del Estado, el Ministerio de Educación y Deportes de la Nación Argentina, acaba de suprimir la coordinación de la modalidad EIB del sistema educativo nacional, decisión que vulnera la Ley de Educación Nacional N° 26.206 y viola el derecho constitucional de los Pueblos Indígenas expresado en la Constitución Nacional. Esta acción implica también el desmantelamiento del Consejo Educativo Autónomo de Pueblos Indígenas (CEAPI), organismo que garantizaba la participación de los pueblos indígenas en el proceso educativo.

Los objetivos contenidos en la Ley Provincial N° 3.258 dieron lugar a dos acciones educativas en la provincia del Chaco: la puesta en marcha del Programa de Educación Bilingüe Intercultural (en adelante PROEBI) y la creación del Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen (en adelante CIFMA) destinado a la formación de maestros indígenas.¹²

En este contexto, fueron varios los temas de preocupación y las necesidades que la nueva modalidad educativa debía atender: la formación docente y el rol de los maestros indígenas en la escuela, el problema de la escritura de las lenguas y la estandarización de sus alfabetos, la elaboración de gramáticas pedagógicas, la participación de la comunidad en la escuela, la creación de un nivel medio de educación para aborígenes y la carencia de una infraestructura educacional básica, entre otros (Hecht, 2015).

No obstante, previo a la sanción de la ley, la necesidad de una educación que incluya a los pueblos indígenas venía discutiéndose en asambleas organizadas por el denominado “Grupo de los Seis” –un movimiento étnico-político integrado por dos representantes de cada uno de los pueblos indígenas de la provincia. Uno de los principales temas de preocupación era la barrera lingüística existente entre los niños aborígenes y los maestros (Hecht, 2015), situación que se traducía en problemas de aprendizaje, repetición y deserción escolar.¹³

Cabe aclarar que el sistema educativo vigente no solo no contemplaba la diversidad étnica y lingüística de la provincia –la escolarización se realizaba exclusivamente en español– sino que respondía a un modelo de alfabetización normativo y homogeneizante, enfocado prioritariamente en el aprendizaje de la lectoescritura. Esta habilidad, concebida por los indígenas como una puerta de entrada al mundo no indígena, y en especial al mercado laboral, les era vedada a sus hijos a través de un sistema educativo altamente castellanizante.

Ahora bien, ¿cómo fue el mecanismo de incorporación de las lenguas indígenas al sistema educativo a partir de este nuevo modelo?

En los primeros años de desarrollo de la EIB, la documentación de las lenguas toba, mocoví y wichí era aún incipiente. Se sabía muy poco acerca de sus gramáticas, sus contextos sociolingüísticos así como de su diversidad dialectal. Las investigaciones lingüísticas en la región se habían iniciado entre los años 60 y 70, en un marco estructural-descriptivista y sus resultados tuvieron escasa difusión y continuidad. Recién a principios de los años 90 se advierte un progresivo aumento en la cantidad de estudiosos que se dedican al trabajo en terreno y que se destacan por el rigor en el análisis e interpretación de los datos lingüísticos.¹⁴ Aún así, la necesidad de una articulación entre investigaciones básicas del ámbito científico y académico y su aplicación a la EBI era inminente.

Al inicio del programa EBI en el Chaco, se convocó a especialistas en las lenguas de la región para

12 Aproximadamente en 1994 se crea la carrera para Maestro Bilingüe Intercultural para el nivel inicial y primario a cargo del CIFMA. Actualmente en la provincia del Chaco existen institutos terciarios que expiden el título de Profesor Intercultural Bilingüe para EGB 1y 2 (Medina, 2013).

13 Según un diagnóstico lingüístico educativo (Messineo, 1989) en escuelas con población toba y mocoví de la provincia del Chaco, el 75% de los niños aborígenes presentaban problemas de aprendizaje; el 64% repetía 2do grado y el 49% 3er grado. Eran muy pocos los que llegaban a terminar el 7mo grado de escolaridad obligatoria, alcanzando sólo el 2do o 3er grado para luego transformarse en repetidores crónicos o desertores.

