

MAESTROS/AS INDÍGENAS EN CONTEXTOS DE DESPLAZAMIENTO LINGÜÍSTICO:
DESAFÍOS Y DILEMAS CONTEMPORÁNEOS

Ana Carolina Hecht¹

RESUMEN

En la provincia del Chaco (noreste de la Argentina), las primeras propuestas educativas oficiales que responden a las necesidades específicas de los pueblos indígenas –durante fines de los 80– apuntaban a facilitar la comunicación de los niños/as con el personal docente, porque en su mayoría se trataba de niños/as cuya primera lengua era la indígena y recién tenían sus primeros contactos con el español en la escuela. En esa intervención la figura del maestro indígena tenía un rol clave porque oficiaba de traductor/mediador entre la escuela, la comunidad y los niños/as. Sin embargo, en estas últimas décadas comienza a sostenerse en ámbitos de gestión e investigación educativa que las lenguas indígenas de la provincia están perdiendo vitalidad y ya no son el medio de comunicación privilegiado en el fuero íntimo de las familias, sino que el español se instala como lengua cotidiana. En ese complejo escenario, el rol de los maestros indígenas se ha modificado y su función es más próxima a la revitalización lingüística y a la enseñanza de las lenguas indígenas como segundas lenguas. Considerando este complejo panorama sociolingüístico, en este escrito se sistematizan aspectos de las prácticas de los/as maestros/as indígenas toba/qom, ya que se han transformado sus funciones docentes (de la enseñanza de la lengua indígena a su revitalización) y sus experiencias y conocimientos de la lengua nativa (de hablantes bilingües fluidos a un bilingüismo más inestable). Metodológicamente, este escrito se basa en observaciones de campo, entrevistas y registros etnográficos relevados durante 2016/2017 en una escuela situada en un barrio toba/qom del Chaco.

PALABRAS CLAVE: Lengua toba/qom, maestros indígenas, Chaco, revitalización lingüística, desplazamiento lingüístico.

ABSTRACT

In the province of Chaco in northeast Argentina, the first language of many children was the indigenous language, and their first contact with Spanish was at schools. As a result, the first public education guidelines drafted in the 1980s to address the specific needs of indigenous people aimed to facilitate communication between these children and their teachers. The indigenous teacher played a key role in this process as the translator/mediator between the school, community and children. However, over the past few decades, public administrators and educational researchers have noted that the use of indigenous languages in the province is fading, even as the means of communication within the homes of indigenous families, and Spanish has increasingly become their everyday language. In this complex scenario, the role of indigenous teachers is now focused more on linguistic revitalization and on the teaching of the indigenous language as a second language. Considering this complex sociolinguistic panorama, this article systematically analyzes specific aspects of these new practices among the Toba/Qom teachers whose pedagogical tasks have shifted from teaching the indigenous language to reversing the language shift. Additionally, it examines the experiences and knowledge of the native tongue among

¹ UBA/CONICET-INAPL. 3 de Febrero 1378 (C1426BJN), Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. anacarolinahecht@yahoo.com.ar

these teachers, who range from fluid bilingual speakers to less competent ones. The findings are drawn from observations and ethnographic records from fieldwork conducted in 2016/2017 in a school in a Toba/Qom neighborhood in Chaco and in-depth interviews with more than twenty teachers who identify as Toba/Qom.

KEYWORDS: Toba/Qom language, indigenous teachers, Chaco, linguistic revitalization, language shift.

Manuscrito recibido: 28 de diciembre de 2017

Aceptado para su publicación: 3 de febrero de 2018

INTRODUCCIÓN

Argentina es un país que históricamente desde su consolidación ha negado e invisibilizado su matriz étnica, a pesar de que hay más de una veintena de pueblos indígenas –hablantes de al menos catorce lenguas con diferentes grados de bilingüismo– que estadísticamente representan el 2,4% del total de la población nacional, según los datos del último censo poblacional (INDEC 2010). En el plano de los derechos para las poblaciones étnicamente plurales, recién a partir de la restitución democrática (1983) se producen una serie de reformas legislativas que, motivadas por las acciones reivindicativas de los movimientos indígenas y las declaraciones de derechos específicos a nivel internacional, logran respetar y valorizar a estas poblaciones. Así, paulatinamente se percibe que el discurso oficial atenúa su histórica mirada etnocéntrica para reconocer la pluralidad étnica. De este modo adquieren protagonismo los discursos tanto de reivindicación étnico-política como los legislativos y académicos que interpelan al Estado-Nación a revisar e incluir matices en el tratamiento de la cuestión étnica. Es decir, ya no se trata de negar e invisibilizar a la población indígena como parte de los modelos de ciudadanía, sino de pensar alternativas que den lugar a su inclusión y reconocimiento en un marco de respeto por las diferencias.

En cuanto a lo educativo, estos cambios implicaron el tránsito de un modelo integracionista-homogeneizador a otro de inclusión del derecho de los pueblos originarios a una Educación Intercultural Bilingüe (EIB, en adelante). La escuela postula modificar su histórica apuesta

a la unificación lingüística y cultural, para pasar a la incorporación de otras lenguas (además de la hegemónica-oficial) y otras miradas a los contenidos curriculares. La determinación de acceder a una EIB para los pueblos indígenas forma parte de un corpus más amplio de derechos que tienen como fin garantizar la autodeterminación de estos pueblos y la preservación de sus lenguas y patrones culturales (UNICEF 2011). Ahora bien, eso en cuanto al espíritu de la normativa a nivel nacional, pero cuando nos adentramos en las regulaciones específicas de cada provincia relevamos que esta modalidad educativa adquiere rasgos particulares.

En este artículo se aborda una provincia que le ha dado una notoria visibilidad a la EIB en el marco de las políticas educativas oficiales. El Chaco se destaca por su numerosa y pionera legislación al respecto, porque posee mucha población indígena y porque se hablan muy diversas lenguas desde el toba/qom, mocoví/moqoit y wichí, hasta que una parte de la población criolla habla guaraní y quichua y también hay hablantes de al menos veinte lenguas de Europa, Medio y Extremo Oriente (Censabella 2001-2002). Más allá de este amplio abanico o corredor lingüístico (Acuña 2010), este escrito tendrá como foco a la población toba/qom², ya que desde hace más de

² Las personas autorreconocidas como toba/qom representan un 13,3% del total de la población indígena nacional, contando con 126967 sujetos distribuidos en dos regiones de nuestro país: Chaco, Formosa y Santa Fe (aproximadamente un 75% del total) y Ciudad de Buenos Aires y veinticuatro partidos del Gran Buenos Aires (25% restante).

una década llevo a cabo una investigación etnográfica junto a ese pueblo en asentamientos ubicados tanto en la provincia del Chaco como en Buenos Aires.

