

UN RECORRIDO POR LAS POLÍTICAS LINGÜÍSTICO-EDUCATIVAS
PARA LAS POBLACIONES INDÍGENAS DEL CHACO

*Mónica Marisel Medina*¹

RESUMEN

El Chaco es una de las provincias pioneras en reconocer los derechos de los pueblos indígenas. Por ejemplo, la Ley de la Cámara de Diputados del Chaco 3258 (1987) “De las Comunidades Indígenas” reconoce el acceso a la tierra, la salud, la vivienda y a una educación que contemple sus prácticas lingüístico-culturales. Incluso, es una de las jurisdicciones que más legislación posee en relación con las políticas lingüístico-educativas para los pueblos indígenas (Medina, 2015, 2017). El objetivo de este estudio es describir y analizar las principales políticas lingüístico-educativas sancionadas para los pueblos indígenas del Chaco desde finales del siglo XIX hasta el 2019, con el propósito final de identificar las ideologías lingüísticas (Kroskirty, 2000) que las sustentan. El corpus está conformado por legislaciones nacionales y provinciales, fuentes históricas, circulares de los Congresos de Lenguas y Dinámicas Identitarias y notas de campo del año 2019. Se espera aportar a la descripción de las políticas públicas implementadas en el contexto regional referidas a las lenguas indígenas y ofrecer algunas respuestas a los siguientes interrogantes: ¿Qué decisiones adopta el Estado chaqueño para incluir la enseñanza de las lenguas indígenas en el espacio escolar? ¿Qué concepción de EIB se manifiesta en las legislaciones chaqueñas? ¿Qué participación tienen los hablantes en el diseño y ejecución de las políticas lingüísticas?

PALABRAS CLAVE: políticas públicas; pueblos indígenas; derechos indígenas; educación; ideologías lingüísticas.

ABSTRACT

Chaco is one of the pioneer provinces in recognizing the rights of indigenous towns. For example, House of Representatives Provincial Law 3258 (1987) “Of the Indigenous Communities” recognizes access to land, the health, the housing and to an education that contemplates its linguistic-cultural practices. It is even one of the jurisdictions that have more legislation in relation to linguistic-educational policies for indigenous peoples (Medina, 2015, 2017). The aim of this study is to analyze and describe the main linguistic-educational policies sanctioned for the indigenous people of Chaco since the end of the nineteenth century until 2019, with the final purpose of identifying linguistic ideologies (Kroskirty, 2000) that support them. The corpus is conformed by national and provincial legislations, historical sources, circulars of the Congresos de Lenguas y Dinámicas Identitarias and field notes of the year 2019. It is expected to contribute to the description of public policies implemented in the regional context referring to indigenous languages and offer some answers to the following questions: what decisions does the Chaco State take to include the teaching of indigenous languages in the school space? What conception of EIB is manifested in the Chaco legislation? What participation do speakers have in the design and execution of language policies?

¹ Instituto de Investigaciones Geohistóricas (IIGHI-CONICET/UNNE). mariselmedina@gmail.com

KEYWORDS: public policies; indigenous people; indigenous rights; education; language ideologies.

Manuscrito recibido: 6 de enero de 2020.

Aceptado para su publicación: 7 de abril de 2020.

INTRODUCCIÓN

Según el Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas (2010), la provincia del Chaco posee 41.304 personas que se reconocen como indígenas o descendientes de algún pueblo originario. Es decir, constituyen un 3,9% del total de la población de la provincia. Esta cifra es cuestionada por los referentes y organizaciones indígenas ya que sostienen que el número de población originaria en el Chaco es mayor. En esta provincia se reconoce oficialmente (Leyes de la Cámara de Diputados del Chaco 3258 (1987); 6604 (2010); 6691 (2010); entre otras normas) a los tres pueblos indígenas con sus respectivas lenguas: *qom*, *wichí* y *moqoit*² y desde la década de 1980 se incorporó la enseñanza de la lengua y cultura indígena en los establecimientos con población indígena.

En Argentina el modelo Educativo Intercultural Bilingüe (EIB) se comenzó a desarrollar a partir de la finalización de la última dictadura militar, bajo lineamientos políticos que apuntaban a reconocer la diversidad étnica y lingüística de las poblaciones indígenas. El Chaco es una de las provincias pioneras en reconocer los derechos de los pueblos indígenas. A modo de ejemplo basta con recordar la Ley de la Cámara de Diputados 3258 (1987) “De las Comunidades Indígenas” que establece el acceso a la tierra, la salud, la vivienda y a una educación que contemple sus prácticas lingüístico-culturales. Pero no sólo es pionera, sino que en la actualidad es una de las jurisdicciones que mayor legislación posee en relación con las políticas lingüístico-educativas para los pueblos indígenas (Medina, 2015).

² Algunos miembros del pueblo *qom* sostienen que son cuatro los pueblos indígenas del Chaco, ya que existen descendientes del pueblo *vilela* que aún no fueron reconocidos por el Estado provincial.

El objetivo del presente artículo es describir las decisiones que toma el Estado en materia de lenguas indígenas con el propósito de identificar las ideologías lingüísticas que las sustentan. Para ello, se realiza un recorrido por las principales políticas lingüístico-educativas que abarcan desde la promulgación de la Ley del Senado de la Nación 1420 (1884) “Educación Común” hasta la actualidad.

El trabajo está organizado en tres secciones. En §1. se exponen algunas precisiones teórico-metodológicas; en §2. se presenta el análisis de las políticas lingüístico-educativas y la identificación de las ideologías lingüísticas. Por último, en §3. se brindan las reflexiones finales.

1. ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Este estudio recupera dos nociones teóricas: políticas e ideologías lingüísticas. Bein (2006) define las políticas lingüísticas como decisiones del Estado sobre el uso y enseñanza de una lengua en determinados espacios formales; las mismas deben estar acompañadas de una planificación lingüística que involucra un plan de acción que orientará la implementación de dicha política lingüística. Para realizar una puesta al día de las políticas lingüístico-educativas para las lenguas indígenas del Chaco, es necesario la identificación de las ideologías lingüísticas que sustentan las decisiones de los hacedores de las políticas públicas, docentes, estudiantes y referentes indígenas. En esta oportunidad se prestará especial atención a las decisiones que adoptan los hacedores de las políticas públicas en materia educativa para las lenguas indígenas. Para ello, se utilizan instrumentos lingüísticos, tales como documentos legislativos, resoluciones y recortes periodísticos, revistas de difusión de material

didáctico (producidas por la Subsecretaría de Interculturalidad y Plurilingüismo), circulares de congresos y notas de campo.

Para Woolard, las ideologías lingüísticas son “representaciones, explícitas o implícitas, que interpretan/analizan la intersección de la lengua y los seres humanos en el mundo social” (Woolard, 1998, p. 3). En este sentido, actúan como mediadoras entre las prácticas sociales y las diferentes formas de hablar. Para los objetivos de este artículo se adopta el postulado de Kroskrity (2000) que propone comprender las ideologías lingüísticas como un grupo de conceptos compuesto por un número de dimensiones convergentes. El autor agrupa estas dimensiones en cuatro características de las ideologías lingüísticas: 1) representan las percepciones sobre la lengua y los discursos como producto de los intereses de un grupo social y cultural específico; 2) son concebidas como múltiples debido a la diversidad significativa que se puede hallar dentro de un grupo social (por ejemplo, clase, género, grupos de edad, etc.). Esto es, en una comunidad de habla pueden coexistir ideas diferentes sobre el valor y la función del uso de la/s lengua/s. Además, las personas pueden pertenecer simultáneamente a diferentes grupos sociales y, por lo tanto, pueden tener múltiples (a veces hasta contradictorias) ideologías lingüísticas (Ahearn, 2012, p. 22); 3) los miembros de un grupo social manifiestan diversos grados de conocimiento de las ideologías lingüísticas y, por ello, deben ser analizadas en su contexto de uso; y 4) las ideologías lingüísticas actúan como mediadoras entre las estructuras sociales y los usos del lenguaje.

En este texto se utiliza el concepto de ideología lingüística como una construcción analítica basada en el diálogo entre las representaciones (explícitas e implícitas) que manifiestan creencias y valoraciones de los actores sociales (Jodelet, 1993) y la información que brindan los documentos legislativos, documentos históricos, pedagógicos y notas de campo. Las ideologías lingüísticas constituyen una herramienta teórico-metodológica valiosa al momento de pensar las relaciones de poder entre los hablantes de diferentes lenguas o variedades en términos de políticas lingüísticas.

Es decir, las ideologías permiten reconstruir/develar aspectos fundamentales de las políticas lingüísticas, como ser el por qué y para qué de los cambios lingüísticos explícita o implícitamente diseñados y/o ejecutados respecto de la(s) lengua(s) o de sus hablantes (Medina, Zurlo & Cayré, 2019). El procedimiento metodológico consiste en identificar en las prácticas discursivas determinadas recurrencias o ideologemas³ (Del Valle, 2007), a través de los cuales se construye el sistema lingüístico-ideológico que justifica el diseño e implementación de las políticas lingüísticas chaqueñas.

