

**ESCOLARIZACIÓN DE HABLANTES DE TOBA/QOM:
CRUCES ENTRE POLÍTICAS, ESTADÍSTICAS Y TRAYECTORIAS ESCOLARES**

Ana Carolina HECHT¹

Resumen

Este artículo estudia algunos aspectos de la escolarización de la población toba/qom de Chaco y Buenos Aires (Argentina) a partir del cruce de tres tipos de fuentes. Por un lado, el análisis de las políticas escolares en contextos de diversidad sociolingüística (desde modelos monolingües hasta la Educación Intercultural Bilingüe). Por otro lado, la sistematización de material estadístico (Censo Nacional del INDEC 2001, 2010 y Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas 2004/2005). Por último, la documentación de las experiencias de los sujetos sobre sus trayectorias escolares a partir de entrevistas en profundidad. De este modo, se comprende lo complejo que resulta para los indígenas su paso por la escuela.

Palabras clave: toba/qom; escolarización; políticas educativas; trayectorias escolares; material estadístico

¹ Dra. en Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Docente de la Universidad de Buenos Aires e Investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). E-mail: anacarolinahecht@yahoo.com.ar

Fecha de recepción del artículo: Marzo 2014

Fecha de evaluación: Abril 2014

Abstract

This article examines the schooling of the Toba/*Qom* population of Chaco and Buenos Aires (Argentina) considering the relationship of three kind of sources. On one hand, the analysis of school policies in the context of sociolinguistic diversity (from monolingual models to Intercultural Bilingual Education). On the other hand, the systematization of statistical material (Censo Nacional del INDEC 2001, 2010 and Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas 2004/2005). Finally, the documentation of the experiences of subjects about their school trajectories from deep interviews. Thus, it is understood the complexity for indigenous people of going through the school.

Key words: Toba/*Qom*; Schooling; Educational Policies; School Trajectories, Statistical Material

Résumé

L'article examine certains aspects de la scolarisation de la population Toba/*Qom* des provinces argentines de Chaco et de Buenos Aires, à partir du croisement de trois types de sources: d'abord, l'analyse des politiques scolaires dans de contextes de diversité sociolinguistique (des modèles monolingues à l'Éducation Interculturelle Bilingue); puis, la systématisation des données statistiques (Censo Nacional del INDEC 2001, 2010 and Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas 2004/2005); enfin, la documentation des expériences des sujets sur leurs parcours scolaires à partir d'entretiens en profondeur. On peut ainsi saisir la complexité du passage des Indiens par l'école.

Mots-clés: Toba/*Qom*; Scolarisation; Politiques Scolaires; Parcours Scolaires; Données Statistiques

Introducción:

La escolaridad para distintos sectores sociales porta promesas y expectativas de una buena inserción laboral con el consecuente progreso económico y futuro ascenso social, así como la oportunidad de acceder a una ciudadanía plena. Y, justamente, esos imaginarios son los que impulsan y proyectan a muchos sujetos a avanzar en los caminos de la educación formal. No obstante, la escuela no siempre resulta ser un espacio inclusivo, sobre todo en cuanto a atender a las diferencias socioculturales. Por ello, atravesar la escolaridad para los hablantes de lenguas

indígenas ha implicado un sinfín de rumbos y sinuosos vericuetos donde la meta de la titulación escolar parece más una utopía que un fin de ciclo. Así, sus pasos por las instituciones escolares han estado marcados por muchas situaciones de discriminación y múltiples condicionamientos, desde aquellos de índole lingüística hasta otros socioeconómicos.

La permeabilidad de las escuelas a la diversidad étnica y lingüística es una problemática que ha sido abordada desde distintas producciones del campo de la antropología educativa y lingüística, no obstante, dada la complejidad del asunto, merece ser profundizada. Particularmente se sugiere una nueva arista, como es la documentación de lazos entre potencialidades-constreñimientos sociales y singularidades individuales. La relación entre el tiempo biográfico y el tiempo histórico permitiría colaborar para desentrañar la trascendencia hacia lo social que tiene la historia de vida individual (Reynaga Obregón, 2003), por ello, partiendo de las biografías se obtienen conocimientos que favorecen la comprensión de las situaciones socioafectivas, políticas y económicas que caracterizan a esa individualidad que, en cierto modo, es un reflejo de la sociedad de la cual forma parte. Desde esa perspectiva, este artículo ahonda en las trayectorias escolares de los hablantes de la lengua toba/*qom*² apelando a material propio recopilado a través de entrevistas autobiográficas narrativas³, así como a datos secundarios como los censales (Censo Nacional del INDEC 2001, 2010 y Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas –ECPI– 2004/2005). De este modo, se comprenden las vinculaciones que experimentan los agentes sociales entre sus decisiones personales, los condicionamientos estructurales de su entorno (sociales, económicos, familiares, etc.) y el impacto de los diseños de políticas educativas específicas para indígenas (desde los modelos monolingües hasta los bilingües interculturales).

La investigación que sustenta este artículo se inicia, por un lado, como continuidad de estudios previos sobre desplazamiento lingüístico y escolarización entre indígenas tobas y, por otro lado,

² Originariamente el término “toba” era la designación oficial, ajena y peyorativa –en guaraní, se traduce como “frentones”– de quienes se nombran a sí mismos y en su propia lengua como “qom”. No obstante, en la actualidad tanto “toba” como “qom” pueden considerarse sinónimos y no portan una valoración negativa sino que son usados indistintamente para autodenominarse. Por ende, en este artículo los utilizamos a ambos términos. Para ampliar la revisión de este etnónimo ver Tola (2010).

³ Esta metodología consiste en solicitar al entrevistado una narración detallada de su historia de vida, en este caso de su historia escolar, sin que el entrevistador interfiera con preguntas o comentarios que alteren el hilo conductor del relato. Por medio de esta metodología es posible captar la narración de experiencias respetando la perspectiva y orientaciones propias de los sujetos entrevistados y aprehender los ejes significativos a través de los cuales estructuran su experiencia (Appel, 2005).

en trabajos sobre las políticas y planificaciones de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en contextos de diversidad lingüística de nuestro país. A lo largo de sucesivos trabajos de campo entre esta población y del contacto con distintos sujetos fui descubriendo lo complicado que resultaba sistematizar cómo habían sido sus trayectorias escolares; es decir, documentar a qué instituciones fueron, durante cuantos años, en qué lugares geográficos, bajo qué tipo de proyectos (con o sin EIB), las características de esas instituciones, los distintos niveles escolares, las competencias adquiridas en cada nivel, etc. Motivada por el desafío de encontrar un sentido compartido en esos complejos recorridos biográficos, me propuse ver qué aspectos aparecían con cierta regularidad y eran más recurrentes con la meta de captar las múltiples formas de atravesar la experiencia escolar. Complementariamente, basta recordar que como en Argentina no se cuenta con muchos datos estadísticos –más allá de los mencionados Censos y la ECPI– que ayuden a conocer más acerca de las condiciones de escolaridad de los pueblos originarios, este esfuerzo de sistematización es doblemente significativo para ampliar las perspectivas analíticas.