14 Para una reseña sobre el desarrollo de los estudios de lenguas indígenas en Argentina, véase: Gerzenstein, Fernández Garay y Messineo (2001).

decidir sobre los lineamientos curriculares y el diseño de investigación a seguir. En lo que respecta a la investigación lingüística era necesario contar con:

- Diagnósticos sobre la vitalidad de las lenguas vernáculas en cada una de las comunidades rurales así como también en las áreas urbanas con población aborígen.
- Estudios sistemáticos sobre las lenguas toba, wichí y mocoví.
- Alfabetos consensuados y estandarizados de estas lenguas.
- Estudios etnolingüísticos que vinculen la lengua con sus contextos de uso.
- Recopilación y análisis de la literatura oral indígena.
- Elaboración de gramáticas pedagógicas y otros materiales didácticos que orientaran la tarea de los maestros bilingües.

Así también, frente a la heterogeneidad sociolingüística de la provincia del Chaco en relación con su población aborígen, las propuestas pedagógicas debían adecuarse a las situaciones particulares: desde lenguas con un alto grado de vitalidad, con niños y madres monolingües en lengua vernácula, como es el caso del **wichí**, hasta lenguas “en peligro” o fuertemente desplazadas, como el caso del **toba** en ciertos contextos urbanos.

Mientras tanto, en las escuelas los maestros debían adaptarse a los nuevos desafíos que implica la EIB. Por un lado, necesitaban capacitarse y por otro, aceptar al reciente integrante del sistema escolar: el auxiliar docente aborígen (ADA), cuya formación estaba a cargo del CIFMA y que trabajaría a la par del tradicional docente no indígena. En medio de un escenario plagado de incertidumbres y tensiones, la visibilización de las lenguas indígenas tanto en el ámbito escolar como a nivel de la sociedad global era uno de los principales problemas a resolver. Desde miradas prejuiciosas que les negaban su estatus de lengua hasta el desconocimiento absoluto de sus rasgos gramaticales y sus capacidades comunicativas, el toba, el mocoví y el wichí eran impensables como lenguas de enseñanza y alfabetización.

Los primeros acercamientos entre el mundo académico –fundamentalmente de lingüistas y antropólogos– y el ámbito educativo se plasmaron básicamente en la elaboración de documentos y diagnósticos sobre las lenguas indígenas y su situación sociolingüística (por ejemplo, Gerzenstein *et al.*, 1998) así como en el dictado de cursos y talleres para los docentes involucrados en la modalidad EIB. Estas acciones contribuyeron paulatinamente a derribar preconceptos y a tomar conciencia y valorizar la riqueza de las lenguas vernáculas. No obstante, su inclusión en las aulas como lenguas de enseñanza y alfabetización no fue una tarea fácil. La falta de un sistema de escritura consensuado, la diversidad dialectal y la necesidad de materiales didácticos en lenguas indígenas fueron los principales

temas de debate en las primeras épocas de la EIB chaqueña. A su vez, el problema de la escritura dejó de ser una preocupación de los traductores bíblicos para insertarse en un marco comunitario e institucional más amplio, lo que generó discusiones en torno a la selección y estandarización de los alfabetos vernáculos (Gerzenstein y Messineo 2002).

Fue en esta primera etapa que las lenguas indígenas funcionaron en la escuela como una suerte de “puente entre dos culturas”. Los encargados de llevar adelante la tarea de enseñar la lengua nativa fueron los auxiliares docentes aborígenes (en adelante ADAs), jóvenes elegidos por la propia comunidad, que poseían conocimientos de su lengua y/o cultura y que habían concluido el primer ciclo de educación primaria. Los ADAs conformaban junto con los maestros de grado lo que en el sistema educativo chaqueño se denominó la “pareja pedagógica”, figura que surge como respuesta a la necesidad de enseñar a niños indígenas que comparten el aula con otros que no lo son (Hecht y Zidarich, 2016).

