



# **PUEBLOS INDÍGENAS**

# **Y**

# **EDUCACIÓN**

**Experiencias de educación intercultural  
en la Región del Norte Grande Argentino**

# Pueblos Indígenas y Educación

Experiencias de educación intercultural en  
la Región del Norte Grande Argentino

*Pueblos indígenas y educación: experiencias de educación intercultural en la  
Región del Norte Grande Argentino / Yamila Irupé Nuñez... [et al.]; coordinación  
general Yamila Irupé Nuñez.*

- 1a ed. adaptada. – Posadas, 2021. 111p. ; 21 x 29,7 cm.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

**ISBN 978-987-88-1717-0**

1. Acceso a la Educación. 2. Antropología de la Educación. 3. Derecho Indígena.

I. Nuñez, Yamila Irupé comp. y ed.

CDD 370.89982

### Introducción

En Argentina más de 955.000 personas se define como indígena o descendiente de algún pueblo originario (INDEC 2010). En este país existen aproximadamente 30 pueblos indígenas. Estas cifras son cuestionadas por los líderes y referentes indígenas ya que sostienen que hay 38 pueblos distribuidos en todo el país<sup>32</sup>. Estos pueblos hablan<sup>33</sup>, al menos, 13 lenguas además del español: *toba o qom, pilagá, mocoví o moqoit, vilela, wichí, nivacle, chorote, ava-guaraní, tapiete, mbya-guaraní, quechua, tehuelche y mapuche*, cada una de estas lenguas con sus correspondientes variedades regionales y número de hablantes muy variable entre sí (Censabella, 2011).

La provincia del Chaco es una de las jurisdicciones que mayor número de poblaciones indígenas posee del Nordeste argentino: 41.304 personas se reconocen como indígena o descendiente de algún pueblo originario. Es decir, constituyen un 3,9% del total de la población de la provincia (INDEC 2010). En el Chaco se reconoce oficialmente (Ley 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*. Algunos miembros del pueblo *qom* sostienen que son cuatro los pueblos indígenas, ya que existen descendientes del pueblo *vilela* que aún no fueron reconocidos por el Estado provincial.

El objetivo de esta comunicación es brindar un panorama de las políticas lingüístico-educativas destinadas a las comunidades indígenas del Chaco con el propósito de reflexionar sobre el lugar se le otorga a las lenguas originarias en la currícula escolar y sobre quiénes son los destinatarios de la modalidad Educativa Intercultural Bilingüe (EIB). Para ello, se retoma dos interrogantes que realizó un referente indígena del Chaco

---

<sup>32</sup> En el Registro Nacional de Comunidades Indígenas (Re.Na.C.I.) se contabilizaron 34 pueblos: Atacama, Chané, Charrúa, Chorote, Chulupí, Comechingón, Diaguita, Guaraní, Guaycurú, Huarpe, Iogys, Kolla, Kolla Atacameño, Lule, Lule Vilela, Mapuche, Mapuche Tehuelche, Mocoví, Mbya Guaraní, Ocloya, Omaguaca, Pilagá, Quechua, Ranquel, Sanavirón, Selk'Nam (Ona), Tapiete, Tastil, Tehuelche, Tilián, Toba (Qom), Tonokoté, Vilela, Wichí (fuente de consulta: Ministerio de Cultura Argentina. Disponible en: [https://www.cultura.gob.ar/dia-internacional-de-los-pueblos-indigenas\\_6292/](https://www.cultura.gob.ar/dia-internacional-de-los-pueblos-indigenas_6292/) ).

<sup>33</sup> En el caso del vilela y tehuelche se trata más bien de recordantes de la lengua (Censabella, 2009).

en el *Foro sobre las lenguas indígenas*<sup>34</sup> en el panel: “Avances y retrocesos en la implementación de Políticas lingüísticas”: a) ¿En qué contribuye el Estado a las políticas lingüísticas? Y b) ¿Qué participación tienen los hablantes? (JCM, referente *moqoit*). El corpus está conformado por documentos legislativos en los que se identifica qué lugar se le brinda a las lenguas indígenas y sus hablantes en cada período histórico.