Respecto de la población indígena que es objeto de este artículo, cabe hacer algunas aclaraciones. El total de indígenas de nuestro país, según el último Censo (2010)⁴, es de 955032 personas, constituyendo un 2,4% del total de la población nacional. Los pueblos mapuche, toba y guaraní son los más numerosos y sumados conforman el 45,9% de la población originaria argentina. Particularmente, las personas autorreconocidas como *gom* representan un 13,3%, contando con 126967 sujetos. En comparación con los datos anteriores de la ECPI⁵ (2004/2005) donde se calculaba un total aproximado de 69452 personas reconocidas como pertenecientes y/o descendientes en primera generación de tobas distribuidas en dos regiones: Chaco, Formosa y Santa Fe (75% del total) y Ciudad de Buenos Aires y veinticuatro partidos del Gran Buenos Aires (25% restante). Notoriamente, en una década se evidencia un incremento numérico de esta población indígena, suponemos debido a una mayor apertura y reconocimiento de la pluralidad étnico-lingüística en nuestro país.

Este artículo ahonda en datos relativos a la escolarización de los toba/*gom* relacionando el análisis de las políticas escolares con material estadístico y experiencias particulares de los sujetos respecto de sus trayectorias escolares. Para profundizar en torno a estas cuestiones,

⁴ Los criterios censales para medir a la población indígena son: auto-identificación o auto-reconocimiento de pertenencia (porque se declaran como tales) y origen étnico o ascendencia (porque las personas se consideran descendientes o tienen algún antepasado perteneciente a algún pueblo originario).

⁵ Los datos de la ECPI surgieron del cuestionario ampliado que se aplicó a una parte de la población. Los valores obtenidos son estimaciones de una muestra y, por tanto, contemplan el llamado “error muestral”.

organizamos este escrito en cuatro secciones. En la primera se describen algunas características de la EIB como política educativa, así como muy someramente se exponen los marcos legales que la respaldan, contemplando dos de las provincias en donde reside esta población y en donde realizamos el trabajo empírico (Chaco y Buenos Aires). Luego, se efectúa un mapeo con algunos datos censales que permiten dar cuenta de ciertos índices globales sobre la escolarización entre los *qom*, como analfabetismo, máximo nivel de instrucción, competencias lingüísticas, etc. A continuación, se recrean algunos ejes compartidos por las distintas trayectorias que se reconstruyeron a partir de las entrevistas efectuadas a una serie de hablantes tobas. Por último, en las conclusiones, se exponen los resultados de este escrito a partir del diálogo y los cruces entre los tres tipos de datos analizados.

1) Indígenas y escolarización: diseños, políticas y proyectos educativos

En Argentina, desde hace más de treinta años, se vienen desarrollando proyectos educativos con el fin de incluir y atender las necesidades de las poblaciones étnicamente diversas que habitan el territorio nacional, particularmente la legislación al respecto sólo se circunscribe a niños, niñas y jóvenes indígenas. Desde una macro mirada, las políticas educativas que el Estado argentino destinó a las minorías étnicas se han diferenciado según el momento histórico específico que se analice. En términos generales, se perciben dos tendencias: modelos escolares monolingües donde se marginan y niegan especificidades lingüístico-culturales bajo pautas hegemónicas (políticas homogeneizadoras), y modelos escolares bilingües, aunque insertos en programas compensatorios que en ocasiones son funcionales a las políticas neoliberales, encubriendo las desigualdades socioeducativas (políticas focalizadas) (Hecht, 2007 y 2013). Como se señaló en artículos anteriores (Hecht 2007 y 2009 y Borton et al. 2010) entre estos diseños educativos pareciera existir un falso dilema entre: inclusión asimilacionista y exclusión segregadora (Borton et al., 2010). O sea, se ofrece una engañosa dicotomía entre un esfuerzo de inclusión de la diversidad que termina siendo –tal vez involuntariamente– asimilacionista y un rescate de la diversidad que al folklorizarla y fijarla termina generando segregación. Con el fin de presentar un panorama general de la escolarización en contextos de pluralidad etnolingüística circunscrito a las últimas décadas, este apartado se enfoca en la descripción de algunas características de las políticas educativas y sus marcos legales.

A partir de fines de la década de los '80s y principios de los '90s, surgen dos tipos de legislaciones que rompen con la mirada homogeneizadora de la diversidad en nuestro país. Por una parte, comienza a aparecer en la agenda de debate público un discurso que apunta al reconocimiento y respeto de una sociedad plural y multicultural. Estas ideas se plasman en la

legislación nacional y habilitan la posibilidad de cambiar la modalidad asimétrica que históricamente caracterizó al vínculo del Estado con los pueblos originarios. El discurso oficial atenúa su mirada etnocéntrica, modificándose las obligaciones del Estado para con las comunidades indígenas y sus derechos adquiridos. La abultada legislación al respecto implicó un cambio jurídico-político que significó el tránsito de una política integracionista hacia una de reconocimiento de la pluralidad y respeto por las identidades étnicas y culturales de Argentina. Empero, como sostiene Falaschi (1998), dicha normativa funcionó más como una declaración de principios “del deber ser” que como una base operativa de acciones consecuentes. Por ese motivo, cotidianamente se constata la ausencia de voluntad política para ejecutar la normativa en las prácticas concretas, aumentando el hiato entre los dichos y los hechos.

Por otra parte, contemporáneamente a lo antedicho, tanto en Argentina como en toda América Latina comienzan a generalizarse un conjunto de políticas neoliberales que redefinen las relaciones entre el Estado, la sociedad y los individuos. Según Grassi, Hintze y Neufeld (1994), el modelo neoliberal a nivel de las políticas sociales, toma la estrategia de la “focalización” como expresión del reconocimiento de la existencia de grupos excluidos que se definen como aquellos grupos vulnerables y con escasa capacidad de presión para la defensa de sus intereses. La focalización está destinada a compensar coyunturalmente los efectos sociales del ajuste y el derecho a la asistencia se deriva de las condiciones de exclusión.

En el plano educativo, la anterior tendencia que consideraba a lo diferente a lo hegemónico como un problema a erradicar, supuestamente, se modifica. De ese modo, surge la necesidad de visibilizar la diversidad étnica y lingüística dentro de la institución escolar, o sea reconocer el derecho de los pueblos indígenas a una educación que sea intercultural y bilingüe. Así, la EIB surge en la intersección de estos dos tipos de legislaciones, es decir, como la consecución de un derecho para los pueblos indígenas, pero en el marco de las políticas focalizadas neoliberales. En consecuencia, si bien se amplía la legislación y se produce el cambio de un paradigma educativo, este proceso se da en el marco de las políticas neoliberales. Por lo tanto, si bien este nuevo marco permitiría propiciar una serie de cuestionamientos pedagógicos, cognitivos y lingüísticos hacia los modelos asimilacionistas, el problema es que quedó reducido a los programas de políticas compensatorias en educación, impidiendo que el enfoque intercultural permee al sistema educativo y rompa con los estereotipos que asimilan diversidad cultural con desventajas socioeducativas (Bordegaray y Novaro, 2004).

