

UNA APROXIMACIÓN A LAS REPRESENTACIONES SOBRE LENGUAS EN UNA ESCUELA RURAL CON ESTUDIANTES MOQOIT

An Approach to Language Representations in a Rural School with Moqoit Students

Melani Damilano Grivarello* 

Instituto de Investigaciones Geohistóricas - Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas

melanidamilano07@gmail.com

Ignacio Norberto Cassola** 

Instituto de Investigaciones Geohistóricas - Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas

cassolaignacio@gmail.com

Resumen

El objetivo principal de este trabajo es analizar, desde una perspectiva sociolingüística, representaciones sobre el *moqoit* y el español presentes en un corpus lingüístico recopilado en una escuela rural con estudiantes *moqoit*, situada en el Paraje rural Las Tolderías (Charata, Chaco). El marco teórico que sustenta esta investigación articula la categoría analítica de representaciones sociales (Jodelet, 1993) con técnicas cualitativas de la etnografía (Guber, 2001). El corpus de análisis fue sistematizado y construido a partir del material recopilado de primera mano entre el 2019 y el 2023. Este corpus reúne entrevistas semidirigidas y registros de campo elaborados a partir de ocho visitas al campo. La identificación de las representaciones lingüísticas se basó en la búsqueda de significantes asociados a los lexemas “*moqoit*” “*mocoví*” y en torno a referentes tales como “lengua”, “lengua indígena”, “escuela”, entre otros.

Palabras clave: representaciones sociales; representaciones lingüísticas; lengua *moqoit*; *moqoit*; Las Tolderías

Abstract

The main objective of this paper is to analyze, from a sociolinguistic perspective, representations of the Moqoit and Spanish present in a linguistic corpus collected in a rural school with Moqoit students, located in the rural area of Las Tolderías (Charata, Chaco). The theoretical framework underpinning this research combines the analytical category of social representations (Jodelet, 1993) with qualitative ethnographic techniques (Guber, 2001). The corpus was systematized and built from firsthand material collected between 2019 and 2023. It includes semi-structured interviews and field notes elaborated from eight field visits. The identification of linguistic representations was based on the search for signifiers associated with the lexemes “*moqoit*,” “*mocoví*,” and around referents such as “language,” “indigenous language,” “school,” among others.

Keywords: social representations; linguistic representations; *moqoit* language; *moqoit*; Las Tolderías

Una aproximación a las representaciones sobre las lenguas en una escuela rural con estudiantes moqoit

1. Introducción

El objetivo de este artículo es identificar, describir y analizar representaciones sobre el *moqoit* y el español de los miembros de la comunidad educativa de una escuela rural con población estudiantil *moqoit* y criolla en el Paraje Las Tolderías (Charata, Chaco). El análisis se funda en una perspectiva sociolingüística que articula la categoría analítica de representaciones sociales (Jodelet, 1993) con técnicas cualitativas (Guber, 2001). Esta investigación pretende aportar datos nuevos sobre las representaciones lingüísticas de algunos actores de esta escuela con una matrícula alta de niños mocovíes. Si bien esta escuela no posee modalidad de educación intercultural bilingüe (EIB), cuenta con tres auxiliares docentes aborígenes (ADA), una maestra intercultural bilingüe (MIB). Además, tiene un espacio curricular llamado “Lengua Materna”, donde la maestra (MIB) enseña *moqoit*.

El corpus reúne tres entrevistas semidirigidas realizadas en el año 2019 (a un padre de alumnos, miembro del pueblo mocoví; a una docente intercultural bilingüe diplomada y a un auxiliar docente aborigen), discursos de funcionarios del Ministerio de Educación durante un acto realizado en el establecimiento, textos publicados en la red oficial de la escuela y un registro de campo elaborado a partir de ocho visitas al campo en el marco de diferentes proyectos de investigación durante el 2022 y 2023. El análisis de las representaciones lingüísticas desde una perspectiva sociolingüística y situada nos permite observar en primer lugar, el surgimiento de un proyecto educativo en la institución escolar de Las Tolderías de revitalización y promoción de la lengua *moqoit* asociado principalmente a la enseñanza en el ámbito educativo. Este proyecto surge en el contexto de políticas lingüístico-educativas que presentan la escuela como el ámbito privilegiado para pensar en la revitalización de lenguas originarias del Chaco (Censabella, 2017; Medina, 2015, 2017). Al analizar esta iniciativa escolar identificamos dos dimensiones que permiten caracterizar el proyecto educativo, quiénes se inscriben en él y qué estrategias lingüístico-educativas se implementan. En segundo término, la articulación de las representaciones con el contexto educativo nos permite describir y comprender las representaciones que manifiestan las personas mocovíes entrevistadas en torno a las lenguas,

cómo y para qué las usan o desean utilizar y cómo las mismas se relacionan con su identidad étnica. A fines expositivos, proponemos organizar la presentación y el análisis de ambos puntos en dos ejes principales: (a) la relación lengua-escuela; (b) *moqoit*-español.

El presente artículo se organiza de la siguiente manera: En §2 se define el concepto de representaciones y el procedimiento de análisis; en §3 se presenta, en primer lugar, las características sociolingüísticas del pueblo mocoví, seguidamente se presenta una breve descripción del contexto de los mocovíes de Las Tolderías y por último una descripción del contexto educativo de la escuela analizada. En §4 se inicia el análisis de las representaciones en torno a la/s lengua/s y se identifican las representaciones más frecuentes del corpus y que, a fines expositivos han sido agrupadas en dos ejes principales: § 4.1 Representaciones sobre el *moqoit* en la escuela y § 4.2 Representaciones en torno a la relación *moqoit*-castellano. En §5 se exponen las consideraciones finales.

2. Sobre el concepto de Representaciones sociales y lingüísticas

El concepto teórico que estructura esta investigación es el de representaciones sociales. Según Denise Jodelet (1993) una representación social es una forma de conocimiento socialmente elaborada y compartida, que tiene un fin práctico y concurre a la construcción de una realidad común a un conjunto social. Así, las representaciones sociales son esquemas de conocimiento colectivo que moldean la manera en que interpretamos y damos sentido a nuestra realidad cotidiana. Se componen de ideas, valores y prácticas que circulan dentro de la sociedad y que nos ayudan a comprender e interactuar con nuestro entorno y las personas en él. Este conocimiento común o "sentido común" no surge solo de experiencias individuales, sino que se construye socialmente a través de la interacción con otros (Jodelet, 1993, p. 473).

Existen numerosos estudios sobre representaciones en torno a lenguas entre los que elegimos nombrar a modo de ejemplo los siguientes: lenguas del Mercosur (Arnoux, 2014), sobre lenguas indígenas en Argentina (Novaro, 2006) y en la región NEA (Censabella, 2010; Medina, Zurlo y Censabella, 2013; Medina, 2017; Medina, Zurlo y Cayré, 2020), especialmente sobre análisis de legislación nacional y provincial referidas a cuestiones educativas y lingüísticas para indígenas (Artieda, 2011, 2016; Censabella, 2017; Hecht, 2011; Medina, 2015). Estas investigaciones señalan algunos de los problemas que surgen como resultado de la distancia entre las políticas públicas y las prácticas vigentes en las instituciones escolares, así como el divorcio entre las expectativas de los destinatarios de estas políticas, los ideales de los funcionarios y el impacto en la revitalización de las lenguas a través de las prácticas pedagógicas efectivamente implementadas.