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. En los apartados siguientes se mencionan las principales políticas lingüístico-educativas implementadas para los pueblos indígenas de la provincia del Chaco. Como se observa algunas de las legislaciones provinciales se basan en los lineamientos de políticas nacionales.

El análisis está organizado en cuatro etapas en las que se realiza un recorrido por las políticas lingüístico-educativas implementadas en el Chaco para las poblaciones indígenas: 1) Políticas lingüísticas homogeneizadoras; 2) De reparación histórica; 3) De plurilingüismo y 4) Cambio de paradigma y empoderamiento.

### **Políticas lingüísticas homogeneizadoras**

Las políticas lingüístico-educativas implementadas en el siglo XIX en Argentina se basaron en los ideales de castellanización y homogenización de las diferencias lingüístico-culturales. Las instituciones escolares fueron el instrumento de adecuado para llevar a cabo el proyecto de opresión y unificación lingüística. Así, en la Ley de Educación Común 1420 (1884) se establecía como objetivo impartir 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 radicaban 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 (2002, p. 134) menciona que en las primeras décadas del siglo XX se insistió en la posibilidad de crear escuelas exclusivamente para indígenas. El primer

---

<sup>34</sup> El Foro sobre las lenguas indígenas fue realizado en el marco del *Encuentro de arte indígena. Qa'apaxa*. El mismo fue organizado por el Instituto de Cultura de la provincia del Chaco en abril de 2019.

antecedente de creación de una escuela indígena fue en 1884 en el entonces Territorio Nacional del Chaco en la reducción de San Antonio Obligado (lugar que hoy pertenece a Santa Fe). Recién en 1922 el Consejo Nacional de Educación aprueba la creación y reglamentación de las escuelas para indígenas. Estas escuelas se caracterizan por ser *escuelas fijas*, es decir, se establecían próximas a comunidades indígenas donde existían niños en edad escolar, o bien, *ambulantes de cuatro estaciones* porque se establecían en propiedades o territorios donde las poblaciones indígenas migraban para trabajar durante la cosecha. Esta situación implicaba que los docentes se trasladaran con las familias indígenas a los distintos espacios durante el ciclo escolar (El Monitor de la Educación Común, 1922, p. 88).

La política lingüístico-educativa de la época establecía como principio castellanizar a niños inmigrantes e indígenas e incorporar a estos últimos a “los ideales de la vida civilizada”. Las primeras escuelas para indígenas buscaban la integración de esta población no solo a través del aprendizaje del castellano, sino también de la educación. Así leemos en los documentos que estas escuelas presentan contenidos similares a los de las escuelas primarias comunes aunque orientadas a la adquisición de prácticas agrícolas y rurales las que direccionan 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 (Medina, 2020).

### **Políticas lingüísticas de “reparación histórica”**

Con el advenimiento de la provincialización del Chaco en 1951 la educación para los colectivos indígenas no presentó mayores avances; algunos niños indígenas concurrían a las escuelas comunes pero sin concluir el ciclo escolar primario (Pompert de Valenzuela, 200, p. 137).

En el año 1986 se reunieron en la ciudad de Roque Sáenz Peña 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 los

representantes para participar de la elaboración del proyecto de Ley Provincial del Aborigen. Este grupo integrado por dos miembros de cada pueblo indígena se lo denominó “Comisión de los seis” (ENDEPA, 2007, p. 5). Entre los derechos que reclamaban se encontraba el acceso a una educación que contemple su lengua y cultura. Se cita un fragmento de dicha solicitud: “una educación para todos y adaptada a nuestra realidad y que la enseñanza en las escuelas primarias comience con la lengua materna del niño aborigen” (ENDEPA, 2007, p. 6).

Luego de debates, consensos y consultas a diferentes organismos de la provincia se sancionó la Ley de la Cámara de Diputados del Chaco 3258 (1987) “Aborigen 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 documento de la ley se observa el uso de lexemas como “tener derecho”, “promover el acceso”, “dotar” y “adaptar” que responden a un ideal político que pretendía borrar los resabios de un proyecto político castellanizante y fomentar una política lingüística basada en bilingüismo y el reconocimiento de la diversidad. Durante esta década la EIB se entendió “como un derecho étnico y colectivo y como *programa* educativo para indígenas” que impulsaba una educación lingüísticamente “propia” y culturalmente apropiada (Walsh, 2010, p. 81). Es decir, la educación para los pueblos indígenas se pensó como una estrategia de reivindicación.