2. ANÁLISIS

Para brindar un panorama general de las políticas lingüístico-educativas implementadas para las poblaciones indígenas de la provincia del Chaco se organizó el análisis en tres secciones: en § 2.1 Políticas lingüísticas de homogenización, donde se presentan las legislaciones y acciones políticas que condujeron a la opresión lingüística de los pueblos indígenas y de los colectivos de inmigrantes en los inicios de la conformación del Estado Nacional; en § 2.2 Políticas de reparación histórica y compensación, se realiza un recorrido por las principales políticas lingüístico-educativas desde la provincialización del Chaco en 1951 hasta fines de la década de 1990; y, en § 2.3 De políticas de “reparación histórica” a “políticas de empoderamiento”, se analizan las políticas educativas implementadas en los últimos doce años.

2.1. Políticas lingüísticas de homogenización

La Ley del Senado de la Nación 1420 (1884) “Educación Común” tenía como objetivo impartir

³ De acuerdo con Del Valle (2007) y Arnoux (2005) utilizamos el término *ideologema*, introducido por Marc Angenot (1982), para referirnos a “lugares comunes” que integran los sistemas ideológicos. Son postulados que funcionan como presupuestos del discurso y que pueden realizarse o no en la superficie.”

un *mínimum* de instrucción primaria y obligatoria en diversas áreas de conocimiento en el idioma nacional (aritmética, lectura y escritura, geografía particular de la República, historia, entre otras.). A partir de estos contenidos básicos se pretendía castellanizar a las poblaciones indígenas y a los hijos de inmigrantes europeos que se radicaron en nuestro país, ya que estos grupos no respondían con el ideal de ciudadano argentino y sus lenguas representaban una amenaza para la constitución del país (Bein, 2010).

Pompert de Valenzuela menciona que en las primeras décadas del siglo XX se insistió en la posibilidad de crear escuelas exclusivamente para indígenas, “era menester asignar características peculiares a su formación, distinta de las que se daba en las escuelas primarias comunes, sino también para evitar la discriminación de que a veces eran objeto los niños indígenas en estos establecimientos” (Pompert de Valenzuela, 2002, p. 134). La historiadora afirma que el primer antecedente de creación de una escuela indígena fue en 1884 en el entonces Territorio Nacional del Chaco en la reducción de San Antonio Obligado (actualmente, territorio de Santa Fe). En los primeros años del siglo XX, Juan Bialek Masée recorría el país para transmitir a las clases obreras los principios de la Ley Nacional de Trabajo⁴. En sus informes mencionaba la necesidad de crear colonias indígenas en el Chaco en las que se respeten su organización social, usos, costumbres y propiciar la participación de estos grupos en actividades de gobierno. Sin embargo, esto no se trasladaría a la educación, ya que se proponía la creación de escuelas elementales y mixtas en las que los maestros debían enseñar “el idioma nacional, trabajos manuales y canto escolar” (Pompert de Valenzuela, 2002, p. 135).

⁴ En 1904 el presidente Julio A. Roca a través de un decreto del Poder Ejecutivo Nacional designa al Dr. Bialek Massé como encargado de elaborar un informe sobre el estado de la clase obrera en el país con el objetivo de “contar con un lineamiento argumental que sirviera de fundamento a la Ley Nacional del Trabajo, que habría de ser el elemento mediador en la relación Laboral” (Bialek Massé, 2010, p. 14).

Durante la presidencia de Alcorta (1906-1910), el Inspector General de Escuelas de los Territorios Nacionales Raúl B. Díaz discutió “el concepto de igualdad al plantear incorporar al indígena a la categoría de sujeto educable, categoría de la que Sarmiento y otros funcionarios vinculados al ámbito educativo, los habían excluido. El inspector propuso incorporarlos desde el estatuto de ‘razas atrasadas’ necesitadas de educación escolarizada para civilizarse” (Rosso, 2006, p. 1). Díaz sugiere incorporar la enseñanza práctica de actividades como la agricultura para sedentarizar a los pueblos indígenas y así continuar con el proyecto sarmiento, según el cual el progreso se alcanzaría en la frontera a través de la conversión de los indígenas en agricultores (Rosso, 2006, p. 1).

En 1921 el inspector Leoncio Paiva presentó al Consejo Nacional de Educación un proyecto para crear escuelas-internados para indígenas de Chaco y Formosa donde se les impartirían prácticas de agricultura y ganadería con el objetivo de que se convirtieran en propietarios de las tierras y sean sujetos económicamente libres (Rosso, 2006, p. 2). Otro proyecto de creación de escuelas para indígenas es el que presentó el Inspector General Próspero Alemandri. La propuesta consistía en crear escuelas ambulantes para los niños indígenas de las provincias de Chaco y Formosa considerando que estos presentaban algunas dificultades para asistir regularmente a la escuela, ya que debían acompañar a sus padres a trabajar en la zafra azucarera o en sus migraciones de trabajo. Estas escuelas se establecían en los territorios donde se trasladaban las poblaciones indígenas y enseñaban saberes prácticos y rudimentos de lectura y escritura, en dos ciclos lectivos. Artieda y Rosso (2003) sostienen que el proyecto de Alemandri fue aprobado por el Consejo Nacional de Educación porque proponía un dispositivo de educación para indígenas adaptado y funcional a la economía regional y colocaba a las poblaciones indígenas como trabajadores dependientes.

En una publicación de “El Monitor de la Educación Común” del año 1922, en el título “Creación y reglamentación de las escuelas para aborígenes” se menciona que:

(...) la acción del Consejo [Nacional de Educación] para atraer a los aborígenes a los hábitos de la vida civilizada ha de dirigirse con preferencia a los niños, acción que para asegurarle éxito debe ser encaminada sin violencia ni imposiciones en forma amena y despojada de toda solemnidad a fin de que los trabajos que ejecuten o esfuerzos que realicen produzcan resultados inmediatos en su beneficio (El Monitor de la Educación Común, 1922, p. 88).

Estas escuelas se caracterizaron por ser escuelas fijas o ambulantes. Las primeras se establecían próximas a comunidades indígenas donde habitaban niños en edad escolar; a las segundas se las denominaba de cuatro estaciones porque se establecían en propiedades o territorios donde las poblaciones indígenas migraban para trabajar durante la cosecha. Es decir, los docentes se trasladaban con las familias indígenas a los distintos espacios durante el ciclo escolar. Los docentes que se desempeñaban en estas escuelas debían tener experiencia en la enseñanza y poseer “conocimiento del medio y de las modalidades de los aborígenes, gran vocación y moralidad, un temperamento respetuoso, lleno de bondad y plétórico de energía física y moral” (El Monitor de la Educación Común, 1922, p. 88). Si bien, la asistencia de los niños indígenas a estas escuelas era obligatoria, los maestros debían fomentar dicha asistencia a través de visitas a los hogares o familias de los alumnos con el objetivo de “acercarse e inspirarles confianza” (El Monitor de la Educación Común, 1922, p. 90).

Las organizaciones no gubernamentales, como la iglesia, tuvieron un rol fundamental en la creación de las primeras escuelas para indígenas del Chaco. En las dos primeras décadas del siglo XX, en el territorio del Chaco se registraron dos escuelas indígenas. La primera funcionaba desde 1913 en la reducción de Nueva Pompeya “Escuelas de primeras letras”, a la que asistían niños wichís para aprender el castellano, lectura, escritura, cálculo, nociones de derecho civil y religión cristiana. Dicha institución fue reconocida en 1921 por el Consejo Nacional de Educación. La

segunda es el establecimiento educativo creado en la reducción de Napalpí (Pompert de Valenzuela, 2002, p. 135). Otras escuelas que fueron creadas en 1922 por Resolución del Consejo de Educación Nacional son: “Escuela San José” y “Escuela San Juan” de Presidencia Roca -Puerto Bermejo- (escuelas fijas) y “Escuela Cacique Mayordomo” Presidencia Roca (Puerto Bermejo) y “Escuela Las Palmas” en Las Palmas (escuelas ambulantes con cuatro estaciones) (El Monitor de la Educación Común, 1922, pp. 94-95). En estas escuelas se priorizaba la enseñanza de actividades prácticas referidas a la agricultura, ganadería y catecismo; con el objetivo de que los indígenas dejaran de ser nómades y se establecieran en un territorio se los “incorporaba como sujetos de la civilización” y se conseguía la localización fija de las comunidades en el territorio (Pompert de Valenzuela, 2002, p. 136).

El programa de estudios de las escuelas fijas o ambulantes se organizaba en dos cursos o niveles. Para el primer curso, se privilegiaba la enseñanza de los siguiente contenidos: “lenguaje: enseñanza del vocabulario; ejercicios orales del lenguaje; recitación de trozos sencillos de prosa y verso (adivanzas, chistes y fábulas). En el segundo curso, se pretendía intensificar los contenidos previamente citados y se fomentaba la enseñanza de prácticas lingüísticas como: “conversaciones familiares (cuentos y descripciones); lectura y escritura de palabras y frases; iniciación de la lectura corriente y enseñar a firmar” (El Monitor de la Educación Común, 1922, p. 91).

