

## Políticas y prácticas de alfabetización de misioneros protestantes entre *qom* del noroeste chaqueño (Argentina, Chaco, 1964-1973 *circa*)<sup>1</sup>

Victoria Soledad Almiron<sup>2</sup>

Ana Padawer<sup>3</sup>

Teresa Laura Artieda<sup>4</sup>

### Resumen

251

Las décadas del sesenta y del setenta fueron un periodo de fuerte impulso a la alfabetización de indígenas en el Chaco (noreste de Argentina). Estados, organizaciones religiosas y asociaciones civiles desarrollaron políticas de alfabetización heterogéneas y, en algunos casos, divergentes. Este artículo aborda las acciones de alfabetización desarrolladas entre

<sup>1</sup> El artículo presenta resultados de la investigación realizada por la primera autora con la dirección de las coautoras, en el marco de una beca doctoral CONICET: «Historia de la alfabetización entre pueblos indígenas del Chaco». Las modalidades de acceso a prácticas de lectura y escritura entre 1960-1970 *circa*, así como del proyecto de investigación: «Historia de accesos y exclusiones a la cultura escrita en la Argentina. Concepciones, políticas y prácticas. Entre la colonia y el siglo XXI». PICT-O 2011-0224-UNNE-FONCyT.

<sup>2</sup> Universidad Nacional del Nordeste, CONICET. Contacto: [sol\_almiron@live.com.ar].

<sup>3</sup> Universidad de Buenos Aires, CONICET. Contacto: [apadawer66@gmail.com].

<sup>4</sup> Universidad Nacional del Nordeste. Contacto: [tereartieda@gmail.com].

1964 y 1973 *circa* por misioneros protestantes en la *Junta Unida de Misiones* (JUM), las que estuvieron destinadas a indígenas *qom* del extremo noroccidental chaqueño. Se analiza el proyecto social, religioso y educativo de la JUM a fin de dar cuenta de que la intervención misional protestante se constituyó en el escenario de acceso a prácticas de lectura y escritura bilingüe *qom*/castellano de *qom* de esta región. A partir de fuentes documentales, trabajos de otros investigadores y entrevistas a alfabetizadores, indígenas alfabetizados/as y religiosos vinculados con la JUM, reconstruimos las condiciones históricas: políticas estatales de alfabetización, características institucionales de la JUM (política y acciones, áreas geográficas de cobertura, grupos destinatarios y misioneros participantes), relaciones con el Estado, propósitos de la alfabetización y materiales escritos empleados.

### Palabras clave

Cultura escrita, lectura, escritura, *qom*, misión protestante.

### Abstract

*The '60s and '70s decades were a period of great impulse to the indigenous literacy in Chaco (North-east of Argentina). States, religious organizations and civil associations developed heterogeneous literacy policies and, in some instances, divergent.*

*This article addresses the literacy actions developed between 1964 and 1973 circa by Protestant streams joined in the Junta Unida de Misiones (JUM), and which were destined to Qom natives from the extreme North-west of Chaco. The social, religious and educational project of the JUM is analyzed in order to account for the fact that the missionary Protestant intervention became the scenario for access to Qom/Spanish bilingual reading and writing practices for this region Qom. From documentary sources, the works of other researchers and interviews to literacy teachers and literate natives, we reconstructed the historical conditions of access to reading and writing practices of this population: state literacy policies, institutional features of the JUM (policy and actions, geographic areas of coverage, target groups and participant missionaries), relationships with the State, literacy purposes, written materials.*

### **Keywords**

*Literacy, Reading, Writing, Qom, Protestant Mission.*

## **Políticas de alfabetización y políticas integracionistas en Argentina**

### *Breve introducción*

Entre las décadas de 1960 y 1970, la alfabetización de adultos en América Latina se conformó como una tendencia regional impulsada por organismos internacionales que concebían a la educación como estrategia principal del desarrollo económico y de la modernización de los países del denominado «tercer mundo». Estados como Venezuela, Cuba, Ecuador, Argentina, Chile, Paraguay y Brasil realizaron campañas o programas de alfabetización masiva y, en algunos casos como Venezuela y Ecuador, en articulación directa con la UNESCO a través del *Programa Experimental Mundial de Alfabetización* (Rodríguez, 2009).

En este contexto se revitalizó la utopía de erradicación del analfabetismo, surgida con la conformación de los sistemas de instrucción pública hacia finales del siglo XIX, aunque con un nuevo sentido. Si bien la educación de adultos había nacido como preocupación junto con el surgimiento de los sistemas escolares modernos, en ese momento no se constituyó como prioridad en tanto se sostenía que el analfabetismo sería eliminado progresivamente con la expansión de la escuela primaria (ídem). En las décadas de los sesenta y setenta la erradicación del analfabetismo ocupó un lugar primordial, puesto que bajo el concepto de *alfabetización funcional* se asociaba, desde una perspectiva lineal y tecnocrática, los procesos de modernización con la formación de los recursos

humanos «productivos» de los países subdesarrollados. El Director General de la UNESCO, René Maheu, en ocasión de celebrarse el *Día Internacional de la Alfabetización* (1967) expresaba:

Cada vez en mayor grado, la alfabetización de los adultos, o sea de los elementos productivos de la población, es un asunto que incumbe no sólo a los educadores sino también a las autoridades responsables del desarrollo. Si se reconoce que el analfabetismo es un factor de subdesarrollo, hay que reconocer recíprocamente que la alfabetización es un factor de desarrollo. Tal es el sentido de la noción de alfabetización funcional [...] (UNESCO, 1967: 10).

En Argentina esta tendencia tuvo su expresión en la consigna de alfabetizar para «disminuir o eliminar, si fuera posible, el número [...] de iletrados» (CNE, 1964: 5) y se constituyó en una problemática de interés central en la agenda de la política educativa estatal. De manera sostenida, en el marco de la presidencia de Arturo Illia (1963-1966), de la dictadura cívico-militar (1966-1973) y del tercer gobierno peronista (1973-1976), se crearon organismos específicos y se desarrollaron programas o campañas masivas de alfabetización: entre 1964-1968 se desplegó el *Programa Nacional Intensivo de Alfabetización y Educación de Adultos*, que representó el primer plan estatal de esta índole; en 1964 se creó la *Comisión Nacional de Alfabetización y Edificación Escolar*; en 1968 la *Dirección Nacional de Adultos* a cargo de la coordinación de «la lucha contra el analfabetismo y semianalfabetismo» (DINEA y OEA,

1971: 4); en 1973 se desarrolló la *Campaña de Reactivación Educativa de Adultos para la Reconstrucción*, más conocida como CREAM, establecida por Decreto n° 1183/73 como prioridad nacional.

Los lineamientos ideológicos de las políticas de alfabetización se inscribieron en la trama general de las orientaciones políticas de cada gobierno. Como lo explica Bottarini (2009), las políticas de Arturo Illia y del gobierno dictatorial estaban influenciadas por el pensamiento político liberal-civilizatorio y el desarrollismo modernizador-tecnocrático. Por otra parte, desde la CREAM se retomaron los postulados de la educación popular de Paulo Freire, así como prácticas político-pedagógicas del primer y segundo peronismo asociadas a un proceso de recuperación de la cultura popular y un proyecto político de liberación nacional.

