

11

PUEBLOS INDÍGENAS en la ARGENTINA

historias, culturas, lenguas y educación



Ministerio de Educación y Deportes
Presidencia de la Nación

MODALIDAD EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

Coordinador a cargo: Osvaldo Cipolloni

Directores de la colección: Silvia Hirsch y Axel Lazzari

Autoras: Ana Carolina Hecht y Mónica Zidarich

Coordinación de Materiales Educativos

Coordinador: Gustavo Bombini

Responsable de publicaciones: Gonzalo Blanco

Edición: Gonzalo Blanco

Diseño y Diagramación: Mario Pesci

Documentación fotográfica: María Celeste Iglesias

Realización de mapas: Programa Nacional Mapa Educativo (Dirección Nacional de Planeamiento Educativo)

Cartografía: Instituto Geográfico Nacional

Ministerio de Educación y Deportes de la Nación
Educación Intercultural Bilingüe en Chaco: Toba/Qom y Wichí / Ministerio de Educación y Deportes de la Nación. - 11a ed. ilustrada. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación y Deportes, 2016.
30 p. ; 28 x 20 cm. - (Pueblos indígenas en la Argentina; 11)

ISBN 978-987-4059-06-2

1. Calidad de la Educación. I. Título.
CDD 370.1

Prólogo

El Ministerio de Educación de la Nación tiene el honor de presentar la colección **Pueblos indígenas en la Argentina. Historias, culturas, lenguas y educación**, material de la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe dirigido a quienes quieran aproximarse a la inmensa diversidad étnica y lingüística de la sociedad argentina, para conocerla, reconocerla y valorarla, al tiempo de elaborar propuestas de enseñanza y aprendizaje, así como diseñar planes y programas educativos.

Partimos de la constatación siguiente: si bien las cuestiones vinculadas a los pueblos indígenas tienen mayor atención de los Estados, las organizaciones y la sociedad civil, aún hay un profundo desconocimiento sobre sus realidades, las cuales con frecuencia son vistas en forma estigmatizada, como homogéneas, asimilables a la cultura envolvente u objeto de “integración”, negando sus propias diferencias y reproduciendo condiciones de desigualdad.

En sus dieciocho fascículos, **Pueblos indígenas en la Argentina. Historias, culturas lenguas y educación** presenta a los pueblos originarios en su diversidad, como sujetos de derecho, tanto individual como colectivo, con sus historias e identidades, con sus vicisitudes y reivindicaciones, desde una mirada actual.

La publicación fue pensada para los estudiantes, docentes, equipos de formación docente, equipos educativos provinciales y nacionales, organizaciones de cooperación en general y, también, para los comuneros indígenas y sus organizaciones, así como la sociedad en su conjunto, sobre todo para quienes comparten su vida cotidiana con miembros de pueblos indígenas sin verlos, reconocerlos ni valorarlos en su pertenencia e identidad.

Porque entendemos que esta diversidad nos enriquece a todos y todas, y porque para valorarla es necesario conocerla, nos comprometimos a abordar un proceso de producción de cada cuadernillo como un desafío de trabajo intercultural. Así, los contenidos, miradas e imágenes que contienen estas páginas, son el fruto de coautorías de investigadores, docentes y referentes indígenas de diferentes comunidades de distintas regiones del país.

Este material se inscribe en la estrategia de la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe de avanzar en lo que en la región se denomina como “Interculturalidad para todos”, esto es, un contenido que atraviese los niveles y áreas curriculares del sistema educativo e interpele el sentido común de la sociedad en general respecto de un tema que requiere abordajes en perspectiva intercultural, para fomentar el reconocimiento mutuo de quienes se asumen indígenas y quienes no; esto permitiría comprenderse con vistas a una igualdad democrática de identidades culturales diversas.

Estos cuadernillos fueron realizados gracias a un convenio de colaboración académica con el Instituto de Altos Estudios Sociales de la Universidad de San Martín, previa consulta y participación activa del Consejo Educativo Autónomo de Pueblos Indígenas, como entidad de gestión participativa y asesoramiento del Ministerio de Educación en todo lo concerniente a las acciones que la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe asume en el marco de la política educativa nacional.

Esperamos que estas historias, culturas, lenguas y educación de los pueblos indígenas contribuyan a profundizar el tan ansiado y necesario diálogo intercultural, a fomentar relaciones de igualdad en la diversidad y a superar asfixiantes relaciones sociales caracterizadas por el prejuicio, el racismo y la exclusión del otro, con el fin de construir nuevos horizontes de hermandad entre los pueblos.

Oswaldo Cipolloni
Coordinador a/c

Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe

Acerca de la colección

Orientados por el valor de la interculturalidad crítica, presentamos dieciocho fascículos como un aporte curricular a la EIB, al sistema educativo nacional y al público en general. Esta colección desarrolla contenidos sobre las variadas y variables realidades indígenas en la Argentina, haciendo hincapié tanto en su diferenciación cultural y étnica como en los modos en que esta diferenciación se ha construido a lo largo de la historia y se sigue elaborando en el presente.

La serie se propone:

1) Ofrecer información actualizada sobre los pueblos indígenas que habitan en el país, tomando en cuenta los entramados sociales, culturales e históricos en los que se insertan.

2) Difundir las diversas situaciones sociolingüísticas de los pueblos originarios.

3) Dar cuenta de la diferenciación cultural y étnica de los pueblos indígenas, señalando el papel que hoy juegan “la cultura” y “la lengua” en las prácticas culturales de construcción de sus identidades.

4) Brindar ejemplos actuales de experiencias de educación intercultural y bilingüe.

5) Contribuir a la elaboración de estrategias y recursos didácticos para fomentar la interculturalidad en el aula.

Tratándose de las situaciones interculturales e interétnicas que involucran a los pueblos indígenas en la Argentina, la colección asumió el desafío de desarrollar desde su misma concepción un modelo de trabajo y discusión colectivo en clave intercultural e interétnica. De esta manera, cada fascículo debe ser leído como un *descanso* en un camino sinuoso hecho de diálogos, debates, malentendidos y silencios que hemos recorrido todos los participantes de este proyecto durante los dos años de trabajo que hemos llevado adelante. Así como es fundamental entender que este camino continúa, también es necesario subrayar el “entre todos”, que los hubo, muchos y diferentes: “entre” los editores; “entre” los editores y el Equipo de Coordinación de la Modalidad EIB; “entre” la Coordinación de la Modalidad, los editores y los representantes indígenas del Consejo Educativo Autónomo de

Pueblos Indígenas (CEAPI) en el Ministerio de Educación; “entre” los editores y los grupos de autores, “entre” los autores y las personas que estos contactaron durante sus investigaciones. Resultado de estos intensos y diversos intercambios aparece la presencia constante de coautores y, especialmente, de coautores y colaboradores indígenas en los créditos de los textos que integran la colección. Esta participación indígena no se ha debido meramente al cumplimiento formal de un derecho garantizado sino que, ante todo, es el reflejo de los diversos flujos interculturales que nos han recorrido durante nuestra labor. Pues el “entre” siempre habilitó la posibilidad de diálogo, algunas veces de malentendidos y el debate, con la consecuente revisión de ideas y aprendizaje mutuo. Pero a veces, debemos admitir, el “entre” se cerró muy rápidamente y quedaron reforzados ciertos prejuicios y estereotipos. No podría haber sido de otra forma, pues “cultura” es tanto aprendizaje y plasticidad como repetición de lugares comunes y frases hechas, en las que nos sentimos “como en casa”, a pesar de que muchas veces nos molesten.

La capacidad de aprendizaje que supone lo cultural se da a *través del otro y con el otro*. Así aprendemos a darnos cuenta que *no* somos idénticos a nosotros mismos, es decir, que estamos habitados por muchos “otros”. Si hacemos el esfuerzo de pensar a la “cultura” como un “flujo intercultural” podremos comenzar a comprender la magia por la cual llegamos a modificarnos entre todos. Cuando repetimos la frase familiar y el estereotipo, la cultura deja de estar al servicio del aprendizaje para transformarse en un manual de instrucciones que refuerzan identidades y diferencias estereotipadas. Apostamos a invertir la tendencia y tomar el camino que va de la diferenciación a las identidades antes que el camino que llega a las diferencias partiendo de las identidades. Así, pensando desde el “entre”, “a través” y “con” el otro podremos plantear nuevas preguntas y aprender mutuamente. Observarán que los contenidos de los fascículos están ordenados según la “identidad de los pueblos indígenas”, pero esto es sólo el comienzo, el “guiño” al sentido común que nos hacemos

entre todos. El desafío es ir más allá, guiados por un sentido de lo intercultural como un fluir (a veces armónico y muchas veces discordante), reconociendo la multitud de caminos y cruces en los que *nos perdemos –nos descubrimos diferentes de nosotros mismos– justo cuando nos encontramos con otros*. La educación intercultural se propone aprender a ir más allá de la cultura (o de la lengua) pensada como identidad; esto significa aprender a hablar y pensar y actuar interculturalmente. Y esto tiene consecuencias prácticas ya que al mismo tiempo que desarmamos nuestras identidades y las de los otros también desarticulamos la jerarquía de “arriba” y “abajo” en que estas suelen estar ordenadas, y es entonces que lo intercultural se vuelve una posibilidad de democratización del saber.

El objetivo de esta colección es fomentar el reconocimiento mutuo de la diferenciación intercultural en lo que atañe a los pueblos indígenas así como entre ellos y aquellos colectivos sociales que no se reconocen tales, teniendo siempre en vista la igualdad democrática de identidades culturales. Esta preocupación ha sido una constante durante el trabajo de los editores, coautores y colaboradores, indígenas o no indígenas, quienes experimentaron de primera mano que dicho reconocimiento recíproco de diferencias en igualdad no es nada fácil de alcanzar ni sus consecuencias pueden ser previstas de antemano. Toca ahora al lector –maestros, estudiantes y público en general– hacer su propia prueba. Si se asume la propuesta, esta colección habrá dado un paso más en la dirección de aprender a *interculturalizar* la herencia de la “educación intercultural y bilingüe para indígenas” para transformarla en educación intercultural para todos.

En la colección encontrarán fascículos sobre un único pueblo indígena o varios, pero podrán advertir que algunos pueblos indígenas son abordados en más de un fascículo. También hallarán fascículos acerca del tratamiento particular de ciertas lenguas indígenas.

Al adoptar este criterio de presentación se han privilegiado las situaciones locales y regionales que afectan a los procesos interculturales de

los pueblos indígenas por sobre la clasificación tradicional de los pueblos indígenas en áreas culturales.