El particular caso de estudio abordado aquí: la población toba/qom residente en la provincia del Chaco, se caracteriza porque en tan sólo tres décadas se ha invertido la predominancia de una lengua sobre otra (toba/qom y español) en las situaciones de bilingüismo. A fines de la década de los ochenta, cuando se llevaban a cabo las primeras propuestas educativas oficiales que responden a las necesidades específicas de los pueblos indígenas, se demandaba una intervención que facilitase la comunicación de los estudiantes indígenas con el personal docente en su paso por la escolaridad. En esos años, la gran mayoría de los niños/as toba/qom eran monolingües en la lengua indígena y en la escuela recién tenían su primer contacto con el español. En esa intervención quién tenía un rol clave era la figura del maestro indígena porque oficiaba de traductor/mediador entre la escuela, la comunidad y los niños/as.

Sin embargo, en estas últimas décadas comienza a sostenerse en ámbitos de gestión e investigación educativa de la provincia que las lenguas indígenas –principalmente la lengua toba/qom– están perdiendo vitalidad y ya no son el medio de comunicación privilegiado en el fuero íntimo de las familias, sino que el español se instala como la lengua cotidiana predominante (Censabella 1999; Messineo 2003; Fernández *et al.* 2012 y Medina 2014). En este reciente escenario, el rol de los maestros indígenas se ha modificado y su función es más próxima a la revitalización lingüística y a la enseñanza de las lenguas indígenas como segundas lenguas.

Considerando este complejo panorama sociolingüístico contemporáneo de la lengua toba/qom en contacto con el español, el objetivo de este escrito es sistematizar aspectos de las prácticas de los/as maestros/as indígenas ya que –como se ha anticipado– se han transformado sus funciones docentes (de la alfabetización a la revitalización lingüística) y sus experiencias y conocimientos de la lengua nativa (de hablantes bilingües fluidos a menos competentes). Los hallazgos de este texto

son fruto de una investigación personal que efectúo desde hace más de una década con el pueblo toba/qom en relación con aspectos comunicativos cotidianos; y más recientemente sistematizando, en particular, las trayectorias escolares de diversos maestros/as (Hecht 2015). Metodológicamente, para la redacción de este escrito me baso en observaciones de campo y registros etnográficos relevados durante 2016 y 2017 en una escuela situada en un barrio toba/qom del Chaco y en entrevistas profundas realizadas a más de una veintena de maestros/as que se autorreconocen como toba/qom.

Este artículo se organiza en cuatro apartados. En el primero se resumen muy someramente las características de la EIB y la situación de las lenguas indígenas en el contexto argentino, en general, y del Chaco, en particular. Luego, se especifican quiénes son los maestros indígenas dentro de la EIB, describiendo a las tres figuras docentes englobadas bajo ese rótulo: los idóneos, los auxiliares docentes y los maestros bilingües interculturales. Asimismo, se especifican los rasgos más destacados de sus trayectorias escolares y su formación profesional. A continuación, en el tercer apartado, se amplían las reflexiones sobre lo que implica ser un/a docente toba/qom en el contexto actual del Chaco relacionando los cambios en los perfiles sociolingüísticos de los/as alumnos/as indígenas y de los mismos docentes; y cómo eso impacta en las demandas que se les efectúan laboralmente y en el rol que ocupa la lengua indígena dentro de las aulas escolares. Por último, en las reflexiones finales se comparten las preguntas originadas a partir de este análisis y los futuros interrogantes sobre los que se seguirá trabajando.

EDUCACIÓN Y LENGUAS INDÍGENAS

Desde hace más de treinta años, en Argentina existen proyectos educativos con el fin de incluir y atender las necesidades de las poblaciones étnicamente diversas. Las políticas educativas para las poblaciones caracterizadas como socio-étnicamente diferentes se denominan Educación Inter-

cultural Bilingüe (EIB). A nivel nacional, la EIB surge como un derecho específico que tienen los pueblos indígenas de acceder a una modalidad educativa que esté atenta a sus demandas y necesidades lingüísticas e incluya a los contenidos que se valoran como socioculturalmente pertinentes. La EIB se propone contener a los niños/as indígenas, quienes no sólo se encuentran interpelados por un sistema educativo que no contempla su diversidad sociocultural y lingüística, sino que además están en contextos socioeducativos marcados por situaciones de extrema desigualdad y pobreza (Hecht 2013). Por eso, la EIB se presenta como una vía para mejorar el rendimiento escolar de aquellos sectores socioculturales para los cuales la escuela constituye una posibilidad insustituible de participación social, aunque sean quienes más experimentan el mal llamado fracaso escolar (Sagastizabal 2000).

En ocasiones los análisis sobre el surgimiento de la EIB en Argentina suelen resaltar que su nacimiento fue parte de las reformas neoliberales en educación, en el marco del avance de las políticas educativas focalizadas. Ese estigma de los orígenes de la EIB a veces ha impedido notar que la EIB también es un campo de derechos luchados y ganados por las comunidades y organizaciones indígenas, es decir, el rol de los movimientos indígenas para hacer visibles sus demandas fue muy importante también para la consolidación de estas políticas. Los reclamos y reivindicaciones de los padres y madres indígenas sobre las dificultades que atravesaban sus hijos/as en el sistema escolar han sido muy importantes para hacer notar la necesidad de incluir reformas para que fuera más inclusivo el tradicional sistema educativo.

La EIB a nivel nacional está sostenida en la Constitución Nacional y en una amplia legislación que la regula: 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° 26.206 (2006), Documento para la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe en el Sistema Educativo Nacional del Consejo Federal de Educación (2010) y Re-

solución N° 105 del Consejo Federal de Cultura y Educación (2010).³

Las escuelas de EIB se caracterizan por un modelo de “pareja pedagógica”, es decir, hay dos maestros en el aula (o escuela): un maestro/a no-indígena recibido en los tradicionales institutos de formación docente y la figura de algún maestro indígena. Este último tiene diferentes denominaciones en cada provincia –ADA (Auxiliar Docentes Aborigen) y Profesor Intercultural Bilingüe en Chaco, MEMA (Maestro Especial para la Modalidad Aborigen) en Formosa, Auxiliar Bilingüe en Salta, Misiones, etc.– y sería, en términos generales, a quién le correspondería la enseñanza de la lengua indígena y de los denominados “contenidos culturales”; mientras que el maestro/a de grado tradicional se encargaría de la enseñanza del español y del resto de las asignaturas (matemática, ciencias sociales, ciencias naturales, literatura, etc.). Ahora bien, estos roles docentes estaban diseñados más bien para los comienzos de las intervenciones de la EIB y en la actualidad nos enfrentamos a escenarios sumamente heterogéneos y diversos entre las provincias de Argentina, y entre los distintos pueblos dentro de cada provincia. Con el fin de clarificar un poco este escenario, analizaremos un caso puntual: el de la población toba/qom del Chaco.