Ahora bien, retomando la meta de este apartado se sistematizarán algunas características que consideramos centrales para comprender a la EIB como política educativa de Argentina. A nivel nacional, la EIB se promulga en distinta documentación oficial con variados estatus, tales como: Constitución Nacional (1994), Ley Nacional N°23302 (1985) sobre “Política Indígena y Apoyo

a las Comunidades Aborígenes” y su Decreto Reglamentario N°155 (1989), Resolución N°107 del Consejo Federal de Cultura y Educación (1999), Resolución N°549 del Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la República Argentina (2004), Ley de Educación Nacional N°26206 (2006), Documento para la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe en el Sistema Educativo Nacional del Consejo Federal de Educación (2010) y Resolución N°105 del Consejo Federal de Cultura y Educación (2010). Según las mismas, la EIB puede definirse, en términos generales, como la modalidad del sistema educativo para nivel inicial, primario y secundario destinada a los pueblos indígenas. Asimismo, se propone como enraizada en la cultura de los educandos indígenas, aunque abierta a la incorporación de elementos y contenidos de otros horizontes culturales y supone ser llevada a cabo a través de dos lenguas: la lengua indígena y el español, lengua oficial del Estado.

La característica central de la EIB en nuestro país es que no suele superar el nivel experiencial a pesar que forma parte del discurso legal desde hace más de una veintena de años. Es decir, suele presentarse como experiencias –por lo común aisladas– donde la variabilidad es la característica constante y donde los lineamientos generales emitidos en la legislación nacional (y provinciales) sobre EIB no son más que una tenue sombra que acompaña a las acciones. Como corolario, se encuentran proyectos de muy diferente índole y alcance, tales como: escuelas en donde los niños son alfabetizados en las lenguas indígenas; otros con metas bilingües o con enfoques de enseñanza del español como segunda lengua; hasta instituciones en donde los alumnos son sólo alfabetizados en español y ni siquiera cuentan con alguna asignatura que se proponga incluir algún contenido cultural significativo para la matrícula de estudiantes.

A modo de ejemplo, consideremos dos de las jurisdicciones donde habita la población toba, y donde hemos realizado nuestras entrevistas: Chaco y Buenos Aires. En cada una de estas provincias se encuentra una cantidad diferente de legislación y de derechos dados distintamente y con notables distancias en cuanto a la participación indígena en la toma de decisiones. A nivel nacional, el Chaco se destaca por ser una de las provincias pioneras en el reconocimiento indígena y por su abultada legislación al respecto, como: la Ley Provincial N°3258 “De las Comunidades Indígenas” (1987), su Decreto Reglamentario N°2749 (1987) y la Constitución provincial (1994), que otorgan una notoria visibilidad y derechos básicos a los pueblos originarios, así como se reconoce el derecho a “estudiar su propia lengua en las instituciones de enseñanza primaria y secundaria de las áreas aborígenes” (Artículo 14) y que esa educación sea “en forma bicultural y bilingüe” (Artículo 15). También se habilita la creación del Instituto del Aborigen Chaqueño (IDACH) con la finalidad de atender la promoción integral de los grupos étnicos del Chaco (toba, wichí y mocoví).

En lo educativo, en el año 1985 se crea el Centro Educativo Rural El Colchón (CEREC) para la alfabetización bilingüe de adultos, y en 1987 en la ciudad de Roque Sáenz Peña inicia sus actividades el Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborígena (CIFMA) con la finalidad de formar Auxiliares Docentes Aborígenes (ADA), en un principio, y, con posterioridad, Maestros Bilingües Interculturales para la educación inicial. Más recientemente, la Ley de Educación del Chaco N°6691 (2010) que permitió dar inicio al debate aún abierto sobre la creación de “Escuelas Públicas de Gestión Social/Comunitaria Indígena”; y por último, la Ley Provincial N°6604 (2010) que declara como lenguas oficiales de la Provincia, además del español, al *gom*, moqoit y wichí. Globalmente, en cuanto a lo educativo, según Artieda, Liva y Almirón (2012), la participación de comunidades y organizaciones indígenas es parte de los rasgos propios de la EIB en el Chaco desde su génesis, reconociendo la agencia de los pueblos indígenas como sujetos políticos responsables de las acciones educativas. Por ese motivo, en la actualidad se cuenta con muchas iniciativas provinciales que fomentan esta modalidad (creación de escuelas, expansión de la EIB a otros niveles educativos, mayor designación de docentes indígenas, redacción de diseños curriculares para la EIB, funcionarios indígenas integrando el Ministerio de Educación, entre otras medidas), si bien aún no se cuenta con datos que ilustren lo promisorio de estas acciones en cuanto a la retención y mejora de índices socioeducativos de los pueblos indígenas.

Por su parte, a pesar de que la provincia de Buenos Aires cuenta con el mayor porcentaje de grupos étnicos (según el Censo 2010, reside el 39% de la población indígena del país) y diversidad (tal como: mapuche, toba, kolla, guaraní, tupí guaraní, diaguíta-diaguíta calchaquí, ava guaraní, tehuelche, rankulche, huarpe y ona), tardíamente se inician acciones concretas de reconocimiento. En cuanto a la legislación provincial, existe un número significativo de leyes⁶ que simplemente ratifican o adhieren a la legislación nacional que otorga visibilidad a los indígenas, sin contar con una ley específica para la promoción de derechos como en el Chaco.

En el campo escolar, se cuenta con la Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires N°13688 (2007), en la que se reitera la intención de asegurar el derecho de los pueblos originarios (y comunidades migrantes)⁷ a recibir una educación intercultural bilingüe que ayude a “preservar, fortalecer y recrear sus pautas culturales, sus lenguas, sus cosmovisiones, sus

⁶ Como la Ley N°11331, Decreto N°1859 (2004), Ley N°12917, Ley N°13115, Decreto N°3225/04 referido a la creación del Registro Provincial de Comunidades Indígenas y el Decreto N°798 (2005).

⁷ En Buenos Aires reside un alto porcentaje de población migrante, mayoritariamente proveniente de países limítrofes (Paraguay, Bolivia y Chile). Según el Censo (2010), el 41,1% de las personas nacidas en el extranjero residen en el Gran Buenos Aires y el 11% en interior de la provincia.

tradiciones e identidades étnicas” (Capítulo XIII sobre “Educación Intercultural”). Dentro de la Dirección General de Cultura y Educación se creó la Dirección de Modalidad de Educación Intercultural que ha formulado una serie de documentos muy interesantes⁸ con el objetivo de contribuir a la tarea docente cotidiana. No obstante, esas ideas no se han plasmado en políticas públicas que reflejen esos interesantes lineamientos, por lo que, a modo de ejemplo, basta con mencionar que no se cuenta con proyectos educativos destinados a los tobas migrantes que residen en la provincia, como se corroborará con los datos de la ECPI sobre la presencia de la lengua nativa en la escuela.

Este puntual recorrido por la legislación de estas dos provincias con población indígena ilustra el dispar estatus asignado a la cuestión indígena en general, y la EIB, en particular. Así se muestra cómo la implementación de la EIB en proyectos y acciones específicas depende exclusivamente de la voluntad de los gobiernos provinciales –e incluso de la iniciativa de los docentes y los directivos escolares o de los reclamos de los padres y alumnos. Así, dada la diversidad de acepciones y concepciones detrás de la EIB en nuestro país, entendemos por qué muchas de estas propuestas corren el riesgo de transformarse en opciones devaluadas que terminan por aumentar la fragmentación educativa. La EIB parece funcionar más como una política de reconocimiento con el fin de reparar daños pasados, que como una política con miras al futuro. Y, en consecuencia, no se ha avanzado en el diseño a nivel nacional de una educación bilingüe intercultural sino que se está desgastando el concepto hasta merecer la desconfianza, el descrédito y hasta el rechazo de algunas organizaciones indígenas (Acuña 2005).