Los dieciocho fascículos se distribuyen, por orden de aparición, de la siguiente manera:

1. Pueblos Indígenas en la Argentina. Interculturalidad, educación y diferencias
2. Guaraníes, chanés y tapietes del norte argentino. Construyendo el *ñande reko* para el futuro
3. El pueblo kolla de Salta. Entre las nubes y las yungas
4. El pueblo wichí hoy: iguales pero diferentes, uniendo lo propio con lo ajeno
5. Indígenas en clave urbana intercultural en el Conurbano y La Plata
6. Kollas de Jujuy. Un pueblo, muchos pueblos
7. Pueblos mocoví y qom en los espacios urbanos de la provincia de Santa Fe
8. Mbya-guaraní. *Yma roiko porã ve*, “antes vivíamos muy bien”
9. “No estamos extinguidos”: memorias, presencia y proyectos de los pueblos originarios de Cuyo
10. Volver al futuro. Rankülches en el centro de la Argentina
- 11. Educación Intercultural Bilingüe en Chaco: toba/qom y wichí**
12. Tehuelches y selk’nam (Santa Cruz y Tierra del Fuego): “No desaparecimos”
13. El pueblo mapuche en Neuquén: ancestralidad, vigencia y proyección
14. Pueblos indígenas en Santiago del Estero y Córdoba. Tejiendo memorias con relatos actuales
15. Quichua y guaraní: voces y silencios bilingües en Santiago del Estero y Corrientes
16. Qom (tobas) y moqoit (mocovíes). Antiguas y nuevas andanzas por el Gran Chaco
17. Del presente al pasado: la resistencia y lucha del pueblo diaguita calchaquí
18. Cultura, historia y presente del pueblo mapuche en Río Negro y Buenos Aires



Índice

Introducción: diversidad y escolaridad en el Chaco con nombres propios	9
Un poco de historia	11
De la oralidad a la escritura	11
La ley provincial N° 3258: un hito para la EIB en el Chaco	15
La pareja pedagógica	15
La formación de maestros y profesores interculturales bilingües	16
Focalización en la desigualdad: la EIB en los años noventa	19
Materiales didácticos en lenguas indígenas	19
La EIB en el Chaco (2001-2014)	21
Algunas experiencias de EIB	23
EIB en una escuela primaria wichí	24
EIB en una escuela secundaria qom	24
A modo de cierre	25
Bibliografía	27
Páginas web	29

Introducción: diversidad y escolaridad en el Chaco con nombres propios

Mili es wichí, vive en Tres Pozos, a orillas del río Teuco (Bermejo). Tiene tres hijas que van a la escuela. En la casa y en el pueblo hablan siempre en wichí. Ahora están aprendiendo a escribir en su lengua. Su maestro es wichí, por eso hablan y aprenden mucho. En cambio, cuando Mili fue a la escuela, repitió cuatro veces primer grado porque en aquel tiempo, no había docentes wichís. Le llevó años aprender a hablar en castellano para poder entender a la maestra y comunicarse con ella.

Mario es qom, va a segundo grado en una escuela en Resistencia. Cuando escucha a sus abuelos hablar en qom, les entiende muy poquito. Su hermano mayor está en el último año del secundario y le da mucha vergüenza que sus compañeros sepan su origen.

La mamá de **Nelly** es wichí y su papá qom. Está acostumbrada a escuchar a su mamá conversar en wichí con sus parientes y a su papá en qom con los suyos. Todos en la familia saben hablar castellano. Nelly entiende algo a su papá cuando habla en su propia lengua, pero un poco más le entiende a su mamá.

Tomás es qom, vive en Pampa del Indio. Habla en qom con sus abuelos y con el resto de la familia cuando están en la casa. En el culto religioso, también. Sin embargo, en la escuela casi siempre habla en castellano. Su maestro trabaja con un docente bilingüe que suele enseñarles algunos saberes de su cultura y escriben en qom.

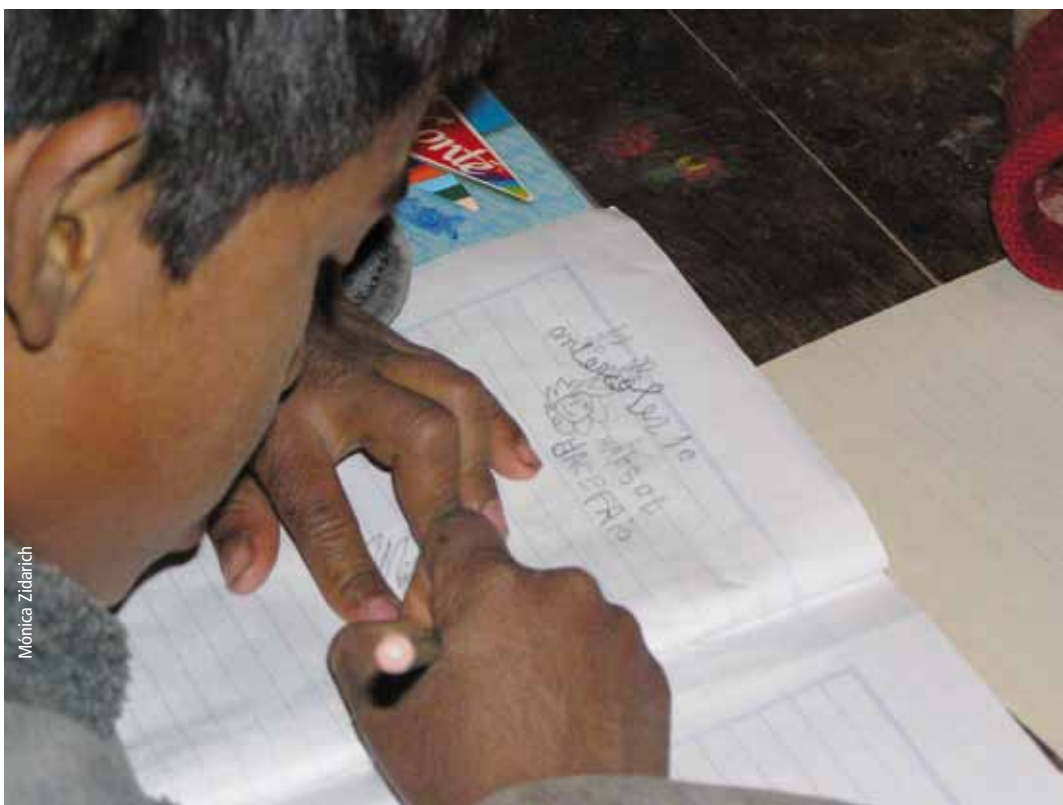
Javier y Marcelo nacieron en Sáenz Peña, en el barrio toba. Han escuchado algunas veces a sus abuelos hablar entre ellos en qom. Nunca a sus padres. En la escuela están aprendiendo algunos saludos, los nombres de los animales y otras palabras en qom.

Ana vive en Castelli, junto a sus jóvenes padres: Estela, que se reconoce como qom, y Marcos, que es criollo. Ana va a primer grado en una escuela donde la mayoría de sus compañeros son qom, por eso varios suelen murmurar que Ana es mestiza. Cuando Ana visita a la familia de su papá, algunos primos suelen decirle en peleas que ella es toba. Ana no le presta atención a esos dichos de unos y otros, para ella lo único importante es que con la familia de su papá habla de un modo (en castellano) y con la de su mamá en otro (un "toba entreverado", mezclando toba y castellano).

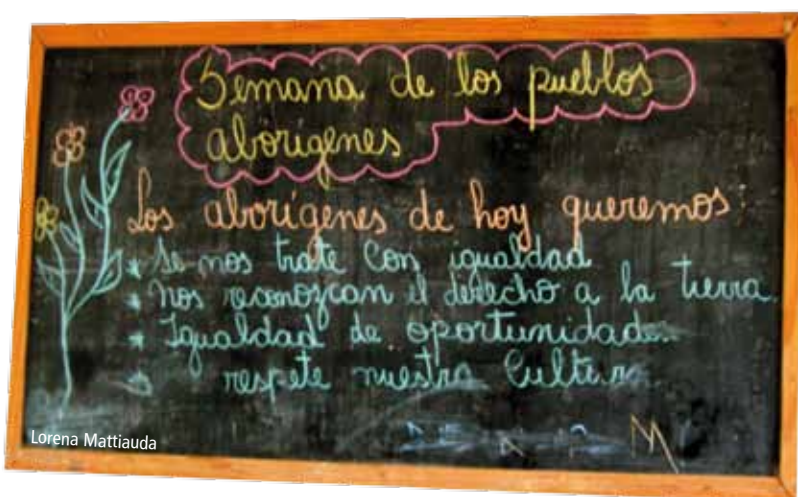
Estas breves narraciones representan algunas historias con nombres propios de la diversidad en el Chaco. Son relatos que dan cuenta de la amplia gama de situaciones relacionadas con la pertenencia a los pueblos wichí y qom y la vigencia de sus lenguas entre las familias y las escuelas de la provincia del Chaco.

El Chaco se define como una provincia pluricultural y plurilingüe porque confluyen indígenas, inmigrantes de los más diversos orígenes y criollos. Respecto

Niño wichí escribiendo.



Mónica Zidarich



Pizarrón en la escuela del
barrio toba de Presidencia
Roque Sáenz Peña.

de su población indígena, residen allí qom/tobas, wichís y moqoit/mocovíes. Además de estos pueblos aborígenes, hay una parte importante de la población que migró de diferentes zonas de Europa y Asia, manteniendo con diversa vigencia cerca de veinte lenguas de esas regiones (Censabella, 2001-2002). Paralelamente y dentro de la población criolla, una parte significativa habla guaraní y quichua. Es importante señalar

esta heterogeneidad de lenguas y orígenes para tener algunas claves del contexto en el que se insertan las experiencias escolares interculturales de los pueblos qom/toba y wichí, de las que tratará este fascículo. El objetivo es describir los procesos de estandarización de las lenguas qom y wichí, la construcción de materiales didácticos y las memorias y vivencias de los mismos protagonistas de su paso por la escuela. Luego se hará un recorrido por los principales problemas y desafíos de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) desde sus inicios hasta el presente en las comunidades qom/tobas y wichís que residen en la provincia del Chaco.

El Chaco se destaca por ser una de las provincias pioneras en el reconocimiento indígena y por su numerosa legislación al respecto. Desde fines de la década de 1980 y principios de la de 1990, ha otorgado, a partir de la iniciativa de las propias comunidades, una notoria visibilidad y derechos básicos a sus tres pueblos originarios: toba/qom, mocoví/moqoit y wichí. Durante los últimos 30 años, la escuela chaqueña ha intentado responder pedagógicamente con propuestas respetuosas de la diversidad lingüística y cultural

¿Quiénes son los qom/tobas y los wichís?

Los tobas o qom integran el grupo étnico y lingüístico denominado guaycurú, al cual pertenecen también los pilagás, los mocovíes, los kadiwéos (o caduveos), los abipones, los mbyayés y los payaguás (Messineo, 2003). Originariamente el término “toba” era la designación oficial, ajena y peyorativa –en guaraní se traduce como “frentones”– de quienes se nombran a sí mismos y en su propia lengua como “qom”. No obstante, en la actualidad tanto “toba” como “qom” pueden considerarse sinónimos y no portan una valoración negativa sino que son usados por las personas indistintamente para autodenominarse.

Los wichís antiguamente eran conocidos como “matacos”, sin embargo, en los últimos años se emplea su autodenominación, que es “wichí”. El significado de este término es “gente” y se utiliza en oposición y rechazo al etnónimo “mataco” impuesto por los no indígenas o “blancos” y que connota un nombre peyorativo cuyo sentido es “animal de poca monta”.