No obstante, más allá de este perfil general, los jóvenes que ingresaban como ADAs a las escuelas de la provincia oficiaban muchas veces de ayudantes, secretario/as; traductore/as e intérpretes del maestro de grado. En el mejor de los casos, cumplían el rol de maestros especiales a los que se les asignaba una hora diaria de clase para enseñar su lengua y su cultura¹⁵. En pocas palabras, los primeros ADAs poseían lugares diversos e inciertos según la lógica de las instituciones que los incorporaban. Parte de esta situación se debía al hecho de que ser hablante de la lengua nativa o miembro de una comunidad indígena no necesariamente implicaba estar capacitado para su enseñanza. Esta situación perduró hasta 1997 cuando el Poder Ejecutivo de la provincia del Chaco sancionó el decreto N° 275 en el que se establecen las funciones de los auxiliares docentes aborígenes¹⁶. Entre tanto, las primeras cohortes de maestros egresaban del CIFMA y se incorporaban paulatinamente a las escuelas¹⁷.

Por otra parte, ya avanzadas las discusiones sobre la importancia de la escritura en lenguas indígenas surgió la necesidad de producir materiales didácticos, dado que la mayoría de los textos escritos en lenguas indígena que circulan en las comunidades provenían del ámbito religioso. Sin embargo, fue poco lo que se produjo al respecto y se cuenta con una producción escasa y discontinua.¹⁸

En síntesis, el modelo de EIB en Chaco estuvo en sus inicios centrado en los aspectos lingüísticos de la educación. Intentaba, por un lado, responder a los reclamos de los indígenas respecto de las barreras comunicativas entre niños indígenas y maestros no indígenas. Por otro, debía alinearse con

15 Para una descripción más detallada de los diversos roles del auxiliar docente aborígen en las primeras etapas de su inclusión en la EIB del Chaco, consultar el *Documento fuente sobre las lenguas indígenas de la Argentina* (Gerzenstein et al., 1998). elaborado para el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

16 Sus funciones son: 1) alfabetizar en lengua materna; 2) efectivizar la recuperación de la lengua indígena en caso de que sea la de menor uso; 3) desarrollar la tarea docente conjuntamente y bajo la dependencia del maestro de grado o sección; 4) participar en la elaboración del Diseño Curricular Institucional; 5) favorecer y acrecentar la participación de la familia aborígen en la vida escolar y 6) participar de las acciones de perfeccionamiento docente (Medina, 2014).

17 A partir del año 1995, cuando el CIFMA se constituye en un Instituto de Nivel Terciario, se forman los primeros maestros bilingües interculturales para la Educación General Básica (EGB) 1 y 2 y recién en 2000 se crea la formación del profesor intercultural bilingüe para la EGB 1 y 2 (Valenzuela, 2009). Estas dos titulaciones permitieron que los egresados puedan desempeñarse de manera autónoma frente a un grado y ya no como “pareja pedagógica”.

18 Según Artieda, Liva y Almirón (2011), entre 1992 y 2007 se elaboraron y editaron en el Chaco un total de veintitrés títulos bilingües y monolingües en los que participaron hablantes de qom, wichí y moqoit.

los requerimientos de las políticas nacionales y provinciales contenidas en la nueva legislación. Resultó así un modelo de *transición*, en el que la inclusión de las lenguas indígenas estaba previsto sólo para los primeros niveles de la escolaridad, para luego ir paulatinamente incorporando el español y propiciar su uso exclusivo en las instancias medias y finales de la escolaridad obligatoria (Fernández *et al.*, 2012). Dicho modelo responde a la idea de que las lenguas indígenas son insuficientes para desarrollar procesos educativos; estas son solo herramientas para lograr un acercamiento inicial a los contenidos curriculares y facilitar el aprendizaje de la lectoescritura en español de manera más rápida y eficaz. Si bien se conoce también como *bilingüe bicultural*, este modelo se basa en el preconcepto de que la cultura indígena no dispone de conocimientos científicos y de que es necesario recurrir a los esquemas lógicos y a las categorías de pensamiento de la cultura occidental.

Sin embargo, su aplicación en las escuelas del Chaco permitió, por un lado, la visibilización de las lenguas indígenas de la región de parte de los docentes no indígenas y la sociedad mayoritaria. Por otra parte, el hecho de incorporarlas a la educación formal derribó prejuicios, incitó a los docentes a conocer más sobre las lenguas y culturas vernáculas y a capacitarse en cursos y talleres especiales. Así también motivó a los propios indígenas a mandar a sus hijos a la escuela, lo cual permitió que se redujera el nivel de deserción y desgranamiento escolar. Con todas sus críticas, el modelo de transición bilingüe logró paulatinamente disminuir el analfabetismo y la desigualdad de oportunidades y sentó las bases para un modelo intercultural bilingüe aún en desarrollo.