En algunos documentos consultados se pueden identificar términos como “idioma nacional”, “lenguaje” y “conocer su idioma”, pero no se explicita cuál es dicho idioma. Se da por supuesto que es el castellano (Bein, 2010, p. 309). Además, como señala Bein (2010), se habla de “idioma” en un contexto político donde se promociona la migración europea al país y en un momento en el que las lenguas indígenas poseían mayor vitalidad. Entonces, el castellano era lengua objeto de enseñanza y aprendizaje para los niños indígenas y no indígenas en edad escolar, mientras que las lenguas indígenas y de inmigración se reservaban para otros dominios de uso, como el hogar y la

vida comunitaria. La política lingüístico-educativa de la época establecía como principio operativo e ideológico castellanizar a niños inmigrantes e indígenas e incorporarlos a “los ideales de la vida civilizada”. Estas primeras escuelas para indígenas buscaban la integración de esta población a través del aprendizaje del castellano en el ámbito educativo. En los documentos consultados se menciona que estas escuelas contemplaban contenidos similares a los de las escuelas primarias comunes aunque estaban orientadas a la adquisición de prácticas agrícolas y rurales, las que orientan el destino que les esperaba a los indígenas en la economía regional (Pompert de Valenzuela, 2002, p. 136).

En esta etapa de unificación lingüística no era posible pensar en la diversidad lingüística, ni en el reflote de las lenguas indígenas por el control que ejercía el Estado sobre los colectivos indígenas e inmigrantes. La escuela se convirtió no solo en elemento homogeneizador de las diferencias lingüístico-culturales, sino también en indicador del lugar que le correspondía a cada actor social en el escenario político-social del momento.

2.2. *Políticas de reparación histórica y compensación*

La provincia del Chaco fue fundada en 1951 y con su advenimiento la educación para indígenas no presentó mayores avances; algunos niños indígenas concurrían a las escuelas comunes pero sin concluir el ciclo escolar primario (Pompert de Valenzuela, 2002, p. 137). En el Censo Indígena Nacional de 1966-1967 se menciona que la población indígena en el Chaco era 15.878 personas, de las cuales el 67% pertenecía al pueblo toba, el 24% al pueblo mataco y un 8% al pueblo mocoví. Estas cifras fueron actualizadas con un nuevo censo en el año 1984 en el que se registró un total de 25.000 indígenas en la provincia (Meader, 1996, pp. 263-264).

Pompert de Valenzuela (2002) menciona que en 1958 se realiza la Primera Asamblea Indigenista Chaqueña en el Instituto de Estudios Chaqueños. Allí veintitrés representantes de los pueblos

indígenas volvieron a destacar la necesidad de crear escuelas que contemplaran sus prácticas lingüístico-culturales. La historiadora chaqueña menciona que en 1963 se creó la Asociación de Amigos del Aborigen. Uno de los temas de trabajo de este organismo era el mejoramiento de las condiciones educativas de los aborígenes chaqueños.

Las acciones del Estado, en la etapa posterior a la provincialización del Chaco, continuaron con el objetivo de integrar las poblaciones indígenas al territorio provincial, aunque en esta etapa no hubo grandes cambios en términos de políticas lingüístico-educativas. El 22 de diciembre de 1977 se promulga la Ley de la Cámara de Diputados 2214 (1977) en la que no se registra mención a la educación para los pueblos indígenas de la provincia.

Los cambios en materia educativa comienzan a establecerse en las décadas de 1980 y 1990. El problema político-lingüístico de la época giraba en torno a cómo implementar la educación para indígenas que contemple sus prácticas lingüístico-culturales: ¿se debía continuar con la castellanización de los colectivos indígenas para favorecer su integración al Estado o se debía implementar la enseñanza de las lenguas indígenas en las instituciones educativas? ¿Cómo debía impartirse la enseñanza de las lenguas indígenas, como lengua materna o segunda lengua? ¿Se debía dotar de escritura a estas lenguas de tradición oral? ¿Cómo se debía diseñar e implementar la formación de los docentes indígenas? ¿Con qué recursos o materiales didácticos cuentan/contaban los docentes indígenas para impartir las clases en escuelas con población indígena?

El 28 de julio de 1986 se reunieron en la ciudad de Roque Sáenz Peña ciento ochenta representantes de los tres pueblos indígenas del Chaco con el objetivo de realizar la “Primera Asamblea de Comunidades indígenas” y tratar temas vinculados a la tierra, inseguridad civil y elegir a los representantes que participarían de la elaboración del proyecto de Ley Provincial del Aborigen. Este grupo integrado por dos miembros de cada pueblo indígena se denominó “Comisión de los seis” (ENDEPA, 2007, p. 5). Se realizó una

“Segunda Asamblea de Comunidades aborígenes” en las ciudades de Roque Sáenz Peña y Quitilipi con el objetivo de discutir problemas vinculados con la salud y la educación indígena. Una de las conclusiones de esta segunda asamblea fue proponer: “una educación para todos y adaptada a nuestra realidad y que la enseñanza en las escuelas primarias comience con la lengua materna del niño aborígen” (ENDEPA, 2007, p. 6). Antes de la presentación del proyecto de ley, la “Comisión de los seis” realizó consultas y entrevistas a diferentes funcionarios del Estado, entre ellos a los miembros del Consejo General de Educación. Dicho consejo decidió afectar al Profesor Germán Bournissen (coordinador pedagógico del Instituto de Formación Terciaria de Sáenz Peña) para “la elaboración de propuestas que respondan a las demandas presentadas acerca de un programa educativo adecuado de carácter bilingüe, por cuanto la mayoría de los niños que se inician en la educación deben desertar por el desconocimiento de la lengua castellana” (ENDEPA, 2007, p. 6).

El proyecto de ley fue presentado ante la Legislatura Chaqueña el 6 de noviembre de 1986 y aprobado el 13 de mayo 1987 con el nombre “Ley N° 3258 del Aborígen Chaqueño”. En esta ley pionera, se reconoce el derecho de las comunidades *toba*, *wichí* y *mocoví* a acceder a una Educación Bilingüe y Bicultural. En el capítulo III de dicha normativa se menciona:

Artículo 14: Los aborígenes tobas, wichís y mocovíes tienen derecho a estudiar su propia lengua en las instituciones de enseñanza primaria y secundaria de las áreas aborígenes.

Artículo 15: La educación impartida en los establecimientos escolares que atiende el universo indígena se realizará en forma bicultural y bilingüe.

Artículo 16: El Consejo de Educación programará acciones directas tendientes a promover el acceso del indígena a los distintos niveles educativos, sobre la base de: a) Dotar de infraestructura educacional básica a las comunidades aborígenes. b) Adaptación de los contenidos curriculares conforme a la cosmovisión e historia de los pueblos aborígenes que habitan en la Provincia. c)

Instrumentación de la estructura pedagógica incorporando las habilidades y conocimientos de los pedagogos indígenas para la enseñanza de las prácticas tradicionales (...) (Ley de la Cámara de Diputados 3258 (1987), p. 2).

El uso de términos como “tener derecho”, “promover el acceso”, “dotar” y “adaptar” en el contenido de esta ley representa un ideal político que pretende borrar los resabios de un proyecto político castellanizante y fomentar una política lingüística basada en el bilingüismo. Como se ha demostrado en diferentes investigaciones de corte sociolingüístico y antropológico (Censabella 2009; Hecht, 2010; Messineo, 1999; Unamuno, 2011; Medina, 2015, 2017; entre otros), la implementación de este programa educativo bilingüe en la práctica de enseñanza vislumbra una sola dirección desde el castellano a la lengua indígena; es decir, el presupuesto implícito de esta política es que los niños/estudiantes indígenas deben aprender los contenidos curriculares establecidos por la provincia en castellano. Sin embargo, en el petitorio de la Segunda Asamblea de Comunidades aborígenes se interpreta que la mayoría de los niños indígenas en edad escolar poseían competencias en una lengua indígena. Por lo tanto, el programa de educación bilingüe debía contemplarlas para impartir los contenidos en la siguiente dirección: desde la lengua indígena hacia el castellano.

A partir de la sanción de la Ley de la Cámara de Diputados 3258 (1987) comenzaron a desarrollarse las experiencias sistemáticas de la modalidad EIB (Hecht, 2014). Como mencionamos en el apartado anterior, el sistema educativo nacional y provincial se basaba en el modelo de asimilación y homogenización de las diferencias lingüísticas y culturales. Con la sanción de esta ley empiezan a concretarse propuestas educativas para la modalidad aborígen que contemplan las necesidades y demandas de los colectivos indígenas chaqueños (Hecht, 2014, pp. 4-5).

Las políticas educativo-lingüísticas sancionadas durante la década de 1980 para las comunidades indígenas construyeron nuevos tipos de sujetos políticos, ya que a través del reconocimiento del derecho de las “minorías étnicas” a acceder a una

Educación Bilingüe y Bicultural se propiciaba la participación de las comunidades indígenas en el proceso de escolarización formal de sus niños, decidiendo en conjunto, a través de los consejos comunitarios, qué miembro(s) desempeñaría(n) el rol/cargo de Auxiliar Docente Aborigen (ADA) (Medina, 2015, p. 76).