Los datos más recientes con respecto a la cantidad de población qom/toba y wichí en la Argentina los obtenemos del Censo Nacional de Población (2010). Respecto de los qom se registran 126.967 personas autorreconocidas como qom que representan un 13,3% del total de la población indígena nacional y se encuentran distribuidos en dos regiones: Chaco, Formosa y Santa Fe (75% del total) y Ciudad de Buenos Aires y los veinticuatro partidos del Gran Buenos Aires (25% restante). En cuanto al pueblo wichí, según el último censo se registran a 50.149 miembros (5,28% del total de población indígena del país) y residen en Salta, Chaco y Formosa. Si bien los wichís no son los más numerosos, se destacan por su gran vitalidad lingüístico-cultural y la escasa migración a otras regiones del país.

Es importante señalar que los qom y los wichís no son comunidades homogéneas, sino que conforman diversos subgrupos que se distinguen, centralmente, según variedades dialectales de la lengua, marcadas por diferencias fonológicas y léxicas.

Antiguamente, ambos grupos se organizaban en bandas nómades formadas por familias extensas que se dedicaban a la caza y la recolección en la región del Gran Chaco (Miller, 1979). A partir del siglo XIX –luego de la conquista y colonización– y hasta la actualidad, se vieron obligados a llevar un modo de vida cada vez más sedentario al perder el acceso al “monte”, territorio donde deambulaban estacionalmente para obtener recursos. Así, las condiciones de vida fueron cada vez más adversas y en el caso qom se inició el proceso de desterritorialización y migración hacia las grandes ciudades de la Argentina.¹ En el caso wichí, la migración no ha sido frecuente a pesar de que la mayoría de la población reside en su territorio en condiciones de vida muy duras como resultado de la falta de opciones laborales, la ausencia de recursos hídricos, la paupérrima salubridad, entre otras desventajas.

1. Ver Fascículo 5, “Indígenas en clave urbana intercultural. Conurbano y La Plata”.

propia de esta provincia, en un proceso que se inicia con la participación de las comunidades en la sanción de la Ley Provincial N° 3258 “De las Comunidades Indígenas” en el año 1987. A partir de entonces, se establece el derecho a una “educación bilingüe bicultural”.

Un poco de historia

El comienzo de las experiencias de Educación Intercultural Bilingüe en Chaco es difícil de determinar, ya que depende si se consideran como experiencias escolares para indígenas a aquellos proyectos iniciados por los misioneros, o sólo a los promovidos por el Estado provincial. En este fascículo se tomarán en cuenta las acciones que comienzan luego de la restitución democrática en nuestro país en 1983, y sobre todo después de la sanción de la mencionada Ley Provincial N° 3258 en 1987. Sin embargo, con anterioridad a esa fecha, hubo muchas experiencias educativas que se orientaban a niños, niñas, jóvenes y adultos indígenas en el marco de las misiones religiosas católicas y protestantes (Hirsch y Serrudo, 2010).

La educación de los pueblos indígenas chagüenos comenzó con los jesuitas que misionaron en esa región desde el siglo XVIII con el fin de transmitirles “normas de vida”. A comienzos del siglo XX, misioneros anglicanos se establecieron en el oeste de la provincia de Salta, en comunidades wichí y desde allí expandieron su acción evangelizadora sobre los wichí de la provincia del Chaco y Formosa. En ambos casos, los misioneros tenían una finalidad civilizatoria: transmitir un modo de vida con los valores de la sociedad no indígena y la religiosidad cristiana. Estas prácticas de educación con fines religiosos se mantuvieron hasta las últimas dos décadas del siglo XIX y principios del XX, cuando el Estado comenzó a opinar e intervenir sobre el tipo de educación que deben recibir los pueblos indígenas (Giordano, 2008).

La escolarización de los indígenas en escuelas públicas comenzó a desarrollarse a fines del siglo XIX con la creación de colonias y reducciones indígenas (Artieda y Rosso, 2003; Rosso, 2008). En ese período surgieron las escuelas públicas en Chaco para los hijos de los indígenas que trabajaban en los ingenios azucareros (Giordano, 2004). Este tipo de educación indígena se centraba en el disciplinamiento de los niños y niñas para incorporarlos posteriormente al sistema de trabajo. Lo que en verdad se

buscaba con su escolarización era “civilizarlos”, “asimilarlos”, tomando como modelo la cultura occidental y la lengua castellana, más allá de las diversidades étnicas y lingüísticas de la provincia y la región. La escuela cumplía un rol muy importante en el proceso de desestructuración étnica con una postura asimilacionista, es decir, se proponía borrar las diferencias culturales de los indígenas y crear un ciudadano neutro. Las consecuencias de este modelo de escuela fueron, en muchos casos, la pérdida de la lengua indígena y la negación de su propia identidad étnica.

De la oralidad a la escritura

La lengua es un sistema de signos que sirve para la comunicación. Todas las lenguas naturales son orales en su origen, es decir, la comunicación entre los miembros de la comunidad se realiza fundamentalmente a través de la palabra hablada. Algunos pueblos buscaron formas de registrar información importante para ellos y así nació lo que hoy conocemos como escritura. La escritura, desde sus inicios, ha ido cambiando y haciéndose cada vez más económica, en el sentido de que se fue simplificando la manera de registrar la realidad. Ya no se hacen dibujos de las ideas que se quieren representar; en lugar de ello, “se dibujan” los sonidos de la palabra que representa la idea, no la idea misma. Por eso se dice que la escritura es un sistema de representación. Para escribir, escuchamos cada uno de los sonidos de la palabra (lo que los lingüistas llaman fonemas) y colocamos la letra (grafema) que lo representa. Se trata de una convención, pues no hay motivos para que determinado sonido sea representado por una determinada letra. El alfabeto de una lengua es el conjunto de letras que representan los sonidos de esa lengua. El alfabeto hace visible una lengua que antes sólo se escuchaba.



Alberto Ingimbert

Escuela indígena de Misión Laishí (Formosa), 1914.

Ahora bien, ¿qué sucedió en los pueblos qom y wichí e incluso con los demás pueblos originarios de nuestro país? Actualmente las lenguas qom y wichí –pero también el mocoví y demás lenguas indígenas– han pasado a ser lenguas con escritura. Es importante recalcar que no fueron los propios pueblos los que tomaron esta decisión sino los misioneros cristianos. Para estos, era necesario contar con la Biblia en lenguas originarias para evangelizar a los indígenas (Messineo y Wright, 1989). Fue así que poco a poco comenzaron a circular textos escritos por las comunidades. El proceso de escritura de la lengua oral incluyó desde discusiones sobre los aspectos de orden técnico que intervienen en la confección de alfabetos hasta investigaciones de especialistas sobre el conjunto de sonidos que pertenecen a las lenguas (fonología), el conjunto de reglas con las que se ordenan las palabras (gramática) y el conjunto de palabras de la lengua (léxico). Se puede ver entonces que el pasaje de estas lenguas a la escritura fue producto de un complejo proceso de definiciones en el que estuvieron por varias décadas excluidos los propios hablantes.

Para las lenguas qom y wichí se adoptó un sistema alfabético de escritura, es decir que se buscó hacer corresponder una letra por cada sonido de la lengua oral. El español tiene varias excepciones ya que “arrastra” una larga historia de escritura cuyos cambios han ido dejando marcas en la ortografía. No sucede lo mismo con el árabe o el idish, por ejemplo, cuya lógica para la escritura es “una sílaba/una letra”, es decir, se escriben silábicamente. Las escrituras alfabéticas facilitan el proceso de alfabetización ya que sólo hay que colocar una letra para cada sonido de la lengua oral. Logrado ese aprendizaje, uno puede escribir en todas las lenguas que sepa y que se escriban alfabéticamente; tan sólo le restará saber con qué letras se representan los sonidos en cada lengua. El proceso de alfabetización está, en este sentido, facilitado para quienes parten del manejo oral de una sola lengua, por ejemplo el qom o el wichí, e incorporan en la escuela o en el contexto social el castellano. El sistema de escritura para ambas lenguas es el mismo y, además, el alfabeto es mayoritariamente el mismo, es decir, que en casi todos los casos se utilizan las mismas letras para representar los mismos sonidos. Las excepciones de cada lengua es parte del aprendizaje de mayor complejidad y es uno de los grandes desafíos de las escuelas bilingües.

El qom fue escrito utilizando el alfabeto menonita, ideado por Buckwalter.² Es el que se usa habitualmente pese a las críticas provenientes del ámbito académico y de algunas comunidades de hablantes por razones tales como que se lo considera “castellanizante” (se basa en la ortografía del español), es poco práctico, dado que utiliza varios grafemas para representar a un sólo fonema (rompe con la lógica “un sonido/una letra”) y responde sólo a una variedad dialectal del toba (la del centro) que, por su difusión en el ámbito religioso y educativo, ha logrado transformarse en el estándar frente al resto (Gerzenstein y Messineo, 2002).

Por el contrario, el wichí fue escrito por lingüistas ingleses, por lo cual se utilizó la relación grafema/fonema del inglés. Esto explica la frecuencia de letras propias de esa lengua, como la “w”, la “h” para representar un sonido como “j” suave o la combinación “th” (reemplazada en últimos años por “lh” luego de debates y acuerdos entre los hablantes) que representa un sonido propio del wichí y que el castellano no tiene.

Tanto la lengua qom como la wichí –y todas las lenguas– tienen diferentes dialectos según la zona donde se hable. Un dialecto no constituye una lengua menor o incompleta, sino que es una variedad de una lengua que se habla en determinada región. Según la opinión de los hablantes wichí, hay básicamente dos dialectos: el de los “arribeños”, en la zona del río Pilcomayo, y el de los “abajos”, en la zona del río Teuco, hablado desde Morillo (Salta) a Pozo del Tigre (Formosa) y todo el Impenetrable Chaqueño. Por su parte, los hablantes de qom del Chaco mencionan cuatro “maneras diferentes de habla” o “tonadas”: la noroccidental, que en parte coincide con la denominación del subgrupo étnico *da piguem l'ec* (*piguem* = ‘cielo’ y *l'ec* = ‘habitante de’); la centro-norte, cuyos habitantes se autodenominan *no'olgaxanaq* (literal: ‘*olgaxa* = ‘gallo’ y *naq* = aumentativo, ‘es notable por’, denominación que deriva de la característica de que son “madrugadores”); la centro-sur, donde residen mayormente individuos pertenecientes a la parcialidad étnica denominada *la'añaxashec* (*la'añaxa* = ‘sudoeste o tierra firme’ y *shec* = ‘perteneciente a’), y la sudoriental, donde se halla asentada la mayor parte de la población perteneciente a la parcialidad *tacshec* (*tageñi* = ‘sur o sudeste’ y *shec* = ‘perteneciente a’) (Messineo, 2003).

