

Diversidad cultural: encuentros, diálogos y conflictos

La afirmación de las identidades.
Ciudadanías en proceso.
Escolarización y diversidad lingüística.
El arribo del "otro" al mundo escolar.
La diversidad cultural del alumnado.

INCLUYE FASCÍCULO
NOVEDADES
CON TIC
Nº7

Historia y efemérides

Las búsquedas hacia los orígenes.
Historia y geografía local.
Viaje a través de historietas.
Los árboles genealógicos y las narrativas familiares.

Año 23 / N° 244 / Abril 2011
Argentina: \$16
México: \$60 m/n
Uruguay: \$U 110
www.noveduc.com

FORMACIÓN DOCENTE

Recrear el lugar de las efemérides.

El Departamento de Cooperación en las instituciones.

miradas que orientan acciones pedagógicas para la diversidad

Las miradas sobre las infancias cobran hoy una importancia fundamental. Las miradas aplican representaciones de uno mismo y de los otros. Sobre la base de lo que se piensa y siente, se actúa.

Las representaciones que los docentes tienen respecto de los niños y los jóvenes, y las acciones que expresen en gestos y movimientos van a proporcionarles a los destinatarios una mirada de sí mismos.

Cuando el otro, el alumno, es sentido como "extranjero" por sus diferencias –que pueden ser de todo tipo–, el maestro, que sigue teniendo para los niños un lugar de enorme poder y de referencia, lo hará sentir, a los otros y él mismo, como "extranjero", extraño, ajeno.

Con esa imagen, los alumnos, los estudiantes, cargarán sus "mochilas" personales cada vez que ingresen a las escuelas. La inquietud, la incomodidad, el temor, la sensación de incompreensión, la inseguridad, son el destino de los prejuicios.

Por ello, es importante volver a pensar cuáles son las representaciones que circulan en las instituciones escolares respecto de todos.

Las representaciones sesgadas de los otros respecto de sus lenguajes, sus identidades, sus culturas, sus posibilidades de conocimiento, condicionan la enseñanza y los aprendizajes.

La contrapartida a esta mirada es la mirada respetuosa, la mirada abierta, la mirada curiosa, festiva, respecto de lo que no se sabe del otro y se descubre paso a paso, con asombro. El destino de esta otra mirada es la confianza.

Los artículos reunidos en el dossier conjuntan diferentes experiencias y perspectivas en las que prevalece el concepto de confianza, dando cuenta de las convicciones con las que es posible plantear proyectos pedagógicos que hablan de ciudadanía, infancias y adolescencias, en convivencia con el otro.

Los Editores



FASCÍCULO N° 7:
Analizar.
Actividades con
tecnología.

SUMARIO N° 244

■ NIÑOS SIN OPORTUNIDAD	
Bernardo Kliksberg	6
■ DIVERSIDAD CULTURAL: ENCUENTROS, DIÁLOGOS Y CONFLICTOS	
Relatos de jóvenes sobre el wichi y el español.	
María Macarena Ossola y Ana Carolina Hecht	8
Diversidad cultural y lingüística en educación.	
Gladys Lopreto	12
Infancia y tiempo escolar en primer grado.	
Andrea Beatriz Álvarez, Berta Liliana Álvarez, Juan Carlos Casasola y Miguel Ángel Zambrano	16
El arribo del "otro" al mundo escolar.	
Isabel Robalo	22
Inmigración y escuela. María Lorena Alonso y Cristina Martínez de Taboada Kutz	26
Ciudadanía en proceso. Mónica Ledo Silvestri; Carmen Lúcia Vidal Pérez	30
■ HISTORIA Y EFEMÉRIDES	
Un viaje hacia los orígenes. Claudia Cabieses	38
Árboles genealógicos y narrativas familiares.	
José González Monteagudo	42
Historia y geografía locales. Elizabeth Serafin	52
Viaje a través de historietas argentinas. Norma Sandina	57
La iconografía costumbrista como fuente histórica.	
María Eugenia Costa	62
Los actos escolares: una construcción con sentido.	
Daniela Dagoberto	68
Recursos didácticos para conmemorar las efemérides.	
Equipo Museo del Hombre Chaqueño "Prof. Ertivio Acosta", María Gabriela Barrios y Leticia Beatriz Codazzi	70
■ FORMACIÓN DOCENTE	
Recrear el lugar de las efemérides en la escuela.	
Guillermo Genini, Rosa Abraham, Carmen B. Godino	74
El Departamento de Cooperación. Juan C. Rojas	80
■ MAESTROS NARRADORES	
Había una vez... nueve pequeños niños que escribieron una gran historia. María Laura Galli	83
■ MISCELÁNEAS	
Páginas Web con recursos educativos	72
Agenda	86