En 1993 se sanciona la Ley del Senado y la Cámara de Diputados de la Nación 24195 “Federal de Educación”; en esta normativa solo en dos artículos se menciona la enseñanza de las lenguas indígenas, quiénes pueden intervenir en la misma y el modo en que se implementaría la educación bilingüe e intercultural. Estos artículos son el N° 5 y 34. En el artículo N° 5 inciso q) se menciona que: “[e]l derecho de las comunidades aborígenes a preservar sus pautas culturales y al aprendizaje y enseñanza de su lengua, dando lugar a la participación de sus mayores en el proceso de enseñanza”. En el artículo N° 34 se menciona que la educación bilingüe e intercultural será implementada a través de programas: “El Estado Nacional promoverá programas, en coordinación con las pertinentes jurisdicciones, de rescate y fortalecimiento de lenguas y culturas indígenas, enfatizando su carácter de instrumentos de **integración** [el resaltado es nuestro]” (Ley del Senado y la Cámara de Diputados de la Nación 24195 (1993)). Esta política educativa se enunciaba bajo ideologemas como “reparación histórica” y “política compensatoria” y responde a ciertos hechos políticos que iban ocurriendo en América Latina en defensa de las minorías étnicas. Por ejemplo, algunos de ellos son: el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo firmado en 1989; las reformas constitucionales realizadas por diferentes países de América Latina a la que Argentina se adhirió en 1994; la declaración universal de los derechos lingüísticos en 1997; la incorporación de la modalidad Educativa Intercultural Bilingüe (EIB) a la currícula oficial de la mayoría de los países latinoamericanos como programa educativo para indígenas (Walsh, 2010, p. 81) y la creación del Mercado Común del Sur (Mercosur) en 1991 integrado por Argentina, Brasil, Uruguay y Paraguay.

En 1993 el Consejo General de Educación de la provincia del Chaco sanciona la Resolución

del Consejo General de Educación del Chaco 83 (1993) en la que se decide: 1) “aprobar el Programa de Educación Bilingüe Intercultural, que tendrá por objeto específico la implementación de una Modalidad Bilingüe Intercultural”; 2) “Crear el Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen (CIFMA)” (Revista Acompañándonos, 1993, p. 21).

Cuatro años más tarde, la provincia del Chaco adhirió a lo establecido por la Ley del Senado y la Cámara de Diputados de la Nación 24195 (1993) y sancionó una nueva Ley de la Cámara de Diputados del Chaco 4449 (1997) en la que se considera lo establecido previamente en las legislaciones provinciales y nacionales para la educación indígena. En el artículo N° 55 se establece que: 1) los diseños curriculares e institucionales deben ser adaptados para cada zona y cada cultura; 2) cada institución deberá contar con el soporte técnico, pedagógico y lingüístico para alfabetizar en lengua materna a los educandos; y, 3) la enseñanza la impartirán, prioritariamente, maestros, otros títulos equivalentes o auxiliares aborígenes especializados en la Educación Bilingüe Intercultural (EBI) y que pertenezca a la misma etnia/comunidad que los educandos (incisos b, c y d) (Ley de la Cámara de Diputados del Chaco 4449 (1997)). A partir de la Ley de educación provincial se formalizaron las experiencias en EBI que venían desarrollándose en el Chaco desde la década del 1980.

Además, en la década del 1990, a través de la Ley de la Cámara de Diputados del Chaco 4449 (1997) “Educación Provincial”, surge un cambio terminológico en el que se sustituye el término bicultural por intercultural; esto es, se cambia de Educación Bilingüe Bicultural a Educación Bilingüe Intercultural. Luego con la sanción de la Ley del Senado de la Nación 26206 (2006) “Educación Nacional” hubo una nueva modificación en la denominación que consistió en cambiar el orden de las palabras, es decir, se reemplaza Educación Bilingüe Intercultural por Educación Intercultural Bilingüe. Estos cambios podrían deberse a un giro en la política educativa para las comunidades indígenas que ponen énfasis en la enseñanza de los contenidos culturales (Medina 2015).

Pompert de Valenzuela menciona que 1997 se

creó el Área de Educación Aborigen Intercultural dependiente de la Dirección de Educación Especial y Atención a la Diversidad. Esta área tenía como propósito desarrollar una política educativa bilingüe intercultural que atendiera a “las interpretaciones que los mismos actores en materia de educación bilingüe e intercultural hacían de los diferentes hechos educativos, dentro de los marcos normativos vigentes, internacionales, nacionales y provinciales” (Pompert de Valenzuela, 2002, p. 139). En 1999 la provincia contaba con veinticinco establecimientos que tenían esta modalidad educativa, un gran porcentaje de los mismos ubicados en el nordeste de la provincia.

Durante las décadas del 1980 y 1990, la educación destinada a las poblaciones indígenas se implementó a través de programas especiales que dependían del Consejo General de Educación de la provincia del Chaco. Tal como señala Hecht (2014), estas políticas educativas aplicadas, tanto a nivel nacional como provincial, se enmarcan dentro de políticas neoliberales compensatorias que “más allá de lo promisorio de la creación del Programa de Educación Bilingüe Intercultural se identifican ciertos estreñimientos al desarrollo de una educación inclusiva y de calidad para los pueblos indígenas” (Hecht, 2014, p. 7).

2.3. De políticas de “reparación histórica” a “políticas de empoderamiento”

El problema político-lingüístico de los últimos doce años en el Chaco se basa no solo en el estatus que se les otorga a las lenguas indígenas en la provincia, sino también en cómo lograr una inserción efectiva de las mismas en diferentes ámbitos de la administración pública. En este sentido, las políticas y acciones de planificación lingüística intentarán dar respuesta a los siguientes interrogantes: ¿Qué estatus poseen/adquieren las lenguas indígenas en la provincia del Chaco? ¿Qué acciones se emprenden para equipar las lenguas? ¿Cuál es el lugar de las lenguas indígenas en las escuelas y en las otras instituciones del Estado: lengua de comunicación o lengua objeto de enseñanza?

En los últimos doce años las políticas lingüísticas y de enseñanza de lenguas en el Chaco tienen como propósito lograr la articulación con las políticas lingüístico-educativas internacionales y nacionales, y reconocer la identidad chaqueña definida como plurilingüe y pluricultural. Es decir, se reconoce la diversidad interna de la provincia que en ocasiones fue ocultada o marcada como un rasgo identitario negativo.

La Ley del Senado de la Nación 26206 (2006) “Educación Nacional” introduce el tema de la enseñanza de lenguas en el sistema educativo nacional. En dicha normativa se menciona la obligatoriedad de la enseñanza de, al menos, un idioma extranjero en los niveles primario y secundario del país, pero no se hace alusión a los acuerdos firmados entre los países que integran el Mercosur. En la Decisión 9 (1995) del Programa de acción del Mercosur se establece: “(...) se deberá profundizar la integración educativa. A tales efectos se deberán (...) establecer planes de enseñanza-aprendizajes de los idiomas oficiales del Mercosur (...)” y la propuesta del Grupo de Trabajo de Políticas lingüísticas que, siguiendo las líneas de acción del “Plan de Acción 2001-2005 para el Sector Educativo”, propuso: “(...) promover la enseñanza de las lenguas oficiales del MERCOSUR en los sistemas educativos y la formación de docentes y promover el conocimiento del patrimonio lingüístico regional e instrumentar políticas adecuadas a las diferentes realidades sociolingüísticas de la Región” (Grupo de Trabajo de Políticas lingüísticas, 2001, Acta N° 1).

Arnoux y Bein (2015) mencionan que en el año 2005 el Estado brasileño, de acuerdo con la Ley Cámara Dos Deputados de Brasil 11161 (2005) “Lei Do Espanhol”, ofrecía en las escuelas secundarias la enseñanza del castellano como segunda lengua. En el año 2009 Argentina sanciona la Ley del Senado y Cámara de Diputados de la Nación 26468 (2009), cuyo artículo N° 1 establece que “todas las escuelas secundarias del sistema educativo nacional en sus distintas modalidades incluirán en forma obligatoria una propuesta curricular para la enseñanza del idioma portugués como lengua extranjera en cumplimiento de la Ley

N° 25.181”. Este proyecto educativo binacional consolida los acuerdos firmados en el marco del Mercosur y favorece la implementación de políticas lingüísticas regionales que contemplen las realidades nacionales (Contursi, 2012).

La provincia del Chaco adhiere a este acuerdo internacional. En el año 2007 sancionó la Ley de la Cámara de Diputados 5905 (2007) (ahora Ley N° 1544 E) “Programa de Educación Plurilingüe” 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 estas están en correlación e interactúan en la comunicación humana, a través de los distintos lenguajes. Contempla las lenguas indígenas, regionales y extranjeras” (Ley de la Cámara de Diputados del Chaco 5905 (2007)). En el año 2012, esta ley incorporó la lengua de señas argentina por medio de la Ley de la Cámara de Diputados de Chaco 6975 (2012). Ese mismo año, en el marco del “Programa de Educación Plurilingüe”, se sancionó la Ley de la Cámara de Diputados 6809 (2012) que establece la enseñanza obligatoria del idioma portugués como lengua extranjera en las escuelas secundarias de la provincia del Chaco.