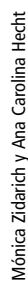
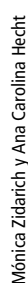
La Educación Intercultural Bilingüe implica la alfabetización de los niños y niñas indígenas

2. Alberto Buckwalter confeccionó un *Vocabulario toba* (1980) con aproximadamente 8.500 términos y sistematizó algunos aspectos de la gramática toba. Asimismo, trabajó en la traducción de la Biblia al toba en la década de 1970.

en las lenguas de sus comunidades además del castellano. Por eso la escritura dejó de ser una preocupación sólo de los traductores bíblicos para insertarse en un marco institucional mayor y laico. Desde los trabajos realizados por Hunt³ (en el caso de la lengua wichí) y por Buckwalter (en el del qom) y hasta la actualidad, se fueron agregando aportes de varios lingüistas, religiosos, los propios hablantes y educadores que, individualmente o integrando proyectos o instituciones, fueron ampliando y profundizando el conocimiento de las lenguas y sus variedades dialectales, la producción de textos y la elaboración de materiales didácticos. A su vez, desde las experiencias escolares de educación intercultural y bilingüe, los indígenas wichí y tobas participan activamente en la redacción de textos, como libros de lectura, folletos y afiches de prevención de distintas enfermedades (cólera, diarrea infantil, etc.), cuadernillos de estimulación temprana, los derechos del niño y cuentos, entre otros. También aportan a la tarea de confección de materiales didácticos para la enseñanza de la lengua escrita como rompecabezas, memoramas, naipes, letras móviles ilustradas, etc. Además, colaboran con la señalización de los espacios urbanos escribiendo los nombre de las calles, de las instituciones y los carteles informativos con alfabetos indígenas (principalmente en el caso wichí). Finalmente, entre los wichí, se está actualizando y traduciendo la gramática de Hunt al dialecto del Teuco.

Este proceso de análisis, búsqueda, reflexión y crítica sobre las lenguas indígenas por sus propios hablantes se ha gestado desde el Curso de Auxiliares Docentes Aborígenes (1988), y promueve la necesidad de lograr acuerdos mínimos de escritura que sean reconocidos por todos los hablantes de la lengua,⁴ así como reflexionar sobre la importancia de la escritura de sus propias lenguas.

La EIB para las lenguas indígenas no sólo involucra pasar del plano oral al escrito o ganar una ortografía para poder enseñarlas a leer y escribir, sino que además significa el desarrollo y la ampliación del vocabulario para ser más



apropiado al medio escolar. La escuela implica incluir palabras e ideas diferentes de las que se usan en la casa, ampliando el campo semántico de esas lenguas. Por lo tanto, o bien se utilizan préstamos del español como *huaaca* por “vaca”, o bien se crean neologismos en la lengua indígena, como *napaxaguenaxaqui* que en lengua qom significa “escuela” (se traduce literalmente como “su lugar donde aprende”, y se trata de

3. En la década de 1940, el misionero anglicano Richard Hunt escribió un diccionario y una gramática wichi, pero previamente, con la asistencia de M. Guerrero, se encargó de la primera edición de una parte de la Biblia en wichi (aproximadamente en el año 1919). En particular, se tradujo el Evangelio según San Marcos y fue impreso por la Sociedad Bíblica Británica y Extranjera.

4. Para estudiar los fonemas wichi y sus grafías se realizaron numerosos talleres entre los wichi de Chaco, Formosa y Salta. Aunque se han llegado a algunos acuerdos, el proceso de consolidación de una lengua es lento.

Algunas variantes en la estandarización del wichí		
Dialecto del Pilcomayo	Dialecto del Teuco, Sauzalito	Significado en castellano
TAYNI	AÑHI	MONTE
CHOKOK	CHUKUKW	MARIPOSA
HILU	HELE	YICA (cartera tejida de cháguar)

Mónica Zidarich y Ana Carolina Hecht



Afiches en lenguas wichí y qom del Chaco.

una palabra derivada del verbo *napaxaguen*: 'estudia, aprende').

Más allá de los avances en la estandarización de la escritura de estas lenguas, están siempre vigentes las discusiones sobre proyectos educativos que utilizan la lengua indígena para la alfabetización bilingüe, y las disputas entre las normas lingüísticas y las diferentes variedades

etnodialectales de estas lenguas. Más allá de esto, importa resaltar que todas estas acciones se han enriquecido a partir de la sanción en 2010 de la Ley Provincial N° 6604, que declara la oficialidad de las lenguas qom, moqoit y wichí en el Chaco y establece la creación del Consejo Provincial Asesor de Lenguas Indígenas.

La Ley Provincial N° 3258: un hito para la EIB en el Chaco

La Ley Provincial N° 3258 “De las Comunidades Indígenas” del año 1987 es una ley integral en asuntos indígenas ya que está estructurada en nueve capítulos que apuntan a cuestiones como la adjudicación de las tierras, educación y cultura, salud, vivienda, registro y documentación de las personas. Si bien aquí nos circunscribimos a lo educativo, entre las acciones que promueve se destaca la creación del Instituto del Aborigen Chaqueño (IDACH), con la finalidad de atender la promoción integral de los grupos étnicos que habitan la provincia y dar cumplimiento a esta ley.

A partir de la sanción de la ley comienzan los desarrollos más sistemáticos en la EIB del Chaco. En su capítulo III, “De la educación y cultura”, la ley establece las siguientes consideraciones: se reconoce el derecho de los pueblos indígenas a “estudiar su propia lengua en las instituciones de enseñanza primaria y secundaria de las áreas aborígenes” (art. 14) y se señala que “La educación impartida en los establecimientos escolares que atiende el universo indígena se realizará en forma bicultural y bilingüe” (art. 15).

En las primeras experiencias de EIB en el Chaco, las lenguas nativas se entienden como un elemento decisivo en la labor de tender un “puente” entre dos “culturas”. Por esta razón el modelo de educación bilingüe vigente en el Chaco en los comienzos de la EIB puede considerarse como de transición, ya que el uso de las lenguas de minorías estaba previsto para el inicio de la escolaridad, para luego incorporar paulatinamente el castellano, lengua hegemónica, hasta lograr su uso exclusivo.

La pareja pedagógica

La ley promueve el acceso de los pueblos indígenas a la educación, lo que implica, en concreto, dotar de infraestructura educativa básica a las comunidades aborígenes, adaptar los contenidos curriculares conforme a la cosmovisión e historia de los pueblos aborígenes y dar prioridad a la formación de docentes indígenas a través de planes adecuados para tal cometido

(art. 16). Así surge la figura del auxiliar docente aborigen dentro de la EIB.

¿Con qué finalidad se incorporan docentes indígenas a la escuela: para vehicular los saberes occidentales en lengua indígena o para incluir conocimientos ancestrales? ¿Para qué enseñar a leer y escribir en el idioma propio: para evitar que los niños indígenas fracasen en la escuela, para que no repitan tantas veces el mismo grado, para que se facilite el pasaje al castellano, para revalorizar la diversidad del patrimonio lingüístico de nuestro país? En realidad, todas estas metas están en juego en la pareja pedagógica.

La **pareja pedagógica** es el equipo docente que está a cargo de un grado en el cual hay niños indígenas, aunque también puede haber niños que no lo sean. El rol docente en esas aulas es ejercido por dos figuras: el maestro de grado (no indígena) y el auxiliar docente aborigen (ADA). Estos docentes comparten el grupo de alumnos y deben construir una relación que puede ir desde la valoración y el trabajo coordinado, hasta la negación, ignorancia o desprecio.

Esta relación, como todas, depende de ambas partes. El carácter, las posturas personales frente a lo diverso, la iniciativa, la capacidad de dialogar, la flexibilidad para ejercer un rol compartido, la responsabilidad, la coherencia, la

Pareja pedagógica:
maestra criolla y ADA
wichi.



Mónica Zidarich

aceptación, el respeto, son sólo algunos de los aspectos críticos de este vínculo. Ahora bien, es frecuente que el estilo pedagógico lo marque el maestro de grado y que los ADA vayan construyendo su rol a partir de lagunas y situaciones con dudas, más que de espacios creados intencionalmente por el docente o por ambos.

La pareja pedagógica surge como respuesta a la necesidad de abordar el aprendizaje de grupos de niños indígenas que comparten el aula con otros alumnos que no lo son, y frente a los cuales se venía desempeñando un docente no aborígen (que sólo habla castellano). La incorporación de un aborígen, que fue formado en un curso *ad hoc*, junto al maestro de grado vino a salvar una dificultad insoslayable que era la de entablar un puente comunicativo entre niños hablantes de lenguas indígenas y una institución monopolizada por una ética específica y dominada por el castellano. Así, ambos docentes tienen la responsabilidad de enseñar al grupo de alumnos, aportando cada uno lo que más sabe: los ADA, su lengua y su cultura; el maestro, lo técnico y común del universo escolar.

Durante más de veinte años, desde la incorporación en las escuelas de los primeros ADA, se han podido identificar variadas situaciones áulicas relacionadas con la dinámica de este vínculo (Zidarich, 1999). La función de estos docentes indígenas dentro de las escuelas ha sido intensamente debatida y se les han asignado roles bien dispares, pudiéndose tipificar los siguientes: ayudante (hace de todo un poco y parece un secretario del maestro tradicional en el aula y los recreos); traductor (enseña traduciendo a la lengua indígena los contenidos dados por el maestro, con el fin último de castellanizar a los niños

en un futuro); maestro especial (da una hora especial con sus propios contenidos dentro del currículo escolar); auxiliar/docente aborígen (docente que trabaja en forma pareja con el maestro de grado para lograr el manejo coordinado de las dos lenguas tanto en forma oral como escrita) (Gerzenstein y otros, 1998).

En 1987, el Consejo General de Educación, en atención a las inquietudes planteadas por las comunidades indígenas y en cumplimiento de la Ley Provincial N° 3258, pone en marcha el primer curso de capacitación de ADA —que funcionó entre 1987 y 1994—, que se constituiría en la base de lo que actualmente es el Instituto de Nivel Terciario Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborígen (CIFMA) en la ciudad de Presidencia Roque Sáenz Peña. Los requisitos para capacitarse como docentes bilingües en el Chaco: eran haber terminado séptimo grado, poseer algunos conocimientos de su lengua y/o cultura (aspecto que fue pensado para los estudiantes qom/tobas, ya que existían jóvenes que no hablaban su lengua nativa; en cambio, entre los indígenas wichí o mocoví hay una gran vitalidad lingüística), gustarle el trabajo con los niños y ser elegido por la propia comunidad. Esto último da cuenta de la injerencia de la comunidad en la elección de los futuros maestros de sus niños.

La variedad de roles de los ADA constituyó una fuente constante de tensiones que interpelaba a los maestros en su vida cotidiana. En 1997, la provincia del Chaco sancionó el Decreto N° 275, en el que se establecen las funciones de los ADA; recién en 2013 comenzaron los debates por su incorporación en el estatuto docente. El siguiente apartado ahonda con más detalle en el proceso durante el cual se fue institucionalizando y regulando esta figura docente.

La formación de maestros y profesores interculturales bilingües

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

Placa en la entrada del CIFMA.