Si el sujeto adulto analfabeto era interpelado desde estas políticas alternatively como subversivo, manipulable políticamente, improductivo, subdesarrollado o como sujeto activo en la construcción de su propia realidad y con capacidad política para transformarla, la población indígena constituyó un sujeto donde se combinaban la promoción de la alfabetización y el discurso estatal integracionista (Bottarini, 2009). En los gobiernos desarrollistas se consolidaron los conceptos de integración y aculturación, focalizando en el propósito de modernizar al «indio», considerado como uno de los componentes más arcaicos y subdesarrollados de la sociedad nacional (Lenton, 2005). Con esta finalidad, en 1965, Arturo Illia decretó la ejecución del Primer Censo Indígena Nacional para:

[...] iniciar la ejecución de una política indigenista coherente y continua [...] que para inducir cualquier proceso de aculturación tendiente a producir mejoras en el desarrollo económico, en las condiciones de sanidad, educación, trabajo, etc., debe partirse de un conocimiento conceptual de la realidad cultural y de la estructura antropológica de las comunidades indígenas (Martínez Sarasola, 1992: 423).

Durante la dictadura cívico militar (1966-1973) se creó la Secretaría de Estado de Promoción y Asistencia a la Comunidad (SEPAC), que estaba a cargo del Servicio Nacional de Asuntos Indígenas. Este organismo tenía por misión:

Intervenir en la protección e integración de los grupos aborígenes [...] y aplicar los métodos de educación social que tiendan a la afirmación de la personalidad del aborigen y a su desenvolvimiento integral, impartiendo instrucción escolar, orientación profesional (sobre agricultura, comercio e industria), para mejorar el nivel de vida de su participación activa (Gomes, 2011: 290).

Si bien desde mediados de los sesenta se crearon distintas instituciones estatales vinculadas al desarrollo, Lenton (2013) refiere que, en ciertas regiones de fronteras, la «cuestión indígena» continuó siendo un asunto militar. Por otra parte, y como hemos señalado, en el gobierno de Héctor J. Cámpora (1973) se produce un viraje hacia una política de carácter popular, donde los indígenas también fueron definidos como

sujetos destinatarios de intervenciones estatales de carácter asistencial.

### *Políticas de alfabetización para indígenas en el Chaco*

#### *Intervenciones estatales, organizaciones religiosas y asociaciones civiles*

La confluencia de planes y programas de alfabetización con las políticas estatales integracionistas propició condiciones discursivas y materiales para que la población indígena del Chaco se constituyera en destinataria de acciones educativas concretas. La supresión de la Dirección de Protección al Aborigen (Decreto Ley n° 12.969/56), órgano principal de aplicación de la política indigenista a nivel nacional (Lenton, 2013 y 2005), impulsó la creación de agencias estatales específicas en el Chaco. La intervención federal creó la Dirección Provincial del Aborigen (Decreto Ley n° 4.907/1956) que, posteriormente, fue sustituida por el Instituto del Aborigen Chaqueño (1963) y hacia 1969 por la Dirección Provincial del Aborigen según lo dispuesto por la Ley n° 970 (Guarino, 2010).

Estas acciones estatales no estaban sin embargo aisladas. En este periodo también hubo visibles muestras locales de movilización político-étnica, de organizaciones religiosas y asociaciones civiles que proponían cambios en la relación de los indígenas con la sociedad nacional. En 1958 se realizó la *Primera Asamblea Indigenista*, donde intervinieron más de veinte delegados indígenas de Chaco y Formosa que demandaron por

tierras, herramientas para tareas agrícolas y escuelas para sus hijos ante funcionarios de gobierno, docentes y miembros de la Iglesia Católica y del Partido Socialista (Reivindicación, 1958). Para Lenton (2013) esta participación significó «un registro temprano de la militancia indígena chaqueña» (pp. 13-14) y un espacio oportuno para elevar propuestas de reforma de la política indigenista. Posteriormente emergieron proyectos cooperativistas con una activa participación de indígenas, como el organizado por católicos tercermundistas entre los *wichí* de Nueva Pompeya, hacia finales de la década del sesenta. Por impulso de esta experiencia y en simultáneo con las movilizaciones mapuches en el sur de Argentina, grupos indígenas decidieron avanzar en la constitución de organizaciones y, en 1972, realizaron el *I Congreso Indígena Regional de Cabá Náró* a partir del cual se creó la Federación Indígena del Chaco (Lenton, 2013; Guarino, 2010).

Asimismo, las condiciones de vida de los indígenas chaqueños fue una temática concurrente que movilizó a intelectuales, asociaciones civiles y organizaciones religiosas que, en estrecha relación con las acciones estatales y los movimientos etnopolíticos mencionados, formaron parte de la construcción de políticas indigenistas en la provincia. Algunos de estos grupos iniciaron proyectos asistenciales amplios que incluyeron la apertura de escuelas para la población indígena, el dictado de capacitación en oficios (carpintería, artesanía, agentes sanitarios), la creación de centros sanitarios, de cooperativas de trabajo y el desarrollo de infraestructura (apertura de calles y puentes, viviendas). En un estudio sobre la situación de los

indígenas del Chaco dirigido por la antropóloga Esther Hermitte en 1970, se describieron las precarias condiciones de vida y la extrema marginalidad de estas poblaciones, señalando que las muy escasas coberturas sociales estaban a cargo de grupos religiosos o entidades públicas. Las conclusiones del estudio pusieron de manifiesto la debilidad de la política provincial destinada a los pueblos indígenas a pesar de la sucesión de agencias estatales, antes enumeradas, y específicamente creadas para tal fin. En términos de Hermitte (1995):

El aspecto más general que podemos abstraer de las condiciones en que se desarrolla la vida del indígena dentro de la provincia puede enunciarse en la siguiente proposición: tanto el pequeño productor aborigen como el asalariado del mismo grupo étnico, no logran mediante el desempeño de sus actividades cristalizar su situación laboral en una tarea central. Correlacionados con la situación laboral del aborigen, otros indicadores nos hablan de las consecuencias sociales que acarrea. Vivienda, nivel sanitario, dieta, escolaridad, aparecen como la expresión más visible de la precariedad en la que desarrolla su vida el indígena chaqueño. Los aborígenes no cuentan con servicios sociales de ninguna naturaleza, salvo los que por vía asistencial y en forma paternalista son prestados por grupos religiosos o entidades de bien público (pp. 56, 57 y 176).

Es de advertir que la situación sintetizada por Hermitte (1995) se corresponde con la dictadura cívico militar del periodo 1966-1973, que llevó adelante una política de descentralización y municipalización de las acciones estatales buscando

responsabilizar a las comunidades y organizaciones intermedias, lo que generó condiciones para la multiplicación de iniciativas privadas de menor escala. En el caso del Chaco, fue un contexto propicio para que las organizaciones civiles actúen como intermediarias entre las comunidades indígenas y el Estado a nivel local.<sup>5</sup>

En el cruce de políticas estatales e iniciativa privada, las acciones de alfabetización adquirieron formas particulares en relación con el contexto local. En áreas rurales y urbanas, grupos provenientes de distintas adscripciones ideológicas y pertenencia organizacional, alfabetizaron entre indígenas *qom* y *wichí* de distintas edades: niños/as, adolescentes, adultos y ancianas/os. Las campañas de alfabetización nacional mencionadas anteriormente fueron ejecutadas por misioneros protestantes en Juan J. Castelli (JUM, 1965-1973) y por una asociación civil en Colonia Aborígen Chaco (1965), ambas localidades con población *qom*. Entre los *wichí*, la alfabetización fue llevada a cabo por católicos tercermundistas en El Impenetrable Chaqueño (Nueva Pompeya y El Sauzalito, 1969-1972). En algunas de las propuestas también participaron indígenas letrados como alfabetizadores y/o cumpliendo la función de mediadores lingüísticos en los procesos de enseñanza. Al respecto, la alfabetizadora indígena Beatriz Inderecio (2016) refirió sobre su participación en la Juan J. Castelli:

<sup>5</sup> La referida política de descentralización y municipalización diseñada por el gobierno de facto tenía entre sus propósitos declarados la integración de grupos considerados marginales, entre ellos los indígenas (Gomes, 2016).