Para el diseño y ejecución de los programas Educación Intercultural Bilingüe y Educación Plurilingüe, era necesario crear un organismo que diseñe e implemente las políticas lingüístico-educativas chaqueñas. Así, en el año 2010 se creó la Subsecretaría de Interculturalidad y Plurilingüismo a través del Decreto del Poder Ejecutivo del Chaco N° 380 (2010) en el que se estableció como objetivo: “Planificar, dirigir y evaluar políticas educativas tendientes a garantizar la educación intercultural y plurilingüe, a través de planes y programas para los distintos niveles, modalidades y servicios del sistema educativo así como la educación no formal (...)” (Decreto del Poder Ejecutivo del Chaco N° 380 (2010), p. 59).

Una de las actividades que comenzó a desarrollar la Subsecretaría de Interculturalidad y Plurilingüismo son los congresos internacionales de lenguas y dinámicas identitarias que se realizan cada dos años en la ciudad de Resistencia. Los mismos forman parte de la agenda política

chaqueña debido a que constituyen un punto de encuentro, debate y discusión entre especialistas, autoridades ministeriales, docentes y estudiantes de los distintos pueblos indígenas del Chaco y de otras provincias. Para los objetivos de este estudio, se analiza la fundamentación y objetivos de las circulares de los cinco congresos realizados hasta el momento.

En las circulares de los congresos de lenguas se identifican los lineamientos o proyecciones de acciones futuras en términos de políticas lingüístico-educativas. Por ejemplo, en el año 2010 se realizó el I Congreso Internacional sobre Lenguas y Dinámicas Identitarias en el Bicentenario; esta reunión científica tenía por objetivos: 1) visibilizar “las lenguas en los organismos estatales a través de la enseñanza de las mismas en el aula”; 2) destacar/valorar el Chaco como una provincia pionera en diseño e implementación de políticas lingüístico-educativas que entienden la diversidad como riqueza; y, 3) “incrementar la equidad educativa favoreciendo la comunicación y las competencias interculturales que supone el aprendizaje de distintas lenguas, y al replanteo de las prácticas pedagógicas para lograr una educación de calidad para todos y para apoyar el cambio social según los principios de justicia social” (Subsecretaría de Interculturalidad y Plurilingüismo MECCyT, 2010).

Es significativo el uso de ideologemas como “cambio social” y “justicia social”, puesto que a través de ellos se anuncian los cambios en materia de políticas lingüísticas. Por un lado, la oficialización de las lenguas indígenas del Chaco *qom*, *wichí* y *moqoit*, a través de la Ley de la Cámara de Diputados del Chaco 6604 (2010) (actual Ley 1848 W), prevé la incorporación de las lenguas originarias en la administración pública provincial y la creación del Consejo Provincial Asesor de lenguas indígenas⁵. Por otro lado, se firma El Manifiesto por un Chaco Pluricultural y Plurilingüístico en el que participan autoridades de la provincia, como el Gobernador, el Ministro de

⁵ El Consejo Provincial Asesor de lenguas indígenas previsto por la Ley de la Cámara de Diputados del Chaco 6604 (2010) aún no ha sido implementado.

Educación, la Subsecretaría de Interculturalidad y Plurilingüismo y referentes de los tres pueblos indígenas. En dicho manifiesto se asume el compromiso de trabajar en forma conjunta con los pueblos indígenas en los siguientes aspectos: “Políticas lingüísticas enmarcadas en el plurilingüismo y la interculturalidad, mediante los programas y acciones educativas pertinente[s], destinados al sistema educativo formal y no formal”; se anuncia la oficialización de las lenguas indígenas como una política de reconocimiento a las poblaciones indígenas y se menciona “la instrumentación, en corto plazo, del Consejo Asesor previsto en la Ley” y por último, se presenta la EIB como “modo de participación activa de los pueblos indígenas y sus representantes en la sociedad chaqueña y argentina y en la justa redistribución de la riqueza, material y simbólica” (Manifiesto por un Chaco Pluricultural y Plurilingüe 2010, pp. 1-2).

Estos avances en políticas públicas que pretenden atender a las necesidades y demandas de las poblaciones indígenas se enmarcan, no solo en los lineamientos de políticas nacionales como la Ley del Senado de la Nación 26206 (2006), sino también en normativas internacionales como la Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas firmada en el año 2007. En dicho documento se establece que los pueblos indígenas tienen derecho a: 1) “revitalizar, utilizar, fomentar y transmitir a las generaciones futuras sus historias, idiomas, tradiciones orales, filosofías, sistemas de escritura y literaturas (...)” (Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas, 2007, p. 7) y 2) “establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes que impartan educación en sus propios idiomas, en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje (...)” (Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas, 2007, p. 7).

Si se retoman las normativas chaqueñas citadas, se identifica el uso de ideologemas como “reconocimiento”, “interculturalidad”, “equidad educativa”, “cambio social” y “justicia social” que reflejan un viraje en las políticas lingüístico-educativas implementadas en el Chaco; un intento

político educativo de compensar las injusticias y desigualdades históricas por las que atravesaron los pueblos indígenas. Por otro lado, los ideologemas “equidad educativa”, “cambio social” y “justicia social” tienen significados complementarios, ya que pretenden visibilizar las desigualdades sociales y construir una sociedad más justa. El concepto de equidad da cuenta de las disparidades sociales considerando las diferencias de los grupos y persigue el reconocimiento y el acceso a los derechos de los mismos. De la Cruz Flores (2015) sostiene que la noción de justicia social debe ser comprendida desde sus tres vertientes analíticas: distribución, reconocimiento y participación. La justicia social como distribución hace referencia, tanto a la asignación de bienes primarios (por ejemplo, derechos, libertades, oportunidades, etc.), como a la distribución de capacidades para la toma de decisiones en la vida social. La justicia social como reconocimiento pretende construir una sociedad más inclusiva, abierta a la pluralidad donde se reconoce a los grupos que históricamente fueron vulnerados. Por último, la justicia como participación implica crear el acceso y las condiciones para que aquellos que fueron excluidos puedan tomar decisiones en las distintas esferas públicas de la sociedad.

Las políticas educativo-lingüísticas diseñadas a partir del año 2007 en la provincia del Chaco pretenden no solo visibilizar y reconocer a los colectivos indígenas y grupos minoritarios como parte de la identidad chaqueña, sino también hacerlos partícipes de las decisiones y acciones que implementa el Estado en materia educativa. En este sentido, acciones políticas como el congreso de las lenguas, la oficialización de las lenguas indígenas del Chaco y el compromiso asumido en el manifiesto constituyen pilares importantes para comenzar a diseñar la planificación lingüística de las lenguas indígenas, de inmigración y de señas.

Luego del primer congreso de lenguas se comienza a pensar una política lingüístico-educativa focalizada en la definición de los contenidos y en la elaboración de materiales didácticos para la modalidad EIB. Así, entre los objetivos del II Congreso Internacional sobre Lenguas y Dinámicas Identitarias se mencionan:

De cara al Segundo Bicentenario, desde lo político y lo educativo, nos encontramos con el desafío planteado a los sistemas educativos referidos a acompañar la emancipación de las personas, coadyuvar a la buena coexistencia entre distintas culturas y personas así como el ejercicio pleno de la ciudadanía (...) el Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Provincia del Chaco (...) postula **la necesidad del diseño e implementación de políticas lingüísticas, educativas y culturales que entienden a la diversidad como riqueza, con la convicción que, de este modo, se tiende a la justicia curricular** [el destacado es nuestro], se propicia más y mejores aprendizajes, se amplían las capacidades de comunicación y desarrollan competencias interculturales a través de una educación plurilingüe e intercultural (Ministerio de Educación Cultura Ciencia y Tecnología, 2012, Primera circular del II Congreso Internacional sobre Lenguas y Dinámicas Identitarias).

Es necesario definir qué se entiende por justicia curricular y con qué intencionalidad se utiliza el concepto en este contexto discursivo. La noción de justicia curricular “puede ser entendida como el diseño y desarrollo de estrategias educativas diversificadas que operen con base en los principios de equidad (...) [como] generación de condiciones para que la comunidad educativa participe y tome decisiones consensuadas y orientadas al bien común” (De la Cruz Flores, 2015, pp. 6-7). Es decir, este concepto tiene como propósito fomentar la construcción de escuelas más justas e inclusivas lo que implica un cambio no solo en la organización y estructura de los centros educativos, sino también en los contenidos y prácticas de enseñanzas.