En el campo de la sociolingüista, Medina, Zurlo y Cayré (2020) emplean el concepto de representaciones sociales (Jodelet, 1993) para dar cuenta de aquellas verbalizaciones vinculadas a las lenguas. En este sentido, se habla de "representación lingüística" (RL) cuando las representaciones sociales toman la forma de evaluaciones, opiniones, actitudes o juicios sobre una lengua propia/o ajena, sus hablantes (Medina, Zurlo y Cayré, 2020, p. 05). Representaciones y prácticas lingüísticas se vinculan con cuestiones político-lingüísticas en una relación dialéctica. Las representaciones tienen efectos de valorización/desvalorización sobre las lenguas e impactan de manera positiva o negativa en las acciones de planificación lingüística como, por ejemplo, la inclusión de una lengua determinada en el sistema educativo. Como en este caso, se trata de una comunidad plurilingüe que incluye en su repertorio lingüístico variedades estigmatizadas, su análisis involucra el tema de las lenguas minoritarias/minorizadas.

2.1. Metodología y origen de los datos

Teniendo en cuenta que las representaciones lingüísticas están dotadas de materialidad discursiva, abordamos su estudio a partir del análisis de los discursos que conforman el corpus y las observaciones realizadas durante las visitas de campo. El corpus reúne tres entrevistas semidirigidas realizadas en el 2019 (a un padre mocoví de tres alumnos; a una docente intercultural bilingüe diplomada y a un auxiliar docente aborigen), discursos de representantes del

Ministerio de Educación durante un acto realizado en la escuela y un registro de campo elaborado a partir de varias visitas al campo en el marco del Programa las Científicas y los Científicos van a la Escuela; edición 2023 (Res. N°2023-3758 R).

El procedimiento que se utilizó para recopilar los datos que conforman el corpus se basó en el predominio de técnicas cualitativas tales como observación participante, entrevistas semidirigidas, registro de campo (*in situ* y ampliado del *in situ*) y la consulta de documentos y estudios de corte antropológicos y etnográficos sobre los mocovíes de Las Tolderías, Chaco (López, 2008 Altman, 2017; Biocca, 2016). La identificación de las representaciones lingüísticas se ha basado en la búsqueda de significantes asociados a los lexemas “moqoit” “mocoví” y en torno a referentes tales como “lengua”, “lengua indígena”, “lengua castellana”, entre otros.

3. Los moqoit, su(s) lengua(s) y el Paraje Las Tolderías

Los *moqoit/mocoví* forman parte del grupo étnico-lingüístico guaycurú, al que también pertenecen los *qom*, *pilagá*, *caduveo*, y las lenguas de los pueblos ya desaparecidos abipones, mbayás y payaguás (Métraux, 1996; Gualdieri y Citro, 2006; Censabella, 2009).

Según el Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas del 2022 (Instituto Nacional de Estadística y Censos, 2024), 18.231 personas se reconocen *moqoit* o descendientes de primera generación. La mayoría vive en el norte de Santa Fe y, en menor medida, en el sur del Chaco¹. Particularmente, en la provincia del Chaco, 4223 personas se reconocen del pueblo *moqoit* y 2378 dicen hablar o entender la lengua indígena; es decir, el 56,31% de las personas que se reconocen como *moqoit* en la provincia del Chaco hablan o entienden la lengua. Resulta pertinente destacar que el número de personas que dice hablar o entender la lengua ha aumentado considerablemente frente a estimaciones de población anteriores a 2022.²

En la actualidad la mayoría de los pueblos indígenas chaqueños son bilingües y algunos plurilingües, con diversos niveles de competencia en la lengua indígena respectiva, resultado de historias particulares de contacto (Censabella, 2009, p. 168). Con respecto a la lengua *mocoví*, Gualdieri y Citro (2006) sostienen que mantiene un mayor grado de vitalidad en las comunidades del Chaco, donde se documenta también mayor uso de la lengua en diversos dominios, y, concomitantemente, mayor bilingüismo, inclusive entre niños y jóvenes. Desde 2010, *moqoit*, *qom* (lenguas guaycurúes) y *wichí* (lengua mataguaya) son reconocidas en Chaco como lenguas oficiales (Ley Provincial 6604).

3.1. Las Tolderías

Las Tolderías, también conocida como Colonia Necochea, está situada en “El Paraje Las Tolderías”, un predio de 900 hectáreas en el departamento de Chacabuco, a 22 kilómetros de la ciudad de Charata. Se llega a Las Tolderías, desde la Ruta Nacional N°89 por un camino recto de tierra/ripión. En esta comunidad viven aproximadamente 100 familias *moqoit* organizadas en dos sectores: Santa Rosa y San Lorenzo.

En diversos estudios antropológicos sobre los *moqoit* de Las Tolderías (Biocca, 2016; Lopez, 2008 y Altman, 2017) se señalan una serie de oposiciones o polaridades entre estas dos zonas. Por ejemplo, Santa Rosa se describe como la parte de “adelante”, mientras que San Lorenzo como la zona de “atrás” del Paraje Las Tolderías. Según López (2008):

Los *mocovíes* (y también los criollos del pueblo) establecen una relación entre *adelante* y la cara pública de la comunidad, muchas veces con asociaciones que sugieren tanto una mayor capacidad de relación con el mundo criollo como una menor pertenencia al mundo *mocoví*. En consonancia, *atrás* es el lugar de los *más ariscos*, de aquellos que tienen menos relaciones con el mundo criollo, y que conservan mejor el idioma y las tradiciones. (López, 2008, p. 11)

Según López (2008) y Altman (2017) las polaridades mencionadas se superponen a contrastes de otro tipo, como el contraste religioso: católico (Santa Rosa) y evangélico (San Lorenzo). Además, señalan otras oposiciones relacionadas con lo económico y edilicio, por ejemplo, en Santa Rosa se encuentran las principales instituciones de la comunidad de Las Tolderías: el centro comunitario, el Galpón Comunitario, la Sala de Primeros Auxilios, y el comedor para los niños. Además, “las viviendas de esta zona se caracterizan por estar a la vera del camino que une a la comunidad con la ciudad de Charata” (López, 2008, p. 12). Mientras que, San Lorenzo “es una comunidad más dispersa, donde las viviendas se ubican o bien en torno al Comedor Comunitario, o bien dispersas en el interior del monte” (López, 2008, p. 12).

Durante el trabajo de campo y diálogos con los lugareños de la zona (*moqoit* y criollos) registramos numerosas verbalizaciones que aluden a una polaridad sociolingüística entre ambas zonas: en Las Tolderías (Santa Rosa) existe un menor uso de la lengua indígena, mientras que en San Lorenzo “hasta los niños hablan”. En este último sector, Cassola y Medina (2023) identifican que las políticas lingüísticas familiares favorecen la transmisión de la lengua indígena de padres a hijos, indicio de que la lengua *moqoit* presenta cierta vitalidad lingüística. Los niños hablan desde pequeños dicha lengua y entre miembros del mismo grupo mantienen interacciones en diferentes ámbitos de uso (Cassola y Medina, 2023, p. 23).

Una persona importante en la historia de Las Tolderías y de las comunidades mocovíes del Chaco fue el cacique Catán. Soler (2019) describe al cacique Catán como “un fuerte defensor de los valores de la cultura mocoví” (Soler, 2019, p. 115). Catán es “apreciado por su capacidad de organizar a la gente, de gestionar trabajo, de resolver conflictos, es recordado como el último cacique con autoridad, al que respondían una gran cantidad de *moqoit*” (Soler, 2019, p. 114).