Entrevistadora: [...] Y los chicos a la mañana temprano ya llegan a mi casa y ¡Vamos, vamos maestra, vamos! Pero en idioma [indígena].

Entrevistadora: ¿Y te acordás que les enseñabas?

Entrevistada: Las vocales, las consonantes, porque tenía cuarto grado [...].

Por su parte, la alfabetizadora Marta Tomé (2011), refiriéndose a la zona del Impenetrable, relataba que:

Bueno, pero todos allí éramos maestros, los que sabíamos leer y escribir [...]. En el '72 surgió espontáneamente [...] ¿cómo a pibes que no hablaban castellano se nos iba a ocurrir enseñarles? ¿Y después nosotros que no hablábamos *wichí*? [...] Y bueno, ahí está la historia... Uno aprendía algo del otro, pero vos tenías que tener alguien que supiera. Juan, Jobino [indígenas letrados], ahí bajo del árbol todos nos mezclábamos.

Varios fueron los propósitos que orientaban la alfabetización a cargo de estos grupos. La misma se presentaba como un camino para evangelizar, integrar a los indígenas a la sociedad nacional, valorizar su cultura, aprender a leer y escribir en idioma indígena y/o en castellano. Sobre el idioma de enseñanza se desarrollaron experiencias bilingües (castellano-*qom*, castellano-*wichí*) o monolingües (castellano). En el ámbito provincial, entre los alfabetizadores el uso del idioma nativo suscitó debates que no se reducían a cuestiones lingüísticas, sino que implicaban definiciones más amplias respecto de las formas

en que se produciría la incorporación de los indígenas a la sociedad nacional y el lugar de la alfabetización en la recreación de la conciencia étnica.

Algunas propuestas de alfabetización promovían la enseñanza bilingüe explicitando sus intenciones de integrar a los indígenas a la sociedad nacional y a la vez reforzar la identidad étnica: «tratando de integrar al toba de todas las edades mediante elementos básicos de la educación argentina, a la vez que brindándole medios para un mayor aprecio de sus tradiciones, poniendo por escrito su idioma y en clases bilingües» (JUM, *Boletín Informativo* n° 3, 1971: 1). Otras posiciones tenían mayor impronta asimilacionista y proponían el uso del idioma oficial para castellanizar y, de esa forma, homogeneizar en torno a formas culturales nacionales. En esta línea, René Sotelo, docente y reconocido indigenista chaqueño, sostenía lo siguiente:

Disentimos con las recomendaciones técnicas que aconsejan alfabetizar primero en lengua materna y después en la lengua oficial. Para nosotros, el problema de alfabetizar es a la vez el de *castellanizar* [...] Los aborígenes se hallan segregados socialmente del resto de la población porque viven, hablan y se comportan como indios. En la medida en que mejora su situación social y económica y adoptan los patrones culturales del medio, la discriminación disminuye cualitativamente y cuantitativamente y son aceptados [resaltado en original] (Sotelo, 1965: 72).

Este escenario heterogéneo de acciones de alfabetización, desarrolladas por distintos actores sociales entre mediados de los sesenta y principios de los setenta, viabilizó repertorios diversos de acceso a las prácticas de lectura y escritura entre los grupos indígenas en el Chaco, sobre las que nos detendremos más adelante. Es importante señalar que este escenario resultó antecedente directo de las discusiones y configuraciones iniciales que adoptó la educación para los indígenas a partir de mediados de la década del ochenta con la sanción de la Ley de las Comunidades Indígenas n° 3.258<sup>6</sup>. El apoyo y asesoramiento a las luchas etnopolíticas de algunos alfabetizadores y su participación en el proceso de promulgación de dicha ley, son algunas evidencias:

Yo entré, mira, en marzo del 83 como Director [de la Dirección Provincial el Aborigen]. Y fui el que impulsó la Ley del Aborigen, la creación del Instituto [del Instituto del Aborigen Chaqueño] y con la ley [n° 3.258/87] (Benedetto, 2011).

Toda la inclusión de la educación bilingüe en la Constitución Nacional no fue fácil [...]. El proceso en realidad se da a partir del advenimiento de la democracia, [...] y tiene acceso a la Dirección

<sup>6</sup> En el Capítulo III de la Ley n° 3.258, denominado «De la educación y la cultura», se reconoce el derecho de los indígenas a ser educados en sus idiomas y lenguas, y se establece la formación de docentes indígenas y la educación de adultos, entre las medidas principales (artículos 13-16). Mayores referencias acerca de estas regulaciones que dan origen a la EBI en el Chaco, véase Artieda (2016).

Provincial del Aborigen una persona de la iglesia que era de la Junta Unida de Misiones. Entonces ahí se da una especie, a través de esta persona que tenía digamos, es Carlos Benedetto [...] tenía mucho contacto con las iglesias y las organizaciones no gubernamentales que venían trabajando en el proceso anterior a la democracia, entonces comienza desde el Estado a hacerse una articulación entre Estado e iglesia y ONGs, y entonces de la confluencia de eso se logra ir generando articulaciones entre los tres pueblos [indígenas del Chaco] (Bournissen, 2008).<sup>7</sup>

258

Sin embargo, para una mayor comprensión del proceso de constitución de la Educación Bilingüe Intercultural en la provincia, es necesario inscribirlo como parte del desarrollo de la educación para pueblos indígenas del Chaco argentino que, desde fines del siglo XIX, estuvo permeado por debates en torno al lugar de la educación en la integración de los indígenas

<sup>7</sup> Germán Bournissen estuvo a cargo del PROEBI-CIFMA, con sede en la localidad de Presidencia Roque Sáenz Peña, desde sus inicios y dirigió la formación de docentes indígenas durante un tiempo prolongado. Con vinculaciones con la Iglesia Católica y como miembro del Equipo de Pastoral Aborigen (ENDEPA), su actuación relevante en la configuración inicial de la EBI en el Chaco (1987) pone de manifiesto que los grupos protestantes no fueron los únicos que intervinieron en las décadas en estudio en la educación para los grupos indígenas. Lo dejamos mencionado, a cuenta de investigaciones posteriores que encara el equipo de investigaciones de la Facultad de Humanidades de la UNNE en el marco del PI 16H003: «Educación entre indígenas en el Chaco argentino: pasado y presente de una configuración secular entre Estado, Iglesias y pueblos indígenas».

sometidos tras las campañas militares, donde la Iglesia y el Estado fueron los principales agentes (Artieda, 2015).

### *La iglesia protestante en el Chaco*

#### *El proyecto misional de la Junta Unida de Misiones (1964-1976 circa)*

En esta coyuntura de actores sociales —instituciones civiles, organismos estatales, colectivos indígenas y congregaciones religiosas— los misioneros protestantes participaron de la alfabetización de indígenas en el Chaco de un modo específico. Su intervención se inscribió en el escenario político educativo descripto, así como en la trayectoria de misionalización protestante<sup>8</sup> que, desde principio del siglo XX, cumplió un papel importante en la creación de escuelas y la alfabetización en idioma nativo y/o castellano entre indígenas de las provincias de Salta, Jujuy, Formosa y Chaco (Ceriani Cernadas, 2009 y 2013; Gomez, 2011; Torres Fernández, 2007 y 2008).