Ana Carolina Hecht

Relatos docentes en primera persona

“Durante los años como ADA, he trabajado con docentes con distintas actitudes. Hay docentes que trabajan y enseñan sin hacer diferencias. Con esos docentes me sentí feliz, seguro, acompañado en la parte pedagógica, en las actividades áulicas y personalmente. También he trabajado con docentes que no valorizaban lo que es la Educación Intercultural Bilingüe. Con esos docentes me sentía infernal, inseguro, desconfiado y desanimado. Esto también pasa con los chicos aborígenes. Cuando ellos ven que un docente acepta como son ellos, se animan a expresar todo lo que sienten, lo hacen por escrito y oral porque se sienten seguros. Por más que se equivoquen saben que su maestro les ayudará a decir correctamente la respuesta. Participan más en clase. A ellos les gusta estar en la escuela y asisten todos los días. En cambio, cuando un docente no acepta como son ellos o no valora su cultura, su idioma, se sienten inseguros, no se animan a decir todo lo que saben, no participan en clase. Desanimados, no les gusta estar en la escuela porque saben que ellos no van a tener participación y por último pueden abandonar la escuela porque no se hallan. Por eso los niños aborígenes repiten de grado o abandonan para siempre” (Ambrosio Rosario, ADA wichí).

“Ambas conocemos lo que haremos ese día, porque el proyecto lo hemos planificado juntas minuciosamente actividad por actividad, recurso por recurso. Sin embargo, a veces me propone no seguir, sino retomar y repasar antes de continuar. El ADA traduce, pero además dice cosas que yo no he dicho, para explicar, para preguntar, para dar ejemplos, para coordinar, para promover la participación, desarrolla contenidos, conceptos, ideas que no han sido desarrollados por mí, es decir que realiza aportes propios, su papel no pasa sólo por la traducción. Toma la palabra cuando quiere, antes de que yo hable o después de mí. Nunca se me ocurrió dividir el tiempo escolar algunas horas para el ADA y otras horas para mí. Sería como volver artificial lo natural, entorpecer algo que fluye dinámicamente durante todo el tiempo. Si el ADA conoce más sobre los contenidos que estamos desarrollando (su cultura, el monte, la pesca, etc.) pues aportará principalmente ella; pero si yo manejo mejor la temática, o se lo transmito a ella, o lo vamos haciendo simultáneamente. Cuando vemos las escrituras de los chicos, o los escuchamos leer en una y en otra lengua no podríamos decir quién de las dos les ha enseñado” (Mónica Zidarich, maestra de grado no indígena).

“Y yo siempre cuando veía a la maestra, siempre aunque era un niño aborígen, quería ser maestro. Pero para mí que era un sueño porque no, era imposible para mí llegar a estar en su lugar. Por eso le digo siempre a los chicos ‘yo pasé como ustedes pasaron, no tenía zapatillas, no tenía ropa, no tenía esto, pero me iba con mi bolsito, con mi tacita, y mi cuaderno, pero me iba a la escuela y logré y ahora estoy con ustedes, enseñando’. Yo sólo hablaba en qom cuando fui a la escuela, por eso fue muy difícil para mí. Pero con mucho esfuerzo la pude terminar. Pero recién aprendí a escribir en qom en mi institución donde estudié para la formación docente. Antes de eso ya algo sabía, pero la ortografía fina lo adquirí después en los primeros años, en el 91 más o menos, dentro del CIFMA. Aprendí algo aparte porque había cartillas que hacía la Sociedad Bíblica Argentina, después los menonitas, pero más sobre el tema de religión, que era donde aparecía la escritura. Ahora enseñé en esta escuela de gestión social indígena y nunca me había imaginado que un hermano qom iba a ser el director de una escuela” (Severiano Zanón, maestro bilingüe intercultural toba/qom).

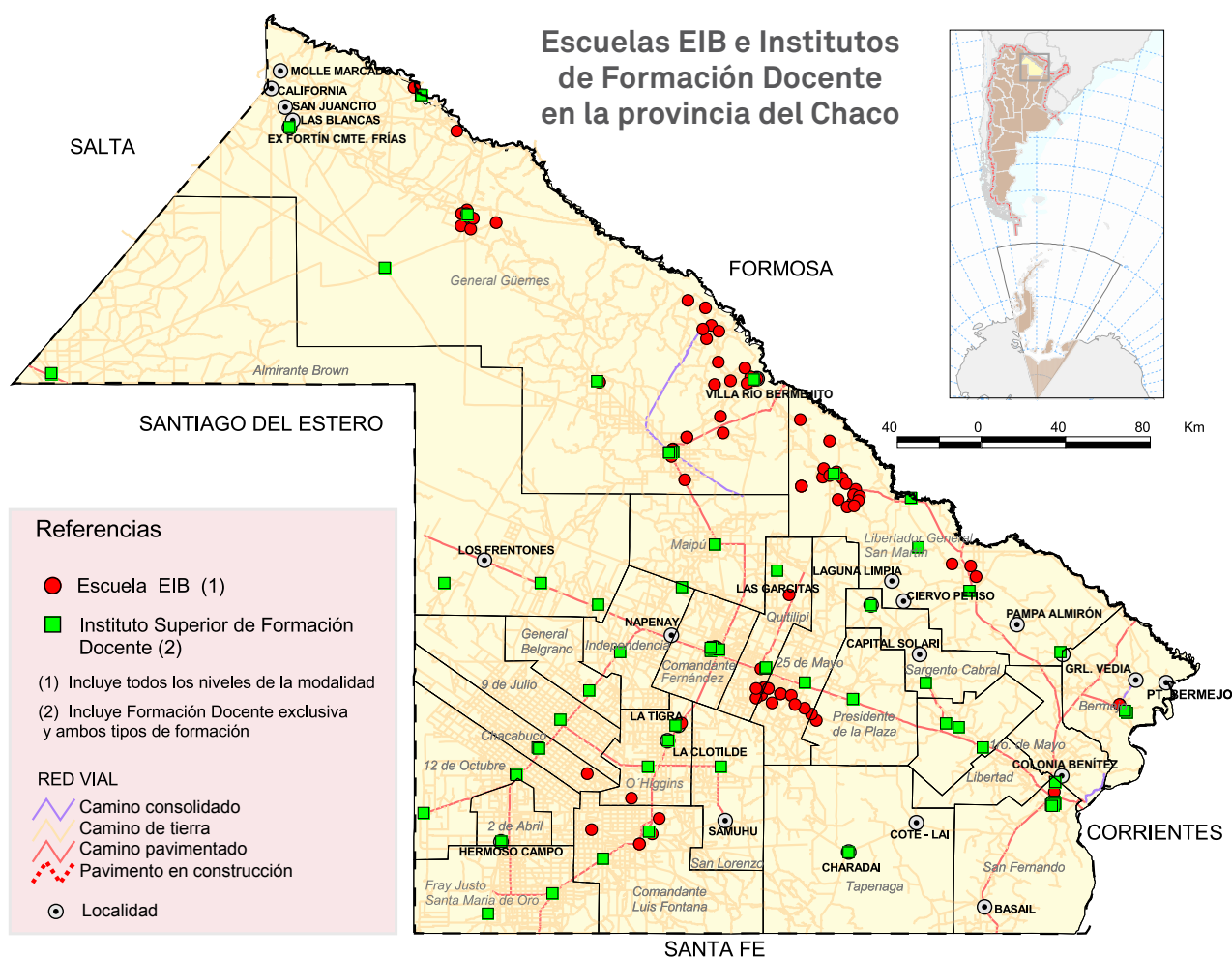
“Planificamos y juntos desarrollamos las actividades. Cada una teníamos nuestra planificación. La mía estaba en wichí y en castellano. Si había reunión había que hacer acta, tomar asistencia, cerrar registro, hacer turno, cartelera, reunión de padres, visitas a los padres con la docente. En tiempo de fruto, los chicos salían a juntar para su postre como, por ejemplo, la algarroba y allí yo me siento más capaz de trabajar, y veo los chicos wichí que trabajan sin problema y asisten todos los días. También trabajan en artesanía, hacen yicas, hamacas, adornos y la parte de música, aprender a tocar la trompa, el pimpín y otros y hacen los materiales para la caza, flechas, arcos y redes. A fin de año preparamos números con ellos, sea baile, dramatización, cuento o canción. En este momento es el más lindo que he trabajado en mi carrera como ADA. Estoy trabajando con una docente que trabaja con la EIB. Planificamos juntas, preparamos las actividades en wichí y en castellano, los chicos escriben en wichí y algunos trabajos lo hacen en castellano. Hacemos carteleras en wichí, en los actos aparecen los dos idiomas, los chicos participan, leen lecturas, leen adivinanzas. En el salón aparece el alfabeto ilustrado en dos idiomas, el panel de cumpleaños, el panel de asistencia, canciones traducidos en su idioma, panel del tiempo, letras móviles, naipes, rompecabezas, libros de cuentos en wichí, porque a los niños les llama mucho la atención cuando en el aula hay materiales didácticos. Cuando planificamos estamos los dos y así vamos definiendo. Pero también tuve otra experiencia muy diferente. Con esta docente trabajé durante tres años. Esos tres años vividos fueron muy difíciles para mí. La docente planifica sola, desarrolla las actividades en castellano, sin la participación del auxiliar, las tarjetas en castellano, los niños escriben y leen sólo en castellano. Ella tenía poca onda hacia sus alumnos wichí. Los niños faltan mucho, porque ellos mismos se dan cuenta cuando un docente no les da importancia. Llevaba pocas actividades para ellos y a veces sucedía que no les gustaba las actividades, como por ejemplo el tema ‘hipopótamo’. Pero es distinto si les traes un tema que les guste como, por ejemplo, ‘cómo hacer dulce de chañar’ ” (Susana Aranda, ADA wichí).

desempeñarse de manera autónoma frente a un grado y ya no como “pareja pedagógica”.

El CIFMA ha crecido notablemente no sólo por el volumen de egresados, sino por la extensión que ha realizado a otras comunidades, ya que la sede de Presidencia Roque Sáenz Peña congregaba en su mayoría a estudiantes tobas. Se crearon nuevas sedes en las localidades de Juan José Castelli –para estudiantes tobas, mocovíes y wichíes– y en El Sauzalito –para estudiantes wichíes–. Actualmente, los requisitos para ser estudiante del CIFMA son ser indígena o mestizo y tener el secundario completo, aunque se dieron algunas excepciones ya que pudieron ingresar alumnos con séptimo grado. Más allá de estos

cambios siempre está vigente el debate acerca de la titulación y titularización de los maestros indígenas.

Los avances en cuanto a la expansión de la EIB a niveles medio y terciario implicaron desafíos a la formación docente, por lo que actualmente en la provincia se están discutiendo estrategias para la profesionalización docente, incluso pensando en una capacitación universitaria para indígenas. Es imprescindible que cada vez más miembros de las comunidades indígenas accedan a estudios terciarios docentes para contar con una formación adecuada y un título habilitante que los homologue a los docentes no indígenas.