Las políticas educativo-lingüísticas sancionadas durante la década del ‘80 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 la década del ‘90 en el marco de reformas constitucionales y educativas, lo intercultural adquiere cierta relevancia en las políticas educativas estatales. Por ello, en los discursos oficiales aparecen expresiones como “políticas compensatorias” y “deuda histórica” que enmarcaron la sanción de la Ley de Educación provincial 4449 (1997) en la que se menciona 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 o personas con títulos equivalentes o

auxiliares indígenas especializados en la Educación Bilingüe Intercultural que pertenezca a la misma etnia/comunidad que los educandos (artículo N° 55 incisos b, c y d).

López (2013) sostiene que a fines de la década del '90 en América Latina se comienza a instalar la noción de interculturalidad en las políticas educativas. De esta manera, la denominación Educación Intercultural Bilingüe se utilizaba en los proyectos educativos como sinónimo de Educación Bilingüe Bicultural, es decir, educación en dos culturas y a través de dos lenguas (López, 1988, p. 49), siempre considerando como destinatarios a los colectivos indígenas. En esta misma línea argumentativa, Walsh (2010, pp. 80-81) afirma que el término interculturalidad posee un doble sentido; por un lado, un sentido político-reivindicativo asociado a la lucha indígena que busca la implementación de una educación que contemple sus prácticas lingüístico-culturales. Por otro, un sentido socio-estatal de burocratización que contempla la EIB como una política educativa destinada para los colectivos indígenas y como “derecho étnico y colectivo”. Walsh (2010, p. 81) afirma que en el marco de la “EIB lo “intercultural” ha sido entendido principalmente en términos lingüísticos y con una sola direccionalidad: desde la lengua indígena hacia la lengua nacional. Y es esta direccionalidad la que le da un sentido de transición: lo “intercultural” es entendido como el relacionamiento que los estudiantes indígenas deben tener con la sociedad dominante y no viceversa.”

Durante las décadas del '80 y '90, 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 constreñimientos al desarrollo de una educación inclusiva y de calidad para los pueblos indígenas” (Hecht, 2014, p. 7).

### **Políticas de plurilingüismo**

A partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional 26206 (2006) se observa un cambio terminológico que prioriza el término intercultural, en vez de bicultural, así la denominación Educación Bilingüe Bicultural se sustituye por Educación Intercultural Bilingüe. Este cambio podría deberse a un giro en la política lingüístico-educativa para las comunidades indígenas que pone énfasis en la enseñanza de los contenidos culturales.

La sanción de la Ley de Educación Nacional sentará las bases para promulgar en el Chaco una nueva normativa que surge de un acuerdo internacional entre Brasil y Argentina. Arnoux y Bein (2015, p. 11) mencionan que en el año 2005 el Estado brasileño de acuerdo con la Ley 11.161 (2005) ofrecía en las escuelas secundarias la enseñanza del castellano como segunda lengua. Recién en el año 2009 Argentina sanciona la Ley 26.468 que 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” (art N°1). La provincia del Chaco en el año 2007 sancionó la Ley de la Cámara de Diputados del Chaco 5905 (2007) “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 éstas están en correlación e interactúan en la comunicación humana, a través de los distintos lenguajes. Contempla las lenguas indígenas, regionales y extranjeras” (art N° 2). En el año 2012, esta ley incorporó la lengua de señas argentina por medio de la Ley 6975.

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. En el año 2010 se creó la Subsecretaría de Interculturalidad y Plurilingüismo a través del Decreto del Poder Ejecutivo del Chaco 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 380 (2010, p. 59). Actualmente, este organismo es el encargado de implementar las políticas lingüístico-educativas, brindar capacitaciones para las escuelas que responden a la modalidad bilingüe intercultural, nuclea el Consejo de Rectores de los Institutos de Educación Superior del Chaco con modalidad EIB, entre otras actividades.