Los misioneros protestantes desarrollaron una política de promoción de la lectura vinculada con la evangelización y la

<sup>8</sup> Iniciada en 1910 por la Iglesia Anglicana y diversificada en las décadas siguientes con la inserción de pentecostales, menonitas, bautistas, etc. (Ceriani Cernadas, 2013: 297-298).



formación teológica, fin principal pero no exclusivo.<sup>9</sup> Para promover la lectura directa de la Biblia, aspecto central de su relación con los textos escritos en general, propiciaron un conjunto de condiciones materiales: tradujeron fragmentos de la Biblia a los idiomas indígenas, produjeron textos para la enseñanza de la lectura y escritura (cartillas de alfabetización, vocabularios y gramáticas) y elaboraron escritos varios de carácter religioso (epístolas, himnarios, actas eclesiásticas). De esta manera los misioneros protestantes intervinieron en la escrituración de los idiomas *wichí*, *qom*, *pilagá* y *moqoi*, y las prácticas de alfabetización acompañaron al proceso de estandarización de las lenguas nativas.

En la provincia del Chaco, la Junta Unida de Misiones (JUM) inició su trabajo misional en 1964 bajo el auspicio de tres iglesias protestantes: Metodista Argentina, Discípulos de Cristo y Menonita.<sup>10</sup> Ese año se instaló en la ciudad de Juan José

<sup>9</sup> Respecto de la complejidad de fines de los anglicanos entre los *wichí* del Chaco centro occidental, por caso, véase Artieda (2012) y Torres Fernández (2007-2008).

<sup>10</sup> La JUM fue constituida oficialmente en 1966. Las iglesias intervinientes eran de origen extranjero, establecidas en Argentina entre el siglo XIX y principios del siglo XX: Metodista (1836), Discípulos de Cristo (1906) y Menonita (1919). Contaban con experiencia misionera entre indígenas del norte argentino o de asistencia social en zonas urbanas. El trabajo interdenominacional, formalizado con la creación de la JUM como órgano ecuménico, continuaría la línea de desarrollo del protestantismo a nivel nacional donde «Las instancias de cooperación con otras iglesias no son excepciones dentro del panorama protestante argentino, sino que forman parte de un *modus vivendi* que se instaló dentro de las diferentes

Castelli,<sup>11</sup> para desarrollar un proyecto ecuménico con población indígena. Entre 1966 y 1972 la JUM amplió sus ámbitos de intervención, incluyendo la atención sanitaria y educativa, y habilitando salas de atención primaria de salud en parajes rurales aledaños.

El propósito explícito de la misión consistió en poner en relación el trabajo evangelístico de las iglesias, «establecer una obra de expresión y testimonios cristianos» (Barbieri, 1963: 1) con acciones asistenciales:

*The arrival of Don Enrique marks a new phase in the evangelical work among the Tobas. Not only will he treat sick bodies, but he is an evangelical Christian. Never before have the Tobas met a doctor who was also concerned about their spiritual welfare* (Buckwalter, 1965: 1).<sup>12</sup>

denominaciones [...]» (Seiguer, 2010: 109). Actualmente la JUM funciona con actividades en torno a la educación, la promoción de los derechos de los Pueblos Indígenas y el acompañamiento religioso a través de la formación teológica de los indígenas. En educación una de las acciones más destacadas es la creación del Centro Educativo El Colchón (CEREC), institución de carácter bilingüe e intercultural. En 1999 obtuvieron la personería jurídica como Federación Junta Unida de Misiones. Obtenido de: «Reseña Histórica», JUM con los pueblos indígenas en movimiento, Juan José Castelli, Sección *Quiénes Somos*. Disponible en [<http://federacionjum.org.ar/quienes-somos/>]. Consultado en noviembre de 2016.

<sup>11</sup> Ubicada a 400 km aproximadamente de Resistencia, la capital provincial, conocida como la «puerta del Impenetrable» región fronteriza con la provincia de Salta.

<sup>12</sup> En castellano: «La llegada de Don Enrique marca una nueva fase en el trabajo evangélico entre los Tobas. No solo atenderá él cuerpos enfermos,

A cargo de la JUM estaba el médico argentino Enrique Cicchetti y un grupo de misioneras extranjeras, su esposa norteamericana Virginia Bunn y las enfermeras Elizabeth Stauffer de Suiza y Ruth Clark, también proveniente de Estados Unidos. Durante los años siguientes otros misioneros se incorporaron, principalmente provenientes de la Iglesia Metodista. Para el sostenimiento económico, a la par de las contribuciones de las Iglesias participantes, la JUM articulaba con instituciones eclesiásticas nacionales e internacionales (iglesias metodistas de Suiza e Iglesia Reformada de Holanda, Colegio Ward de Argentina) y con el Estado.

En la misión de Castelli brindaban asistencia médica gratuita a indígenas que provenían de distintos parajes rurales o localidades: Cabá Ñaro, El Espinillo, Miraflores, Las Palmas, El Colchón, Colonia Aborígen Chaco. Atendían mayoritariamente a población *qom* pero también fueron recibiendo a *wichí* de la zona conocida como El Impenetrable. Asimismo, atendían a pobladores no indígenas, a quienes cobraban un aporte que era destinado al mantenimiento de la JUM. Hacia 1969 crearon el albergue «Monte Alto» donde residían enfermos de tuberculosis (muy expandida entre la población), mientras que para otras demandas sanitarias habilitaron una clínica que llegó a contar

---

sino que él es también un Cristiano evangélico. Nunca antes los Tobas conocieron a un doctor que estuviera además preocupado por su bienestar espiritual». Traducción realizada por el profesor Jesús Lenain (Departamento de Lenguas Extranjeras, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Nordeste).

con consultorios externos, sala de operaciones, farmacia y laboratorio. Entre los años 1969-1970 registraron un promedio de cien consultas diarias, de las cuales el 50% eran de población indígena; en ese momento, el albergue contaba con un total de veinte internados. La misión proveía los medicamentos y la alimentación diaria.

Al mismo tiempo realizaron tareas sociocomunitarias como la inscripción de los indígenas en el Registro Civil y el apoyo social para la creación del primer barrio, *Nocaayí*, en la periferia de la ciudad de Castelli. En cuanto a las actividades económicas, los miembros de la misión terciaron en la incorporación de indígenas a trabajos para los que regularmente eran requeridos en la región: zafra y limpieza de caminos (JUM, *Boletín Informativo* n° 2, 1970: 1). A partir de 1975 emprendieron tareas productivas y de comercialización mediante la apertura de una cooperativa para la elaboración de artesanías, muebles y aberturas de Algarrobo, así como para la producción de carbón y ladrillos (Beck y Beck, 1999).

Estas acciones diversas que emprendieron los misioneros en Castelli y zonas lindantes, en un contexto de condiciones de vida precarias y desplazamiento territorial forzado de los indígenas a partir de la expansión de las producciones agrícolas y forestales criollas y la crisis algodonera (Iñigo Carrera, 1999), configuraron a la JUM como un espacio institucional de construcción de relaciones interétnicas, oficiando como instancia de mediación entre los indígenas, las instituciones civiles y el Estado. En el escenario de una política estatal subsidiaria, la JUM desarrolló una cobertura de seguridad

social mínima por medio de la cual palió algunos de los efectos de las condiciones de subsistencia paupérrimas de los indígenas, actuó como medio para la incorporación parcial a derechos ciudadanos y para visibilizar las problemáticas que los acuciaban, no sólo en el ámbito nacional sino en el internacional.<sup>13</sup> Durante la primera década del proyecto misional que estamos considerando, las acciones fueron de carácter asistencial y tutelar.