El caso del pueblo toba/qom del Chaco

A fines de la década de los ‘80, cuando comienzan a generalizarse los derechos específicos para los pueblos indígenas, en la provincia del Chaco, se plasman dentro de una Ley pionera integral sobre la cuestión indígena: la Ley Provincial N° 3258 “De las Comunidades Indígenas” del año 1987.⁴ En cuanto a lo escolar, las preocupa-

³ Sólo se cita a la legislación vigente, aunque cabe aclarar que alguna legislación derogada, como la Ley Federal de Educación N° 24195 (1993), es una de las regulaciones que estigmatizaba a la EIB porque la enmarcaba como una política focalizada y compensatoria “del déficit”.

⁴ La Ley N° 3258 puede catalogarse como una ley integral en asuntos indígenas ya que está estructurada en nueve capítulos que apuntan a cuestiones como: la

ciones centrales de las familias indígenas y de las instituciones escolares en esos años apuntaban a la demanda de una intervención que facilitase la comunicación de los niños/as tobas/qom con el personal docente en su paso por la escolaridad, ya que en su mayoría hablaban como primera lengua el toba/qom y recién tenían su primer contacto con el español en la escuela (Messineo 1989 y 1999). Así comenzaron a perfilarse las primeras políticas públicas de Educación Intercultural Bilingüe⁵, que responden a las demandas indígenas específicas sobre los contenidos culturales y lingüísticos, docentes requeridos y materiales didácticos.

En ese contexto, el rol clave lo ocupaba la figura del maestro indígena porque oficiaba de traductor/mediador entre la escuela, la comunidad y los niños/as dado que su intervención era la que pretendía salvar ese hiato, esa distancia lingüística entre niños/as –centralmente monolingües en toba/qom– y maestros –sólo hablantes del español. Luego analizaremos más en profundidad el rol y las características de esta figura docente.

Sin embargo, este escenario sociolingüístico se ha ido modificando en la actualidad. Distintos diagnósticos sobre la situación de la lengua toba/qom en la provincia del Chaco, realizados por especialistas y por los mismos hablantes coinciden en indicar que esta lengua está atravesando escenarios antagónicos en cuanto a su vitalidad en las últimas décadas (Manelis Klein 1978; Censabella 1999; Messineo 2003; Hecht, 2010, Fernández *et al.* 2012 y Medina 2014). Según se observa, cada enclave qom se caracteriza por múltiples factores, como los movimientos migratorios, la escolariza-

ción de los hablantes, las actitudes y valoraciones sobre las lenguas, la discriminación y la franja etaria, entre otros. Dichos diagnósticos aunadamente indican que la lengua toba está atravesando un incesante proceso de desplazamiento por el español en la mayoría de los eventos comunicativos cotidianos, en especial en los que participan los niños/as y jóvenes de los medios urbanos. En síntesis, en estas últimas décadas comienza a sostenerse en ámbitos de gestión e investigación educativa que la lengua toba en la provincia ha perdido vitalidad y ya no es el medio de comunicación privilegiado en el fuero íntimo de las familias, sino que el español se instala como lengua cotidiana hegemónica.⁶

Paradójicamente, desde la implementación de la EIB a fines de los '90, lejos de aumentar la cantidad de 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/qom (Hecht 2010). Aún a pesar de que en Chaco los modelos de Educación Intercultural Bilingüe se han generalizado y consolidado a través de novedosas legislaciones que promueven el uso y vigencia de las lenguas indígenas (como por ejemplo la Ley de oficialización de las lenguas indígenas y la de la creación de las Escuelas de Gestión Comunitaria Indígena). En ese complejo escenario, el rol de los maestros indígenas se ha modificado y justamente sobre ese cambio nos focalizaremos aquí, con el fin de explorar cómo en la actualidad su tradicional función parece estar interpelada.

adjudicación de las tierras, educación y cultura, salud, vivienda, registro y documentación de las personas, creación del Instituto del Aborigen Chaqueño, patrimonio y recursos.

⁵ Con anterioridad a ese momento, cabe recordar que en las zonas indígenas se desarrollaban experiencias escolares fundadas por la iglesia católica y por misioneros protestantes (Hirsch y Serrudo, 2010), no obstante, como en este texto nos interesan las propuestas escolares estatales con posterioridad a la sanción de la Ley N° 3258, se excluye un análisis del rol de las iglesias en la escolarización. Sobre ese tema se puede consultar un artículo anterior: Enriz, García Palacios y Hecht (2016).

⁶ Si bien el foco de este artículo está puesto en la situación sociolingüística, no se puede omitir que estamos haciendo referencias a un período de poco más de tres décadas, en el cual la historia local ha atravesado múltiples coyunturas que impactaron en los sujetos, y por ende, en sus prácticas lingüísticas (numerosos gobiernos democráticos de diferente perfil partidario, crisis económica del 2001, expansión de la barrera agrícola, deforestaciones, aprobación y uso de transgénicos, quita de territorio a las comunidades indígenas, inundaciones y otros desastres naturales, etc.). Es decir, en estos últimos años no cambia solamente la vitalidad de la lengua toba/qom, sino que lo que cambia notablemente es la situación y el contexto social de las personas que la hablan.

¿QUIÉNES SON LOS/AS MAESTROS/AS?

El primer paso para reflexionar sobre los maestros indígenas implica definir quiénes se encuentran catalogados detrás de esa denominación ya que no es una categoría homogénea. Según este análisis, hallamos que al menos se cuenta con tres figuras diferentes que pueden considerarse detrás de ese rótulo: los idóneos, los auxiliares docentes y los maestros bilingües interculturales. Cada una de estas tres categorías tiene diferencias y también similitudes entre sí en distintos aspectos que a continuación detallaremos y luego resumiremos en la Tabla N°1. Un aspecto destacable de estas tres figuras docentes es que en la actualidad coexisten dentro del ámbito escolar, ocupando cargos (simultáneamente o no) dentro de instituciones escolares, aunque con diferente jerarquía y acceso a posibilidades laborales en función de las titulaciones y acreditaciones escolares.