No obstante, pese lo promisorio de la creación del PROEBI en el Chaco y las acciones mencionadas, las políticas educativas aplicadas a nivel nacional y provincial a partir de la década de los '90 se enmarcaron en un modelo neoliberal que profundiza las desigualdades bajo el amparo de un discurso respetuoso de las diferencias (Petz, 2002). Entonces, si bien este nuevo paradigma educativo para la población indígena cuestionó aspectos pedagógicos, cognitivos y lingüísticos de los modelos educativos asimilacionistas¹⁹, la EIB quedó reducida a los programas de políticas compensatorias²⁰ en educación que asimilan diversidad cultural con desventajas socioeducativas (Bordegary y Novaro, 2004).

4.2 Propuestas contemporáneas: entre la autodeterminación étnica y la revitalización lingüística

Los cambios más significativos en materia de educación indígena de la provincia del Chaco se producen como corolario de la Ley Nacional de Educación arriba mencionada.

En el año 2007 se sanciona la Ley N° 5905 que crea el “Programa de Educación Plurilingüe” y que define la educación plurilingüe como “aquella destinada a ampliar la construcción de capacidades comunicativas del sujeto y a la que contribuye cualquier conocimiento o experiencia de lenguas, en la que éstas en correlación e interactúan en la comunicación humana, a través de los distintos lenguajes Contempla las lenguas indígenas, regionales y extranjeras.” (Artículo N° 2). Es muy interesante la

19 Los modelos educativos asimilacionistas eran aquellos desarrollados por el Estado previamente al reconocimiento del derecho a la EIB, por lo tanto se educaba a todos los niños bajo pautas homogeneizadoras en donde no se contemplaban las variabilidades étnica y lingüísticas y la lengua única de la escolarización era el español.

20 Las políticas compensatorias constituyen un ejemplo paradigmático de intervención estatal, en la medida en que se proponen compensar las desigualdades de origen de los estudiantes. Se enfocan en el principio de equidad, que consiste en no dar lo mismo a quienes no son iguales (Feldfeber y Gluz, 2011).

ampliación que se realiza con esta propuesta ya que contempla la diversidad lingüística de la provincia, pone énfasis en el plurilingüismo como superador del mono/bilingüismo y desfocaliza así la mirada sobre los indígenas como únicos portadores y responsables de la diversidad.²¹ No obstante, si bien la propuesta es superadora ya que propicia el estudio y la difusión de las lenguas habladas en la provincia, no existe ninguna mención al problema de la interculturalidad. En este sentido, el foco continúa puesto en los aspectos lingüísticos de la EIB tal como sucedía en los primeros años de su implementación y desarrollo.

El término interculturalidad se instala recién en el año 2010 a partir de un decreto (N° 380) del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Provincia del Chaco que cambia el estatus del Programa Plurilingüe mediante la creación de la “Subsecretaría de Interculturalidad y Plurilingüismo” como organismo regulador de dicho Ministerio.

En ese mismo año se sanciona la *Ley Provincial N°6604* que declara como lenguas oficiales del Chaco a las lenguas toba, mocoví y wichí. Se trata de una legislación novedosa para Argentina, ya que es la primera vez que el Estado reconoce la oficialidad de otras lenguas además del español. Dicha ley crea el Consejo Provincial Asesor de Lenguas Indígenas - organismo técnico-político conformado por representantes de los tres pueblos indígenas de la provincia – cuya función es la de propiciar el reconocimiento efectivo, la protección y el desarrollo de los derechos lingüísticos, individuales y colectivos de los pueblos indígenas.