### *Alfabetización en la Junta Unida de Misiones*

261

#### *Política, propósitos y prácticas*

Desde los inicios de la JUM, la alfabetización fue una de las tareas centrales de los misioneros. Alfabetizaban para el aprendizaje simultáneo de la lectura y la escritura, prácticas que se fueron difundiendo paulatinamente entre los diferentes grupos etarios y en un ámbito comunitario. Una característica distintiva de la JUM, a diferencia de otras experiencias que se desarrollaban en simultáneo para población *qom*, fue que se propusieron que la alfabetización fuera bilingüe: *qom*/castellano. La primera alfabetizadora fue Virginia Bunn, ya mencionada, quien en 1964 comenzó su labor con los niños y las niñas de entre seis y ocho años, ampliando posteriormente su accionar a

<sup>13</sup> Acerca de la difusión en el ámbito nacional e internacional, véase Gattinoni (1974); *Revista Educación Cristiana*, 1968; Junta Unida de Misiones. Algo hay que hacer por el pueblo Toba (s/f).

los adultos de ambos sexos que concurrían a la atención sanitaria. Entre 1966 y 1970 se incorporaron a esta tarea los misioneros metodistas Carlos Benedetto y Ruth Woods; en 1968 se sumó, con un cargo estatal, la maestra Olga Vossler.

La incorporación de Vossler se vinculó con que, en ese mismo año, los misioneros institucionalizaron las prácticas de alfabetización con la creación de la escuela *Sayaten* (en castellano «yo lo sé») y se iniciaron relaciones más sistemáticas con el Estado a través del reconocimiento y/o financiamiento de cargos docentes. La alfabetización fue adoptando un formato escolarizado: crearon espacios áulicos específicos, se definió una distribución horaria de las actividades y la enseñanza se secuenció en cursos promocionales. Las actividades estaban distribuidas en tres turnos: a la mañana y la tarde con niños y niñas, y a la noche con adultos. Entre 1969 y 1971 la matrícula anual fue de ciento veinte niños y niñas, y ciento cincuenta adultos aproximadamente. El plantel docente estaba compuesto por cuatro maestras (JUM, *Boletín Informativo* n° 2, 1970).

En cuanto a la política de alfabetización de la JUM, pueden advertirse tres aspectos centrales, que señalaremos a continuación. Por razones de espacio nos detendremos especialmente en el primero de ellos, aunque haremos una breve síntesis de los otros dos. En primer término, nos ocuparemos de los propósitos de la alfabetización vinculados a la expansión del cristianismo a través de la Iglesia Evangélica Unida (IEU),<sup>14</sup> a la

<sup>14</sup> Primera iglesia indígena autónoma de Argentina, creada en 1958 y reconocida oficialmente en 1962 (*Fichero de Culto*, n° 819). Su fundación está vinculada a las experiencias de misionalización protestante entre indígenas

política integracionista y a la valorización de la identidad étnica. En segundo término, describiremos brevemente los textos utilizados para la alfabetización y, por último, nos referiremos sintéticamente a las escenas de lectura. Propósitos, materiales y prácticas son tres dimensiones que nos permiten acercarnos a cómo se fueron construyendo los espacios de encuentro entre las maneras de leer y los protocolos de lectura (Chartier, 1999).

Como adelantamos, la alfabetización estaba asociada a la expansión del cristianismo entre los indígenas del noroeste chaqueño. Desde la JUM no se estableció una iglesia denominacional propia, sino que su acción religiosa se concretó integrándose a la organización y extensión de la IEU en la ciudad de Juan J. Castelli y zonas adyacentes. Los misioneros de la JUM participaban de las liturgias y celebraciones eclesiales de la IEU, y la difusión de la lectura y la escritura entre los indígenas contribuyó a la formación de líderes religiosos, así como de creyentes lectores de la palabra divina: «*The spirit of the United Mission staff, demonstrated in their desire to contribute*

del Chaco argentino, especialmente con los cultos pentecostales de la década del cuarenta, y del cambio de paradigma misional de menonitas asentados en el centro de la provincia del Chaco que, hacia 1954, reorientaron su intervención al asesoramiento de los indígenas en la creación y expansión de la IEU (Ceriani Cernadas y Citro, 2002). Según los datos indicados por el misionero menonita Albert Buckwalter, en el año 1958 la iglesia tenía ochocientos miembros *qom* y *pilagá* distribuidos en diecisiete congregaciones, y una década después ascendió a dos mil miembros y cuarenta iglesias ubicadas en Chaco y Formosa (Buckwalter, 2011: 191).

*meaningfully to the already functioning Toba Church structures, is a real answer to prayer»* (Buckwalter, 1966: 1).<sup>15</sup>

Esta vinculación entre la JUM y la IEU continuó la política misional iniciada por el menonita Albert Buckwalter (integrante también de la JUM en sus inicios) entre los *qom* del centro de la provincia del Chaco. Con el propósito explícito de que «*the Indians shall form a church of the redeemed, and that this body will stand after the missionaries are gone. In order for this to be possible, the Indians must have the Word of God [...] in their mother tongue*» (Buckwalter, 1951),<sup>16</sup> Buckwalter inició la escrituración del *qom* y la traducción de la Biblia a este idioma, y asesoró a los indígenas en la creación y la organización de la IEU. De este modo, leer la Biblia en el propio idioma y expandir el crecimiento de la iglesia nativa fueron estructurantes claves de la intervención misional protestante de la JUM. Respecto de este trabajo, señaló la menonita Lois Litwiller (esposa de Busckwalter) señalaba:

<sup>15</sup> En castellano: «El espíritu del personal de la Misión Unida, demostrado en su deseo de contribuir significativamente a las estructuras de la Iglesia Toba ya en funcionamiento, es una respuesta real a la oración». Traducción realizada por el profesor Jesús Lenain (Departamento de Lenguas Extranjeras, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Nordeste).

<sup>16</sup> En castellano: «esperamos que los Indios creen una iglesia de redimidos y que este cuerpo sobreviva luego de que los misioneros se retiren. Para que esto sea posible, los Indios deben tener la Palabra de Dios [...] en su lengua materna». Traducción realizada por el profesor Jesús Lenain (Departamento de Lenguas Extranjeras, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Nordeste).

[...] nuestro trabajo se concentró exclusivamente en relación a la Iglesia entre los Tobas, específicamente en la traducción de la Biblia al Toba, comenzando con el Nuevo Testamento. La JUM comenzó con la obra médica, ampliando paulatinamente su alcance e incluyendo proyectos de agricultura, carpintería, artesanías, y alfabetización. [...] el incentivo para aprender a leer en Toba entre los/las creyentes Tobas, es leer la Biblia en su idioma, es poder escuchar a Dios hablándoles en su propia lengua. A medida que el traductor toba, asesorado por Alberto, traducía al Toba los libros de la Biblia, Alberto los publicaba en ediciones provisorias que leía durante los servicios religiosos en las iglesias (Litwiller, 2016).

Asimismo, uno de los alfabetizadores de la JUM sostuvo que: «aprender el idioma y leer en el idioma les permitía [a los indígenas alfabetizados] leer las escrituras, las sagradas escrituras en el idioma, que se habían empezado a traducir» (Benedetto, 2011).