2) Un mapeo en números de la escolaridad toba

Este artículo ahonda en cuestiones relativas a la educación de los tobas con el fin de establecer algunas relaciones entre los cambios en las políticas escolares –revisados en el anterior apartado–, los datos censales y las experiencias particulares de los sujetos respecto de sus trayectorias escolares. Por ese motivo, en esta sección, se enumeran las cifras estadísticas sobre la escolarización entre la población *qom*.

⁸ Nos referimos a los documentos: “Género, generación y etnicidades en los mapas educativos contemporáneos” (2007), “Interculturalidad como perspectiva política, social y educativa” (2007) y “Aportes para la construcción de prácticas educativas interculturales en la provincia de Buenos Aires Niveles Inicial y Primaria” (2007).

Un primer aspecto que se evidencia de la lectura del material provisto por los Censos Nacionales del INDEC es que los valores relativos a la escolarización (analfabetismo y máximo nivel de instrucción alcanzado, etc.) de la población indígena en general, y toba en particular, son notoriamente peores en comparación con el resto de la población nacional. Tomemos en cuenta uno de los datos puntuales del último Censo (2010): el 3,7% de las personas que se autorreconocen como originarias o descendientes de pueblos originarios es analfabeta, mientras que la tasa de analfabetismo del país es del 1,9%. La superioridad de la cifra entre los indígenas es alarmante, aunque cabe aclarar que si se compara con los índices del anterior Censo (2001) se constata una notable mejora, ya que para la población indígena dicho valor ascendía al 6% y para el resto al 2,6% (Gráfico N°1). Asimismo, si se desagregan los datos en franjas etarias, en el caso de la población indígena notamos que a medida que aumenta la edad de los sujetos el porcentaje de analfabetos es mayor, mientras que a menor edad los niveles de analfabetismo descienden (Gráfico N°2). No es un dato que debiera sorprendernos ya que el cambio en los valores responde a que en épocas más recientes se ha ampliado la cobertura e inclusión del sistema educativo para los pueblos originarios.

**Comparación de datos del Censo 2001 y 2010 sobre
analfabetismo entre la población indígena y el resto de la
población nacional**

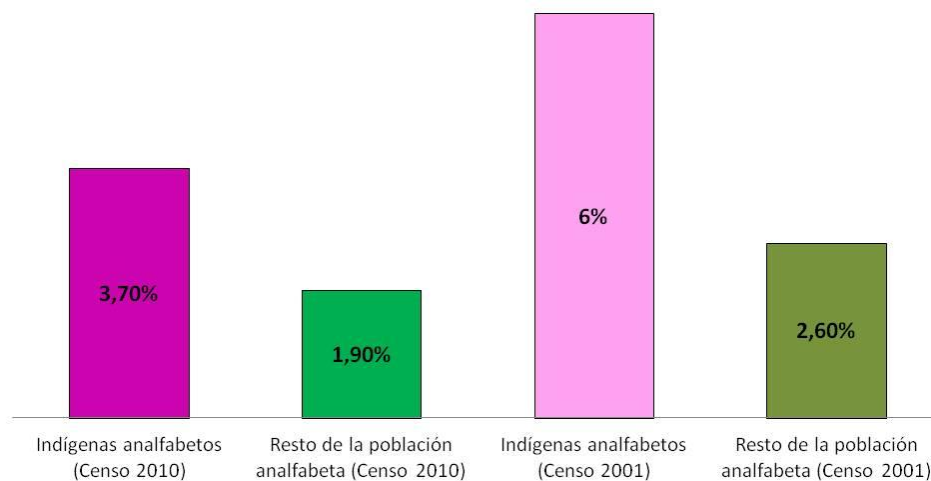


Gráfico N°1: Datos sobre el analfabetismo en Argentina comparando censos (2001 y 2010) y poblaciones (indígena y no indígena). Fuente: Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas del INDEC.

Analfabetismo entre población indígena según grupo de edad

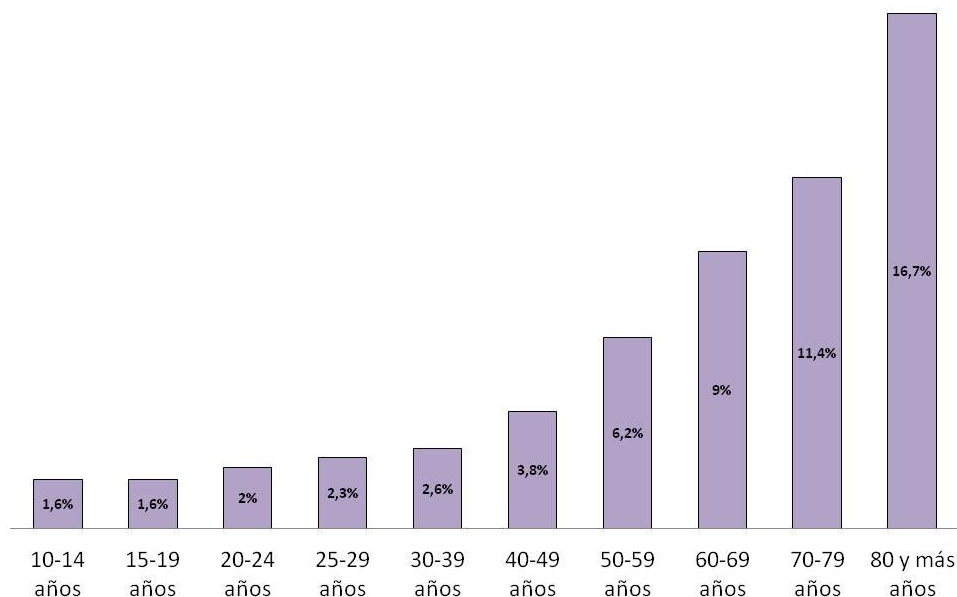


Gráfico N°2: Analfabetismo entre indígenas según franja etaria. Fuente: Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas del INDEC (2010).

En segundo lugar, respecto de la presencia de la lengua *qom* en las instituciones escolares, hay datos sumamente preocupantes considerando los avances legislativos en cuanto a la EIB. Según la ECPI (2004/2005), un 78% de los niños tobas no reciben clases en la lengua nativa y la brecha en estas cifras se amplía si desagregamos los valores entre Chaco, Formosa y Santa Fe, por un lado, y Ciudad de Buenos Aires y veinticuatro partidos del Gran Buenos Aires, por otro. Los datos consignados corresponden a la población comprendida entre cinco y catorce años (aproximadamente de 1° a 6° grado de la escuela primaria), así para el contexto del interior de país se encuentra que el 71% no tienen clases en la lengua nativa, mientras que al 99% de los

gom de Buenos Aires no se les dictan clases en toba. En este punto no se puede evitar un extrañamiento ya que se vislumbra el poco alcance que están teniendo los diseños de EIB, dado que es muy poca la población que recibe una instrucción escolar en la lengua indígena, tal como más adelante confirmaremos con los testimonios de los propios hablantes.