También en 2010, como corolario de la reforma educativa nacional (Cf. Ley de Educación Nacional N° 26206/06) se sanciona la *Ley de Educación del Chaco* (N°6691) que reconoce a la EIB como una modalidad educativa para los pueblos indígenas en todos los niveles de formación: primario, terciario y superior.²²

Un aspecto importante en esta segunda etapa, es que la Ley de Educación del Chaco permitió dar inicio al debate sobre las escuelas de autogestión indígena. En consecuencia, en agosto de 2014 se sancionó la *Ley sobre Educación Pública de Gestión Comunitaria Bilingüe Intercultural Indígena* (N° 7446) mediante la cual las escuelas así catalogadas debían otorgar su conducción a un indígena y al menos el 50% de su personal docente debía ser indígena. La aprobación de esta ley, enmarcada en enardecidos debates y desacuerdos entre los diversos actores involucrados (comunidades indígenas, autoridades estatales, gremios docentes y docentes indígenas y no indígenas) (cf. Medina 2014 y Medina y Hecht 2014) hace visible el reconocimiento de que la enseñanza de la lengua vernácula posee complejidades que deben ser tenidas en cuenta a la hora de implementar la modalidad EIB, como por ejemplo, las áreas en donde residen los educandos, el modo como se enseñará la lengua

21 Incluso, posteriormente, en el año 2012 esta ley incorporó la lengua de señas argentina por medio de la Ley N° 6975 (Medina, 2014).

22 Un ejemplo en esta dirección es el caso del “Programa de Pueblos Indígenas” implementado desde 2011 por la Universidad Nacional del Nordeste. Esta política de acción afirmativa tiene cinco líneas: Inclusión de alumnos aborígenes al aula universitaria; Diseño de una propuesta de formación para docentes indígenas de escuelas de nivel inicial, primario y secundario de la provincia del Chaco; Actualización y capacitación sobre pueblos indígenas para docentes, investigadores y estudiantes de la UNNE; Diseño y ejecución de Proyectos de Extensión en función de demandas de las comunidades y organizaciones de los pueblos indígenas de la región; y Promoción y consolidación de equipos de investigación intra e interinstitucionales sobre pueblos indígenas. En la actualidad incluye tutorías académicas y becas de ayuda económica para más de un centenar de universitarios indígenas.

vernácula y la definición de los contenidos curriculares, entre otros.

Un ejemplo de esto es el caso del toba, cuya situación de desplazamiento y retracción se ha acentuado en los últimos años. Más allá de los esfuerzos por mantener la lengua y propiciar su uso en las generaciones de niños y jóvenes de parte de experiencias locales (cf. Messineo *et al.* 2007 y Messineo y Dell' Arciprete 2005), la migración y relocalización de sus hablantes en zonas urbanas constituye un factor decisivo de desplazamiento lingüístico en niños y jóvenes. Es conocida la existencia de comunidades tobas urbanas en las que los adultos son bilingües pero los niños son monolingües en español o, en el mejor de los casos, poseen solo una competencia receptiva de la lengua vernácula (Hecht 2010 y Medina 2014). Es decir, se trata de situaciones en las que la lengua indígena ha perdido espacios de funcionalidad e incluso deja de ser la lengua materna de las generaciones más jóvenes.

Es así que en la escuela los docentes se enfrentan a una realidad diferente a la descrita en el apartado anterior. Los niños, niñas y jóvenes se reconocen como indígenas pero hablan el español como primera lengua. En este nuevo escenario, enmarcado por políticas de inclusión y empoderamiento de las comunidades indígenas, el rol que los padres le demandaban a la escuela en los comienzos de la EIB se ha transformado. El reclamo actual se enfoca más bien en la necesidad de que la escuela sea el espacio donde las lenguas sean recuperadas y resguardadas. Aunque es sabido que la revitalización de una lengua no puede reducirse al ámbito educativo, sino que implica estrategias sociales más amplias, la escuela es un espacio importante que no debería estar desligado de las actuales demandas.

Esta compleja situación abre nuevos desafíos a la cuestión de bilingüismo. Uno de ellos es la enseñanza de la lengua nativa como segunda lengua (Acuña 2010 y 2012, Unamuno 2012). No obstante, por el momento, el bilingüismo continúa funcionando como un modelo de transición entre dos lenguas, solo que en la mayoría de los casos se trata de un movimiento invertido, en el que el español parece servir como “puente” para la recuperación y el fortalecimiento de la lengua indígena, sobre todo en los contextos urbanos de la provincia (Hecht 2014 y Medina 2017). Como consecuencia de esto, los maestros indígenas reclaman por una formación específica que les permita acceder a las herramientas necesarias para la enseñanza de la lengua indígena como segunda lengua.