Los idóneos y los auxiliares docentes datan de los comienzos de la EIB (década de los ochenta), mientras que los maestros bilingües interculturales son egresados de terciarios que forman maestros indígenas, por lo que son parte del escenario educativo del Chaco desde mediados de la década de los noventa en adelante. Tanto los idóneos como los auxiliares fueron elegidos por su comunidad para ocupar ese cargo docente en función de su estatus social e independientemente de su formación académica, si bien muchos tenían conocimientos de lectoescritura bilingüe por sus funciones dentro de espacios religiosos (como por ejemplo: los pastores evangélicos). Es decir, se incorporan a las escuelas sin un requisito habilitante para ingresar al cargo, es más la mayoría de los idóneos no cursó educación media y muchos no completaron la primaria. Los rasgos centrales para cumplir su función eran el aval y apoyo de la comunidad y poseer algunas competencias bilingües (preferentemente en el plano de la escritura). En este punto hay una diferencia con los auxiliares ya que, si bien estos se incluyen en la escuela con los mismos requisitos, desde su inserción hasta la actualidad han sido destinatarios de una considerable cantidad de cursos de capacitación y profesionalización docente con el fin de jerarquizar su rol. En cuanto a

estas cuestiones formales, la diferencia es notable con los maestros bilingües interculturales porque, como ya se mencionó, son egresados de una institución formadora de docentes y por ello tienen un título habilitante como consecuencia de sus estudios terciarios (algunos en instituciones especializadas en la formación de maestros indígenas –como el CIFMA, Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen⁷– y otros en instituciones comunes destinadas a la formación docente). Bien cabe agregar que un requisito indispensable para poder estudiar dentro del CIFMA, o sea el terciario con orientación en EIB, es ser reconocido como miembro de un pueblo indígena, por lo que sólo los jóvenes que se auto-adscriben o son reconocidos por otros como indígenas pueden inscribirse en esta carrera docente.

En cuanto a sus funciones dentro de las escuelas, son muy variables y dependen de las posibilidades brindadas por los equipos directivos de las diferentes instituciones; sin embargo, en términos generalizables, los idóneos en la actualidad suelen dictar asignaturas como música, artesanía y lengua indígena. Por su parte, los auxiliares acompañan al maestro/a de grado común dentro del aula, pero se suelen encargar de enseñar la lengua indígena, son quienes suelen trabajar en pareja pedagógica y quedan a cargo de los denominados “contenidos interculturales”. Mientras que los maestros bilingües interculturales, en el mejor de los escenarios, están solos a cargo del grado y dictan todas las asignaturas (lengua, matemática, ciencias sociales, ciencias naturales y lengua indígena).

⁷ El CIFMA es la institución pionera en la formación de maestros indígenas, en el Chaco, en particular, y en Argentina, en general. Cuenta con tres sedes (en Sáenz Peña, Castelli y Bermejito) y atiende a la formación de maestros de los tres pueblos de la provincia: wichí, toba/qom y moqoit. Se creó a partir de las necesidades de cubrir los cargos de docentes indígenas y de lo sostenido en la Ley Provincial N°3258 (1987). Para ampliar se recomienda leer a Valenzuela (2009).

MAESTROS/AS INDÍGENAS EN CONTEXTOS DE DESPLAZAMIENTO LINGÜÍSTICO:
DESAFÍOS Y DILEMAS CONTEMPORÁNEOS

Idóneos	Auxiliares	Maestros bilingües interculturales
Fines de los 80 y comienzos de los 90	Fines de los 80 y comienzos de los 90	95 en adelante hasta la actualidad
Sin requisito formal habilitante. Competencias comunicativas bilingües. Elegidos por su comunidad	Sin requisito formal habilitante. Competencias comunicativas bilingües. Elegidos por su comunidad	Título habilitante resultado de sus estudios terciarios. Menos competencias comunicativas bilingües
Suelen dictar asignaturas como música, artesanía y lengua indígena	Acompañan al maestro/a de grado común y enseñan la lengua indígena	Están a cargo del grado y dictan todas las asignaturas

Tabla 1. Caracterización de las figuras docentes indígenas que actualmente coexisten en la EIB del Chaco.

Ahora bien, a través de entrevistas en profundidad a estas distintas figuras docentes, vamos a concentrarnos en los aspectos generales que comparten (o no) estas tres categorías. Lo primero a señalar es que la diferencia más significativa en términos subjetivos al relatar sus experiencias de vida, la encontramos en términos generacionales (no en cuanto a sus trayectorias de formación). Es decir, para entablar un perfil de estos tres tipos de docentes, en base al material resultado de las entrevistas, vemos que la variable determinante que configura sus trayectorias de vida es su franja etaria. Estas cuestiones ya habían sido puntualizadas en un escrito previo (Hecht 2015) donde analizamos las biografías escolares de los maestros y encontramos dos patrones bien diferenciados en términos generacionales: los adultos mayores y los más jóvenes. En síntesis, la barrera que delimita rasgos compartidos en sus experiencias es la edad: por un lado, los maestros mayores (aproximadamente de 50 años en adelante) y, por otro lado, los más jóvenes (aproximadamente de 26 años en adelante). Dentro del primer grupo se encuentran tanto idóneos, como auxiliares e incluso los primeros egresados como maestros bilingües interculturales, mientras que dentro del segundo grupo se cuenta con los graduados recientes de instituciones formadoras de maestros⁸.

⁸ Vale aclarar que en algunas regiones del Chaco se llevan adelante proyectos que buscan incluir a idóneos,

Los adultos mayores y los adultos menores han tenido en términos globales dispares trayectorias escolares en cuanto a la homogeneidad-heterogeneidad de instituciones por las que han transitado, tiempos de permanencia dentro y fuera de la escolaridad y en el acceso a las distintas competencias comunicativas y habilidades en la lengua indígena y en el español. Sobre estos aspectos avanzaremos en los siguientes párrafos y los sintetizaremos luego en la Tabla N°2.