PRODUCCIÓN GENERAL: Ada Kopitowski, Cinthia Rajschmir, Silvia Itkin / Corrección: Susana Pardo
DIAGRAMACIÓN: Analía Kaplan • Visual DG / DISEÑO DE PORTADA: Estudio Murra Creativa

de **Novedades Educativas**. Editora Propietaria: Beatriz Noemi Kaplan - Director: Daniel Horacio Kaplan. Reg. Prop. Intelectual N° 892.345. Marca Registrada N° 1.754.347. ISSN 0328-3534. Es una publicación del Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico S.R.L. Los lectores pueden enviar sus sugerencias a <editor@noveduc.com>, grabados en formato RTF para PC compatible, adjuntando una autorización para su publicación. **No nos obligamos a publicar ni a devolver el material.** Los números atrasados se venden al valor del último ejemplar en circulación. Los editores no necesariamente coinciden con los conceptos y opiniones de los artículos firmados por los autores, ni adhieren o garantizan los servicios y productos ofrecidos en los espacios publicitarios. Todas las sugerencias y comentarios serán bienvenidas, esta publicación es un servicio de comunicación docente y abre sus páginas a las informaciones y colaboraciones de sus lectores. Las gacetas se publican gratuitamente, los comentarios y anticipos de libros no tienen cargo. Si en alguna localidad no se consigue con facilidad, aguardamos sus sugerencias. **Novedades Educativas** se distribuye en: Bolivia, Chile, México, Paraguay, Perú y Uruguay. Impreso en Argentina. Printed in Argentina. Impreso en Talleres Gráficos Nuevo Offset

ARGENTINA ARGENTINA ARGENTINA

de Publicaciones Educativas y Material Didáctico S.R.L.
teléfonos 4345 (C1195AAC) Buenos Aires :: Tel. (5411) 4867-2020
(5411) 4867-0220 :: E-mail: contacto@noveduc.com

MÉXICO MÉXICO MÉXICO

Ediciones Novedades Educativas de México S.A. de C.V.
Inst. Téc. Ind. # 234 (Cto. Int.) Of. # 2 - P.A. - Col. Agricultura. Deleg. M. Hidalgo México D.F.
C.P. 11360 :: Telefax: 53 96 59 96 / 53 96 60 20 - info@novemex.com.mx

www.noveduc.com

Relatos de jóvenes sobre el wichí y el español en sus trayectorias escolares en la provincia de Salta

María Macarena Ossola y Ana Carolina Hecht

Desde una perspectiva antropológica, se sistematizan reflexiones de un grupo de jóvenes wichí acerca de los usos de las lenguas wichí y español en sus trayectorias escolares en la provincia de Salta. A partir de retomar sus voces, el análisis ahonda en la complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje en contextos de diversidad cultural y lingüística.

En el ámbito mundial, el tema de la diversidad lingüística y cultural ha cobrado enorme relevancia debido a distintos procesos: la globalización y el surgimiento de identidades locales emergentes, el desarrollo de las tecnologías de la comunicación y los procesos de reconocimiento impulsados por diferentes pueblos indígenas. En el plano lingüístico, si bien siempre se ha sabido de la presencia de distintas lenguas en el mundo —así como de la riqueza que cada una encierra en cuanto expresión de una forma única de ver y entender el mundo—, recién en las últimas décadas se propician acciones y reflexiones más sistemáticas que procuran llevar a cabo acciones para mantener el patrimonio lingüístico de la humanidad. En particular, muchas de estas iniciativas de revitalización de la pluralidad de lenguas se forjan en los espacios escolares.