Por otra parte, en este contexto, el problema de la interculturalidad es de fundamental importancia ya que se trata de niños y jóvenes que si bien no son competentes en su lengua nativa, poseen un fuerte sentimiento de autoidentificación étnica, se reconocen y proclaman indígenas. Por ende, las políticas de EIB debieran contemplar acciones²³ que atiendan no sólo a las necesidades lingüísticas, sino también a los procesos de etnogénesis que caracterizan a la población indígena en la actualidad. Dichas acciones responderían a las actuales demandas de los padres a la vez que contribuirían a la recuperación de las lenguas vernáculas en niños y jóvenes indígenas bilingües pasivos/receptivos o monolingües en español.

23 Un antecedente de proyectos de revitalización lingüística que involucran el trabajo colaborativo entre investigadores y miembros de la comunidad son los talleres realizados durante 2000-2006 en el Barrio Toba de Derqui (Buenos Aires). A pesar del avanzado grado de desplazamiento de la lengua toba en esta comunidad, la participación y el compromiso de los propios indígenas en la documentación, enseñanza y transmisión de la misma arrojó resultados asombrosamente positivos. Proyectos de esta índole pueden servir de modelo para reflexionar sobre acciones posibles que permitan incluir a las lenguas en las escuelas (cf. Messineo *et al.* 2007).

A modo de conclusión

Los lineamientos y concepciones de la modalidad de EIB en el Chaco han ido de la mano de los procesos políticos nacionales, a la vez que fueron redefiniéndose y adaptándose a las demandas y problemáticas locales. Una síntesis del recorrido plasmado en este texto nos muestra que el eje de las discusiones en las primeras etapas de la EIB estuvo puesto en los aspectos lingüísticos de la escolarización; padres y docentes coincidían en que el bilingüismo era problemático y que la escuela debía salvar la barrera lingüística entre niños indígenas y maestros blancos, causante principal del fracaso escolar. Por otra parte, había que concientizar a los docentes y a la sociedad chaqueña en general de que las lenguas toba, mocoví y wichí eran “lenguas en su justo derecho”, que poseían una gramática organizada y un léxico suficiente para expresar todo lo que se podía expresar en español. Aún más, hubo que convencerlos de las riquezas tipológicas de estas lenguas, capaces de expresar con mayor precisión que el español sutilezas espaciales o detalles de evidencialidad, por ejemplo. Poco a poco las lenguas se hicieron visibles en el espacio escolar, en gran parte, gracias a la labor de los ADAs cuyo rol fue definiéndose cada vez más en el transcurso del tiempo. No obstante, conforme a un modelo bilingüe de transición, en las primeras etapas de aplicación de la EIB las lenguas indígenas oficiaron de puente para la alfabetización en español.

De este modo, y en el marco de políticas compensatorias neoliberales, fue instalándose la idea de que la EIB era un asunto privativo de los pueblos indígenas, de los maestros indígenas y de sus lenguas nativas.

Con la reforma educativa de 2007 y bajo el signo de un gobierno con políticas más inclusivas, la EIB se institucionaliza dentro del sistema educativo nacional y promueve la participación de los pueblos indígenas en su organización y gestión. En este contexto, la provincia del Chaco declara oficiales a las tres lenguas indígenas que allí se hablan y propicia una mirada plurilingüe sobre el escenario educativo. Desde ya, la amplitud de esta mirada abre también la puerta a la complejidad y dificultad que presenta el panorama sociolingüístico de la provincia, incluida la situación de desplazamiento y retracción de las lenguas indígenas, en especial, de la lengua toba. En este contexto la escuela se ve interpelada no ya como espacio de visibilización e inclusión de las lenguas indígenas, sino como responsable de la revitalización de las mismas. En todos los casos, la mirada queda circunscripta al ámbito lingüístico y, más específicamente, a la cuestión indígena.