Actualmente, en Las Tolderías, hay dos escuelas primarias que cuentan con jardín de infantes anexo y una escuela secundaria; todas contemplan la enseñanza de las prácticas lingüístico-culturales *moqoit*; sin embargo, no poseen modalidad intercultural bilingüe. Además, hay otras instituciones: una sala de primeros auxilios (de asistencia primaria), iglesias, clubes y un centro comunitario. Para este trabajo, nos centraremos en una de estas escuelas.

3.2 Contexto educativo de la escuela de Las Tolderías

La Escuela de Educación Primaria está situada en un predio de dos hectáreas en el lote N°4, Colonia General Necochea S/N, Paraje Las Tolderías. Esta institución se fundó en 1932 mientras que el edificio actual se construyó en 1951 bajo el proyecto político, técnico, industrial y educativo denominado “Plan Quinquenal”. La arquitectura de la escuela se caracteriza por tener una gran superficie de tierra destinada a los juegos infantiles convencionales: hamacas, toboganes, subibajas, columpios colectivos, además cuenta con un terreno destinado a las prácticas de técnicas agropecuarias.

La modalidad de enseñanza implementada de la Escuela de Educación Primaria (EEP) N°193 corresponde al plan curricular nacional de educación primaria. Esta escuela si bien no posee modalidad intercultural bilingüe (EIB),³ a partir del año 2010 incorporó la figura del docente indígena. De acuerdo con el personal directivo, la dirección escolar fue la encargada de solicitar al Ministerio de Educación de la provincia del Chaco dos cargos de Auxiliares Docentes Indígenas (ADA) y un cargo de maestra intercultural bilingüe (MIB): “al notar que la escuela tenía un alto porcentaje de *moqoit*, hago el pedido por vía jerárquica” (Dirección escolar, registro de campo 03/07/2019). La posibilidad de habilitar cargos a docentes o idóneos indígenas en una EEP con una alta matrícula estudiantil indígena está contemplada en las normativas provinciales (Leyes N° 3258/1987, N°5905/2007, N°6697/2010).

Los docentes criollos son los encargados de impartir las clases en la totalidad de los espacios curriculares, en los cuales colaboran eventualmente los docentes indígenas. Esta escuela desde el 2013 anexó el espacio curricular de *Lengua materna* donde se contemplan prácticas lingüísticas y culturales *moqoit*. Las clases tienen una duración de 40 minutos. En este espacio, la docente (MIB) dicta la clase sin la presencia del docente no indígena. Los niños del primer ciclo (1°, 2° y 3°) tienen lengua materna tres veces a la semana; mientras que, los

estudiantes de segundo ciclo (4°, 5°, 6° y 7°) tienen una sola vez a la semana. Las clases tienen una duración de 40 minutos por jornada. En el siguiente fragmento, la maestra entrevistada explica los motivos:

más que nada con primer ciclo, tres días tengo, porque es donde más se quiere implementar más la lengua cosa que ellos que aflojan y se animen a hablar. De más chiquito es más fácil que agarrarlo de grande que le cuesta mucho aprender. Tenemos más horas en primer ciclo, tengo tres horas por semana. Después ya, los más grandes, ya tengo un solo día por semana. Tengo jueves sexto y viernes tengo séptimo. (Maestra Intercultural Bilingüe, entrevista semidirigida realizada por Melani Damilano, 03/07/2019)

Este espacio complementa/convive con el espacio curricular “Lengua” en el que se enseñan prácticas del lenguaje en castellano. Estos espacios no se articulan explícitamente en las planificaciones. Por otra parte, de acuerdo con los relatos de los docentes (MIB y ADA), los niños y niñas de la escuela presentarían las siguientes competencias lingüísticas: a) expresan que la mayoría tiene como primera lengua el castellano o lo hablan “la lengua materna de acá [Santa Rosa] es el castellano porque ellos [los alumnos] con ese idioma vienen hablando, después uno lo alfabetizan en el idioma [moqoit] que perdió”; b) otro grupo (indefinido) habla el castellano y tiene diferentes competencias en *moqoit* “no tengo muchos alumnos hablantes, pero la mayoría entiende, en sus casa se habla todavía el idioma”; “la mayoría entiende el idioma, únicamente que no sé si no hablan o no se animan porque yo visité a varios y veo que hablan pero que son tímidos todavía” y c) eventualmente o, en menor medida, hay niños que comienzan el proceso de escolarización hablando la lengua *moqoit*. Además, expresan que este último grupo de niños suele provenir de la zona de San Lorenzo “los que viven allá en San Lorenzo, una comunidad que conserva todo, la cultura, el idioma y eso son nenes que vienen ya hablando el idioma, lo hablan”.

En las visitas a la escuela, en el marco del Proyecto Los Científicos van a la escuela (Res. N°2023-3758 R) realizado en conjunto con los docentes de la escuela, participamos en actividades áulicas y extra áulicas donde registramos situaciones en las que los niños demostraron diversos grados de competencia en la lengua *moqoit* (Cassola *et al.*, 2023). Cabe aclarar que esta descripción es provisoria ya que relevar un corpus de datos que permita caracterizar las prácticas lingüísticas de los niños que asisten a la escuela requiere una experiencia prolongada en el campo.

4. Análisis de las representaciones lingüísticas de los docentes y familiares de alumnos de la escuela N°193 de Las Tolderías

Teniendo en cuenta este contexto educativo, a continuación se presentan y analizan las representaciones lingüísticas que poseen algunos actores de la comunidad educativa de Las Tolderías. Abordamos su estudio a partir de las entrevistas semidirigidas, discursos y textos publicados en medios digitales. En estos discursos buscamos respuestas a los siguientes interrogantes: ¿Qué expresiones significantes se asocian al lexema “lengua”? ¿En qué enunciados se inscribe el sintagma “lengua moqoit” o “lengua española”? ¿Qué valoraciones y funciones se asocian a cada una de las lenguas co-presentes? A fines expositivos, proponemos organizar la presentación y el análisis a partir de dos ejes principales: (a) la relación lengua-escuela y (b) *moqoit*-español.

4.1 Representaciones sobre lengua *moqoit* y escuela

De acuerdo con Medina (2017), en la provincia del Chaco entre el 2007 y el 2015 se implementaron diversas políticas lingüístico-educativas destinadas a defender, rescatar y promover el estatus de las lenguas y culturas originarias. La autora muestra que durante este periodo los discursos de los actores sociales encargados de implementar dichas políticas (re)configuran la imagen de la “identidad chaqueña” como “plurilingüe” y “pluricultural”. En el marco

de estas políticas lingüístico- educativas y en relación con la lengua indígena, a partir del 2010 la Escuela de Educación Primaria N° 193 de Las Tolderías incorporó la figura del docente indígena y el espacio Lengua materna donde la maestra intercultural bilingüe enseña *moqoit*.