Los actuales estados latinoamericanos se han edificado sobre el silenciamiento de las diferencias lingüísticas y culturales. En su devenir histórico, los sistemas educativos han coadyuvado a esa meta, han tenido como función lograr la homogeneización de todos los niños y niñas como futuros ciudadanos portadores de una única lengua y cultura. Las escuelas se han desarrollado siendo indiferentes hacia la diversidad propia de la sociedad, reproduciendo un modelo donde no hay espacio para aquello fuera de lo hegemónico.

No obstante, ni los estados ni los sistemas escolares quedan eximidos del movimiento a mayor escala en cuanto a la nueva visibilidad que ha cobrado el pluralismo étnico y lingüístico y, por ello, se vuelve indispensable su reconocimiento, valoración y consideración. Así, por ejemplo, en la Argentina, con la vuelta a la democracia en

1983, se propicia la atención hacia la diversidad lingüístico-cultural. En el discurso oficial se produjo un cambio en el nivel jurídico-político donde se percibe el tránsito de una política integracionista hacia una de reconocimiento de la pluralidad y respeto por las identidades étnicas y culturales. En cuanto a la legislación, se reconoce un notable estatus social para los pueblos indígenas y surgen los diseños pedagógicos de educación intercultural bilingüe con la premisa de atender y respetar la diversidad lingüístico-cultural.

La Argentina es un país multilingüe que se caracteriza por poseer una enorme diversidad sociolingüística. Además del español y de las lenguas de migración, se hablan un total de catorce lenguas indígenas con muy diferentes grados de vitalidad lingüística (quechua, toba, pilagá, mocoví, wichí, quichua, guaraní, mbyá, chiriguano, chorote, áonek' o áyen, nivaklé, mapuche y yopará). Respecto de las políticas lingüísticas hacia esta diversidad, la única lengua oficial del Estado es el español. No obstante, algunas provincias (como Chaco y Corrientes) han reconocido jurídicamente a las lenguas vernáculos que se hablan en sus jurisdicciones. En el caso del Chaco, el wichí, el toba y el mocoví; y en Corrientes el guaraní.

Ahora bien, tener en cuenta la diversidad lingüística y cultural de la Argentina trae como corolario una imprescindible revisión de prácticas y roles internalizados y naturalizados en el sistema educativo. Por ello, con el fin de aportar en esa dirección, en este trabajo se presentan las reflexiones realizadas por un grupo de jóvenes wichí acerca de los usos de las lenguas wichí y español en sus trayectorias escolares en la provincia de Salta.

Lenguas y escuela: Salta

Salta es la provincia argentina que posee la mayor diversidad de etnias indígenas: guaraníes (también conocidos como chiriguano), chanés, wichís, tapyy o tapieté; chorote (iyojwaja o iyojwujwa), chulupí (o niwaklé), toba, kollas y diaguito-calchaquíes (Buliubasich, 2009). Paradójicamente, no es de las primeras en desarrollar acciones educativas tendientes a incluir esta diversidad étnica y lingüística, aunque existe una tendencia actual a revertir la situación histórica de carencia de políticas educativas acordes con los requerimientos culturales y lingüísticos de estas poblaciones.

Las primeras medidas para contemplar a este sector poblacional de una manera diferencial se llevaron adelante en el marco de una serie de políticas de innovación educativa tras el restablecimiento de la democracia. Así, en el año 1984 se elaboró el "Proyecto de Regionalización Educativa para el Área Aborigen" (PREPARA), que tenía el objetivo de afirmar la castellanización de los educandos, y no contemplaba interés alguno en el desarrollo de las lenguas indígenas (Petz, 2010). Una de las propuestas generadas en el marco de PREPARA fue la incorporación a las escuelas con población aborigen de "Auxiliares Aborígenes del Docente". Si bien este proyecto se ejecutó como una experiencia piloto (se implementó primeramente en la escuela N° 406 "Río Bermejo" de Misión Carboncito), para el año 1988 se extendió la designación de "Auxiliares Aborígenes del Docente" a las escuelas de los departamentos de Rivadavia, San Martín y Orán, porque poseen el mayor número de comunidades aborígenes de la provincia. Cabe señalar que la incorporación de estos agentes educativos en el espacio escolar se realizó con el fin de facilitar la castellanización del alumnado, es decir, sus funciones eran actuar como un puente entre el maestro no indígena y los alumnos, respondiendo así a la idea general de integración (cultural y lingüística) de los aborígenes al contexto cultural global.¹