Ahora bien, se puede entablar algún puente entre el dato anterior y el porcentaje de la población que reconoce al toba como su lengua materna: en la provincia de Buenos Aires tan sólo un 4% mientras que en Chaco, Formosa y Santa Fe un 65%. No obstante, cabe aclarar que para recabar estas cifras en la ECPI se utiliza la idea de lengua materna siendo que es un concepto muy controvertido y polisémico porque puede ser considerado como equivalente a la primera lengua que un niño aprende a hablar o puede atribuirse a la lengua que es patrimonio de un determinado grupo etnolingüístico, independientemente de si se tienen competencias comunicativas en la misma (Tabla N°1).

Población toba mayor de cinco años	Lengua materna	
	Toba	Castellano u otra/s lengua/s no indígena/s
En Ciudad de Buenos Aires y veinticuatro partidos del Gran Buenos Aires	4% (521 personas)	96% (12602 personas)
En Chaco, Formosa y Santa Fe	65% (26348 personas)	35% (14155 personas)

Tabla N°1. Lengua materna entre los tobas según lugar de residencia.
Fuente: Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (2004-2005)

Respecto del máximo nivel de instrucción, según la información provista por la ECPI, cerca de la mitad de las personas tobas mayores de quince años no ha alcanzado a completar la escolaridad primaria (14% sin instrucción y 37% con primaria incompleta). En cuanto al secundario tan sólo un 8% de la población lo ha completado y, complementariamente, no se registran datos relativos a sujetos con formación superior (Gráfico N°3). Esta vacancia es significativa ya que no se tuvo en cuenta a los jóvenes indígenas graduados en institutos terciarios, como es el caso de muchos maestros entrevistados.

Máximo nivel de escolarización de población toba mayor de quince años

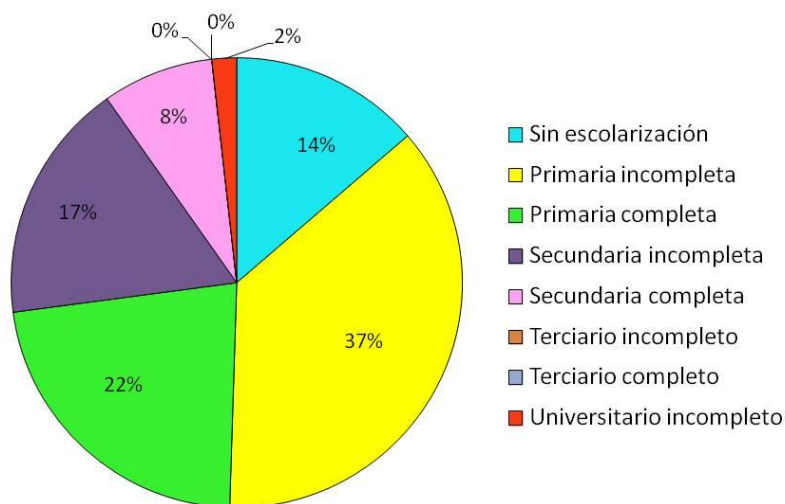


Gráfico N°3: Máximo nivel de instrucción de la población toba. Fuente: Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (2004/2005)

Si se comparan los máximos niveles de instrucción alcanzados por los tobas, con los de la población indígena en general y el resto de la población nacional, encontramos resultados poco promisorios para los tobas, a pesar de las muchas experiencias focalizadas de escolarización destinadas a este grupo, sobre todo en la provincia del Chaco (Tabla N°2).

	Sin escolarización	Primario		Secundario		Superior
		Incompleto	Completo	Incompleto	Completo	
Población toba/ <i>qom</i>	13,1%	35,2%	21,4%	16,6%	7,6%	4,6%
Total pueblos indígenas	6,3%	20,9%	24,5%	22,1%	13,8%	11,2%
Población total del país	3,7%	14,2%	28%	20,9%	16,2%	17%

Tabla N°2: Comparación entre los porcentajes de máximo nivel de escolarización de población toba, población indígena en general y resto de la población nacional. Fuente: UNICEF (2011)

Un informe elaborado por UNICEF (2011) a partir de distinto material estadístico, denuncia los alarmantes índices escolares entre los *qom*. A partir de los datos del Relevamiento Anual (2007) de la DINIECE (Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa) del Ministerio de Educación, se muestra que, a nivel nacional, en las escuelas primarias de EIB, la tasa promedio de promoción de los alumnos es del 81%, mientras que en las escuelas de educación común es de 93%. Esta diferencia, según se explica, se debe a las altas tasas de repitencia (15%), abandono (4%) y sobreedad (55%), valores que superan ampliamente a los de las escuelas de educación común (6%, 2% y 22% respectivamente).

También, según dicho informe de UNICEF, los motivos que se consignan para explicar la deserción escolar son la falta de dinero y la necesidad de trabajar. Asimismo, se indica que la mitad de los jóvenes que han abandonado sus estudios identifican a la economía como la principal causa y como segundo motivo en orden de importancia a la falta de interés por continuar estudiando, razón enunciada –según dicho informe– por dos de cada diez adolescentes que han dejado de asistir a la escuela. No obstante, mantenemos nuestras reservas y cautela con este tipo de datos que no hacen más que estigmatizar a las poblaciones indígenas sin siquiera citar la fuente de información.⁹ También en las biografías escolares efectuadas recurrentemente se enuncian trabas y escollos que interrumpieron su paso por las aulas, como la carencia de bienes materiales –la falta de vestimenta (ropa y calzado son indicados como causales del abandono escolar)–, las actividades laborales ligadas a la cosecha y en algunos el español como barrera comunicativa. Respecto de esto último, nos preguntamos si la repitencia y deserción no pueden considerarse como epifenómenos de la negación de la diversidad sociolingüística, ya que muchos niños pueden ser expulsados del sistema escolar público con argumentos que le endilgan la culpa a supuestas deficiencias cognitivas o de otro orden, cuando en realidad las causas pueden correlacionarse con la invisibilidad de las diversas situaciones sociolingüísticas.

3) Las trayectorias escolares según las entrevistas

Los trazos que perfilan a las trayectorias escolares que surgieron de mis entrevistas son singulares y particulares. Se trata de extensas narraciones llenas de matices que caracterizan a la vida escolar a partir de distintas acciones, factores, sujetos y contextos. Las superposiciones y puntos de contacto entre las distintas biografías son muy puntuales; sin embargo, a los fines analíticos de este artículo, se enfatizaran esas pequeñas coincidencias, esos acontecimientos y vivencias más destacados y compartidos en las distintas trayectorias recabadas. Pero, antes de adentrarnos en las marañas biográficas, especifiquemos algunas características de la metodología empleada en esta investigación, ya que se basó en entrevistas autobiográficas narrativas que permitieron ahondar en las miradas y opiniones de los propios sujetos respecto de sus trayectorias escolares. Esas entrevistas fueron realizadas a una veintena de hombres y mujeres de entre veinte y ochenta años que actualmente residen en Chaco o Buenos Aires. Todos/as los/as entrevistados/as tienen distintos niveles de competencia en la lengua nativa y en

⁹ Para una lectura crítica de este y otros informes de UNICEF se recomienda leer a Acuña (2012).

el español (desde hablantes fluidos de ambas lenguas hasta bilingües receptivos en toba) y han cursado distintos niveles educativos (primario, secundario, terciario, universitario) o no han accedido nunca a la escolaridad formal.