En cuanto a las trayectorias escolares de los maestros mayores, sus biografías escolares suelen ser muy heterogéneas, con varias escenas de repitencia, deserción e incluso con periodos de abandono de su escolaridad. Predominantemente se han escolarizado en el marco de políticas educativas homogeneizadoras –en un porcentaje muy alto con escenas brutales de violencia y discriminación– o en espacios escolares informales fruto de intervenciones religiosas (Enriz, García Palacios y Hecht 2016). En general se trata de sujetos que tienen al toba/qom como primera lengua, por lo tanto, tienen mayores competencias lingüísticas en la lengua indígena que en español, e incluso como parte de su inserción en espacios religiosos, tienen un dominio de la lecto-escritura en lengua nativa. Y,

ADAs y maestros bilingües interculturales en las escuelas con modalidad de EIB, siendo en algunos casos, hombres y mujeres de la comunidad de una franja etaria menor a los 30 años (Aliata, comunicación personal).

otro rasgo destacable, es que su inserción laboral es en diferentes lugares además del ámbito escolar, como por ejemplo: la cosecha de algodón o tabaco, changas de carpintería, etc. En resumen, el perfil de los docentes de esta generación es bastante heterogéneo y complejo.

En contraposición, las trayectorias escolares de los maestros más jóvenes son opuestas en todos los sentidos: tienen biografías escolares muy homogéneas con una continuidad entre los distintos niveles y casi sin periodos fuera de la escuela, sus caminos han sido más lineales, sin tantos cambios entre instituciones, tienen mayoritariamente muy pocas competencias lingüísticas en la lengua indígena –ya que hablan el español como primera lengua– y la consolidación de su alfabetización en la lengua indígena se produce recién tardíamente en el ámbito del terciario. Por último, otra diferencia notable en términos generacionales entre estos maestros y los mayores radica en que para estos jóvenes maestros la docencia y el ámbito escolar ha sido su única inserción laboral.

Merecen una reflexión particular las pocas competencias comunicativas en toba/qom de los maestros de esta generación, dado que se han escolarizado en el marco de las políticas educativas de EIB fruto de la implementación de la Ley N° 3258. Estos maestros más jóvenes tienen 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 en el Chaco, y en teoría ya se contaba con maestros indígenas en las escuelas. Aunque, obviamente el nivel de implementación entre las instituciones ha sido muy desparejo y en muchas no se alcanzó a ejecutar nunca la EIB. A través de las entrevistas se constató que fueron pocos los maestros más jóvenes que accedieron a escuelas en las que se aplicaron estrategias de educación intercultural bilingüe. Es decir, a pesar de que toda su trayectoria escolar cronológicamente se haya realizado en el marco de los diseños de EIB, casi en su mayoría desconocen la lengua indígena en el plano oral y escrito.

Maestros mayores	Maestros jóvenes
Idóneos, Auxiliares y los primeros maestros bilingües interculturales	Maestros bilingües interculturales
Biografía escolar heterogénea	Biografía escolar homogénea
Bilingüismo, pero con una mayor competencia lingüística en toba/qom	Bilingüismo, pero con una mayor competencia lingüística en español
Inserción laboral en diferentes lugares	Única inserción laboral en el ámbito escolar
Escolarizados en el marco de políticas educativas homogeneizadoras	Escolarizados en el marco de políticas educativas de EIB

Tabla 2. Caracterización de las biografías (escolares) de los maestros indígenas.

Ahora bien, más allá de estas biografías escolares y perfiles diferentes entre los maestros, en cuanto a los señalamientos sobre sus experiencias docentes se encuentran apreciaciones y pronósticos compartidos entre estas distintas generaciones, en cuanto a las múltiples demandas sobre su rol, la escasa capacitación y formación profesional recibida en metodología de enseñanza de lenguas y las ganas de continuar estudiando.

En lo concerniente a su rol como docentes, todos los maestros sienten que su formación ha sido despareja. Pero esto ya lo vimos entre las tres figuras docentes, dado que algunos no se han formado, otros han recibido una capacitación como auxiliares docentes y otros concluyeron una carrera como profesores bilingües e interculturales.⁹ Conforme han egresado los/as maestros/as se han incorporado dentro de las instituciones escolares sin una mayor reflexión respecto de su alcance y consecuencias. Esos diferentes trayectos y tipos de formación han excedido las elecciones de los

⁹ En cuanto a su profesionalización, a modo de ejemplo, desde 1985 en el CIFMA egresan maestros en las tres lenguas de la provincia y más recientemente se cuenta con otras experiencias como las del Complejo Educativo Bilingüe Intercultural “*Lqataxac Nam Qompi*” de Pampa del Indio.

sujetos, ya que se deben a los cambios que ha atravesado la formación docente en el devenir del tiempo en el Chaco y como la EIB se fue institucionalizando y expandiendo a través de las décadas.

Así, empiezan a generarse desigualdades en el acceso a más ventajosos puestos laborales entre los mismos docentes indígenas debido a los títulos habilitantes que poseen. Entonces mientras algunos han cursado alguna capacitación aislada, otros han estudiado cerca de cuatro años dentro de institutos de formación docente. Sin embargo, como bien lo analiza Aliata (2017), la formación de los docentes dentro de los institutos para su formación es cuestionada tanto por los mismos estudiantes y graduados como por sus colegas no indígenas en tanto el foco de su capacitación parece estar especializado en la enseñanza e investigación de cuestiones asociadas a su origen, realidad étnica y sociocultural, desdibujándose la instrucción en cuestiones lingüísticas.

Los maestros indígenas en la actualidad pueden trabajar no solo en el nivel inicial y primario, sino en el nivel medio y superior e incluso contar con cargos de directivos de las instituciones. No obstante, no siempre los que tienen mayor experiencia laboral cuentan con los títulos habilitantes, por lo que se dan encendidos debates sobre cómo igualar las trayectorias de formación docente para sopesar la experiencia docente dentro de la educación. Por tal razón, muy recientemente (octubre de 2016), con el fin de jerarquizar y unificar los títulos del personal de las escuelas, a partir de un convenio entre el Ministerio de Educación del Chaco y la Universidad Nacional del Chaco Austral, se creó la Licenciatura en Educación Bilingüe Intercultural –Ciclo de Complementación Curricular– destinado a Maestros Bilingües Interculturales y Profesores Interculturales Bilingües con carácter semi-presencial o a distancia y que durará dos años. En otras palabras, todos los docentes buscan ampliar su formación inicial para profesionalizarse y perfeccionarse.

SER DOCENTE EN EL CONTEXTO CONTEMPORÁNEO DEL CHACO

A continuación, se amplían las reflexiones sobre lo que implica en la cotidianeidad ser un/a docente toba/qom en el contexto actual del Chaco. El aspecto central relacionado con su práctica laboral remite a los cambios en los perfiles sociolingüísticos de los/as alumnos/as indígenas y de los mismos docentes; y cómo eso impacta en las demandas que se les efectúan profesionalmente y en el estatus de las lenguas indígenas dentro del aula.