Con anterioridad a este momento y desde su fundación en 1932, la escuela fue una institución que se caracterizó, en el marco de políticas lingüístico-educativo nacionales, por promover la sustitución de la lengua *moqoit* en favor del *español*, tal como lo señalan distintos actores de la comunidad educativa: exsecretario de plurilingüismo e interculturalidad de la provincia del Chaco (1a) y docente indígena diplomada (1b):

(1a) Cuando yo empecé a trabajar hace 28 años, nos prohibían a que los chicos hablen el idioma en el aula, estaba prohibido. Nos exigían a que hablen castellano y no en el idioma. (Discurso del exsecretario de plurilingüismo e interculturalidad de la provincia del Chaco en un acto escolar, registro de campo del día 05/07/2019)

(1b) Mi mamá venía a esta escuela y abandonó en tercer grado porque no sabía nada, porque no entendía, porque ella solo manejaba su idioma y no se entendía con los docentes. Hoy en día ella me cuenta y me dice: si en ese entonces hubiera habido docentes bilingües, que tengan el mismo idioma que nosotros, que nos entiendan, que nos ayuden a comprender al maestro blanco capaz sería diferente, muchos no dejaríamos la escuela. (Maestra Intercultural Bilingüe, entrevista semidirigida realizada por Melani Damilano, 03/07/2019)

Estos discursos manifiestan representaciones de un pasado donde la castellanización forzada era el único camino que se transitaba en la escuela. En este sentido, la función histórica de la escuela –como transmisora de patrones sociolingüísticos homogéneos– ha sido “alfabetizar en español a todos los alumnos” (Novaro, 2011, p. 267).

A su vez, a esta imagen del pasado de la escuela se opone una nueva imagen sobre la relación lengua *moqoit*-escuela. Por ejemplo, en diferentes situaciones de habla (discursos en un acto escolar y dos entrevistas) y en textos publicados en el medio/red digital de la escuela identificamos el uso recurrente de la proposición “recuperar la lengua” y otras variantes similares. Acompañan a esta construcción, verbalizaciones sobre el *moqoit* que connotan “lengua perdida” o “no hablada”:

(2a) Desde el nivel inicial velamos día a día para recuperar la lengua y cultura de nuestros hermanos. Seguimos trabajando, comprometidos para con nuestros niños y comunidad en general. Sabemos que el crecimiento de un pueblo se da, conservando esa esencia que lo hace único y los docentes somos quienes debemos ayudar a través de acciones diarias. (Texto publicado en la red social de la escuela 05/07/2019)

(2b) Tuve la suerte de conocer al abuelo Ruiz que es la persona que de Pastoril se recibió de docente y trabajé doce años con lingüistas especializados, algunos venidos de Estados Unidos, teniendo una base, una base que ya habían creado para los Mayas, para la recuperación de otros idiomas originarios y en este caso durante once años trabajó para generar el vocabulario mocoví. (Discurso del secretario de plurilingüismo e interculturalidad de la provincia del Chaco en un acto escolar, registro de campo del día 05/07/2019)

(2c) Mirá, yo digo que ahora el tema es que ellos primero se acostumbren, se adapten, lo tomen ellos como que es nuestro propio idioma *[moqoit]* y, que lo perdieron por diferentes motivos, pero la mayoría, yo siempre digo que la mayor parte fue por temor. (Maestra Intercultural Bilingüe, entrevista semidirigida realizada por Melani Damilano, 03/07/2019)

(2d) Nosotros desde el área de nivel inicial que tenemos nuestras ADAS y nuestra maestra intercultural. Con los tres tenemos la responsabilidad desde el nivel inicial primario de recuperar la lengua materna. (Discurso de la Directora no indígena en un acto escolar, registro de campo del día 04/07/2019)

(2e) Acá [Las Tolderías] no se habla tanto el idioma mocoví, por eso traen los maestros bilingües, por esa razón que hay maestros bilingües. (Auxiliar Docente Aborigen, entrevista semidirigida realizada por Melani Damilano, 18/05/2019)

En estos casos, la frecuencia del verbo “recuperar” involucraría los nuevos objetivos de la escuela y la “responsabilidad” de los docentes. En este sentido, interpretamos que los discursos enunciados por los docentes de la institución escolar en torno a “recuperar la lengua” se asocian mayormente a la enseñanza en el ámbito escolar. Cabe destacar que, en los estudios sociolingüísticos sobre lenguas indígenas realizadas en otras comunidades del Chaco también se han identificado discursos que representan la escuela como el ámbito privilegiado para pensar en la revitalización de lenguas indígenas (Censabella, 2017; Medina, 2017). En el caso de la escuela de Las Tolderías, nos interesa detenernos en dos aspectos referidos al proyecto escolar de recuperar la lengua *moqoit*: (i) quién lo enuncia y (ii) a través de qué estrategias pedagógicas se materializa este proyecto.

El primer aspecto hace referencia a que el proyecto surgiría, principalmente, desde la institución educativa. Como veíamos en 3.2, la iniciativa de incorporar los cargos de docente (ADA y MIB) fue realizada desde la dirección escolar (criolla). A su vez, en un acto escolar -donde representantes del Ministerio de Educación de la Provincia del Chaco hicieron entrega de una bandera de ceremonia del pueblo *moqoit*- el discurso de la dirección focaliza en el trabajo “desde” la institución escolar “para recuperar la lengua de recuperar la lengua materna”:

(3) La verdad que agradecidos por esto, sabemos la emoción que esto genera. Nosotros también creemos que estamos trabajando. Nosotros desde el área de nivel inicial que tenemos nuestras ADAS y nuestra maestra intercultural bilingüe. Con los tres tenemos la responsabilidad desde el nivel inicial primario de recuperar la lengua materna. Yo siempre les digo a los papás que estamos en el recupero de la lengua que estaba perdida. Yo siempre les digo a ellos que traten de sentirse orgullosos. (Discurso de la Directora, registro de campo del día 04/07/2019)

En este sentido, en el corpus analizado observamos que la recurrencia de la proposición “recuperar la lengua *moqoit*” es enunciada, principalmente, por agentes educativos. Durante el trabajo de campo en el territorio fue posible identificar que la mayoría de los habitantes de Las Tolderías conoce que en la escuela se enseña la lengua y cultura *moqoit*. Además, algunos testimonios explicitaron que la escuela no es necesariamente el lugar donde los chicos aprenden la lengua, “las palabras de los antiguos se aprenden en la casa de los abuelos, no se aprenden en la escuela” (Joven mocoví, nota de campo, julio 2023). Cassola y Medina (2023) señalan que, en Las Tolderías, puntualmente en la zona de San Lorenzo, el espacio comunitario y familiar es señalado y valorado por su potencialidad en el desarrollo de procesos de revitalización de la lengua *moqoit*.

El segundo aspecto involucra las acciones que realiza la escuela para implementar este proyecto. A tal fin, la escuela promueve la enseñanza del *moqoit* en el espacio Lengua materna. En este sentido, según la maestra entrevistada, su función en la escuela N°193 sería enseñar el *moqoit* como lengua segunda a niños castellano hablantes y a niños con diferentes competencias lingüísticas en *moqoit*: “un día me dijeron: acá lo que tenés que haces es alfabetizar porque nadie habla la lengua”.

De acuerdo con el relato de la docente sobre su experiencia didáctica, la enseñanza del *moqoit* resulta una tarea “muy difícil” principalmente porque la formación que recibió en el Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen (CIFMA)⁴ fue para trabajar con niños que poseen competencias en las prácticas lingüístico-culturales originarias, no así con niños indígenas y criollos que manifiestan no hablar la lengua (5a) y, siente no tener los recursos para hacerlo (orientaciones curriculares, materiales didácticos) (5b).