La política de alfabetización generada desde la JUM promovió la lectura directa de la Biblia en el idioma indígena. Las prácticas de lectura tenían el propósito de propiciar la exégesis bíblica, y la escritura contribuyó al desenvolvimiento burocrático-administrativo de la IEU, el intercambio y la sociabilización de información entre los miembros de la iglesia y misioneros. Al mismo tiempo, la escritura funcionaba como una herramienta primordial en la distribución del poder político religioso, ya que los dirigentes indígenas tenían a su cargo

informar en los registros oficiales de la IEU sobre el desenvolvimiento de las iglesias de cada zona (*Manual de la Iglesia Evangélica Unida*, 1962). De este modo, la lectura y la escritura fueron prácticas de uso religioso que generaron las condiciones comunicacionales y materiales para la difusión del evangelio y el crecimiento de la IEU en la región y el país.

Entendemos que esta inserción misional significó un proceso de resignificación de formas sociales y culturales para los *qom* del extremo noroccidental del Chaco a fines de la década del sesenta, promovido por una idea asimilacionista y civilizadora que atravesaba la intervención de los misioneros. Como lo sostiene Ricouer (2010), en el mundo bíblico «el hombre es alcanzado según sus múltiples dimensiones, que son cosmológicas, histórico mundiales, tanto como antropológicas, éticas y de personalidad» (p. 118). La propuesta misional protestante, que mediaba el acceso a la «palabra divina» en el idioma nativo y asistió a los indígenas en la creación de su propia iglesia, suponía una nueva forma de «conversión» salvacionista al otorgar una posición activa a los indígenas en la lectura del evangelio y en el proceso de evangelización de los miembros de sus comunidades. Para Ceriani Cernadas (2011), esa idea de sujeto constituyó la clave de expansión de la IEU ya que implicó:

Renovar una ideología capaz de dar sentido a las expectativas psicológicas y culturales de la gente; inmediatez el acceso a lo sagrado a través del propio idioma y la acción ritual colectiva, abriendo el juego a una marcada creatividad simbólica; legitimar la

capacidad de acción de los sujetos al ser parte de una institución religiosa autónoma que adquirió la anhelada legalidad exigida por el estado argentino (pp. 15 y 16).

Al propiciar la creación de una iglesia evangélica indígena, la política de alfabetización de la JUM estuvo fundada en parte por esta pedagogía de evangelización y formación religiosa; sin embargo, amplió este sentido orientándola a la recreación de la conciencia étnica. Con esta finalidad, se incorporaron contenidos referidos a la cultura *qom* a través de los textos de enseñanza en lengua indígena: no solo se enseñaba la lectura y la escritura en idioma *qom*, sino también representaciones del lugar de las/los ancianas/os en la construcción intergeneracional de la identidad étnica o aspectos de la religiosidad *qom* como los sueños. Se promovía el uso de etnónimos (expresiones del tipo «*Qomi qom. Qomi qom*»; en castellano «Somos *qom*. Ustedes son *qom*»), la práctica de juegos infantiles tradicionales, etcétera.

Si bien los propósitos evangelizadores de la JUM incluyeron la lengua y la cultura indígena como estrategia central, la política socioeducativa de esta asociación de iglesias era marcadamente integracionista, compartiendo un espíritu de época. En este sentido, la enseñanza del castellano fue central en la alfabetización, ya que como idioma oficial era un contenido indispensable para incorporar a los indígenas a la sociedad nacional. En este sentido, podemos decir que en ese período histórico ser «alfabetizado» constituía una muestra de

«integración». Sobre este aspecto, las fuentes consultadas señalan:

Integración cultural: [...] la integración del toba a la sociedad nacional no puede darse como un hecho aislado sino como factor correlativo e integral a los de su salud y educación, por lo que recomienda llevar una labor integral a la vez que respetando las pautas de existencia y valores que hacen a la vida del pueblo toba (*Recomendaciones de la consulta sobre la obra misionera entre los Tobas*, 1968: 3)

En una referencia breve a los materiales de lectura,<sup>17</sup> es importante señalar que este marcado propósito de propiciar el bilingüismo es lo que explica que los textos que circularan fueran bilingües *qom*-castellano, o exclusivamente *qom*. También se presentaban en distintos géneros: series de cuentos, cartillas de alfabetización, vocabularios o fragmentos bíblicos. Los cuentos, traducidos por el indígena Francisco Rodríguez, estaban en *qom*. Las cartillas de alfabetización fueron elaboradas por la alfabetizadora Virginia Bunn, con el asesoramiento lingüístico de Albert Buckwalter<sup>18</sup> y en consulta con ancianos

<sup>17</sup> El análisis descriptivo de las cartillas de alfabetización excede a los propósitos y extensión de este trabajo. Para ampliar véase Almiron (2016 y 2014)

<sup>18</sup> Albert Buckwalter también enseñó el idioma *qom* a los alfabetizadores Virginia Bunn y Carlos Benedetto, logrando cada uno de ellos distinto dominio de la lengua *qom*. Los indígenas alfabetizados señalan que Virginia hablaba poco el *qom*, que otra de las alfabetizadoras principales solo utilizaba

*qom*. Las cartillas estaban escritas en idioma nativo, eran utilizadas para la enseñanza simultánea de la lectura y la escritura, y se contaba con una cartilla destinada a la infancia y otra para adultos. En la alfabetización también se utilizaban fragmentos de la Biblia, en castellano y *qom*, traducidos por Buckwalter y por un indígena letrado.

El uso de la Biblia en lengua vernácula como texto de alfabetización constituye una continuidad histórica de la Reforma Protestante del Siglo XVI, que propició la lectura directa de la Biblia sin intermediaciones de terceros, práctica que cuestionaron a los sacerdotes católicos. En este sentido para Buckwalter (1951):

*The primary source of the revelation of Christ is in the Bible, therefore, that book is at the center of our educational purposes. It is our purpose to make plain to the Indian the message which the Bible has for him as a creature of God. If he is to get the full force of the Gospel message, it would be best if he were to read it for himself, for then it would not be secondhand (p. 1).*<sup>19</sup>

el castellano y que Carlos Benedetto fue quien utilizaba con mayor fluidez el idioma.

<sup>19</sup> En castellano «La fuente primaria de revelación de Cristo se encuentra en la Biblia; por lo tanto, ese libro está en el centro de nuestros propósitos educativos. Es nuestro propósito dejar en claro al indio el mensaje que la Biblia tiene para él como criatura de Dios. Para que él pueda tomar toda la fuerza del mensaje del Evangelio, sería mejor que él mismo lo lea, para que el mismo no provenga de una segunda fuente». Traducción realizada por el profesor Jesús Lenain (Departamento de Lenguas Extranjeras, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Nordeste).

Podemos decir entonces que la Biblia fue el canon, un libro central en la acción educativa.<sup>20</sup>

En cuanto a las escenas de lectura, brevemente podemos señalar que, en el espacio de alfabetización, la lectura se realizaba de manera individual, más cercana a la forma moderna de lectura en las escuelas, o grupal en un formato más próximo a prácticas religiosas convencionales<sup>21</sup>. Los momentos de lectura de la Biblia eran generalmente colectivos, los alfabetizadores y los/las alumnos/as leían en voz alta compartiendo un sólo ejemplar que circulaba entre todos. De esta manera, las prácticas de lectura en un formato escolarizado que implicaba una asistencia diaria pasaban a convertirse en prácticas sociales y culturales usuales para los indígenas.