Todos/as los/as maestros/as indicaron en coincidencia y con cierta incertidumbre las demandas actuales que se les requieren como docentes y cómo se les han solicitado distintas intervenciones a través de los años, sin que esto haya estado acompañado por la formación que recibieron. Es decir, importa remarcar que los maestros indican que estos cambios en los perfiles sociolingüísticos de los alumnos (y de ellos mismos) no han estado replicados en modificaciones en la formación docente, dado que el programa de formación de docentes indígenas se ha mantenido impermeable desde su creación frente a estos cambios.

Los/as maestros/as se enfrentan a dos grandes desafíos, por un lado, un complejo reto es que muchos de ellos mismos y otros estudiantes del profesorado docente, así como muchos de los graduados recientes no son hablantes de la lengua nativa. Por lo tanto, tienen que enseñar una lengua que apenas conocen, ya que señalan que las nociones básicas de lengua toba/qom que tienen las aprendieron tardíamente en su carrera terciaria. Por otro lado, otro de los nuevos desafíos que revelan los maestros hablantes del toba/qom en relación con su función actual como docentes, es que además tienen que enseñar las lenguas indígenas como segundas lenguas –aunque carezcan de estrategias metodológicas al respecto– a niños/as que se autorreconocen como indígenas, pero no son hablantes.

Una de las características más notables de los estudiantes actuales del terciario para la formación de maestros indígenas y de los recientes docentes graduados es su limitada competencia comunicativa en la lengua toba/qom a diferencia de los docentes de mayor edad. Es decir, muchos de los

aspirantes a docentes atraviesan ellos mismos por un proceso de recuperación de la lengua nativa en su formación, ya que se trata en muchos casos de una primera o segunda generación que no habla la lengua nativa como primera lengua y que tienen diversos niveles de competencia en toba/qom (algunos producen emisiones simples, otros solo comprenden, otros logran pronunciar algunas palabras y otros ni hablan ni comprenden). No obstante, tanto docentes hablantes de la lengua como no hablantes indican que en el terciario terminan cubriendo muchos baches de la escolarización anterior en cuanto a la enseñanza de la lengua nativa, así todos coinciden en que es recién en esa instancia que logran “sistematizar o estandarizar la lengua qom escrita”. En otros términos, maestros hablantes y no hablantes de la lengua toba/qom muestran (algunos de un modo muy crítico) que su formación en la lengua indígena durante el terciario se reduce a la escritura, remarcando que eso lo debieran haber desarrollado en la primaria o secundaria, y que en el terciario correspondería avanzar en otro tipo de sistematización acorde a poder enseñar una lengua (como primera y segunda lengua según sea la coyuntura). Sin embargo, más allá de las críticas o disconformidades, lo que es indudable es que el terciario funciona como un parche en el largo proceso de alfabetización en lengua indígena.

La gran mayoría de los estudiantes del profesorado o los docentes recientemente graduados señalan que están viviendo un proceso de “recuperación de la lengua”, apelando siempre a ese término: “recuperar”, como bien sostuvo una maestra que aprendió la lengua toba/qom mientras estudiaba para docente “mi lengua estaba como tapada y sin embargo lo recupere”. Lo notable es que referirse a ese proceso como recuperación implícitamente da la impresión de que se retoma algo que se tenía, siendo que hablamos de al menos dos generaciones en las que no se habla regularmente la lengua en el medio cotidiano familiar.

Los docentes de mayor edad dentro del sistema educativo señalan muy angustiadamente las distintas dificultades vividas a lo largo de su carrera. Así, al inicio su labor estaba focalizada en la enseñanza de la lengua nativa como puente a

la lengua hegemónica. En otras palabras, estaban concentrados en funcionar como mediadores entre una institución dominada por el español y unos alumnos/as que hablaban cotidianamente en toba/qom, aunque con diferentes márgenes de bilingüismo. En esas primeras instancias, los maestros recuerdan lo complejo que les resultaba el trabajo docente porque, por un lado, tenían que “traducir” los contenidos de una lengua a otra y como bien dijo uno de ellos “una cosa es hablar la lengua y otra cosa es enseñar la lengua”. Por otro lado, muchos de estos docentes reflexionan sobre lo complejo que les resultaba llevar adelante su función por su poca competencia en español, sobre todo en cuanto a su desconocimiento del léxico técnico del ámbito escolar (proyecto, objetivos, gramáticas, etc.). Es decir, en ese momento ya padecían cierta falta de formación para ese desafío docente.

Actualmente, el hiato que sienten entre su formación y su labor es otro, aunque igualmente complejo. En muchos contextos su tarea es la enseñanza de la lengua indígena a niños/as indígenas que no hablan la lengua y poseen niveles muy dispares de competencias (algunos entienden, otros emiten frases aisladas, otros ni hablan ni comprenden). Su rol pasó de alfabetizar en lengua indígena a revitalizar, recuperar, fortalecer la lengua en niños/as que se autorreconocen como indígenas, pero no son hablantes. En ese sentido, sienten cierta falta de contenido curricular a enseñar: su función es más bien concientizar a los estudiantes de que son indígenas y la lengua se inscribe como un diacrítico más de esa identificación.

Paralelamente, cuando desempeñan sus funciones docentes en los otros contextos donde la lengua está aún vital, su desafío profesional también se amplía porque tienen que buscar las estrategias pedagógicas para enseñar la lengua en los distintos niveles escolares. Recordemos que recientemente la EIB en Chaco se expandió como una modalidad para los cuatro niveles escolares (inicial, primario, secundario y terciario/universitario); por ende, esta expansión de la EIB está siendo compleja a la hora de trasladarse en prácticas pedagógicas y didácticas en el aula, centralmente en el nivel medio. O sea, el desafío es planificar esa gradualidad en los contenidos lingüísticos a enseñar.