(5a) Cuando hicimos las prácticas nos mandaron al Pastoril e hicimos las prácticas con chicos hablantes [del *moqoit*] y todo era divino... Vos hacías, le hablabas y los que te observan decían de diez tu clase porque eran hablantes. Pero cuando llegue acá no eran hablantes y ahí se me presentó la dificultad de qué, cómo hago, cómo tengo que hacer y a veces estoy alejada de lo otro, de las otras comunidades, y acceder a veces a las capacitaciones y a esos encuentros que hacen para preguntar a los otros colegas cómo encaro, cómo tomo, cómo hago, pero bueno igual me voy rebuscando así sola. (Maestra Intercultural Bilingüe, entrevista semidirigida realizada por Melani Damilano, 3/7/2019)

(5b) [La planificación de los contenidos] es re difícil porque no viene como la de ellos [se refiere a los docentes criollos], porque es ‘arréglatela, hace como puedas’. Porque no hay nadie allá arriba que te diga. Es ‘Adáptate tu propio plan de estudio’ y yo tengo que ver más o menos qué contenidos poner. (Maestra Intercultural Bilingüe, entrevista semidirigida realizada por Melani Damilano, 03/07/2019)

La maestra señala algunas dificultades en el quehacer áulico donde los niños manifestaban desconocimiento sobre el *moqoit* (6a) y además solían confundirlo con el *inglés* (6b) aunque expresa que actualmente ya no lo confunden (6c).

(6a) Ellos eran pocos los que hablaban, pero hasta no sabían, qué sé yo, cómo se llamaba la etnia nuestra, no sabían, no sabían que teníamos un abecedario, todo eso era desconocido para ellos, ¿viste? Era todo nuevo, hasta ahora, cuesta, cuesta, pero tenes que animar, animarles a los chicos, yo por ejemplo pase lo mismo que ellos. (Auxiliar Docente Aborigen, entrevista semidirigida realizada por Melani Damilano, 18/05/2019)

(6b) Los chicos te dicen, ponele que escribo piojo, “en moqoit ¿también empieza con p?”. No, empieza con L y se les hace un lío a los chicos y te dicen “seño, no quiero tener inglés es muy difícil”, pero no es inglés. Entonces yo le decía “no es inglés, es *moqoit*”, entonces todos los días “idioma *moqoit*, idioma *moqoit*. (Maestra Intercultural Bilingüe, entrevista semidirigida realizada por Melani Damilano, 03/07/2019)

(6c) Yo en el cuaderno le pongo lengua materna, sino ellos dicen “el cuadernito de inglés” o dicen “me olvidé, seño, mi cuaderno de inglés”, “no traje yo el cuaderno de inglés”, me dicen. Y les digo es el cuaderno del idioma *moqoit*. Pero ahora sí, le dicen el idioma *moqoit* o nuestro idioma. (Maestra Intercultural Bilingüe, entrevista semidirigida realizada por Melani Damilano, 03/07/2019)

(6d) Los chicos de acá no, ellos dicen ‘no, yo no soy aborigen’, ‘no, yo no entiendo’. Pero ahora ya no, no vienen esos casos, no vienen a decirme. Ellos tienen su cuadernito, ellos se preocupan por terminar la tarea, participan y no tienen vergüenza. Pero no sé, lo que cuesta es cuando salen afuera es como que “no, yo no soy aborigen”. (Auxiliar Docente Aborigen, entrevista semidirigida realizada por Melani Damilano, 18/05/2019)

Con respecto a los modos de enseñanza de la lengua *moqoit* en el aula, la docente indígena explica que sus clases de lengua se dictan en castellano, utilizando palabras sueltas (especialmente nombres de útiles, animales) que se escriben en el pizarrón y son repetidas y copiadas por los alumnos como se observa en (7a).

(7a) Mirá, yo les hablo así, en castellano, y les voy enseñando de a poquito las palabras en *moqoit*, pero es muy difícil. Yo por ejemplo en primer grado, ponele que me digan dale los nombres de los útiles, y el lápiz tiene cinco letras y yo le doy los útiles en mocoví así son las palabras, [hace una expresión con las manos] doce o quince letras, glótico, la t. Ellos les dicen símbolos, y no, son letras, pero al estar tan juntas, por ejemplo, la xa que no es la g porque tenés que escribirle con la x, y se te hace una palabra re larga. (Auxiliar Docente Aborigen, entrevista semidirigida realizada por Melani Damilano, 18/05/2019)

En los testimonios de la docente entrevistada, identificamos numerosos significantes (“abecedario”, “tarea en un cuaderno”, “escribir”, “pizarrón”) que evidencian la relevancia de la escritura en los procesos de enseñanza. En el caso de una lengua que está en proceso de estandarización surgen desafíos complejos para todos los miembros de la comunidad educativa, especialmente para los niños y los maestros. Esto pone de manifiesto la necesidad de repensar los enfoques para la enseñanza de lenguas indígenas en contextos escolares.

2.3.2 Representaciones en torno a las funciones y valoraciones del *moqoit* y el español

En los discursos se (re)producen regularmente imágenes, ideas, valoraciones del *moqoit* en relación con el español o viceversa. Generalmente, las predicciones en torno a los sintagmas “la idioma” (*moqoit*) y “el castellano” aluden a las funciones de las lenguas o variedades co-

presentes. Según las valoraciones del entrevistado, un adulto mayor de 50 años, el *español* se configura como la lengua para defender, reclamar, discutir derechos laborales y legales o para la inserción laboral. En otras palabras, se percibe el *español* como la lengua útil o que garantiza el acceso a una mayor movilidad social o mejores oportunidades educativas y económicas:

(8a) Mi mamá, ella me enseñaba el idioma, pero llegaba a ver el tío Catán, no quería, la retaba a mi mamá, no quería que aprendamos, porque en castellano se defiende más. El idioma no te defiende, la idioma no te defiende, el castellano sí... porque por ahí viene un colono, un gringo, y estás trabajando y bueno ya sabes cómo defenderte con el castellano, reclamar o discutir una cosa, bueno, está el castellano; la idioma no te sirve. (Padre *moqoit*, entrevista semidirigida realizada por Melani Damilano, 26/06/2019)

(8b) Lo que pasa que, los nuestros, mi viejo, ellos no querían que nosotros aprendamos la idioma, ellos querían que aprendamos el castellano... porque viste que para... no sé si para el festejo ... pero cuando tenes que enfrentarte con otro criollo que conoce todos los temas legales y bueno ... tenes que saber bien el castellano ... también por esa parte ... medio que yo entendí así. (Padre *moqoit*, entrevista semidirigida realizada por Melani Damilano, 26/06/2019)

(8c) Hija: Siendo que nosotros que somos la familia de Catán más teníamos que hablar en idioma.