Fuente: Modalidad Educación Intercultural Bilingüe sobre la base de datos del relevamiento anual DINIECE (Ministerio de Educación y Deportes).

Focalización en la desigualdad: la EIB en los años noventa

De acuerdo con Medina (2014), podemos afirmar que hasta fines de la década de 1990 era frecuente encontrar que en las leyes y resoluciones se privilegiaba la denominación de Educación Bilingüe Intercultural (EBI) para hacer referencia a la educación destinada a los pueblos originarios. El bilingüismo ha sido un foco de preocupación constante, ya que los desafíos de la alfabetización bilingüe aparecían vinculados al equilibrio entre el desarrollo de la lectoescritura en la lengua nativa y el buen aprendizaje del castellano sin atentar contra la riqueza y fortaleza de la lengua indígena.

En cuanto a la EIB del Chaco, el Consejo General de Educación de la provincia sancionó en 1993 la Resolución N° 83 en la que se resuelve: 1) aprobar el Programa de Educación Bilingüe Intercultural, que tendrá por objeto específico la implementación de una Modalidad Bilingüe Intercultural; 2) crear el citado Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen (CIFMA) (AA.VV., 1993). Más allá de lo promisorio de su creación, el Programa de Educación Bilingüe Intercultural tuvo limitaciones para el desarrollo de una educación inclusiva y de calidad para los pueblos indígenas, pues durante los años noventa las políticas educativas se enmarcaron dentro de las denominadas políticas neoliberales compensatorias.

Materiales didácticos en lenguas indígenas

Ya avanzadas las discusiones sobre la importancia de la escritura en lenguas indígenas surge la necesidad de producir material didáctico en lengua indígena o bilingüe para realizar planificaciones áulicas, textos para fortalecer la lectura en las lenguas aborígenes. Es importante recordar que la mayoría de los textos escritos que circulan en las comunidades provienen del ámbito religioso (Biblia, gacetillas, cartillas, etc.) y, en este sentido, los nuevos textos tienen ahora otros fines como la escolarización laica.

Según Artieda, Liva y Almirón (2011), en 1995 el Poder Legislativo provincial aprobó una resolución por la que recomendaba al Ministerio de Educación que “estudie la posibilidad de imprimir material bibliográfico necesario para la Educación Aborigen”. La resolución incluía un anexo que contenía un plan de ediciones, cálculo de presupuesto y de cantidad de ejemplares para escuelas de las áreas qom y moqoit, pero el plan nunca fue implementado. Según sostienen las mismas autoras, 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

Políticas educativas neoliberales, focalización y tolerancia cultural

Las políticas neoliberales en educación se aplicaron desde la última dictadura militar (a partir de 1976) y se profundizaron y consolidaron en la década de 1990. Estas políticas implicaron transformaciones estructurales que redujeron el ámbito de acción del Estado y cristalizaron las desigualdades sociales existentes. En la educación se revelaron notables modificaciones que afectaron su tradicional estructura a través del proceso de la Reforma Educativa o la descentralización de la administración y financiamiento de los sistemas escolares en manos de los estados provinciales. Esas modificaciones se plasmaron en la ya derogada Ley Federal de Educación del año 1993. Paralelamente, el modelo neoliberal adoptó la estrategia de la “focalización” destinada a compensar coyunturalmente los efectos sociales del ajuste que estaba instaurando (Grassi, Hintze y Neufeld, 1994).

Sin embargo, en esos años el discurso dominante apuntaba al reconocimiento de una sociedad plural y multicultural, en claro contraste con las consecuencias sociales de las mismas políticas neoliberales. Este nuevo discurso ideológico que reconoce y “tolera” la diversidad oculta, detrás de un supuesto respeto a la diversidad, las desigualdades construidas históricamente (Hecht, 2009). Pero, paradójicamente, en relación con los pueblos originarios surge una novedosa legislación nacional e internacional que a través de la figura de la “reparación histórica” otorga derechos y pretende comenzar a cambiar la asimetría que caracterizó históricamente la relación del Estado con los pueblos originarios.⁵

5. A nivel internacional, distintos organismos ya estaban tratando la “cuestión indígena” y proponían la defensa de las identidades étnicas colectivas como parte de la doctrina de los derechos humanos (Declaración Universal de los Derechos lingüísticos de la UNESCO del año 1953 o el Convenio 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes vigente desde el año 1991). En nuestro país, luego de la restitución democrática, surgieron distintas leyes provinciales y nacionales caracterizadas por el reconocimiento de derechos a los pueblos indígenas.

de modo exclusivo o compartiendo autoría con personas no indígenas (Artieda Liva y Almirón, 2011). En su mayoría fueron ediciones limitadas, destinadas al uso en escuelas con población indígena y con fuertes debates sobre los contenidos culturales. Respecto de esto último, en el seno de las mismas poblaciones indígenas están vigentes las discusiones sobre qué contenidos culturales son significativos y ameritan ser incluidos dentro de los materiales didácticos, ya que hay saberes que se consideran patrimonio exclusivo del grupo y sólo pertinentes para su difusión dentro de la familia y la comunidad, mientras que otros evalúan que es importante que trasciendan el ámbito doméstico y se integren a espacios públicos como la escuela. En síntesis, tanto las controversias sobre la relevancia de los contenidos

como la limitación en sus ediciones en cierto modo atentan al desarrollo de una línea editorial dentro de la EIB. Por estas razones, muchos esfuerzos se desperdician, y cada nuevo maestro vuelve a producir materiales para trabajar con sus alumnos porque no lograron hacerse conocer los antecedentes de sus colegas.

A casi un siglo del surgimiento de los sistemas de escritura en las distintas lenguas indígenas, nos encontramos con que no se ha desarrollado una extensa producción de materiales que trasciendan el campo religioso o que los materiales didácticos escolares vayan más allá de iniciativas locales y esporádicas. Estos hechos no impiden que el pasaje a la escritura de las lenguas originarias en la escuela haya producido nuevos usos comunicativos, por ejemplo, a través de mensajes de texto, de Whatsapp y de Facebook. Esto nos permite suponer que ha habido un proceso de apropiación y empoderamiento de parte de los hablantes y, en cierto sentido, una reducción de las asimetrías.

Cabe el debate sobre si en la actualidad no se está poniendo demasiado énfasis en la palabra escrita como un modo de “conservar” la lengua y “enseñar a las futuras generaciones”. Tradicionalmente, las comunidades indígenas han transmitido sus historias, conocimientos, mitos, rogativas, consejos y todo tipo de relatos en forma oral. En este sentido, no debe creerse que siempre la escritura sea el mejor modo de salvaguardar y transmitir los saberes de los pueblos originarios; la oralidad sigue siendo el modo tradicional de enseñanza a las generaciones más jóvenes (Hecht, 2014).



Mónica Zidarich

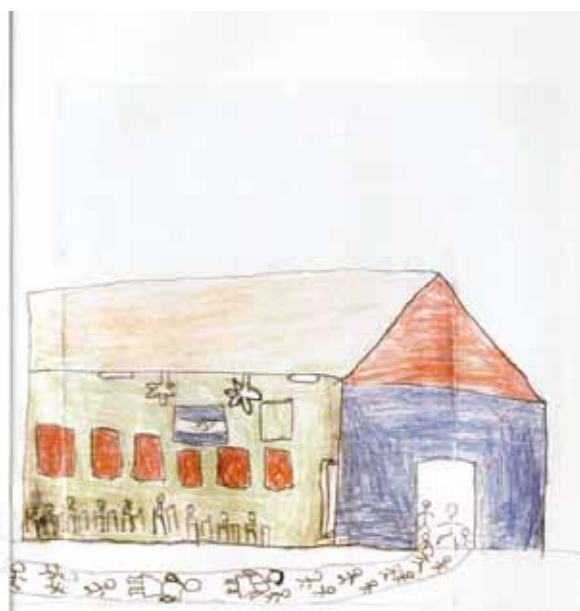
WATLOK LHEI IHI WET
LAWETES IHI.

*Tienen que tener un nombre y
ser de algún país.*

El niño tiene derecho desde su
nacimiento a un nombre y a
una nacionalidad.



Mónica Zidarich



La EIB en el Chaco (2001-2014)

Desde el año 2000 ha habido cambios en lo que atañe a la cuestión indígena dentro del Chaco. Las políticas provinciales comenzaron a avanzar en el otorgamiento de derechos novedosos a los pueblos indígenas. Así, son muchos los hitos que importa destacar, como la creación de un área específica en el Ministerio de Educación, la legislación que oficializa a las lenguas indígenas y que postula la creación de las escuelas públicas de gestión social indígena, etc. A continuación, se detallan muy brevemente algunos aspectos destacables de estas propuestas recientes en EIB.

En 2007 se sancionó la ley N° 5905, que crea el "Programa de Educación Plurilingüe". En el artículo 2 se define lo que se entiende por educación plurilingüe: "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 están en correlación e interactúan en la comunicación humana, a través de los distintos lenguajes. Contempla las lenguas indígenas, regionales y extranjeras". Es muy interesante la ampliación que se realiza con esta propuesta, ya que se corre la mirada hacia los indígenas como los portadores de diversidad, contemplando el amplio y variopinto abanico chaqueño. Esta propuesta pone mucho énfasis en el plurilingüismo, como superador del mono/bilingüismo, por lo que se decretan acciones para el estudio, desarrollo y difusión de las diferentes lenguas, pero como contracara se deja en un segundo plano las acciones referidas concretamente a la promoción de la "interculturalidad". Es decir, el foco continúa puesto en los aspectos lingüísticos de la EIB. Con posterioridad reaparece el término interculturalidad en el decreto N° 380 del 2010, que cambia el estatus de este programa y proclama la creación de la "Subsecretaría de Interculturalidad y Plurilingüismo" como organismo regulador dependiente del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Provincia del Chaco.

En 2010 se aprobó la ya mencionada ley provincial N° 6604, que declara como lenguas oficiales de la provincia, además del castellano, al qom, moqoit y wichí, y ordena la creación del

Consejo Provincial Asesor de Lenguas Indígenas –en el que podrán participar miembros de cada comunidad originaria– para desarrollar tareas técnico-políticas y cumplir con lo establecido. Esta ley es muy novedosa en nuestro país, ya que es la segunda vez que el Estado reconoce la oficialidad de otras lenguas además del castellano.⁶

En este recorrido no se pueden omitir los ecos de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 del 2006, que en su artículo 17 reconoce a la EIB como una de las ocho modalidades del sistema educativo nacional para los niveles inicial, primario y secundario. Pero la Ley de Educación del Chaco N° 6691 (2010) va un paso más allá y afirma que se trata del "derecho a la educación de los pueblos indígenas en todos los niveles y modalidades" (capítulo XIII). Esto implica que desde las esferas estatales provinciales no sólo se mira a los niveles inferiores –como se venía interviniendo en el pasado–, sino que se comienza a pensar en el diseño de políticas de acceso para la formación terciaria y superior de los pueblos originarios.