Ahora bien, tratando de unificar ambos aspectos (los perfiles sociolingüísticos de los nuevos docentes y los actuales contextos sociolingüísticos del toba/qom) es importante reflexionar metódicamente sobre los lugares que ocupan las lenguas en las aulas e instituciones escolares contemporáneas del Chaco. Para ello, y con el fin de trasladarnos, aunque sea por un instante a una escuela de EIB, analicemos un registro fruto de la observación de una clase:

Estoy en el tercer grado de la Escuela Primaria Pública de Gestión Comunitaria Indígena, en la entrada está el cartel *No'on ra Qarviraxac* (Bienvenidos). La mayoría de los niños/as son del barrio toba en el que está emplazada la escuela, sin embargo, hay varios niños/as criollos (no indígenas) de barrios lindantes. Dentro del aula hay algunos carteles sobre salud bucal en español, sobre el 12 de octubre en qom y algunas letras de *acechenario* (alfabeto qom). Sergio, el maestro, es muy paciente con los niños/as, les da mucho tiempo para cada actividad y hay un clima de alegría en el salón de clases. Un bullicio contante acompaña al trabajo diario. Sergio no se sienta en el frente, sino en el fondo del aula. A medida que los niños/as trabajan, se acercan a mostrarle cómo avanzan y en un tono suave los felicita e incita a seguir. Todas las interacciones son en español, por momentos parece oírse alguna palabra suelta en qom pronunciada por un niño que hace las veces de un chiste pues las reacciones de los otros niños/as son reírse cómplice y tímidamente. En un momento Sergio dice “ahora abran el cuaderno de lengua materna, vamos a ver lengua qom”. Entonces en el pizarrón escribe un enorme listado bilingüe con términos de parentesco: mamá, abuela, abuelo, papá, hermano, tío. La propuesta consiste en que los niños/as copien lo escrito y lo lean colectivamente bajo la voz guía del docente. En ese momento es donde se puede detectar la pertenencia étnica de algunos

niños/as, a los que Sergio personalmente interpela para que participen con frases como: “vamos Nayra que tu abuelo habla mucho en qom”, “Nicolás no te rías que es la lengua nuestra”, “miren que bien lee Julia y no es qom”. Incluso en esta asignatura predomina el español ya que las explicaciones y consignas se dan en ese idioma. (Registro Hecht, junio de 2017).

Para el análisis de este registro podemos basarnos en los aportes teóricos de un estudio previo de Unamuno (2015) en el que sistematizó cuatro estatus de las lenguas indígenas dentro de las escuelas, caracterizando los diferentes lugares que ocupan tanto la lengua toba/qom como el wichí en el Chaco. En ese sentido, en este texto retomamos aquellas que más se aplican con exclusividad al caso del toba/qom dada la diferente vitalidad de ambas lenguas, además importa marcar que el estudio de Unamuno es previo a la sanción de la Ley de Gestión Indígena (y justamente en una de esas escuelas es donde se realizaron las observaciones de campo).¹⁰

Respecto del estatus de la lengua toba en el aula, destacamos, al igual que Unamuno, a los casos cuando la lengua indígena se incluye como materia, cuando existe un espacio curricular específico dirigido a la enseñanza de la lengua y de aspectos culturales indígenas. En esas circunstancias, y como se plasmó en el citado fragmento de campo, hemos registrado clases en las cuales se dicta “lengua materna” o “lengua qom” o “*qom laqtaqa*”, como una materia aparte e independiente de lo que sucede en el resto de la jornada escolar. Unamuno (2015) plantea que, en estos casos, en la dinámica interaccional prevalecen los usos bilingües y el

¹⁰ Se excluyen dos casos puntuales ya que no hemos registrado contextos similares para el caso del pueblo toba/qom: me refiero a cuando la lengua indígena tiene lugar como lengua vehicular y de interacción (cuando el docente indígena está a cargo de un grado y gestiona la comunicación en la clase de modo independiente a la materia que se esté dictando), así como a cuando la lengua indígena es usada como recurso de mediación cultural y lingüística para resolver problemas de comprensión (en general, en clases en las que están dos docentes).

uso metalingüístico de la lengua indígena, que es objeto de enseñanza, pero no necesariamente la lengua vehicular. Coincidentemente, en las clases de lengua *qom* que participamos detectamos que las interacciones y comunicaciones se producían en español y el *qom* se utilizaba sobre todo en el plano escrito y a lo sumo de la lectura. Es decir, como se plasmó en el registro, se recurría al pizarrón para escribir listados de saludos, vocabulario del ámbito familiar, o sea, solo léxico aislado, y la actividad consistía en que los niños/as copiasen lo escrito y lo leyeran colectivamente bajo la guía del docente.

Más aún, cuando estas clases quedan a cargo de los docentes que no son hablantes de la lengua se hace evidente un notable constreñimiento en los contenidos que se pueden enseñar. En esos casos los/as maestros/as que no son hablantes del *qom* cuando lo enseñan suelen desarrollar planificaciones didácticas muy limitadas y sencillas, con un fuerte apego a la escritura y dejando de lado a la producción oral. Dicho de otro modo, solo se escribe algún vocabulario de un campo semántico puntual o saludos, sin un contexto comunicativo real de uso de la lengua. En suma, estos ejemplos evidencian cómo la clásica distinción dentro de la EIB entre primera y segunda lengua y sus consecuentes tratamientos metodológicos, está claramente desafiada en la actualidad.

Por último, otro estatus relevado por Unamuno, y constatado en mi experiencia de campo, remite a cuando la lengua indígena ocupa un lugar como símbolo, es decir, cuando no es de uso habitual por el alumnado, si no como un recurso simbólico a la identidad. En estos casos su uso se materializa en carteles, dibujos, uso de expresiones de saludo o referidas al clima. En todos esos casos se trata de usos simbólicos de la lengua indígena a un intercambio sociolingüístico dominante en español dentro de la escuela. Estas situaciones claramente se ven ejemplificadas en el fragmento de clase transcripto y en los reiterados registros recopilados en los que los niños/as copian en sus cuadernos (aún sin comprender) cómo está el clima o cuál es su nombre en lengua *toba/qom*.

Estas ideas son motivadoras para pensar en los múltiples registros áulicos relevados durante el trabajo de campo; no obstante, en los contextos

que observamos notamos un solapamiento entre ambas, ya que ante todo se destaca la presencia simbólica de la lengua (en saludos, indicaciones sobre el clima, cartelería, actos escolares, presentaciones formales, etc.) y la lengua cosificada como una materia ajena a la dinámica interaccional. En ambos escenarios la lengua funciona más como un emblema o diacrítico que como un medio de comunicación. De ese modo, claramente se descarta el uso de la lengua indígena como un medio vehicular en las interacciones de los docentes con los alumnos, y a lo sumo puede observarse un uso de lengua en algunas interacciones cómplices entre docentes hablantes bilingües. La lengua *toba/qom* solo ocupa un lugar simbólico como para justificar y demostrar que se trata de una escuela de modalidad de EIB. Entonces, para finalizar con lo propuesto, creemos que estas situaciones registradas nos llevan a repensar el rol de la EIB en estos contextos actuales, donde la lengua indígena parece usarse como una figura metonímica ligada más bien a la identidad y la construcción de un sí-mismo destinatario de la EIB y de las escuelas de gestión indígena.