Padre: y bueno::: como que te sirve y como que no te sirve. La idioma es lindo para estar en familia, compartir en familia=

Hija: los que saben, los que no sabemos quedamos mirando

Padre: Claro::: (ambos se ríen) ellos se ríen, se divierten hablándole idioma, para pasar en familia, pero para el crecimiento material no sirve. Ponele que vaya a Charata a cumplir una función, la idioma no sirve, te sirve el castellano, tenés que manejar el castellano. Y bueno eso nos pasó a nosotros. (Fragmento de entrevista semidirigida a un padre mocoví y su hija, realizada por Melani Damilano, 26/06/2019)

En los fragmentos (8a) y (8b) vemos que la idea de idioma que “te defiende o no” parece apoyarse en un discurso de la prohibición que vincula el hablar una lengua indígena con un posible fracaso laboral/escolar. Mientras que el *español* se asocia con el éxito laboral/escolar. En cambio, en (8c) el *moqoit*, aparece vinculado al ámbito familiar, y quienes lo hablan son familiares mayores con motivos de festejos, diversión. En (9) las valoraciones de los docentes indígenas consultados, jóvenes menores a 40 años, también aluden a la relación entre el *moqoit* y el *castellano*:

(9a) Mis dos padres son de la etnia mocoví y ellos siempre me hablaron en *moqoit*, pero después era como que empezaban a tratar de que yo esté más con los criollos y yo aprenda el castellano, pero al estar tanto tiempo con ellos me fui olvidando mi idioma. Cuando volví al terciario⁵ es ahí cuando vuelvo a retomar y ahí me di cuenta que era importante lo que yo iba dejando ¿viste? Entonces ahí comencé a darme cuenta que no, que era algo lindo conservar". (Maestra Intercultural Bilingüe, entrevista semidirigida realizada por Melani Damilano, 03/07/2019)

(9b) [Entrevistadora pregunta: *¿con tus hijos hablas en moqoit?*]

sí, yo les hablo, pero te digo la verdad, ellos se van más para lo criollo. El mayor cuando iba al jardín sabía muchas palabras, pero ahora que va en sexto grado se va alejando y no entiende (...). Es como que la misma sociedad los va adaptando. Pero a mí me paso así, que yo era una sola aborigen en el medio de todos los criollos y me fui olvidando mi idioma, no lo usaba directamente. Después cuesta, porque uno se va adaptando a hablar en criollo todo el tiempo y estar hablando en castellano y uno a veces, más cuando uno estudia que te dicen "tenes que hablar bien" "pronunciar bien" "conjugar bien", en castellano te estoy hablando, y uno como ya quiere aprender a hablar bien en castellano y va dejando de lado su idioma. (Maestra Intercultural Bilingüe, entrevista semidirigida realizada por Melani Damilano, 03/07/2019)

(9c) Yo una vez que llegué acá [*Las Tolderias*] me empecé a juntar con chicos que hablaban el castellano continuamente y se te va pegando, es más, un ejemplo, ahí en el Pastoril donde yo vivía, un chico criollo, criollo, criollo neto, llegó se instaló ahí y al poco tiempo empezó a hablar el idioma *moqoit*, así que estando acá es lo mismo, es lo mismo. Si quieras o no quieras aprender, pero estás continuamente con los chicos hablando hablando hablando y bueno se te pegó, aprendiste cosas. (Auxiliar Docente Aborigen, entrevista semidirigida realizada por Melani Damilano, 18/05/2019)

En estos ejemplos, las valoraciones/evaluaciones que los hablantes (consciente o inconscientemente) asocian a sus propias lenguas estarían vinculadas al valor funcional. Es decir, el valor otorgado al castellano está vinculado con la utilidad e inclusión en la sociedad dominante y por lo tanto delimita o restringe las funciones del *moqoit*. Consideramos que estas representaciones reflejan la relación que existe entre las prácticas lingüísticas y la actividad político-económica, y el papel que juegan las prácticas discursivas en la creación y el mantenimiento o abandono de la lengua como se explicita en (9a) donde la docente indígena expresa que durante la formación terciaria en el CIFMA "retoma" el *moqoit* y comienza a percibirlo como "algo lindo de conservar". Esto podría indicar que la formación terciaria en los adultos impactaría en las propias representaciones lingüísticas, aspecto que merece ser analizado en profundidad en próximas instancias.

Además, en las valoraciones de las personas *moqoit* entrevistadas (8) y (9) prevalece el sintagma "hablar bien" y otras variantes similares que configuran la variedad estándar del español como la forma "correcta" de hablar, es decir como equivalente a "hablar bien". Por lo tanto, hablar una variedad o lengua diferente a la estándar, aprendida en el hogar o en la comunidad, connota "no hablar bien" o "hablar mal". Esta concepción que los hablantes poseen sobre sus propias variedades o lengua pone en escena la importancia de erradicar de las prácticas educativas representaciones lingüísticas en torno a formas "correctas" o "incorrectas" de hablar. Enseñar competencias orales y escritas en la variedad estándar del español -útil en la mayoría de los ámbitos o esferas de la vida pública- no debería generar sentimientos de inseguridad lingüística respecto a la variedad o lengua aprendida en el hogar.

Además de las conceptualizaciones sobre las funciones de las lenguas y en qué circunstancias se utilizan, la relación entre el castellano-*moqoit* se configura en referencias o valoraciones acerca de quiénes utilizan la/s lengua/s. En este caso, las valoraciones sobre

quienes usan/hablan “el/la idioma” y “el castellano” están asociadas principalmente a la zona a la que pertenecen/viven:

(10) Acá es como que es toda una comunidad, pero de este lado son los que van dejando el idioma y del otro lado no [se refiere a *Las Tolderías* y *San Lorenzo* respectivamente] pero no sé por qué es... O bien es porque viste no hay mestizos, capaz puede ser por eso... porque son parejas de *moqoit-moqoit*, entonces los dos lo tienen. Y acá ya no, son todos hijos de mestizos y a la vez se casan con otro criollo y ahí los hijos ya cada vez más criollos que aborigen. (Maestra Intercultural Bilingüe, entrevista semidirigida realizada por Melani Damilano, 03/07/2019)

Las valoraciones de la entrevistada establecen una relación entre el lugar de pertenencia y la lengua e identidad: *San Lorenzo* “parejas *moqoit-moqoit*” y *Las Tolderías* “mestizos”, “criollos”. A esta imagen sobre una menor pertenencia al mundo *moqoit* de las personas de *Las Tolderías* se oponen asociaciones entre lengua e identidad *moqoit* corporizadas en el uso recurrente del sintagma “el castellano” y el significante “Catán”, un referente conceptual muy especial para los mocovíes del Chaco ya que es recordado como el último cacique mocoví. Acompaña esta construcción identitaria la presencia de la primera persona plural “los nuestros” para aludir a “Catán” y a “los viejitos de antes” (11b):

(11a) Catán no quería que aprendamos la idioma, porque en castellano se defiende más... el idioma no te defiende (...) y bueno ya sabes cómo defenderte con el castellano, reclamar o discutir una cosa, bueno, está el castellano; la idioma no te sirve. Esa era la idea del tío Catán y de nuestro papá [una joven familiar del entrevistado agrega] “y de los viejitos de antes. (Padre mocoví, entrevista semidirigida realizada por Melani Damilano, 26/06/2019)

(11b) Los nuestros, mi viejo, ellos no querían que nosotros aprendamos la idioma, ellos querían que aprendamos el castellano. (Padre mocoví, entrevista semidirigida realizada por Melani Damilano, 26/06/2019)

Esta asociación, teniendo en cuenta la potencia simbólica que arroja “Catán”, configura la representación de ser mocoví y hablar castellano. Esta imagen se reafirma en reflexiones sobre la tensión que genera con los otros (12a) y en relación a si mismo (12b) y (12c). Estas verbalizaciones, además, ilustran situaciones donde se desestima la identidad mocoví sino se habla la lengua originaria.

(12a) Y en los otros sí, las otras gentes de acá de la comunidad hablan la idioma, todos hablan la idioma. Pero éramos nosotros nomás lo que no queríamos. Por eso nosotros la familia mendoza, los de la comunidad no nos querían porque decían que nosotros no queremos hablar la idioma porque nosotros no queremos ser indios... No era así. Era solo que el viejito no quería que nosotros aprendamos por eso que te digo. (Padre *moqoit*, entrevista semidirigida realizada por Melani Damilano, 26/06/2019)

(12b) Siempre tuve miedo en la facultad que me pidan que hable el idioma para probar que soy mocoví, viste que unos de los requisitos de la beca es hablar el *moqoit*. (Joven *moqoit*, estudiante de derecho, entrevista semidirigida realizada 26/06/2019).