Aún en el presente, la EIB sigue siendo un asunto que atañe solo a la población indígena. Las escuelas chaqueñas con esta modalidad no logran aún abrirse a la sociedad global e incorporar así la dimensión intercultural que esta implica. La implementación de la EIB en zonas de contacto interétnico –como es el caso de la provincia del Chaco– no consiste meramente en solucionar la barrera lingüística entre lengua nativa y español, utilizando la primera como vehículo para un aprendizaje más rápido y eficaz de la segunda. El camino contrario, que incorpora la enseñanza de las lenguas indígenas como segundas lenguas en contextos de desplazamiento, tampoco permite abordar la complejidad del problema en su total magnitud. Una educación bilingüe debe estar enfocada dentro de los criterios de una educación global que contemple no sólo los parámetros socioculturales de los niños a quien va

dirigida, sino también los modos de socialización por medio de los cuales ellos adquieren su lengua y cultura. En este sentido, la interculturalidad implica no solo incorporar contenidos relativos a la cultura y cosmovisión indígena y sus modos de aprendizaje y transmisión, sino también ponerlos en diálogo con los contenidos y modelos sociales hegemónicos.

Por lo tanto, es fundamental recordar que hablar de educación bilingüe en áreas de contacto interétnico significa hablar de educación intercultural y su objetivo será la integración de un conjunto de formas (lingüísticas, sociales y culturales) que le permitan a los niños y niñas indígenas desenvolverse con soltura y sin inhibiciones dentro de una realidad multilingüe y pluricultural.

Referencias bibliográficas

ACUÑA, L. Lenguas propias y lenguas prestadas en la EIB. Hirsch, S. y A. Serrado (comp.) *La Educación Intercultural Bilingüe en Argentina: Análisis antropológicos de experiencias en comunidades indígenas*. Buenos Aires, Argentina. Novedades Educativas, p.78-92. 2010.

ACUÑA, L. Lenguas en contacto en el aula de la Educación Intercultural Bilingüe. Unamuno, V. y Maldonado A. (eds.) *Prácticas y repertorios plurilingües en Argentina*. Buenos Aires: Universidad Autónoma de Barcelona, p.251-272. 2012.

ARTIEDA, T.; LIVA, Y.; ALMIRÓN, S. Textos escolares para la Educación Bilingüe Intercultural: omisiones estatales y empeños indígenas (Chaco, Argentina, 1987-2007). *Boletín de Antropología y Educación* 3, p.27-34. 2011.

ATTÍAS, A.; LOMBARDO, R. Población originaria de la Provincia del Chaco. Territorios, dominación y resistencias. *Revista THEOMAI Estudios críticos sobre Sociedad y Desarrollo*, v.30, p.65-80. 2014.

BORDEGARAY, D.; NOVARO, G. Diversidad y desigualdad en las políticas de Estado. Reflexiones a propósito del proyecto de Educación Intercultural Bilingüe en el Ministerio de Educación. *Cuadernos de Antropología Social*, v.19, p.101-119. 2004.

FELDFEBER, M.; GLUZ, N. Las políticas educativas en Argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de "nuevo signo". *Revista Educação & Sociedade*, 32, p.339-356. 2011.

FERNÁNDEZ, C.; GANDULFO, C.; UNAMUNO, V. Lenguas indígenas y escuela en la provincia del Chaco: El proyecto Egresados. *V Jornadas de Filología y Lingüística*, La Plata, UNLP, p.1-18. 2012.

FISHMAN, J. Bilingualism with and without diglossia; diglossia with and without bilingualism. *Journal of Social Issues*, 23, p.29-38.1967.

GERZENSTEIN, A.; FERNÁNDEZ GARAY, A.; GOLLUSCIO, L.; ACUÑA, L.; MESSINEO, C. *La educación en contextos de diversidad lingüística y cultural. Documento fuente sobre las lenguas indígenas de la Argentina*. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 155 p. (edición en formato electrónico). 1998.