En la circular del segundo congreso de lenguas se utiliza el ideograma justicia curricular para anunciar nuevas decisiones y cambios en las políticas educativas que pretenden tener un impacto en las escuelas con modalidad EIB: la oficialización de los diseños curriculares para dicha

modalidad.⁶ En el fragmento citado anteriormente, también se menciona como desafío del sistema educativo “acompañar la emancipación de las personas”, es decir, liberarlas de cualquier proceso de subordinación o dominación. Ese sintagma remite a la iniciativa y, a la vez, desafío que emprendieron un grupo de indígenas del pueblo *qom* de Resistencia que se materializó en el Proyecto de Ley de la Cámara de Diputados del Chaco 4372 (2010) de “Creación de las Escuelas de Gestión Social Indígena”. Dicho proyecto de ley se implementó a través del Decreto del Poder Ejecutivo del Chaco 226 (2011). En la circular del III Congreso Internacional sobre Lenguas y Dinámicas Identitarias, realizado en octubre de 2014 se menciona como lineamientos políticos lingüístico-educativos de la provincia los siguientes:

(...) revisar y diseñar políticas, contenidos y modelos de enseñanza de Educación Bilingüe Intercultural, **cambio en el que las comunidades son protagonistas y artífices** [el destacado es nuestro] muestra en lo realizado hasta este año, índices alentadores respecto de la matrícula en todos los niveles educativos, que hablan de la inclusión y de la “buena educación” (Ministerio de Educación Cultura Ciencia y Tecnología, 2014, Primera circular del III Congreso Internacional sobre Lenguas y Dinámicas Identitarias).

Cuando en la circular se menciona un cambio en los contenidos y modelos de enseñanza de la EIB en el que las comunidades indígenas serán protagonistas, se pone en valor la sanción de la Ley de la Cámara de Diputados del Chaco 7446 (ahora Ley N° 2232 W) “Educación Pública de Gestión Comunitaria Bilingüe Intercultural Indígena” sancionada en agosto de 2014. Esta

⁶ A partir de la oficialización de los diseños curriculares para la modalidad EIB, la Subsecretaría de Interculturalidad y Plurilingüismo comenzó a diseñar y difundir una cartilla con propuestas didácticas para la modalidad EIB en la que se comunican experiencias pedagógicas, material didácticos, entre otros.

Ley posee como destinatarios a las escuelas con población indígena y promueve un cambio en la denominación, gestión y conducción de las mismas. Constituye una nueva política educativa que responde a las demandas de “participación” de los pueblos originarios y que tiene como propósito lograr la “calidad educativa” (Medina & Hecht, 2015). Cabe destacar que esta normativa suple al proyecto de ley antes mencionado⁷.

Luego de la inclusión de la modalidad EIB al sistema educativo provincial a través de la Ley de la Cámara de Diputados del Chaco 6691 (2010) (actual Ley 1887 E), de la oficialización de las lenguas indígenas, de la elaboración y difusión de materiales didácticos por parte de la Subsecretaría de Interculturalidad y Plurilingüismo, de la implementación de los diseños curriculares para la modalidad y de la creación de las nuevas escuelas de gestión comunitaria, quedaba pendiente en la agenda política educativa tratar la profesionalización de los docentes indígenas. Es decir, pensar en la formación docente superior de los mismos y su inclusión en el estatuto docente chaqueño, tal como se solicitó en el “Manifiesto por un Chaco Pluricultural y Plurilingüe”⁸ firmado en el año 2010:

(...) c) la capacitación de los Auxiliares Docentes Aborígenes y la implementación de un programa de formación docente, de grado, destinados a los mismos; d) el análisis de la proyección de egresados de centros de estudios y formación de educación superior, con la intervención del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia, del Instituto del Aborigen Chaqueño (Manifiesto por un Chaco Pluricultural y Plurilingüe 2010, p. 2).

En el año 2015, a través de la Ley de la Cámara de Diputados 2314 E, se incorpora la modalidad

EIB al estatuto docente de la provincia del Chaco con el objetivo de garantizar la igualdad de derechos de los docentes indígenas y su prioridad para ocupar los cargos en escuelas de esta modalidad en todos los niveles y servicios educativos (Ley de la Cámara de Diputados 2314 E (2015)). Es decir, a través de esta normativa se intenta regular una situación de precariedad y derecho laboral, ya que algunos docentes indígenas, en algunas ocasiones, eran contratados para trabajar temporalmente en proyectos pedagógicos de extensión como el Centro de Actividades Juveniles (CAJ) o proyectos institucionales, o bien, no existía el registro de un orden de méritos o escalafón para los maestros bilingües interculturales (Medina, 2016, p. 167).

En respuesta a las necesidades de crear centros de formación docente que respondan a las características de la modalidad EIB, se crearon nueve institutos de nivel superior en la provincia para los tres pueblos indígenas (Medina 2019). A modo de ejemplo mencionamos el Centro de Educación Superior Bilingüe e Intercultural Moqoit (CESBIM) ubicado en Colonia el Pastoril, el Centro de Educación Superior Bilingüe Intercultural (CESBI) de Pampa del Indio y el Instituto de Educación Superior del Barrio Toba de la ciudad de Resistencia (Unamuno, 2018). También en el año 2016 comienza a dictarse la Licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe en la Universidad Nacional del Chaco Austral. Actualmente cursan esta licenciatura 189 docentes bilingües de la provincia.

Además, con el objetivo de lograr una mayor inserción de las lenguas indígenas oficiales en distintos ámbitos de la administración pública (salud, justicia, poder legislativo, seguridad, comunicación, ciencia, tecnología y educación), desde 2018 se dicta la formación en Técnico Superior en Interpretación en Lenguas Indígenas (*moqoit* y *wichí*) en el Instituto de Lenguas y Culturas Chaco. Dicha tecnicatura se dictó en las localidades de Misión Nueva Pompeya y Villa Ángela.⁹

⁷ La Ley de la Cámara de Diputados del Chaco 7446 (2014) surge de los diversos debates del Proyecto de Ley de la Cámara de Diputados del Chaco 4372 (2010) “Creación de las Escuelas de Gestión Social Indígena” que se implementó a través del Decreto del Poder Ejecutivo del Chaco 226 (2011).

⁸ Disponible en: <http://blogtoba.blogspot.com/2010/07/manifiesto-por-un-chaco-pluricultural-y.html>.

⁹ <http://comunicacion.chaco.gov.ar/noticia/50540/el-instituto-de-lenguas-culturas-chaco-prepara-el-inicio-de-la-formacion-de-interpretes-de-lenguas-i> Fecha de consulta: 27/03/2018.

En las circulares del IV y V Congreso Internacional sobre Lenguas y Dinámicas Identitarias, se identifican objetivos en común que apuntan a mostrar los avances en políticas lingüísticas y enseñanzas de lenguas, y a reflexionar sobre experiencias pedagógicas para “promover acuerdos para la representación escrita de las lenguas indígenas en materiales y recursos pedagógicos” (Subsecretaría de Interculturalidad y Plurilingüismo Resol. N° 3854/19 MECCyT). Se realizaron varias reuniones, como el Foro sobre las lenguas indígenas. Panel: Avances y retrocesos en la implementación de Políticas lingüísticas, la Segunda Reunión de Rectores y Directores de la modalidad EIB y el V Congreso Internacional sobre Lenguas y Dinámicas Identitarias, en los que se mencionó:

- “la necesidad de estandarizar la lengua para que los niños puedan aprenderla a través de la escritura” (Medina, 2019).
- La necesidad de “elaborar un glosario en lenguas indígenas con términos indígenas que sean aplicados a la justicia” (Medina, 2019).
- Se destacó que con la “oficialización de las lenguas indígenas, esas lenguas alcanzaron el estatus del español” (Medina, 2019).

A partir de la oficialización de las lenguas indígenas del Chaco, su escritura y estandarización es un tema recurrente entre los docentes y referentes indígenas, sobre todo, porque consideran que “esas lenguas [indígenas] alcanzaron el estatus del español” (Medina, 2019). Sin embargo, analizar esta temática excede los objetivos de este trabajo, ya que amerita realizar un estudio sobre las representaciones que los hablantes y los hacederos de políticas lingüísticas poseen sobre las lenguas y la escritura de las mismas.

Por último, en marzo de 2019 una diputada provincial del Partido Justicialista presentó el Proyecto de Ley de la Cámara de Diputados 986 (2019) que propone modificar los artículos 87, 88 y 89 de la actual Ley de Educación provincial, específicamente, en el capítulo referido a la modalidad EIB. El proyecto de Ley propone revisar ¿cómo se define la modalidad Educativa Intercultural Bilingüe y sus objetivos? y ¿quiénes

son los destinatarios de la misma? Finalmente, el 21 de noviembre del mismo año se aprobó la modificación de dichos artículos.

Uno de los aspectos más novedosos de esta reforma es la ampliación de los destinatarios de la modalidad EIB. En el proyecto de ley se mencionaba: “(...) promover la aplicación de la EIB también al estudiante no indígena o criollo, para conocer y respetar al otro, al que como dice la Constitución Nacional es preexistente” (Proyecto de Ley de la Cámara de Diputados 986 (2019). Sin embargo, en la modificación de la Ley de Educación no se hace alusión explícita a lo mencionado por el proyecto de ley. En el artículo N° 88 solo se menciona entre los objetivos de la EIB: “fortalecer y difundir la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas indígenas en los centros educativos de la provincia” (Ley de la Cámara de Diputados 3093 E (2019)).