(12c) El día del aborigen le dije a mis compañeras de la facultad 'chicas salúdenme' y no me creían que era aborigen...me decían "a ver", "a ver" como diciendo que hable en idioma o no sé, o que era broma... por eso algunos después tienen vergüenza, yo no". (Joven *moqoit*, estudiante de derecho, entrevista semidirigida realizada por Melani Damilano 26/06/2019)

Estos discursos ponen en escena algunas cuestiones o dificultades en torno a la complejidad que supone para los destinatarios de leyes lingüístico-educativas poder efectivizarlas. Consideramos que estos discursos generan un entramado de representaciones problemáticas, por ejemplo, representaciones contradictorias o divergentes que pueden estar relacionadas con grupos etarios cuya comprensión requiere una experiencia prolongada en el campo, por lo cual excede el alcance de este artículo.

4. Reflexiones finales desde una perspectiva sociolingüística acerca de las representaciones lingüísticas de los actores de la comunidad educativa de Las Tolderías

El objetivo principal de este artículo ha sido analizar representaciones lingüísticas de los actores de la escuela de *Las Tolderías* en diálogo con una descripción del contexto educativo de *Las Tolderías*. Esta articulación ha permitido "situar" las representaciones identificadas en el corpus, las cuales han sido presentadas en dos ejes principales: (a) sobre la lengua *moqoit* en la escuela (b) sobre la relación *moqoit*-castellano.

En el eje "lengua" y "escuela" prevalecen representaciones en torno a "recuperar la lengua *moqoit*" asociadas principalmente a la enseñanza en el ámbito educativo. Al analizar esta iniciativa escolar identificamos dos dimensiones que permiten caracterizar el proyecto educativo, quienes se inscriben en él y qué estrategias lingüístico-educativas se realizan. En la primera, "*recuperar la lengua moqoit*" implicaría un proyecto realizado desde la institución escolar. Este proyecto institucional de "recuperar la lengua" y la agencia de directivos/docentes surge en el contexto de una serie de legislaciones orientadas al reconocimiento de los derechos lingüístico-educativos de las poblaciones indígenas del Chaco. La segunda dimensión se relaciona con las prácticas o estrategias didácticas implementadas para enseñar el *moqoit*. De acuerdo con el relato y reflexiones de la docente *moqoit* (MIB) el modelo didáctico implementado se caracteriza por la enseñanza de la escritura y lectura del *moqoit*. En este sentido, identificamos representaciones lingüísticas acerca de qué implica "enseñar" la lengua indígena: enseñar *moqoit* implica hacerlo de la misma manera que se enseña el castellano a través de la escritura y la lectura, no de la producción oral.

En el segundo eje "*moqoit*" y "castellano" identificamos las valoraciones y funciones que las personas *moqoit* entrevistadas les asignan a la(s) lengua(s), por ejemplo, en términos de beneficios y desventajas. El castellano es preponderantemente representado en términos de beneficio como una lengua útil para la movilidad social, las oportunidades económicas, es decir está vinculado al ámbito laboral, legal, escolar, terciario/universitario. En cambio, las valorizaciones en torno al *moqoit* lo configuran, por un lado, en sentido de desventaja para los ámbitos antes mencionados y a la vez como "lindo para estar en familia", vinculado a la reunión con familiares,

en donde los mayores lo usan con motivo de festejo, diversión (en el caso del padre) y “lindo de conservar” asociado al ámbito de la docencia (en el caso de MBI). En estos casos predominan representaciones lingüísticas sobre el poder y el prestigio del *castellano* sobre el *moqoit*.

Además de las conceptualizaciones sobre las funciones de las lenguas, identificamos representaciones sobre la manera en que las lenguas se relacionan con su identidad étnica. Por ejemplo, las valoraciones de la docente *moqoit* (MBI) acerca de quienes usan/hablan el *moqoit* y el *castellano* se asocian principalmente a la zona a la que pertenecen/viven. A la vez, en las representaciones del padre *moqoit*, oriundo de *Las Tolderías*, se configura la imagen de ser *mocoví* y *hablar castellano*. En este caso, el *castellano* está vinculado al cacique Catán y se lo representa como un vehículo o medio para lograr mejoras para la comunidad.

En ambos ejes observamos que la escuela tal y como se la representan los agentes educativos entrevistados se muestra como un espacio que busca revalorizar la cultura *moqoit* y revitalizar la lengua *moqoit*. En segundo término y en relación a las prácticas didácticas implementadas en el espacio Lengua materna, a partir del relato de la docente MBI, reconstruimos un modelo didáctico basado en la escritura y traducción de términos *mocoví* al español y en la repetición de órdenes. En tercer lugar, consideramos que este modelo pedagógico (enseñanza de competencias escritas en *moqoit*) no coincide con las representaciones de las personas *mocoví* entrevistadas en torno a la lengua indígena, cómo y para qué las usan o desean utilizar.

Finalmente, señalamos la ausencia de reflexión sobre la planificación lingüística de la adquisición de las lenguas originarias, teniendo en cuenta las diferentes situaciones sociolingüísticas de los niños y jóvenes y las representaciones que los hablantes tienen sobre sus propias lenguas. Así pues, la producción de materiales didácticos y la formación específica de los docentes que atiendan a las particularidades de las poblaciones originarias y en función de sus necesidades es una responsabilidad contraída por el Estado nacional (Ley N°26.206/2006) y el Estado provincial (Leyes N° 3258/1987, N°5905/2007, N°6697/2010) para con estos pueblos, la cual pareciera que sigue sin atenderse debidamente.

Referencias bibliográficas

Altman, Agustina. (2017). *El camino del evangelio. Cristianismos y modernidades entre los mocovíes del Chaco Austral* [Tesis doctoral]. Universidad de Buenos Aires. <https://acortar.link/qTsQek>

Arnoux, Elvira. (2014). Glotopolítica: delimitación del campo y discusiones actuales con particular referencia a Sudamérica. En Zajícová, Lenka y Zámeč, Radim (eds.), *Lengua y política en América Latina: Perspectivas actuales. Actas del II Coloquio Internacional de Estudios Latinoamericanos de Olomouc*. Olomouc, Univerzita Palackého v Olomouci.

Artieda, Teresa L. (2011). Apropiación y escuela media en comunidades qom del Chaco, Argentina. En Loncon Antileo, Elisa y Hetch, Ana Carolina (comps.), *Educación Intercultural Bilingüe en América Latina y el Caribe: balances, desafíos y perspectivas* (pp. 182-191). Santiago de Chile, Fundación Equitas.