### Conclusiones

El acceso a prácticas de lectura y escritura por parte de indígenas en el extremo noroccidental chaqueño, entre mediados de los sesenta y principios de los setenta, estuvo ligado

<sup>20</sup> Para el año 1972 había traducido al *qom* nueve libros del Nuevo Testamento (San Marcos, Tesalonicenses I y II, Hechos de los Apóstoles, Juan, etc.) y más de ciento veinte historias del Antiguo Testamento. También se distribuyeron copias de estas en las iglesias y entre miembros indígenas (Mast, 1972).

<sup>21</sup> Si bien esta dimensión no será desarrollada en profundidad proporcionamos al lector una aproximación de las prácticas de lectura generadas en este espacio.

a la historia de intervención misional protestante en el NEA argentino y, en particular, a las acciones de alfabetización de la JUM. Asimismo, el impulso dado a la alfabetización de adultos en la región latinoamericana y las políticas nacionales de corte integracionista generaron condiciones propicias para que la población indígena se constituyera en destinataria de políticas de alfabetización suscitadas en el cruce de iniciativas confesionales e intervenciones estatales. Más precisamente, mediante su vínculo con la DINEA, la alfabetización de la JUM se inscribía en la referida coyuntura histórica de fuerte impulso a la alfabetización y la educación de adultos de la segunda mitad del siglo XX.

De esta manera, la JUM encontró una coyuntura sociopolítica y educativa que contribuyó al desarrollo de una propuesta de alfabetización generada desde la institución. En este sentido, la política de alfabetización que desarrollaron los misioneros articuló diversos propósitos: la expansión del cristianismo entre los indígenas a través de la IEU, la incorporación de esta población a la sociedad nacional y la recreación de la conciencia étnica *qom*. De acuerdo con estos propósitos, la alfabetización en la JUM fue bilingüe *qom*-castellano. Los objetivos tendían a la lectura directa de la Biblia en el idioma vernáculo, el uso del idioma como diacrítico identitario y la ya mencionada integración a la sociedad nacional. Tres vertientes principales que nos hablan de la dimensión político-ideológica de las acciones de alfabetización que trascienden el acto metodológico de codificación y decodificación de signos lingüísticos.

Elaborar, distribuir textos y expandir la lectura entre los indígenas fueron acciones que constituyeron a la JUM como un espacio de acceso de la cultura escrita entre esta población del noroeste chaqueño, entre 1965-1973 c. La Biblia fue el texto principal de enseñanza, el canon. Se incorporaron otros como las cartillas de alfabetización y vocabularios elaborados y editados por la JUM en consulta con los indígenas. Ampliaron las lecturas a cuentos en *qom* traducidos por un indígena letrado. De este modo, los indígenas fueron partícipes en la producción de estos materiales; en el caso de las cartillas de alfabetización restaría para otros trabajos profundizar si su participación los ubicaba en posiciones de autoría y/o de mediadores lingüísticos.

Respecto a la escritura, si bien su enseñanza se dio en simultáneo con la lectura, su análisis nos acercó a una historia de acceso con características específicas y en relación con otros procesos más amplios. La imposición exógena de la escritura en *qom* significó el inicio de un proceso de transformación en las formas de comunicación en la cultura *qom*, la lengua ya no fue sólo una lengua hablada sino también palabras escritas. No estamos hablando de desplazamiento de la oralidad, sino que nos estamos refiriendo a un contexto sociohistórico de introducción del uso de ambas formas comunicacionales. Entre las fuentes primarias consultadas encontramos indicios al respecto, se trata de cartas escritas por un indígena a Buckwalter, manuscritas en *qom* y castellano, donde expresó: «Hermano Alberto, yo poco entiendo de mi dioma, pero yo, a mi megosta leer [...]» (Mansilla, 1970). «[...] y quiero una revista de letra de



Toba y Castellano por favor hermano que me contesta te espero [...]]» (Mansilla, 1965).

*Recibido: 23 de marzo de 2017*

*Aceptado: 12 de junio de 2017*

### Referencias bibliográficas

267

- Almirón, V. (2016). “Alfabetización para indígenas en Chaco: Un estudio sobre materiales de lectura. (1965-1972 c.)”. *XIX Jornadas Argentinas de Historia de la Educación*. Cipolletti: Universidad Nacional de Comahue y Sociedad Argentina de Historia de la Educación, 4-6 de agosto.
- (2014). “Leer y escribir en *qom*. Alfabetización en el marco de un proyecto misional protestante. Juan J. Castelli, Chaco (1964-1973c)”. *XXII Jornadas Jóvenes Investigadores organizado por la Asociación de Universidades*. Chile, Valparaíso: Grupo Montevideo y Universidad de Playa Ancha.

- Artieda, T. (2016). “Educación y movimientos étnico-políticos en la historia chaqueña reciente”. En Palermo, A. y Pérez, A. M. (compiladoras). *Nuevos protagonistas en el contexto de América Latina y el Caribe*. Buenos Aires: CEFIS-AAS, pp. 97-111. Disponible en [<http://www.aasociologia.org.ar/2016/04/libro-nuevos-protagonistas-en-el.html>]. Consultado el 10 de noviembre de 2016.
- (2012). “Historias indígenas de acceso a la lectura y la escritura en tres ámbitos, religión, familia, escuela (1914-1960 circa)”. En Cucuzza, H. R. y Sprengelburd, R. P. (directores). *Historia de la lectura en Argentina. Del catecismo colonial a las netbooks estatales*. Buenos Aires: Editoras del Calderón SRL, pp. 435-470.
- Beck, H. y Beck, M. (1999). “Historia de la Junta Unida de Misiones. Un organismo ecuménico evangélico al servicio de los aborígenes chaqueños”. En *VI Seminario Sobre Iglesia e Inmigración*. Buenos Aires: Centro de Estudios Migratorios Latinoamericanos (CEMLA).
- Bottarini, R. (2009). “El sujeto adulto analfabeto: tres gobiernos, tres políticas”. En el Simposio “Alfabetización, inclusión social y cultura escrita: relaciones entre complejos procesos y tentativas de fundamentación teórica”. *II Congreso Internacional de Educación, Lenguaje y Sociedad “La Educación en los nuevos escenarios*

socioculturales”, Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam, 23-25 de abril.

Buckwalter, A. (2011). “Misión a las comunidades autóctonas. Un testimonio personal”. En Horst, W., Mueller-Eckhardt, U y Paul, F. *Misión sin conquista. Acompañamiento de comunidades indígenas autóctonas como práctica misionera alternativa*. Florida: Ediciones Kairós, pp. 189-225.

Ceriani Cernadas, C. (2013). “Entre la confianza y la sospecha. Representaciones indígenas sobre las experiencias chaqueñas de misionalización protestante”. En Tola y Medranoy Cardin (editor). *Gran Chaco. Ontologías, poder, afectividad*. Buenos Aires: Asociación Civil Rumbo Sur.

— (2011). “Evangelio, política y memoria en los Toba (*qom*) del Chaco argentino”. *Nuevo Mundo Mundos Nuevo*. Disponible en [<https://nuevomundo.revues.org/61083>]. Consultado el 1 de noviembre de 2016.

Ceriani Cernadas, C. y Citro, S. (2002). “Repensando el movimiento del *evangelio* entre los Toba del Chaco argentino”. *III Congreso Virtual de Antropología y Arqueología*, NAYa.

Chartier, R. (1999). *Cultura escrita, literatura e historia: conversaciones con Roger Chartier*. México: Fondo de Cultura Económica.

Gómes, G. (2016). *La política social de los regímenes dictatoriales en Argentina y Chile, 1960-1970*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata; Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento; Posadas: Universidad Nacional de Misiones.