En la Ley de Educación provincial, la EIB era entendida como educación destinada solamente a poblaciones indígenas. Esta definición no se ajustaba a la realidad actual de la provincia del Chaco, sobre todo, a los casos de las comunidades indígenas periurbanas del Gran Resistencia (como por ejemplo, Mapic, Toba, Cacique Pelayo, entre otros), cuyos niños y adolescentes asisten a escuelas con modalidad EIB que poseen una matrícula mayoritaria de alumnos criollos y un menor número de alumnos indígenas (Medina, 2014). Es necesario reflexionar sobre esta nueva forma de definir la EIB que pretende ser una política inclusiva que fomente el diálogo intercultural en las escuelas. Asumir esta nueva definición de la EIB supone, por un lado, contemplar cambios a nivel curricular ya que en algunos casos la lengua indígena es objeto de enseñanza y en otros de comunicación entre docentes y alumnos; y, por otro lado, observar el impacto que tendrá la redefinición de la EIB en la estructura del sistema educativo provincial.

3. REFLEXIONES FINALES

En este artículo se realizó un recorrido por las principales políticas lingüístico-educativas chaqueñas para las lenguas indígenas con el

propósito de identificar las ideologías lingüísticas que las sustentan en cada momento histórico. Se decidió organizar el análisis en tres etapas. En la primera etapa, denominada Políticas lingüísticas de homogenización, se mostró que la ideología lingüística que operaba en los inicios de la conformación del Estado Nacional era la de integrar, unificar y homogeneizar las diferencias lingüístico-culturales. Para ello, se siguieron los lineamientos de la educación común basada en la enseñanza del castellano en las escuelas primarias del país. En esta etapa la escuela se convierte en un elemento de opresión lingüística para los colectivos indígenas e inmigrantes. La creación de las escuelas fijas o ambulantes para las poblaciones originarias en 1920 tenía como propósito no solo brindar los contenidos mínimos de la educación común, sino también formar e integrar al indígena al mundo del trabajo agrícola y así marcar el destino de estas poblaciones en las economías regionales.

Las políticas de la segunda etapa de reparación histórica y compensación comienzan a gestarse en la década del 1980 en América Latina cuando se promueven políticas educativas interculturales. En el Chaco, a través de asambleas y comisiones indígenas, se inician los reclamos y solicitudes de acceso a ciertos derechos, entre ellos, a recibir una educación bilingüe y bicultural; es decir, educación en dos lenguas y dos culturas.

Durante las décadas del 1980 y 1990, en la currícula oficial del Chaco se contempló la educación intercultural bilingüe a través de programas especiales. Esta decisión política respondía a ideologías lingüísticas de reconocimiento y de reparación histórica que pretendían borrar y compensar los resabios de una política homogeneizadora y aplanadora de las diferencias lingüístico-culturales. Es decir, se pretendía la inclusión de las lenguas y culturas indígenas en el ámbito educativo, espacio de donde antes se las había excluido, se pretendía reconocer algo que se negó y reparar algo que se dañó.

La tercera etapa de análisis, denominada De políticas de reparación histórica a políticas de empoderamiento, es el período de mayor avance en materia educativa para los pueblos indígenas

chaqueños. Como se mencionó en la sección 2.3, los cambios que se establecen se enmarcan no solo en ciertos tratados y declaraciones internacionales, sino también en políticas públicas nacionales. Es en esta etapa cuando se establece la oficialización de las lenguas indígenas del Chaco, se vislumbra un marcado énfasis en definir la identidad chaqueña como plurilingüe y pluricultural y una reivindicación y reconocimiento de los derechos de las comunidades indígenas. Luego, se establece la creación de las Escuelas Públicas de Gestión Comunitaria (Ley de la Cámara de Diputados del Chaco 7446 (2014)) y se incorpora a los docentes indígenas al estatuto docente chaqueño (Ley de la Cámara de Diputados del Chaco 2314 (2015)). Estos cambios se anuncian en los discursos públicos bajo ideologemas como “justicia social”, “justicia curricular”, “equidad educativa”, “emancipación intelectual de los pueblos indígenas”, “democratización de la educación bilingüe”, “empoderamiento” y “cambio de paradigma”. Esta “democratización”, “emancipación”, “cambio de paradigma” y “justicia social, y curricular” implican un cambio en algunas estructuras y roles sociales, tanto por parte de los indígenas, como también de los no indígenas (Medina, 2017).

Se inició la descripción de las políticas lingüístico-educativas haciendo alusión a una ideología de homogenización y unificación lingüística basada en los lineamientos de una educación común. Finalizamos esta revisión de las políticas lingüísticas con la reciente modificación realizada a la Ley de Educación provincial, que establece a la EIB, ya no como una modalidad diferenciada y destinada solo para indígenas, sino que propone “la EIB para el criollito también” tal como lo anhelaba una docente indígena partícipe de los inicios de la EIB.

A partir de la descripción de las políticas lingüísticas del Chaco, se observa que se pretende otorgar mayor visibilización a los pueblos indígenas y provocar un cambio en la estructura socio-educativa. Las políticas y planificaciones lingüísticas de estos últimos doce años ofrecen importantes avances en materia educativa, pero aún es necesario diseñar y sistematizar planes

de implementación con participación activa de los destinatarios de las mismas y relevar en qué ámbitos la lengua se está usando, quiénes la usan y transmiten para profundizar en la alfabetización indígena y lograr un proyecto educativo intercultural inclusivo (Censabella, Giménez & Gómez, 2011; Censabella, 2017).

BIBLIOGRAFÍA

Ahearn, L. (2012). *Living language. An introduction to linguistic anthropology*. Oxford, Malden Mass: Wiley-Blackwell.

Angenot, M. (1982). *La parole pamphlétaire*. Paris: Payot.

Arnoux de Narvaja, E. (2005). Imaginario nacional e integración regional. En R. Bein, & G. Vázquez Villanueva (Eds.), *Políticas culturales e integración regional* (pp. 1781-1789). Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras-UBA.

Arnoux de Narvaja, E. & Bein, R. (2015). Hacia una historización de las políticas de enseñanza de lenguas. En E. Narvaja de Arnoux, & R. Bein (Eds.), *Política lingüística y enseñanza de la lengua* (pp. 13-50). Buenos Aires: Biblos.

Artieda, T. & Rosso, L. (2003). Propuestas educativas para indígenas del norte argentino en las fases iniciales del proceso de proletarización, 1884-1922. En Memoria en CD del VI Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana. San Luis Potosí: El Colegio de San Luis.

Asamblea General de las Naciones Unidas (2007). *Declaración sobre los derechos de los pueblos indígenas*. Resolución adoptada [sin remisión previa a una Comisión Principal (A/61/L.67 and Add.1)] 61/295.

Bein, R. (2006). Políticas lingüísticas en la Argentina. Legislación y promoción de lenguas. En *Anales del I Congreso del Mercosur:*

Interculturalidad y bilingüismo en educación (pp. 41-53). Misiones, Ministerio de Cultura y Educación de la provincia de Misiones.

Bein, R. (2010). Los meandros de la política lingüística argentina en relación con las lenguas extranjeras en las leyes generales de educación. En E. Narvaja de Arnoux & R. Bein (Comp.), *La regulación política de las prácticas lingüísticas* (pp. 307-328). Buenos Aires: Eudeba.

Bialet Massé, J. (2010). *Informe sobre el Estado de las Clases Obreras Argentinas*, Vol. I. La Plata: Ministerio de Trabajo de la Provincia de Buenos Aires (Original de 1904).

Censabella, M. (2009). Chaco ampliado. En Sichra, I. (Ed. & Comp.), *Atlas sociolingüístico de los pueblos indígenas de América Latina*. Tomo I (pp. 143-169). Cochabamba: UNICEF/FUNDPROEIB Andes.

Censabella, M., Giménez, M. & Gómez, M. (2011). Políticas lingüísticas recientes en la provincia del Chaco (Argentina) y su posible impacto en la revitalización de lenguas indígenas. En M. Haboud & N. Ostler (Eds.), *Congreso Internacional FEL XV – PUCE I* (pp. 195-200). Quito, Ecuador.

Censabella, M. (2017). Planificación de la adquisición en EIB. Un punto de vista poco explorado. En R. Bein, J. E. Bonnin, M. Di Stefano, D. Lauria & M. Pereira (Coords.), *Homenaje a Elvira Arnoux. Estudios de análisis del discurso, glotopolítica y pedagogía de la lectura y escritura*. Tomo I (pp. 235-250). Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.

Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen (1993). *Revista Acompañándonos*. Cartilla del área de seguimiento del CIFMA N° 2 y 4, año II. Sáenz Peña, Chaco.

Contursi, M. E. (2012). Política y planificación lingüística en los primeros 10 años del Mercosur: el portugués en Argentina. *SIGNOS ELE*, 6, 1-26.