GERZENSTEIN, A.; FERNÁNDEZ GARAY, A.; MESSINEO, C. “Los estudios de las lenguas indígenas en la Argentina. Situación actual y perspectivas” *I Congreso de la Federación Internacional de Estudios sobre América Latina y el Caribe*, Moscú, 25-29 de junio de 2001 GERZENSTEIN, A.; MESSINEO, C. De la oralidad a la escritura: examen somero de su problemática en lenguas del Chaco. *Simposio Internacional “Lectura y escritura: nuevos desafíos”*, (en colaboración con A. Gerzenstein) 4,5 y 6 de abril de 2002, Fac. de Educación Elemental y Especial, Cátedra Unesco, Universidad de Cuyo. 2001.

GOLLUSCIO, L. *et al.*, “Documentación de lenguas amenazadas en su contexto etnográfico”, en Bein, R. y Vázquez Villanueva, G. (eds.) *Actas Congreso Internacional “Políticas Culturales e Integración Regional”*, Buenos Aires: Instituto de Lingüística, Universidad de Buenos Aires, 2005.

GOLLUSCIO, L. La documentación de las lenguas amenazadas en la Argentina y la investigación colaborativa: una experiencia piloto. *Cuadernos del Instituto de Pensamiento Latinoamericano*, v.2, 25-45. 2008.

GUALDIERI, B. *Mocovi (Guaicuru): fonología e morfossintaxe*. Campinas, Unicamp, 305. 1998.

HECHT, A. C. “*Todavía no se hallaron hablar en idioma*” *Procesos de socialización lingüística de los niños en el barrio toba de Derqui, Argentina*. Múnich: LINCOM EUROPA, academic publications, 282, 2010.

HECHT, A. C. Educación Intercultural Bilingüe en Argentina: el caso del Chaco entre 1987 y 2014. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, v.9, p.129-144. 2015.

HECHT, A. C.; ZIDARICH, M. Fascículo 11. “Educación Intercultural Bilingüe en Chaco: qom y wichí”. Buenos Aires, *Colección Pueblos indígenas en la Argentina*. Historias, culturas, lenguas y educación del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación, v.35. 2016.

MEDINA, M. *Prácticas educativo-lingüísticas en la modalidad de EIB: Una aproximación etnográfica a las clases de qom la'aqtaqa en una escuela periurbana del barrio Mapic (Resistencia, Chaco)*. Tesis de Maestría en Antropología Social. Posadas: Universidad Nacional de Misiones, 118, 2014.

MEDINA, M. Descripción etnográfica de los usos lingüísticos de la comunidad de habla qom del barrio mapic de la ciudad de Resistencia provincia del Chaco (Argentina). Resistencia, UNNE, 230. 2017.

MEDINA, M.; HECHT, A. C. Voces en debate en torno a la Educación de “Gestión Social Indígena” y de “Gestión Comunitaria” en el Chaco. *XXXIV Encuentro de Geohistoria Regional, Instituto de Investigaciones Geohistóricas*. Resistencia: UNNE/CONICET. p.1-21. 2014.

MESSINEO, C.; DELL'ARCIPRETE, A. (comp.) *Lo'onatacpi na qom Derquil'eipi. Materiales del Taller de Lengua y Cultra Toba*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 120. 2005.

MESSINEO, C.; DELL'ARCIPRETE, A.; CÚNEO, P.; HECHT, A.C. Lingüística y etnografía: un proyecto de investigación colaborativa en la comunidad toba de Derqui (Bs. As.)”. *Signo y Seña*, v.17, p.229-245. 2007.

UNAMUNO, V. Bilingüismo y Educación Intercultural Bilingüe: miradas en cruce. Unamuno, V. y Maldonado A. (eds.) *Prácticas y repertorios plurilingües en Argentina*. Buenos Aires: Universidad Autónoma de Barcelona, p.235-250. 2012.

VALENZUELA, E. M. Educación Superior Indígena en el Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen (CIFMA): génesis, desarrollo y continuidad. En: Daniel Mato (coord.) *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO- IESALC), p.79-102. 2009.

VIEGAS BARROS, P. “Misia jalaná: Una frase charrúa a la luz de los nuevos datos de la lengua chaná”, Cuadernos de Etnolingüística, Serie Notas, N° 1, disponible online. 2009.

VV AA. Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América latina. Cochabamba: UNICEF y FUNPROEIB Andes. 2009.

Recebido em 16/03/2017

Aprovado em 18/04/2017