— (2011). “El Onganiato y los sectores populares: funcionarios, ideas y políticas de la Secretaría de Estado de Promoción y Asistencia a la Comunidad (1966-1970)”. En *Anuario del Centro de Estudios Históricos “Prof. Carlos S. A. Segreti”*, año 11, número 11, pp. 279-302.

Gómez, M. (2011). “¿Morirán mis hijos o las frutas del monte se secarán si no canto y uso mi amuleto cada noche? Mujeres tobas (*qom*) y Misioneros Anglicanos en el Chaco Centro occidental (Argentina)”. En *Cuadernos Pagu*, número 36, Brasil, Campinas-SP.

Guarino, G. (2010). “Estrategias identitarias para la resistencia étnica en las organizaciones indígenas *qom* del Chaco”. En *Revista Mad*, número 22, mayo.

Hermitte, E. y equipo. (1995). *Estudio sobre la situación de los aborígenes de la Provincia del Chaco y políticas para su integración a la sociedad nacional*. Volumen I. Posadas: Editorial Universitaria.

Iñigo Carrera, N. (1999). “¿Reservas o excluidos? El caso de la población aborígen y criolla en una localidad del Impenetrable chaqueño (1970-1998)”. En *Anuario IEHS*, número 14.

Lenton, D. (2013). “Aproximación a una historia de las organizaciones de militancia indígena: 1953-1973”. *XIV Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia*. Mendoza: Departamento de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo.

— (2005). *De centauros a protegidos. La construcción del sujeto de la política indigenista argentina desde los debates parlamentarios (1880-1970)* (tesis doctoral). Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

Martínez Sarasola, C. (1992). *Nuestros paisanos los indios*. Buenos Aires: Emecé Editores S A.

Ricouer, P. (2010). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Rodríguez, L. M. (2009). “La educación de adultos en la historia reciente de América Latina y el Caribe”. En Moreno Martínez, P. y Navarro García, C. (coordinadores). *Perspectivas históricas de la educación de personas adultas*, volumen 3, número 1, Universidad de Salamanca. Disponible en [[http://www.usal.es/efora/efora\\_03/articulos\\_efora\\_03/n3\\_01\\_rodriguez.pdf](http://www.usal.es/efora/efora_03/articulos_efora_03/n3_01_rodriguez.pdf)]. Consultado el 10 de noviembre de 2016.

Seiguer, P. (2010). “El protestantismo histórico en la Argentina, 1870-1930: perspectivas historiográficas”. En *Diversidad*, año 1, número 1, pp. 139-176.

Torres Fernández, P. (2007 y 2008). “Políticas misionales anglicanas en el Chaco Centro-Occidental a principios del siglo XX: entre comunidades e identidades diversas”. En *Población y sociedad*, número 14/15, pp. 139-176.

### Documentos

Barbieri, Sante U. (1963). “Carta a la Administración del Ingenio y Refinería San Martín de El Tabacal”. Buenos Aires, Colegio Ward. Archivo Histórico “Esther Gattinoni de Regueira”. Colección Obispo Sante Uberty Barbieri.

- Buckwalter, Albert (1966). Reports. Illinois, Mennonite Church USA Archive. Colección: Albert S. and Lois Buckwalter Papers, 1949-2004.
- (1965). *Argentine Chaco. Illinois, Mennonite Church USA Archive. Colección: Albert S. and Lois Buckwalter Papers, 1949-2004.*
- (1951). *Are we adequately meeting the needs of the Indian through the spanish and interpreters? Or should the mission officially take steps to put the Toba in writing? Illinois, Mennonite Church USA Archive. Colección: Albert S. and Lois Buckwalter Papers, 1949-2004.*
- DINEA y OEA (1971). *Problemática de la Educación de Adultos en la Argentina*. Edición del Centro Multinacional de Educación de Adultos (CEMUL).
- Gattinoni, C. (1974). *Toba Indian Mission. The Encyclopedia of World Methodism. Tennessee, The United Methodist Publishing House*, volume I, p. 133.
- Junta Unida de Misiones. *Boletín Informativo n° 3* (1971). Buenos Aires, Colegio Ward. Archivo Histórico “Esther Gattinoni de Regueira”. Caja JUM.
- Junta Unida de Misiones. *Boletín Informativo n° 2* (1970). Buenos Aires, Colegio Ward. Archivo Histórico “Esther Gattinoni de Regueira”. Caja JUM.
- Junta Unida de Misiones (s/f). *Algo hay que hacer por el pueblo Toba*.
- Lede Na Qom (s/f). *Illinois, Mennonite Church USA Archive. Colección: Albert S. and Lois Buckwalter Papers, 1949-2004.*
- Mansilla, C. (1970). “Carta dirigida a Albert Buckwalter”. *Illinois, Mennonite Church USA Archive. Colección: Albert S. and Lois Buckwalter Papers, 1949-2004.*
- (1965). “Carta dirigida a Albert Buckwalter”. *Illinois, Mennonite Church USA Archive. Colección: Albert S. and Lois Buckwalter Papers, 1949-2004.*
- Manual de la Iglesia Evangélica Unida* (1962).
- Mast, M. (1972). “Una aproximación a la educación teológica entre los Tobas de Argentina”. Capítulo 3, p. 137. Disponible en [<http://www.jim-mission.org.uk/discussion/chaco-spanish/22-MMast-Edu-teologica-para-tobas-3-cap.pdf>]. Consultado el 10 de noviembre de 2016.

*Recomendaciones de la consulta sobre la obra misionera entre los Tobas* (1968). Buenos Aires, Colegio Ward. Archivo Histórico “Esther Gattinoni de Regueira”. Colección Obispo Sante Uberti Barbieri.

Reivindicación. *Órgano Indigenista Chaqueño*. Octubre de 1958. Resistencia, año II, número 13.

República Argentina, Consejo Nacional de Educación (1964). *Programa Nacional e Intensivo de Alfabetización y Educación de Adultos 1964-1968*. Buenos Aires: Centro Nacional de Información Documental Educativa (CeNIDE). Impreso Secretaría General, Consejo Nacional de Educación.

*Revista Educación Cristiana*, año XXIII, número 91, enero-marzo 1968. Artículos: “¿Quién es mi prójimo? El Analfabeto” y “...Hasta lo último de la tierra... Chaco (Argentina). Misiones Cristianas Unidas J. J. Castelli”. Buenos Aires: Colegio Ward. Archivo Histórico “Esther Gattinoni de Regueira”, pp. 36-38.

Sotelo, R. (1965). *Guía del alfabetizador*. Chaco: Archivo Asociación Amigos del Aborigen. Impreso por Asociación Amigos del Aborigen.

UNESCO (1967). *Alfabetización 1965-1967*. Paris: Imprimerie Polychrome.

### Entrevistas

Benedetto, Carlos. Entrevista realizada el 14 de setiembre de 2011 en la ciudad de Juan J. Castelli, Chaco, Argentina. Entrevistadora: Almiron, Victoria.

Bournissen, Germán. Entrevista realizada el 26 de agosto de 2008, en Presidencia Roque Sáenz Peña, Chaco, Argentina. Entrevistadora: Ileana Ramírez.

Inderecio, Beatriz. Entrevista realizada el 22 de diciembre de 2015 en la Ciudad de Barranqueras, Chaco, Argentina. Entrevistadora: Almiron, Victoria.

Litwiller, Lois. Actualmente residente en EE. UU., realizada *online* el 11 de junio de 2016. Entrevistadora: Almiron, Victoria.

Tomé, Marta. Entrevista realizada el 6 de diciembre de 2011 en Lugano, Buenos Aires, Argentina. Entrevistadora: Almiron, Victoria.