### **Políticas de cambio de paradigma y empoderamiento**

Como se mencionó la Ley de Educación 26.206 (2006) sentará las bases para reformas educativas provinciales. La provincia del Chaco adhiere a los lineamientos de la política educativa nacional y reconoce la modalidad Educativa Intercultural Bilingüe como una



“Modalidad del Sistema Educativo destinada a asegurar el derecho a la educación de los pueblos indígenas en todos los niveles y modalidades” (Ley de Educación Provincial 6691 (2010) Cap. XIII art N° 87). Además, se comienzan a sancionar nuevas normas que pretenden otorgar a las comunidades indígenas mayores espacios de poder para la gestión y la toma de decisiones sobre todo en el ámbito educativo. Por ejemplo: a) Ley 6604 (2010) de oficialización de las lenguas indígenas del Chaco qom, wichí y moqoit. Esta normativa prevé la incorporación de las lenguas originarias en la administración pública provincial y la creación del Consejo Provincial Asesor de lenguas indígenas. B) Ley 7446 (2014) de “Educación Pública de Gestión Comunitaria Bilingüe Intercultural Indígena”<sup>35</sup>. Esta 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 y Hecht, 2015). C) Ley 7584 (2015) en la que se establece la incorporación al estatuto docente chaqueño (Ley 3529) la modalidad EIB bajo el título “Disposiciones Especiales para la Modalidad Educación Bilingüe Intercultural Indígena”.

Si bien las normativas sancionadas en la última década constituyen un importante avance en materia educativa y lingüística, las mismas deben estar acompañadas de planes de implementación y en articulación con las demandas de los colectivos destinatarios de las mismas. Por ejemplo, las Leyes 6604 y 7446 otorgan una respuesta a las demandas y reclamos de las poblaciones indígenas que solicitan mayor participación y gestión en materia educativa, inserción laboral y capacitación docente, pero todavía no se observa el impacto esperado en los ámbitos de aplicación. La mayoría de estas normativas poseen decretos reglamentarios pero no cumplen con todos los objetivos establecidos como por ejemplo: la creación del Consejo Asesor de Lenguas.

En marzo de 2019 se presentó a la Cámara de Diputados el Proyecto de Ley 986 que

---

<sup>35</sup> En el año 2010 las comunidades indígenas chaqueñas y las autoridades del Ministerio de Educación de la provincia elaboraron el proyecto de Ley 4372 que proponía la implementación del Servicio Educativo de Gestión Social Indígena contempladas en el artículo N° 23 de la Ley de Educación provincial. Luego de cuatro años de tratamiento en la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados, de consultas a las comunidades indígenas y de debates entre los diversos actores sociales involucrados (comunidades indígenas, autoridades estatales, gremios docentes y docentes indígenas y no indígenas), se aprobó por unanimidad en el año 2014 la Ley 7446 de “Educación Pública de Gestión Comunitaria Bilingüe Intercultural Indígena” (Medina y Hecht, 2015).

pretende modificar algunos artículos en 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 ¿Quiénes son los destinatarios de la misma? En los fundamentos del proyecto se menciona:

La Educación Bilingüe e Intercultural (EBI) es la modalidad que asegura el derecho de los pueblos indígenas a que el sistema educativo contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica. Así mismo, la E.B.I. promoverá en las escuelas un diálogo mutuamente enriquecedor entre la cultura indígena y la no indígena que fomente el reconocimiento y respeto hacia sus diferencias” (Y más adelante se menciona que el objetivo de esta modalidad es) “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 986/2019).

La definición de la Modalidad EIB brindada por la Ley de Educación Nacional es más integradora que las propuestas por las normativas provinciales ya que considera que la EIB es una modalidad destinada no sólo a los colectivos indígenas, sino también a otras minorías étnicas como por ejemplo, inmigrantes y extranjeros. En cambio, en la normativa chaqueña se entiende la EIB como educación destinada solamente a poblaciones indígenas. Esta definición no se ajusta 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 estudiantes criollos y un menor número de estudiantes indígenas (Medina, 2014). En este sentido, se considera conveniente reflexionar sobre la propuesta del proyecto de Ley 986 (2019) porque no solo implica una ampliación de destinatarios, sino también cambios a nivel curricular que podría conducirnos a una política educativa que fomente el diálogo intercultural.