A MODO DE CIERRE

Este artículo es una primera aproximación a un tema muy complejo como es el rol, las expectativas y los desafíos de los maestros/as indígenas *toba/qom* en el contexto sociolingüístico actual de la región centro del Chaco donde es evidente que el bilingüismo dominante del *toba* por el español se ha invertido. De este modo, revisar cómo el cambio de los escenarios de vitalidad de las lenguas indígenas impacta en las funciones de los maestros, nos ha disparado múltiples interrogantes. Las escuelas de EIB, a diferencia de lo que sucede en las escuelas no pertenecientes a esta orientación, se han visto obligadas a inventar sus maestros en función de sus necesidades. Así, los maestros indígenas surgieron para atender las barreras comunicativas entre las lenguas indígenas y el español, pero en la actualidad esto ya no es más así y los requerimientos y perfiles docentes se modifican. Incluso se ve desafiada la premisa y

la aptitud básica para todo/a educador/a bilingüe: que sea verazmente bilingüe. Contrariamente a una certeza así, encontramos complejos escenarios sociolingüísticos de los docentes, con dominios bilingües diversos de la lengua indígena, por lo tanto, parece quedar como una deuda pendiente que la formación docente esté acompañada del manejo de metodologías de primera y segunda lengua. Como bien señala Acuña (2010) a pesar de su nombre, la EIB, ha descuidado precisamente al bilingüismo siendo que es algo que debe planificarse, construirse y no darse por sentado.

Al adentrarnos en este complejo asunto son más las preguntas que las respuestas que obtenemos, y entonces nos interrogamos: ¿qué se desea de la EIB?, ¿cuáles son las expectativas y metas que se desea satisfacer?, ¿cuáles son las demandas actuales a la EIB y quienes las motorizan?, ¿cuándo se habla de recuperar la lengua... qué es lo que se reivindica?, ¿qué se quiere recuperar: su uso o su aspecto emblemático?, ¿es responsabilidad de la escuela la revitalización lingüística?, ¿cómo influir en un hecho político (como es la revitalización lingüística e identitaria) desde una intervención escolar-política-pedagógica? Esperamos poder seguir profundizando en estos asuntos y ensayar posibles respuestas, al menos tentativas, a algunas de estas dudas que motorizan esta investigación.

BIBLIOGRAFÍA

ACUÑA, L.

2010. Lenguas propias y lenguas prestadas en la EIB. En *La Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Identidades, lenguas y protagonistas*, compilado por Hirsch, S. y A. Serrudo, pp. 197-222. Novedades Educativas, Buenos Aires.

ALIATA, S.

2017. Reflexiones sobre la figura del docente en contextos interculturales en Chaco. *Educación, Lenguaje y Sociedad* 14 (XIV): 1-21.

CENSABELLA, M.

1999. *Las lenguas indígenas de la Argentina. Una mirada actual*. EUDEBA, Buenos Aires.

2001-2002. Las lenguas indígenas del Chaco meridional y nordeste argentino. Localización, vitalidad y prioridades de investigación. *Folia Histórica del Nordeste* N° 15: 71-85.

ENRIZ, N., M. GARCÍA PALACIOS y A. C. HECHT

2016. Llevar La palabra. Un análisis de la relación entre las iglesias y la escolarización de niños/as indígenas toba/qom y mbyá guaraní de Argentina. *Universitas Humanística* 83: 187-212.

FERNÁNDEZ, C., C. GANDULFO y V. UNAMUNO

2012. Lenguas indígenas y escuela en la provincia del Chaco: El proyecto Egresados. *V Jornadas de Filología y Lingüística*, La Plata, UNLP.

HECHT, A. C.

2010. "Todavía no se hallaron hablar en idioma". *Procesos de socialización lingüística de los niños/as en el barrio toba de Derqui, Argentina*. Lincom Europa Academic Publications, Múnich.

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): 185-211.

2015. Trayectorias escolares de maestros toba/qom del Chaco. *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano* 24 (2): 1-12.

HIRSCH, S. y A. SERRUDO

2010. La educación en comunidades indígenas de la Argentina: de la integración a la Educación Intercultural Bilingüe. En *La Educación Intercultural Bilingüe en Argentina: Análisis antropológicos de experiencias en comunidades indígenas*, compilado por Hirsch, S. y Serrudo, A., pp. 17-44. Novedades Educativas, Buenos Aires.

MANELIS KLEIN, H.

1978. *Una gramática de la lengua toba: morfología verbal y nominal*. Universidad de la República, Montevideo.

MEDINA, M.

2014. *Prácticas educativo-lingüísticas en la modalidad de EIB: Una aproximación etnográfica a las clases de qom la'aqtaqa en una escuela periurbana del barrio Mapic (Resistencia, Chaco)*. Tesis de Maestría en Antropología Social. Universidad Nacional de Misiones, Posadas.

MESSINEO, C.

1989. Lingüística y Educación indígena. Una experiencia en comunidades tobas de la provincia del Chaco. *Pueblos indígenas y Educación* 12: 9- 27.

1999. Lenguas indígenas y Educación formal. Alfabetización bilingüe e intercultural en la provincia del Chaco. *Actas de la I Reunión de la Universidad de Buenos Aires sobre políticas lingüísticas. Lenguas y Educación formal*. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

2003. *Lengua toba (guaycurú). Aspectos gramaticales y discursivos*. Lincom Studies in Native American Linguistics 48. Lincom Europa Academic Publisher, Múnich.

SAGASTIZABAL, M. de los Á.

2000. *Diversidad Cultural y fracaso escolar. Educación intercultural: de la teoría a la práctica*. IRICE, Rosario.

UNAMUNO, V.

2015. Plurilingüismo y estatus práctico de las lenguas en el contexto EIB (Chaco). En: *Lenguas indígenas y lenguas minorizadas. Estudios sobre la diversidad (socio)lingüística en la Argentina y países limítrofes*, compilado por Messineo, C. y Hecht, A. C, pp. 213-231. EUDEBA, Buenos Aires.

VALENZUELA, E. M.

2009. Educación Superior Indígena en el Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen (CIFMA): génesis, desarrollo y continuidad. En: *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*, coordinado por Mato, D., pp. 79-102. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), Caracas.