En agosto de 2014 se sancionó la Ley Provincial de Educación Pública de Gestión Comunitaria Bilingüe Intercultural Indígena N° 7446. Las escuelas catalogadas como parte de la gestión pública comunitaria bilingüe intercultural indígena tienen como premisa otorgar su conducción a las poblaciones originarias, contando con al menos un director/a o vicedirector/a indígena (gestión mancomunada entre los representantes de los pueblos originarios y el Estado), y al menos un 50% del personal debe ser indígena. La aprobación de esta ley estuvo enmarcada en consultas a las comunidades indígenas y enardecidos debates y desacuerdos entre las comunidades indígenas, las autoridades estatales, los gremios docentes y los docentes indígenas y no indígenas (Medina y Hecht, 2014).

También resulta pertinente destacar que en dicha ley comienzan a vislumbrarse algunos avances significativos para la EIB ya que se reconoce que la enseñanza de la lengua materna (indígena) posee complejidades que deben ser tenidas en cuenta, como acontece según las áreas donde residen los educandos; el modo en

6. En 2004, por la Ley N° 5598, Corrientes estableció el guaraní como "idioma oficial alternativo de la Provincia".

que se enseñará la lengua; la definición de los contenidos, entre otros. Y he aquí dos escenarios sociolingüísticos muy diferentes para el pueblo toba/qom y el wichí.

La situación sociolingüística del idioma qom varía en función de los movimientos migratorios, el patrón residencial, la escolarización de los hablantes, las actitudes y valoraciones sobre las lenguas, la discriminación y la edad, entre otros aspectos. Los distintos diagnósticos indican que esta lengua está siendo desplazada por el castellano en la mayoría de los eventos comunicativos cotidianos, en especial en los que participan los niños y jóvenes (Hecht, 2014). Por eso, un desafío pedagógico muy distinto se está presentando en los actuales contextos de escolarización de la población toba/qom, ya que se apunta a la enseñanza de la lengua nativa como segunda lengua. En esos escenarios se trata de niños y jóvenes hablantes del castellano como primera lengua, pero que se autorreconocen como indígenas y desean aprender la lengua que es patrimonio de su pueblo en el ámbito de la escuela. Y si bien las nuevas políticas de EIB posibilitan esta opción, desde el punto de vista pedagógico aún no se ha avanzado en la diagramación de los contenidos ni en la capacitación especial que requerirían los docentes para esa tarea.

La lengua wichí es una de las de mayor vitalidad en nuestro país, ya que no sólo se trata de

un grupo numeroso en términos de población, sino que hay un cuantioso porcentaje de hablantes monolingües con muy pocos préstamos del castellano. También es una lengua hablada por hombres, mujeres, jóvenes y niños y es la primera lengua que aprenden los pequeños en el seno familiar. Por último, recientemente se ha expandido la presencia de la lengua wichí en la vida social y pública, a través de programas de radio en FM locales, utilización de nombres en las calles de algunas localidades, registro de nombres wichí en los Documentos Nacionales de Identidad, entre otros usos.

Por último, entre los muchos avances en las políticas de EIB de estos últimos años debe mencionarse el fortalecimiento del Consejo Educativo Autónomo de Pueblos Indígenas (CEAPI) provincial, el aumento en la infraestructura (escuelas, cargos, matrícula de alumnos, inclusión de funcionarios indígenas integrando el Ministerio de Educación, etc.), la redacción de diseños curriculares para la EIB, la mayor publicación de textos en lenguas indígenas y el impacto de las nuevas tecnologías para la divulgación de los avances y problemáticas (uso de Facebook, correo electrónico, páginas web y distribución gratuita de notebooks a los estudiantes). En síntesis, la EIB en Chaco se está expandiendo, pero continúan las discusiones acerca del alcance de programas y acciones concretas para su implementación.

Acto en Jardín de Infantes
N° 25 en el barrio toba
de Presidencia Roque
Sáenz Peña.



Ana Carolina Hecht

Algunas experiencias de EIB

Artículo 75 inc. 17 de la Constitución Nacional, traducido a la lengua toba/qom

Corresponde al Congreso:	Dam qãyamaxalec da i'ot nam nta'alpi mãyi netaigui ãni laponaxaqui:
Reconocer la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos.	Qãyauattoota da nal'ena nalochiguĩni nam ñotta'a't qompi co'olloxochiyi mashi netalec ana'na alhua.
Garantizar el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural.	'itchiguĩni da huo'o da 'enec da eeta'an namayipi qataq qãyauo'o da lataxac da napaxaguenalo da ñilyĩni naua maichi l'aqtaqa qataq naua doqshi yaleeguet na lãyipi paxaguenaxacpi.
Reconocer la personería jurídica de sus comunidades y la posesión y propiedad comunitaria de las tierras que tradicionalmente ocupan	Qãyauattoota da nalochiguĩni namayipi dam netalec na maichi lma'pi qataq na lalamaxat layitet namayipi maichi n'alhua co'olloxochiyi imattalec
y regular la entrega de otras aptas y suficientes para el desarrollo humano;	qataq qada'ac qanaloqchiĩni na qõyanem na laüipi mayi ishit da qamayinalec dam lataxac nam qompi;
ninguna de ellas será enajenable, transmisible ni susceptible de gravámenes o embargo.	sa ishit qome da qaiuotaxanet na n'alhua cha'ayi maichi lalamaxat qataq qaica ca lña ishit da talec.
Asegurar su participación en la gestión referida a sus recursos naturales	Cha'ayo sa ishiten lqo' qoiga da huo'o aca lavigaxaijite itchiguĩni da nuan'au'a dam lataxaguesatpi nam huetalec ana alhua
y a los demás intereses que los afecten.	qataq henauac na lãyipi da ectapeguec ishit da ividauga.
Las provincias pueden ejercer concurrentemente estas atribuciones.	Na nta'alpi netaigui na provinciapi ishit da do'onataxana nataq'en nam namaxasoxonaxacpi.

Este fragmento de la Constitución Nacional es un texto producido colectivamente en el Taller de Lengua Toba de Derqui, con correcciones de Felipe Cerón (Messineo y Dell'Arciprete, 2005).

Texto en lengua wichí sobre los diccionarios

Los diccionarios	Tolhañhi-h il
Los diccionarios son libros donde hay muchísimas	Tolhañhi-hil hope liwlus toj wefwpe
palabras.	Tolhanjl toj ihi.
Muestran cómo se escriben y	Hin-olit map tiwuye toj titsonhl wit
qué quieren decir esas palabras.	Ifwel amhu nañhil toj kahanayej.
Cuando queremos ser bilingües (hablar y escribir)	Toj nt'eilok nlhañhi ihi lus (toj nyomejlhi)
(dos idiomas) usamos diccionarios bilingües	(Wit ntsonhi) nyahin tlhañhi-hil toj nitokwi
(que escriben la misma palabra en los dos idiomas).	(toj itsonhi lus tolhanhi wit hope elh).

Texto extraído de *Tslanawu*.

EIB en una escuela primaria wichí

“¿Qué le pasa a la maestra que está tan nerviosa?”, le preguntó en wichí Anita al ADA que estaba en su grado. Sucedió que su maestra estaba contando un cuento, como le habían enseñado a ella: pura expresividad, gesticulaciones y ademanes por demás histriónicos y en el único idioma que sabía, el castellano. Anita, que sólo hablaba wichí, como todos en su comunidad, no sólo no entendía el relato sino que tampoco re-

Niña wichí leyendo.



Mónica Zidaich

conocía esos gestos de la situación comunicativa. La situación que vivió Anita en la escuela, como la de muchos otros niños indígenas trasciende los desafíos lingüísticos en términos de en qué lengua se habla, sino que la enfrentan a comprender los códigos comunicativos que supone la escuela para los niños de diferentes entornos socioculturales. Es decir, no sólo tienen que entender qué se dijo, sino cómo, por qué, con qué

Centro Educación
Superior Bilingüe
Intercultural, Pampa
del Indio.



intenciones y para qué fin. Estas cuestiones son tan determinantes en la retención o expulsión de los niños indígenas como si se habla o no en su lengua materna, pero se presta muy poca atención a ellas en la EIB.

EIB en una escuela secundaria qom

Adela es idónea en una escuela secundaria de los alrededores de una ciudad del Chaco. Fue elegida para ocupar ese cargo por el consejo comunitario de su barrio debido a sus conocimientos en la lengua y cultura indígenas, designación que luego fue aprobada por los directivos de la institución. Adela está llena de confusiones sobre su labor ya que ella imparte un módulo de lengua qom para sus alumnos, pero la matrícula de su escuela es profundamente heterogénea. Tiene alumnos que se reconocen como “tobas”, otros como “mestizos” y un alto porcentaje como “criollos”. A veces da clases en pareja pedagógica con una docente no indígena, y otras se queda a cargo del aula. Esos vaivenes dependen más de los horarios escolares y de hechos imponderables que de una planificación institucional conjunta sobre su lugar de idónea en la escuela.

Dada la diversidad del estudiantado, Adela considera que es más importante transmitir los contenidos culturales de su etnia que los lingüísticos. Su idea de la identidad como parte de un pueblo indígena comprende saberes tradicionales, costumbres ancestrales, danzas, música, artesanías y la lengua de su comunidad. Las actitudes de los alumnos son de rechazo, ya que no todos entienden por qué se enseña lengua qom en la escuela, ya que esa es la lengua de la familia y de la comunidad. Pero esto es una verdad a medias porque, como ya mencionamos, en sus hogares se está dejando lentamente de hablar en qom para pasar a comunicarse en castellano. Contrariamente, y para sorpresa de muchos, los estudiantes criollos están ávidos por aprender la lengua. Son estos jóvenes criollos quienes más repiten que es importante que los qom/tobas aprendan a hablar “en su lengua”. Sin duda creen esto de buena fe, pero no son conscientes de los peligros que puede encerrar imaginar una asociación tan directa entre lengua e identidad. Así, el día de mañana se podrían desautorizar las autoidentificaciones de muchos niños, niñas y jóvenes qom/tobas que aún no son hablantes o no quieren hablar la lengua nativa.

A modo de cierre

En este fascículo recorrimos distintos aspectos que dan cuenta de cómo se ha ido institucionalizando la Educación Intercultural Bilingüe en la provincia del Chaco, tomando particularmente como casos a los pueblos qom/toba y wichí. Así, notamos cómo se partió de debates sobre la escritura y estandarización de las lenguas, hasta llegar a las actuales propuestas de escuelas con personal directivo indígena. También vimos cómo se pasó de pensar en la necesidad de un auxiliar indígena que ayude en la tarea de mediación y traducción entre los niños, sus familias y la escuela, hasta el debate actual sobre la formación terciaria y universitaria del personal docente. En los últimos casi treinta años de políticas educativas específicas para pueblos indígenas chaqueños, como señalan Artieda, Liva y Almirón (2012), la participación de comunidades y organizaciones indígenas ha sido parte de los

rasgos propios de la EIB en el Chaco desde su génesis, reconociéndolos como actores políticos responsables de sus acciones educativas. Por ese mismo motivo, en la actualidad se cuenta con muchos programas provinciales que fomentan esta modalidad, desarrollando sus distintas dimensiones y protagonistas. Así, la EIB se expandió del nivel inicial y primario al nivel medio y superior; de la ausencia de personal indígena en las escuelas se pasó a la creación de las escuelas de gestión indígena; de la escritura de las lenguas se avanzó a la publicación de materiales bilingües; la resistencia del personal docente no indígena se transformó en un pedido de mayor inclusión. Pero estos logros no son sólo de los últimos tiempos, pues se interpretan como el cumplimiento del legado de los ancianos líderes de la década de 1980 que iniciaron la lucha para diagramar la actual EIB.