Más allá de los recaudos y variedad de la muestra, las trayectorias escolares que surgieron de mis entrevistas alcanzan un porcentaje mayor que el Censo en el máximo nivel de instrucción. Esto se debió al sesgo que se tenía por los contactos con sujetos con inserción laboral en el campo de la educación, por lo que se entrevistó a muchos maestros, auxiliares docentes y personal del Ministerio de Educación del Chaco. Por lo tanto, un 68% de los entrevistados tienen como máximo nivel de escolarización entre el secundario completo y formación superior (de modo desagregado: 5% posee secundario completo, 5% terciario incompleto, 32% terciario completo y 26% universitario incompleto) (Gráfico N°4), en contraste con lo resumido en el Gráfico N°3 a partir del Censo. Estos datos permiten incluir matices referidos a la formación terciaria no universitaria –propia de los institutos de formación docente–, así como la formación terciaria universitaria –en la investigación se entrevistó a jóvenes recientemente incorporados a la Universidad Nacional del Nordeste por medio de unas becas especiales que dicha casa de estudios ofrece para los alumnos indígenas de la provincia del Chaco desde el año 2011.

La reconstrucción de las trayectorias nos muestra que las mismas no implican recorridos lineales por el sistema educativo, sino que cada historia condensa el paso por distintas instituciones con proyectos escolares diversos –desde escuelas con modalidad de EIB hasta escuelas castellanizadoras–, con pausas e interrupciones en la escolaridad e incluso en ese transitar por las escuelas están comprometidas diferentes provincias. No obstante, en los trayectos escolares de los más jóvenes –de aproximadamente 20 años– nos percatamos de algunas diferencias en cuanto a la continuidad y homogeneidad. Es decir, notamos que sus caminos han sido más lineales, sin tantos cambios entre instituciones y casi sin lapsos fuera del sistema educativo. Aún estamos en una etapa preliminar de la investigación, pero las hipótesis tentativas respecto de estas diferencias apuntan al lugar que ciertas políticas sociales están teniendo para retener la matrícula escolar (por ejemplo la Asignación Universal por Hijo, entre otras), así como los cambios en cuanto a los dispositivos escolares para fomentar la permanencia y no repitencia de los estudiantes.

Máximo nivel de escolarización de los/as entrevistados/as

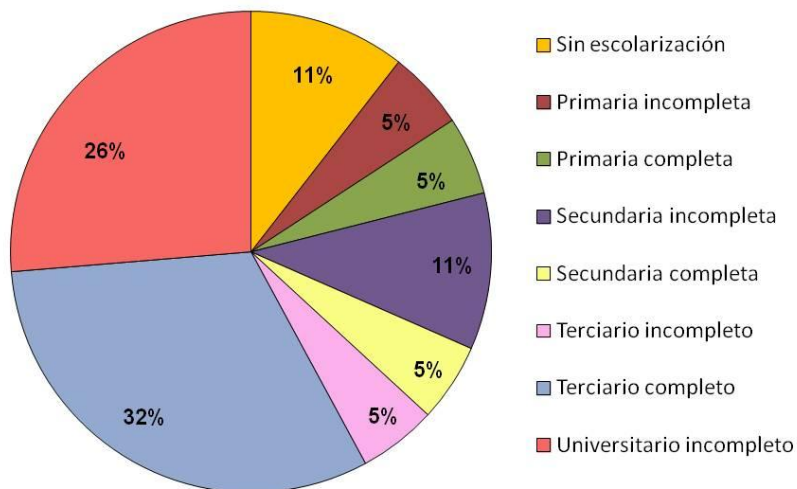


Gráfico N°4: Máximo nivel de instrucción de los/as entrevistados/as.
Fuente: material propio recopilado entre 2010 y 2013.

Ahora bien, retomando el análisis de la sinuosidad de los recorridos de los ancianos y adultos mayores es fundamental incluir con un lugar muy significativo a otras experiencias educativas/formativas no formales. Centralmente, se destacan y ocupan un rol importante las propuestas de alfabetización en el marco de las iglesias evangélicas, casi como si las mismas fueran un camino paralelo a la escolarización oficial. En épocas previas al surgimiento de las primeras experiencias de EIB hay muchas alusiones a las “escuelas cristianas” que tenían como destinatarios a los adultos y como meta a la alfabetización de los hablantes *gom*. Veamos un testimonio sobre el rol de la iglesia en su alfabetización:

“(…) una escuelita, están enseñando los mayores, así, una escuelita, la escuelita de la iglesia. Ahí aprendí a... o sea, primera vez... eh... usted aprende lo... o sea, mirando la... como se llama esa... pizarrón, sí. Yo entiendo muy poco, muy poco, las... las letras. Y después con el tiempo voy aprendiendo de escribir de acuerdo a lo que... lo que está enseñando el maestro cristiano. Y a veces abandono porque no hay... no hay nada para comer... No tengo ropa, no tengo zapatillas. Y lamentablemente tengo que dejar de estudiar. Pero no puedo dejar, que cada vez cuando... eh... hay algo, cuando consigo lo... cuaderno, lápiz, y... zapatilla, o ropa, tengo que ir a la escuelita para estudiar. Y hasta que aprendí a escribir, y leer. (...) Leer, escribir, hablar en castellano, hablar, o sea, estudiar mi idioma. Y hasta que pude escribir mi idioma. Porque para escribir la idioma *gom*... hay algunas diferencias sobre el... como se llama... el castellano. Y hasta que aprendí ya: leer, escribir, hablar en castellano. Por eso, hasta ahora... cuando... estoy hablando, un buen rato, o sea un buen tiempo, después... se cambia todo. Todo cruza porque... yo no aprendí de... de una escuela primaria a hablar en castellano, sino que aprendí en una escuela cristiana... Además ya tengo 20 años, ya. (...) Estoy estudiando la Biblia, pero ya hay alguna traducción de la Biblia. Estudiando en castellano, la idioma, castellano, la idioma, toodo el tiempo, todo el tiempo.” (M, 66 años)

Este accionar de la iglesia se fundamenta en las mismas concepciones religiosas evangélicas, por lo tanto, cabe citar al estudio de Wright (2003) sobre el uso de la Biblia promovido por las misiones protestantes, dado que la lectura individual de este libro sagrado era necesaria para los fieles. En consecuencia, desde fines de los ‘50s se promovieron las traducciones bíblicas a la lengua toba de la mano de los misioneros menonitas en la provincia de Chaco, y así la lengua nativa comenzó a materializarse en el orden de la escritura (Wright, 2003) y propagándose entre la población indígena. En ese sentido, estas prácticas alfabetizadoras resultan doblemente significativas porque no sólo se procuraba la adquisición de nociones básicas de lectoescritura en español, sino que también se incluía la enseñanza de la lengua indígena, y por eso, en la actualidad hay muchos ancianos que saben leer y escribir. Esto último es hondamente valorado por los propios indígenas ya que coetáneamente en el marco de la educación formal/oficial se prohibía el uso de “otras lenguas” más allá del español. En otras palabras, en el contexto de una escolarización que no respetaba ni apreciaba las particularidades de las lenguas y culturas indígenas, las iglesias evangélicas para las comunidades *gom* ofrecían un reducto en el cual expresarse de manera libre en la lengua nativa y explorar nuevas herramientas de comunicación bilingüe.