## **Reflexiones finales**

En este artículo se realizó un recorrido por las principales políticas lingüístico-educativas sancionadas en la provincia del Chaco a través del análisis de documentos legislativos. En este recorrido identificamos cuatro etapas en los que vislumbra el lugar de las lenguas indígenas y sus hablantes en los documentos. En la primera etapa denominada *políticas 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. En la segunda etapa: *políticas lingüísticas de "reparación histórica"* a través de la conformación 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. Durante las décadas del '80 y '90, en la currícula oficial del Chaco se contempló la educación intercultural bilingüe a través de programas especiales. El propósito de estas políticas lingüísticas era 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. En la etapa de *políticas de plurilingüismo* se observa un marcado énfasis en definir la identidad chaqueña como plurilingüe y pluricultural y la necesidad de implementar no solo la educación bilingüe sino también plurilingüe a través de la enseñanza del portugués en las escuelas secundarias de la provincia. Por último, las *políticas de cambio de paradigma y empoderamiento* es el período de mayor avance en materia educativa para los pueblos indígenas chaqueños. En esta etapa se establece la oficialización de las lenguas indígenas del Chaco, la creación de las Escuelas Públicas de Gestión Comunitaria y se incorpora a los docentes indígenas al estatuto docente chaqueño. Estas políticas implican un cambio en algunas estructuras y roles sociales, tanto por parte de los indígenas, como también de los no indígenas (Medina, 2017).

Teniendo en cuenta este panorama de políticas lingüísticas se retoman los interrogantes planteados por el referente *moqoit* en el *Foro de las lenguas indígenas*: "¿En qué contribuye el Estado a las políticas lingüísticas? y ¿qué participación tienen los hablantes?". Se observa que en los últimos doce años, el Estado provincial brindó algunas herramientas legislativas para visibilizar las lenguas y culturas indígenas en distintos ámbitos de la administración pública, otorgó la conducción y administración de las Escuelas de Gestión Comunitaria Bilingües Interculturales Indígenas y promovió la profesionalización de los docentes indígenas no solo a través de la incorporación al estatuto docente chaqueño, sino también a través de la creación de institutos terciarios con modalidad EIB.

Si bien, estas normativas constituyen un importante avance en materia educativa es necesario que las mismas sean monitoreadas y acompañadas de planes de implementación con participación activa de los destinatarios de las mismas. Es fundamental que los organismos públicos encargados de diseñar, implementar y monitorear las políticas públicas para la EIB puedan fomentar el trabajo colaborativo entre los docentes y referentes indígenas y los hacedores de las políticas lingüístico-educativas y así, dar

cuenta de cómo se logran los consensos entre los colectivos indígenas y el Estado. Los hacedores de las políticas lingüísticas chaqueñas deberían relevar: en qué ámbitos la lengua se está usando, quiénes la usan y/o transmiten para luego profundizar en la alfabetización indígena y lograr un proyecto educativo intercultural inclusivo.

## **Bibliografía**

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.

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.

Censabella, M., Giménez, M. y 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 y N. Ostler (Eds.), *Congreso Internacional FEL XV – PUCE I*, Quito, Ecuador.

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

Consejo Nacional de Educación (1992). *El Monitor de la Educación Común*, 596. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

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. (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.academica.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.

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 wichí”.

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 del Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina 1420 (1884). “Educación Común”.

López, L. (2013). Del dicho al hecho: desfases crecientes entre políticas y prácticas en la educación intercultural bilingüe en América Latina. En *Página y Signos. Revista de lingüística y literatura*, N° 9, pp. 11-78. Cochabamba, Bolivia.

Medina, M. y 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), pp. 34-42.

Medina M. 2020. Un recorrido por las políticas lingüístico-educativas para las poblaciones indígenas del Chaco. *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano*, 29 (1), pp. 75-93.

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. (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).

Pompert de Valenzuela, M. C. (2002). La educación intercultural bilingüe de los indígenas 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.

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.