Bibliografía

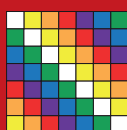
- AA.VV. (1993): *Revista Acompañándonos*, N° 4, Cartilla del Área de seguimiento del CIFMA, Sáenz Peña, CIFMA.
- Acuña, Leonor (2005): "Los chicos mismos te enseñan: bilingüismo en la educación intercultural bilingüe", en Alicia Tissera de Molina y Julia Zigarán (comps.), *Lenguas, educación y culturas*, Salta, CEPIHA y Departamento de Lenguas Modernas de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta, pp. 21-44.
- Acuña, Leonor (2010): "Lenguas propias y lenguas prestadas en la EIB", en Silvia Hirsch y Adriana Serrudo (comps.), *La Educación Intercultural Bilingüe en Argentina: Análisis antropológicos de experiencias en comunidades indígenas*, Buenos Aires, Novedades Educativas, pp. 321-354.
- Artieda, Teresa (2005): "Los discursos escolares sobre los indígenas. Continuidades y rupturas a fines del siglo XX", *Educación, Lenguaje y Sociedad*, N° 3, vol. III, pp. 59-74.
- Artieda, Teresa y Laura Rosso (2003): "Propuestas educativas para indígenas del norte argentino en las fases iniciales del proceso de proletarianización. 1884-1922", *VI Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana*, coord. de O. López Pérez, coedición del Colegio de San Luis, Centro de Estudios sobre la Universidad CESU-UNAM y Soc. Mexicana de Historia de la Educación SOMEHIDE, San Luis Potosí (CD).
- Artieda, Teresa; Yamila Liva y Soledad Almirón (2011): "Textos escolares para la Educación Bilingüe Intercultural: omisiones estatales y empeños indígenas (Chaco, Argentina, 1987-2007)", *Boletín de Antropología y Educación*, N° 3, pp. 27-34.
- Artieda, Teresa; Yamila Liva y Soledad Almirón (2012): "La participación de docentes y organizaciones indígenas en los procesos de definición de las escuelas públicas de gestión social indígena en la provincia del Chaco, Argentina", *IX Congreso Internacional de la Red Estrado, Red Latinoamericana de Estudios sobre Trabajo Docente*, Santiago de Chile, Universidad de Santiago de Chile.
- Bordegaray, Dora y Gabriela Novaro (2004): "Reflexiones a propósito del proyecto de Educación Intercultural Bilingüe en el Ministerio de Educación", *Cuadernos de Antropología Social*, N° 19, pp. 101-119.
- Censabella, Marisa (1999): *Las lenguas indígenas de la Argentina. Una mirada actual*, Buenos Aires, EUDEBA.
- Censabella, Marisa (2001-2002): "Las lenguas indígenas del Chaco meridional y nordeste argentino. Localización, vitalidad y prioridades de investigación", *Folia Histórica del Nordeste*, N° 15, pp. 71-85.
- Censabella, Marisa (2005): "La revitalización de las lenguas y la educación bilingüe intercultural", *V Encuentro de Lenguas Aborígenes y Extranjeras*, Salta, Departamento de Lenguas Modernas de la Universidad Nacional de Salta.
- Censabella, Marisa (2010): "Desencuentros 'ideológicos' entre funcionarios nacionales, maestros interculturales y ancianos. Representaciones en torno a la EIB en comunidades tobas urbanas (Argentina)", en Francesca Gobbo y Cecilia Costa (comps.), *Antropología e Educazione In America Latina*, Roma, Edizioni CISU.
- Fernández, Carlos; Carolina Gandulfo y Virginia Unamuno (2012): "Lenguas indígenas y escuela en la provincia del Chaco: El proyecto Egresados", ponencia presentada en *V Jornadas de Filología y Lingüística*, La Plata, UNLP.
- Gerzenstein, Ana y Cristina Messineo (2002): "De la oralidad a la escritura: examen somero de su problemática en lenguas del Chaco", *Simposio Internacional "Lectura y escritura: nuevos desafíos"*, Mendoza, Facultad de Educación Elemental y Especial, Cátedra UNESCO, Universidad de Cuyo.
- Gerzenstein, Ana; Leonor Acuña, Ana Fernández Garay, Lucía Golluscio y Cristina Messineo (1998): *La educación en contextos de diversidad lingüística. Documento fuente sobre lenguas aborígenes*, Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación.
- Giordano, Mariana (2004): "Itinerario de imágenes del indígena chaqueño. Del Territorio Indio del Norte al Territorio Nacional y Provincia del Chaco", *Anuario de Estudios Americanos*, LXI (2), pp. 517-550.

- Giordano, Mariana (2008): *Discurso e imagen sobre el indígena chaqueño*, La Plata, Al Margen.
- Grassi, Estela; Susana Hintze y Maria Rosa Neufeld (1994): *Políticas sociales. Crisis y ajuste estructural*, Buenos Aires, Espacio.
- Hecht, Ana Carolina (2008): "Educación intercultural bilingüe: de las políticas homogeneizadoras a las políticas focalizadas en la educación indígena argentina", *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 29 (1), pp. 65-85.
- Hecht, Ana Carolina (2009): "Desplazamiento de lenguas y educación intercultural bilingüe. Un contrapunto entre políticas educativas y prácticas e ideologías lingüísticas de familias indígenas urbanas", en Patricia Melgarejo (comp.), *Educación Intercultural en América latina. Memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas*, México, Universidad Pedagógica Nacional, Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología y Plaza y Valdés Editores, pp. 175-199.
- Hecht, Ana Carolina (2011): *Encrucijadas entre las familias wichí y las escuelas. Procesos de apropiación, resistencia y negociación en la Educación Intercultural Bilingüe (Formosa, Argentina)*, Saarbrücken, Editorial Académica Española.
- Hecht, Ana Carolina (2014): "Escarización de hablantes de toba/qom: cruces entre políticas, estadísticas y trayectorias escolares", *Papeles de Trabajo*, N° 27, pp. 103-127.
- Hecht, Ana Carolina; Mariana García Palacios; Noelia Enriz y María Laura Díez (2016): "Interculturalidad y educación en Argentina: reflexiones a propósito de un concepto polisémico", en G. Novaro, A. Padawer y A. C. Hecht (comps.), *Educación, pueblos indígenas y migrantes. Avances desde México, Brasil, Bolivia, Argentina y España*, Buenos Aires, Biblos.
- Hecht, Ana Carolina y Mariana Schmidt (comps.) (2016): *Maestros de la Educación Intercultural Bilingüe. Regulaciones, experiencias y desafíos*, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Hirsch, Silvia y Adriana Serrudo (comps.) (2010): *La Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Identidades, lenguas y protagonistas*, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Medina, Mónica (2014): *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.
- Medina, Mónica y Ana Carolina Hecht (2014): "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.
- Messineo, Cristina (1989): "Lingüística y educación indígena. Una experiencia en comunidades tobas de la provincia del Chaco", *Pueblos indígenas y Educación*, 12, Quito, Abya Yala, pp. 9- 27.
- Messineo, Cristina (1998): "Oralidad y escritura. Hacia un modelo indígena de alfabetización", *Papeles de Trabajo*, 6, pp. 67-76.
- Messineo, Cristina (1999): "Lenguas indígenas y Educación formal. Alfabetización bilingüe e intercultural en la provincia del Chaco", *Actas de la I Reunión de la Universidad de Buenos Aires sobre políticas lingüísticas. Lenguas y Educación formal*, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires.
- Messineo, Cristina (2003): *Lengua toba (guaycurú). Aspectos gramaticales y discursivos*, Múnich, Lincom Europa Academic Publisher (Serie Lincom Studies in Native American Linguistics, 48).
- Messineo, Cristina y Ana Dell'Arciprete (comp.) (2005): *Lo'onatacpi na qom Derquil'ecpi. Materiales del taller de lengua y cultura toba*, Buenos Aires, Ministerio de Educación.
- Messineo, Cristina y Pablo Wright (1989): "De la oralidad a la escritura. El caso toba", *Lenguas Modernas*, 16, pp. 115-126.
- Miller, Elmer (1979): *Los tobas argentinos: armonía y disonancia en una sociedad*, México, Siglo XXI.
- Ramírez, Ileana y Teresa Artieda (2009): "Relaciones entre escuela y pueblos indígenas en Argentina. Génesis y cambios en el campo discursivo entre finales de los siglos XIX y XX", *Revista Historia Caribe*, vol. V, N° 15, pp. 69-84.
- Rosso, Laura (2008): "El inspector de escuelas Raúl Díaz: entre el proyecto civilizador para la frontera y sus formas de concreción en el Territorio Nacional del Chaco (Argentina 1900-1909)", *Cuadernos Interculturales*, N° 11 (6), pp. 115-126.
- Sánchez, Orlando (2009): *Glosario toba*, Resistencia, Librería de la Paz.
- UNICEF (2011): *Los pueblos indígenas en Argentina y el derecho a la educación. Situación socioeducativa de niñas, niños y adolescentes de comunidades toba*, Buenos Aires, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.

- Valenzuela, Estela Maris (2009): "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), pp. 79-102.
- Zidarich, Mónica (1994): *Alfabetización en lengua materna y mediadores interculturales*, tesis de Licenciatura, Universidad Nacional de Córdoba.
- Zidarich, Mónica (1999): *Sistematización de experiencias de educación bilingüe. Área wichi*, mimeo.
- Zidarich, Mónica (2010): "Pareja vulnerable, si las hay: docente originario y docente no originario", en Silvia Hirsch y Adriana Serrudo (comps.), *La Educación Intercultural Bilingüe en Argentina: Análisis antropológicos de experiencias en comunidades indígenas*, Buenos Aires, Novedades Educativas, pp. 223-254.

Páginas web

- <http://coleccion.educ.ar/coleccion/CD9/contenidos/experiencias/exp11/index.html>
- <http://direccionplurilingue.blogspot.com.ar/>
- <http://mapoteca.educ.ar/secuencia/pueblos-originarios-de-la-provincia-del-chaco/>
- <http://pueblosoriginarios.com/lenguas/toba.php>
- <http://www.lenguawichi.com.ar/lengua-wichi>
- <http://www.mapaeducativo.edu.ar/Atlas/>
- http://www.mapaeducativo.edu.ar/pueblos_indigenas/
- <http://www.uepc.org.ar/conectate/vigencia-de-la-lengua-indigena-en-la-escuela-lic-monica-zidarich-2/>



Pueblos indígenas en la Argentina
Educación Intercultural Bilingüe
en Chaco: toba/qom y wichí