Contrariamente, entre los jóvenes encontramos una compleja relación con la lectoescritura en toba, a pesar de que muchos han iniciado su escolaridad a principios de los ‘90s cuando ya estaba oficializado el derecho a una EIB. Más allá de la legislación al respecto, son pocos los que accedieron a una escolaridad primaria –y menos aún secundaria– bilingüe e intercultural.

“Nunca [tuve maestro *qom*], hasta ni... en la primaria ni en la secundaria, nada... Aquí en el Instituto [menciona el nombre del instituto de formación terciaria] sí. Yo sabía hablar pero no sabía escribir. Entonces, acá [en el instituto de formación terciaria] empecé yo a descubrir el acechadero... eeeh, empecé a... los conectores, el artículo determinado adjetivo, etcétera, etcétera. Todo acá, acá como que me empecé a perfeccionar más en lo que respecta a la lengua, porque yo en sí ya hablaba, ya podía leer, eh... la escritura me faltaba (...) y bueno todas esas cuestiones las fui aprendiendo... y bueno, me sirvió mucho por supuesto. Y acá aprendí [en el instituto de formación terciaria]” (S, 30 años).

Si bien la EIB forma parte de los diseños escolares oficiales, al menos en cuanto a las normativas –como se mencionó en una sección anterior–, son muchos los jóvenes que actualmente desconocen la escritura en *qom*. La principal razón esgrimida es la ausencia de maestros indígenas designados en las instituciones con matrícula indígena. Es más, esta información de las trayectorias puede complementarse con otros datos provenientes de investigaciones como la efectuada por Battista (2012) en una institución para la formación de docentes indígenas en la provincia del Chaco. Entre los resultados más relevantes indica que tan sólo la mitad de los jóvenes tobas que ingresan a dicha institución saben leer y/o escribir en lengua nativa; a su vez, entre los que poseen esas competencias, registra que solamente la mitad revela haberlas aprendido en la escuela, mientras que la otra mitad señala a su familia, la comunidad y la iglesia. Tanto estos resultados como los de las biografías analizadas indican la complejidad del espacio escolar para la enseñanza–aprendizaje de las lenguas indígenas. Por ello, la implementación de la EIB más que una política oficial parece una opción que se sigue en algunas instituciones puntuales, regularmente impulsadas por algún dirigente religioso u ONG vinculadas a iglesias evangélicas o católicas. Es decir, más allá de que el sistema escolar reconoce la diversidad lingüístico-cultural, la atención de estas cuestiones en zonas indígenas es aún insuficiente.

Paradójicamente, en los momentos en los que el sistema educativo formal no contemplaba la incorporación de particularidades étnico-lingüísticas, afloraban experiencias y proyectos alternativos y, gracias a eso, la lectoescritura en la lengua indígena en cierto modo se propagó entre sus hablantes; mientras que en épocas donde los discursos de reconocimiento de la

pluralidad de lenguas y culturas son parte de la agenda cotidiana, pocos desarrollan sus competencias bilingües, y peor aún, cada vez son más alarmantes los índices de desplazamiento lingüístico, como ya se introdujo en el apartado anterior con los datos censales.

La escolaridad para las poblaciones indígenas, con mucha frecuencia, se ha asociado unívocamente con la meta de adquirir conocimientos de español. No obstante, en las biografías escolares de quienes son hablantes de *qom* como primera lengua, notamos lo complejo que les ha resultado el acceso al español, por lo tanto las frases más recurrentes aluden a que en la escuela sólo han “memorizado sin comprender” esta segunda lengua. Es decir, dentro de la escuela han repetido frases y frases en español a través de los años, incluso pasando de grado, sin considerar que en ese espacio aprendieron su segunda lengua. Los siguientes dos testimonios ilustran estas consideraciones respecto de dónde aprendieron español:

“Yo, eh, yo contaba la experiencia cuando estuve en la nueva escuela normal, yo a los 28 años casi empecé a hablar más el castellano, o sea, no en mi adolescencia ni en mi niñez [aunque fui a la escuela], no sabía el castellano cuando era niño, no entendía... pero a los 28 años cuando empecé a leer, empecé a... este, a hacer la lectura, muchas lecturas, ahí empecé a... a mejorar mi vocabulario en la lengua española, porque no... como decía hasta ahora tengo que estar a veces, hay cosas que me salen en la mente, pero no puedo decir porque todavía no sé el significado” (S, 53 años)

“Y me pasan a tercer grado, ya estuve en tercer grado y... recuerdo que eso habrá pasado en el... 81 [cuando tenía 12 años]. Y a fines del 81, ya aprendí un poco a hablar más en castellano, así muy... un castellano muy rústico y... no sé por curiosidad me juntaba mucho a jugar al pool a esa edad y paseaba, vagando un poco por el centro [de Sáenz Peña], siempre. (...) hasta que un día me encontré con unos amigos que vendían diarios en una sala de pool y ahí incursiono, fui diariero, fui lustrín, y creo que en la calle aprendí más el castellano que en la escuela. Y eso produjo una ruptura de ese parámetro o obstrucción lingüística (...) [Antes] capaz que hablaba un castellano muy rústico ni entendía bien, es por eso que esa repitencia seguida, justamente, capaz que la primera parte fue porque no adquirí los conocimientos, aparte de qué se yo de leer y escribir, porque no, [en la escuela] la relación del canal lingüístico no llegaba, no llegaba” (M, 46 años)

En contraste con la anterior situación, la primera lengua de los más jóvenes de contextos urbanos es el español. Y justamente, en relación con lo señalado anteriormente sobre la EIB y las competencias lingüísticas, los más jóvenes son quienes han tenido la posibilidad de transitar

por una escolaridad dentro de los modelos de EIB. Sin embargo, desde la implementación de la medida, lejos de aumentar los hablantes de lenguas indígenas, se evidencia un acelerado proceso de desplazamiento lingüístico a favor del español, sobre todo en las ciudades donde reside un gran porcentaje de población toba. A esto se suma que una alta proporción de los indígenas migrantes consideran que la escolarización en las urbes –como Resistencia, Rosario y Buenos Aires–, les da la oportunidad de acceder a una educación de mayor calidad, en comparación con la que reciben algunos de sus familiares en las comunidades rurales de origen, pese a que las experiencias de EIB suelen desarrollarse más en las escuelas rurales por el isomorfismo entablado entre áreas aborígenes y zonas rurales. En consecuencia, se suman más pistas que nos conducen a deliberar sobre lo paradójica y compleja que resulta la EIB para los pueblos originarios en el contexto actual de nuestro país.

Conclusiones: diálogos entre políticas, cifras y entrevistas

La escolaridad para la población toba/*gom* aún se considera una herramienta, una puerta abierta a nuevas oportunidades, la posibilidad de “ser alguien” y superarse en la vida. Pero la práctica muestra que los resultados no siempre son los esperados ni los imaginados. Contrariamente, la escuela termina siendo en muchos casos uno de los principales escenarios en los que sufren discriminación y señalamientos por su pertenencia étnica y por las lenguas que hablan. Estas cuestiones no son un asunto menor ya que, como señaló Bigot (2010) en referencia a la población toba de Santa Fe, la discriminación vivida en el sistema escolar afecta a aspectos psico-afectivos y sociales, además de vulnerar sus derechos lingüísticos y educativos.