- Consejo Nacional de Educación (1992). *Revista El Monitor de la Educación Común*, 596. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- De la Cruz Flores, G. (2015). Justicia curricular: significados e implicaciones. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, 46, 1-16.
- Decreto del Poder Ejecutivo del Chaco 380 (2010). "Aprueba la estructura organizativa del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Deja sin efecto el Decreto 473/09".
- Del Valle, J. (Ed.). (2007). *La lengua, ¿patria común?: ideas e ideologías del español*. Frankfurt/Madrid: Vervuert/Iberoamericana.
- ENDEPA (2007). *Legislación indígena de la provincia del Chaco, de la nación argentina y convenios internacionales*. Edición Conmemorativa del Vigésimo Aniversario de la Sanción de la Ley del Aborigen Chaqueño. Resistencia, Chaco.
- Hecht, A. C. (2010). "Todavía no se hallaron hablar en idioma". *Procesos de socialización lingüística de los niños en el barrio toba de Derqui, Argentina*. Múnich: Lincom Europa.
- Hecht, A. C. (2014). Demandas pendientes y logros educativos. Un balance de la EIB en el Chaco entre 1987 y 2014. *En XI Congreso Argentino de Antropología Social*. Rosario, Universidad Nacional de Rosario. Recuperado de <https://www.aacademica.org/000-081/1728>
- Instituto Nacional de Estadística y Censos (2010). *Censo Nacional de Población, Hogares y Vivienda de la Provincia del Chaco*. Buenos Aires: INDEC.
- Jodelet, D. (1993). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. *En S. Moscovici (Ed.), Psicología Social II* (pp. 469-494). Barcelona: Paidós.
- Kroskirty, P. (2000). Regimenting languages. Language ideological perspectives. *En P. Kroskirty. (Ed.), Ideologies politics and identities* (pp. 1-34). Santa Fe, NM: School of American Research Press.
- Ley Câmara Dos Deputados de Brasil 11161 (2005). "Lei Do Espanhol" Dispõe sobre o ensino da língua espanhola.
- Ley de la Cámara de Diputados de la Provincia del Chaco 2214 (1977). "De Educación de la provincia".
- Ley de la Cámara de Diputados de la Provincia del Chaco 3258 (1987). "De las comunidades indígenas".
- Ley de la Cámara de Diputados de la Provincia del Chaco 4449 (1997). "General de Educación".
- Ley de la Cámara de Diputados de la Provincia del Chaco 5905 (2007). "Creación del Programa de Educación Plurilingüe".
- Ley de la Cámara de Diputados de la Provincia del Chaco 6604 (2010). "Declara lenguas oficiales de la provincia a la de los pueblos qom, moqoit y wichi".
- Ley de la Cámara de Diputados de la Provincia del Chaco 6691 (2010). "Educación de la Provincia del Chaco".
- Ley de la Cámara de Diputados de la Provincia del Chaco 6809 (2012). "Enseñanza obligatoria del idioma portugués en las escuelas secundarias".
- Ley de la Cámara de Diputados de la Provincia del Chaco 7446 (2014). "Educación Pública de Gestión Comunitaria Bilingüe Intercultural Indígena".
- Ley de la Cámara de Diputados de la Provincia del Chaco 2314 (2015). "Incorpora la modalidad educación bilingüe intercultural a la Ley 3529 (1989)".
- Ley de la Cámara de Diputados de la Provincia del Chaco 3093 E (2019). "Modificación de los

- artículos 87, 88 y 89 de la Ley de Educación Provincial, en la sección específica a la Educación Bilingüe e Intercultural en el Chaco (EBI)".
- Ley de la Cámara de Diputados de la Provincia del Chaco 6975 (2011). "Crea el Programa de Educación Plurilingüe".
- Ley del Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina 1420 (1884). "Educación Común".
- Ley del Senado y la Cámara de Diputados de la Nación Argentina 24.195 (1993). "Federal de Educación".
- Ley del Senado y Cámara de Diputados de la Nación 26468 (2009). "Inclusión en forma obligatoria de una propuesta curricular para la enseñanza del idioma portugués como lengua extranjera en todas las escuelas secundarias del sistema educativo nacional en sus distintas modalidades".
- Ley del Honorable Congreso de la Nación Argentina 26206 (2006). "Educación Nacional".
- Meador, E. (1996). *Historia del Chaco*. Buenos Aires: Editorial Plus Ultra.
- Medina, M. (2015). *Prácticas educativo-lingüísticas en la modalidad EIB: Una aproximación etnográfica a las clases de Qom la'ataqa en una escuela periurbana del barrio Mapic (Rcia, Chaco)*. Serie tesis 1. Resistencia: Editorial del Instituto de Investigaciones Geohistóricas (IIGHI-CONICET/UNNE).
- Medina, M. (2016). Representaciones sobre las funciones de los docentes indígenas en la modalidad EIB de Resistencia (Chaco). En A. C. Hecht & M. Schmidt (Comp). *Maestros de la Educación Intercultural Bilingüe. Regulaciones, experiencias y desafíos* (pp. 161-178). Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Medina, M. (2017). *Descripción etnográfica de la funcionalidad de la lengua toba en la comunidad de habla qom del barrio Mapic (Resistencia-Chaco)*. (Tesis Doctoral inédita). Facultad de Humanidades, UNNE. Argentina.
- Medina, M. & Hecht, A. C. (2015). Voces en debate en torno a la Educación de Gestión Social Indígena y de Gestión Comunitaria en el Chaco. *Praxis educativa*, 19(2), 34-42.
- Medina, M., Zurlo, A. & Cayré, L. (2019). Reflexión teórico-metodológica en torno a los conceptos de políticas e ideologías lingüísticas. *En Libro de Actas de III Jornadas de Intercambio de la Producción Científica en Humanidades y Ciencias Sociales* (Res. N° 791/17-CD) (pp. 184-186). Resistencia, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Nordeste.
- Medina, M. (2019). Registro de campo de la Segunda reunión de rectores y directores de institutos con modalidad EIB. Instituto de investigaciones Geohistóricas (IIGHI-CONICET/UNNE). Manuscrito inédito.
- Mercado Común del Sur. (2001). *IV Reunión del Grupo Técnico de Políticas lingüísticas sector educativo del Mercosur. Acta N° 1*. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000632.pdf>
- Messineo, C. (1999). Lenguas indígenas y educación formal. Alfabetización bilingüe e intercultural en la provincia del Chaco. *En Actas de la I Reunión de la Universidad de Buenos Aires sobre políticas lingüísticas, Lenguas y Educación formal* (pp. 105-117). Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología del Chaco (2010). Circular de *I Congreso Internacional sobre Lenguas y Dinámicas Identitarias en el Bicentenario*. Resistencia, Chaco.
- Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología del Chaco (2012). Circular de *II Congreso Internacional sobre Lenguas y*

- Dinámicas Identitarias: hacia el segundo Bicentenario*. Resistencia, Chaco.
- Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología del Chaco (2014). Circular de *III Congreso Internacional sobre Lenguas y Dinámicas Identitarias: hacia un nuevo Bicentenario*. Resistencia, Chaco.
- Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología del Chaco (2016). Circular de *IV Congreso Internacional sobre Lenguas y Dinámicas Identitarias: Interculturalidad y Plurilingüismo en el Bicentenario de la Independencia de Argentina*. Resistencia, Chaco.
- Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología del Chaco (2019). Circular de *V Congreso Internacional sobre Lenguas y Dinámicas Identitarias en el año Internacional de las Lenguas Indígenas* (Resolución N° 3854/19 MECCyT del Chaco). Resistencia, Chaco.
- Pompert de Valenzuela, M. C. (2002). La educación intercultural bilingüe de los aborígenes chaqueños. *En Actas del XII Encuentro de Geohistoria Regional* (pp. 134-140). Resistencia, Instituto de Investigaciones Geohistóricas-CONICET y Secretaría General de Extensión Universitaria UNNE.
- Proyecto de Ley de la Cámara de Diputados de la Provincia del Chaco 4372 (2010). “Creación de las Escuelas de Gestión Social Indígenas”.
- Proyecto de Ley de la Cámara de Diputados de la Provincia del Chaco 986 (2019). “Modificación de los artículos 87, 88 y 89 de la Ley 1887-E (antes Ley 6691/2010)”.
- Resolución del Consejo General de Educación del Chaco 83 (1993). “Aprobar el Programa de Educación Bilingüe Intercultural”.
- Rosso, L. (2006). Educación para indígenas en las fronteras de la Nación (1891-1930). *En Comunicaciones Científicas y Tecnológicas. Universidad Nacional del Nordeste*. Corrientes, Universidad Nacional del Nordeste. Recuperado de <https://www.unne.edu.ar/Web/cyt/cyt2006/09-Educacion/2006-D-005.pdf>
- Subsecretaría de Interculturalidad y Plurilingüismo, MECCyT (2010). Manifiesto por un Chaco Pluricultural y Plurilingüístico. Resistencia, Chaco. Recuperado de <http://blogtoba.blogspot.com/2010/07/manifiesto-por-un-chaco-pluricultural-y.html>
- Unamuno, V. (2011). Plurilingüismo e identidad entre jóvenes aborígenes chaqueños (Argentina). *Interacciones*, 17, 11-35.
- Unamuno, V. (2018). Formación docente para una educación bilingüe e intercultural: notas desde el Chaco. *Polifonías Revista de Educación*. 12, VII, 56-80.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *En J. Viaña, L. Tapia, & C. Walsh (Eds.), Construyendo una interculturalidad crítica* (pp. 75-96). Bolivia: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.
- Woolard, K. 1998. Introduction. Language ideology as a field of inquiry. *En*, B.B. Shieffelin, K. Woolard & P. Kroskrity (Eds.), *Language ideologies. Practice and theory* (pp. 3-29). New York: Oxford University Press.