Artieda, Teresa L. (2016). *Lecturas escolares, pueblos indígenas y relaciones interétnicas. Concepciones acerca de los indígenas en los libros de lectura de la escuela primaria argentina. Transformaciones y continuidades entre 1880 y 1940 circa* [Tesis doctoral]. Universidad Nacional de Educación a Distancia. <https://acortar.link/GmQiQP>

Biocca, Mercedes. (2016). Más allá de las letras de sangre y fuego. Trayectorias de desposesión en Chaco, Argentina. *Población y Sociedad*, 23(2), 61-90. <https://acortar.link/j1TI66>

Cassola, Ignacio; Damilano, Melani; Capansi, Sandra y Mendoza, Delma. (2023). Secuencia didáctica: “Diálogos para la construcción de la historia comunitaria del pueblo moqoit”. *Alma Máter*, 5(3). Escuela de Letras de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba. <https://acortar.link/oa8eOW>

Cassola, Ignacio y Medina, Mónica. (2023). Una aproximación a las políticas lingüísticas familiares como experiencias formativas comunitarias del pueblo moqoit de Las Tolderías. *Etnografías Contemporáneas*, 9(17), 156-172. <https://acortar.link/bKqrxQ>

Censabella, Marisa. (2009). Capítulo IV: Chaco ampliado. Sichra, Inge (ed.), *Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina*. Tomo I (pp. 143-226). UNICEF/FUNPROEIB. <https://acortar.link/JaPFP>

Censabella, Marisa. (2017). Planificación de la adquisición en EIB. Un punto de vista poco explorado. En Bein, Roberto et al., *Homenaje a Elvira Arnoux. Estudio de análisis del discurso, glotopolítica y pedagogía de la lectura y la escritura* (pp. 235-250). CABA, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras.

Gualdieri, Beatriz y Citro, Silvia. (2006). *Lengua, cultura e historia mocoví en Santa Fe*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.

Guber, Rosana. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bogotá, Grupo Editorial Norma.

Hecht, Carolina. (2011). Debates y desafíos de los/as maestros/as en la educación Intercultural Bilingüe. En *Actas del I Seminario Nacional de la REDESTRADO. Trabajo y formación docente en la Argentina: debates sobre la política educativa actual*. Resistencia, Universidad Nacional del Nordeste.

Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2024). *Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2022: resultados definitivos: población indígena o descendiente de pueblos indígenas u originarios*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. [INDEC] <https://acortar.link/58RjHO>

Jodelet, Denis. (1993). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En Moscovici, Serge (ed.), *Psicología Social II* (pp. 469-494). Barcelona, Paidós.

López, Alejandro. (2008). Patrona, virgen y madre: Santa Rosa y su rol en una comunidad mocoví del Sudoeste del Chaco. *Actas del IX Congreso Argentino de Antropología Social. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales*. Posadas, Universidad Nacional de Misiones. <https://acortar.link/qK0vTW>

Lorenzotti, Micaela Luz; Formichelli, María Clara y Carrió, Cintia Valeria. (2015). Educación, política y planificación lingüística: Hacia una revitalización de las lenguas. *Revista Digital de Políticas lingüísticas*, 7(7) 150-167. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/180277>

Medina, Mónica. (2015). *Prácticas educativo-lingüísticas en la modalidad EIB: una aproximación etnográfica a las clases de qom l'aqtaqa en una escuela periurbana del barrio Mapic (Resistencia, Chaco)*. Resistencia, Instituto de Investigaciones Geohistóricas.

Medina, Mónica. (2017). Descripción etnográfica de los usos lingüísticos de la comunidad de habla del barrio Mapic de la ciudad de Resistencia, provincia del Chaco, Argentina [Tesis doctoral]. Resistencia, Universidad Nacional del Nordeste. <https://acortar.link/dQM7X7>

Medina, Mónica; Zurlo, Adriana y Censabella, Marisa. (2013). Construyendo un nuevo proyecto educativo. Representaciones sobre políticas educativas implementadas en el Chaco. *Boletín de Antropología y Educación*, 4(6), 19-29. <https://acortar.link/s2PuhY>

Métraux, Alfred. (1996 [1946]). *Etnografía del Chaco*. Asunción, El Lector.

Medina, Mónica; Zurlo, Adriana y Cayré, Lorena. (2020). Corrientes es guaraní. Análisis de representaciones en torno al guaraní antes y después de su oficialización (Ley 5598/2004). *Runa*, 41(2), 319-338. <https://acortar.link/wNsnSx>

Novaro, Gabriela. (2006). Las ciencias sociales en la escuela. Reflexiones sobre el tratamiento escolar de “la diversidad”. En Ameigeiras, Aldo y Jure, Elisa (comps.), *Diversidad cultural e interculturalidad* (p. 92-108). Buenos Aires, Prometeo Libros.

Novaro, Gabriela. (2011). *La interculturalidad en debate. Experiencias formativas y procesos de identificación en niños indígenas y migrantes*. Buenos Aires, Editorial Biblos.

Soler, Carolina. (2019). *Cine comunitario y soberanía visual entre los qom (tobas) del Chaco argentino* [Tesis doctoral]. Universidad de Buenos Aires. <https://acortar.link/5gwDGK>

***Melani Damilano Grivarello** es Licenciada en Letras por la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE) y egresada de la Diplomatura de Pueblos Indígenas e Interculturalidad de la misma institución. Forma parte del Núcleo de Estudios de Lingüística, Literatura y Educación (NELEL) con sede en el Instituto de Investigaciones Geohistóricas (IIGHI - CONICET/UNNE). Actualmente se desempeña como becaria de Ciencia y Técnica de la UNNE en el IIGHI y es estudiante del Doctorado en Letras de la Facultad de Humanidades de la UNNE.

****Ignacio Norberto Cassola** es Profesor para la Enseñanza Primaria y Profesor para la Enseñanza Media y Superior en Ciencias Antropológicas en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Ejerció como docente en diversos ámbitos y niveles. Como profesor universitario ocupó el cargo de auxiliar en la materia Lingüística III y adjunto en el Seminario de Semiología I, ambas cátedras del Departamento de Letras en la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE). Actualmente se desempeña como becario doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) con lugar de trabajo en el Instituto de Investigaciones Geohistóricas (IIGHI-CONICET/UNNE) y es estudiante avanzado del Doctorado en Letras de la Facultad de Humanidades de la UNNE. Participa en diferentes proyectos de investigación y extensión que tienen como tema general de trabajo la educación Intercultural y los pueblos indígenas.

1. Específicamente, en la región sudoeste con varias comunidades rurales, urbanas y periurbanas: Santa Rosa y San Lorenzo en Las Tolderías (Charata, Chaco), Colonia Juan Larrea (Charata, Chaco) Colonia Aborigen (Quitilipi), El Pastoril (Villa Ángela, Chaco), Colonia Domingo Matheu (San Bernardo), La Tigra, Lote 3, entre otros. ↵
2. Por ejemplo, Censabella (2009) caracteriza la situación sociolingüística del pueblo *moqoit* siguiendo las siguientes variables: transmisión intergeneracional y número de personas que hablan o entienden la lengua indígena: “entre los mocovíes, 18% considera que su lengua indígena es la materna; 16,3% habla habitualmente en su casa lengua/s indígenas y 26,9% habla o entiende lengua/s indígenas” (Censabella, 2009, p. 168). ↵
3. La ley Educación Nacional N°26206, reconoce a la educación Intercultural Bilingüe (EIB) como una modalidad más del sistema educativo Nacional. En el Chaco, la ley provincial N° 6691 incorpora la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) como una modalidad del sistema educativo provincial. ↵
4. El CIFMA es el único instituto de Nivel Terciario aborigen bilingüe del país avalado por el Consejo Federal de Educación, con opción en tres lenguas aborígenes, que brinda la posibilidad de obtener el título de Profesor Intercultural Bilingüe para nivel primario y secundario (Lorenzotti, Formichelli y Carrió, 2015). ↵
5. La entrevistada se refiere al Instituto de Educación Superior CIFMA (Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen) en la Pcia. Roque Sáenz Peña, Chaco. ↵