En este artículo se mostró la textura de los procesos de escolarización entre los *gom* a partir de interrelacionar materiales propios de entrevistas, datos estadísticos y análisis de políticas educativas. Los resultados recabados sobre la escolarización indican lo complicado que le resulta a los *gom* transitar por la escuela. Los índices de analfabetismo son peores que los de la población nacional, aquellos que logran escolarizarse no alcanzan niveles altos de instrucción y las competencias lingüísticas desarrolladas en sus segundas lenguas (español para los más ancianos y toba para los jóvenes) parecen aflorar por fuera de dicha institución. Así como también se vislumbra lo fundamental que resultan otros escenarios allende la escuela –como por ejemplo las iglesias– en el marco de las experiencias formativas de los sujetos.

Ahora bien, a pesar de lo desalentador de este panorama socioeducativo y del contexto de desigualdad en el que se desarrolla el paso de los tobas por el sistema educativo, la escolaridad es un campo en donde los indígenas aún siguen participando y apostando. En ese sentido, los cambios en la legislación –en su mayoría impulsados desde organizaciones indígenas– que

otorgan amplios derechos a los pueblos originarios –sobre todo en materia educativa– son la esperanza de una mejora de estos índices. Las expectativas depositadas en las políticas educativas para las minorías etnolingüísticas son para que colaboren para la construcción de relaciones más simétricas en la sociedad, donde el respeto y la valoración de las diferencias sean más que un discurso.

Sin embargo, el panorama retratado es actual y vigente, por eso, a más de treinta años de la implementación de la EIB –y más allá de todos los constreñimientos señalados en el texto–, los resultados no son los esperados y se acrecientan las incertidumbres sobre el futuro educativo de los indígenas. La EIB no se presenta como un campo de derechos ganados por las comunidades indígenas, sino que termina funcionando como un rudimentario plan de compensación, que en vez de propiciar un sistema educativo público y equitativo, cristaliza y acrecienta las desigualdades socioeducativas. Por ende, la EIB no puede garantizar por sí misma la construcción de relaciones más simétricas dentro de la escuela, y la aceptación y aplicación acrítica de la EIB puede derivar paradójicamente en un refuerzo de la desigualdad en nombre del respeto a la diversidad. Lamentablemente, los pueblos originarios de nuestro país ni avanzaron en los caminos de la educación común, ni en el desarrollo de una escolaridad atenta a las especificidades culturales y competencias en las lenguas nativas. Por esa razón, son muchas las dudas y los recaudos que se deben tener sobre cómo lograr una mejor integración de estas poblaciones en y a través del ámbito escolar.

Bibliografía citada

ACUÑA, L. (2005): “Los chicos mismos te enseñan: bilingüismo en la educación intercultural bilingüe” en *Lenguas, educación y culturas* - Tissera de Molina, A. y J. Zigarán (comps.) - CEPIHA y Departamento de Lenguas Modernas de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta - Salta.

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

APPEL, M. (2005): “La entrevista autobiográfica narrativa: Fundamentos teóricos y la praxis del análisis mostrada a partir del estudio de caso sobre el cambio cultural de los Otomíes en México” - *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* 6 (2) - Universidad de Berlín – Berlin (págs. 1-27).

ARTIEDA, T., Y. LIVA y V. ALMIRON (2012): “La participación de docentes y organizaciones indígenas en los procesos de definición de las escuelas públicas de gestión social indígena en la provincia del Chaco, Argentina” en *IX Congreso Internacional de la Red Estrado, Red Latinoamericana de Estudios sobre Trabajo Docente* - Universidad de Santiago de Chile - Santiago de Chile.

BATTISTA, M. J. (2013) *Educación en contextos de diversidad sociocultural. Un diagnóstico acerca de la situación sociolingüística y educativa de la provincia del Chaco*. Informe final de Beca Estímulo - UBA - Buenos Aires.

BIGOT, M. (2010): “Discriminación indígena: Los indígenas qom de los Pumitas” - *Papeles de trabajo - Centro de Estudios Interdisciplinarios de Etnolingüística y Antropología Sociocultural* 19 - Universidad Nacional de Rosario – Rosario (págs. 1-13)

BORDEGARAY, D. y G. NOVARO. (2004): “Diversidad y desigualdad en las políticas de Estado. Reflexiones a propósito del proyecto de Educación Intercultural Bilingüe en el Ministerio de Educación” - *Cuadernos de Antropología Social* 19 - UBA - Buenos Aires (págs. 101-119).

BORTON, A., N. ENRIZ, M. GARCÍA PALACIOS y A. C. HECHT (2010): “Capítulo 8. Una aproximación a las representaciones escolares sobre el niño indígena como sujeto de aprendizaje” en *La Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Identidades, lenguas y protagonistas* - Hirsch, S. y A. Serrudo (comp.) - Novedades Educativas - Buenos Aires.

FALASCHI, C. (1998): “El discurso de la educación bilingüe e intercultural en Argentina”. Ponencia presentada en *III Congreso Chileno de Antropología* - Universidad Católica de Temuco - Temuco.

GRASSI, E., S. HINTZE y M. R. NEUFELD (1994): *Políticas sociales-crisis y ajuste estructural* - Editorial Espacio - Buenos Aires.

HECHT, A. C. (2007): “Pueblos indígenas y escuela. Políticas homogeneizadoras y políticas focalizadas en la educación argentina” - *Políticas Educativas* 1 (1) - UNICAMP - Campinas (págs. 183-194).

HECHT, A. C. (2009): “Sobre la experiencia escolar de niños indígenas. Entre el ‘permanecer’ y el ‘llegar a ser’” - *Novedades Educativas* 222 - Editorial Novedades Educativas - Buenos Aires (págs. 36-39).

HECHT, A. C. (2013): “(In)definiciones de la escolarización en contextos de diversidad etnolingüística. Análisis de la EIB en Argentina” - *Século XXI, Revista de Ciências Sociais* 1 (3) - Universidad Federal de Santa Maria - Santa Maria (págs. 185-211).

INDEC (2001): *Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas* - Buenos Aires.

INDEC (2004/2005): Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (ECPI) - Complementaria del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2001 - Buenos Aires.

INDEC (2010): *Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas* - Buenos Aires.

REYNAGA OBREGÓN, S. (2003): “Perspectivas cualitativas de investigación en el ámbito educativo. La etnografía y la historia de vida” en *Tras las vetas de la investigación cualitativa. Perspectivas y acercamiento desde la práctica* - Mejias R. y S. A. Sandoval (Coord.) - ITESO - México.

TOLA, F. (2010): “Una revisión de los etnónimos de los toba (qom) del Chaco argentino en función de la categoría de persona y de la vida social” - *Publicar* 8 (9) - Colegio de Graduados en Antropología - Buenos Aires (págs. 171-185).

UNICEF (2009): *Los pueblos indígenas en Argentina y el derecho a la educación. Situación socioeducativa de niñas, niños y adolescentes de comunidades toba* - EMEDE - Argentina.

WRIGHT, P. (2003): “Colonización del espacio, la palabra y el Cuerpo en el chaco argentino” - *Horizontes Antropológicos* 19 (9) - Universidad Estadual de Puerto Alegre - Puerto Alegre (págs. 137-152).