En 1986 se promulgó la Ley Provincial N° 6373 de Promoción y Desarrollo del Aborigen de la Provincia de Salta. En su capítulo V "De la Educación", se explicita la idea ya expuesta de "promover la regionalización del currículo y facilitar, vía la escolaridad, el acercamiento a la cultura global". Tanto en esta ley, como en su sucesora, la Ley N° 7121 de Desarrollo de los Pueblos Indígenas de Salta (2000), no existe el reconocimiento de la diversidad lingüística, ni se registran medidas para su mantenimiento.

Como modalidad educativa, la Educación Intercultural Bilingüe se implementa en Salta tardíamente, recién con la Ley de Educación de la Provincia N° 7546 sancionada en 2008. Allí, en el capítulo VII, formalmente se reconoce a la diversidad étnica y cultural, adoptando lo ya expresado en la Reforma de la Constitución Nacional de 1994 (artículo 75, inciso 17) y en la Reforma de la Constitución Provincial de 1998 (capítulo I, artículo 75). Entre los cambios esbozados respecto de la escolarización de los pueblos indígenas, se destaca la preservación y el fortalecimiento de su cultura y su lengua, la búsqueda de una formación específica para el "facilitador bilingüe" y la construcción de modelos y prácticas educativas que "incluyan sus valores, conocimientos, lenguas (...)".

En este marco, el Ministerio de Educación de la Provincia organiza en el año 2010 una serie de "Mesas de Diálogo con los pueblos Wichí, Chorote y Toba", tituladas "Por una escuela que hable de nosotros". En el primer encuentro interactuaron docentes, directivos, padres y dirigentes comunitarios y reflexionaron sobre qué escuela funciona en las comunidades y qué tipo de escuela se proyecta a futuro.

En síntesis, el tránsito hacia la adopción de una política de educación intercultural bilingüe (EIB) en la provincia de

Salta es muy reciente. Los diseños de EIB, si bien intentan revertir una situación histórica de asimilación y negación de las poblaciones indígenas, aún se encuentran en una etapa inicial en cuanto a la consideración de la diversidad étnica y lingüística en las aulas.

Acerca del wichí y los wichís

Nos centraremos aquí específicamente en algunas experiencias de jóvenes wichí, por ello dedicaremos unas líneas para caracterizar a esta lengua y sus hablantes. Los wichí en la literatura a veces son llamados "matacos", sin embargo, en los últimos años se emplea más frecuentemente el etnónimo en lengua indígena "wichí". El significado de este término es "gente" y se utiliza en oposición y rechazo a la denominación "mataco", impuesta por los no indígenas o "blancos", connotando un nombre peyorativo cuyo sentido es "animal de poca monta".

Los asentamientos wichís de la Argentina se ubican mayoritariamente en la región denominada Gran Chaco, tan sólo queda una pequeña proporción viviendo en Bolivia. Específicamente, se localizan en la franja de territorio que se extiende desde el río Pilcomayo hasta el río Bermejo, en las provincias de Salta (departamentos de San Martín, Rivadavia, Orán, Metán y Anta), Formosa (departamentos de Bermejo, Ramón Lista, Matacos y Patiño) y Chaco (departamento de General Güemes). Por ello, actualmente los wichís argentinos se autoidentifican, siguiendo el curso de los ríos Pilcomayo y Bermejo, de la siguiente manera: los del sudeste como "chomleley", los "abajebños", los del noroeste como "phomleley" y los "arribeños" (Gerzenstein, 1992).

La lengua wichí pertenece a la familia lingüística mataco-mataguaya conformada además por las lenguas: chorote, chulupí y maká.² Esta lengua ha sido caracterizada como un *continuum* de distintas variedades dialectales con diferencias fonológicas, gramaticales y léxicas bastante importantes aunque inteligibles entre sí (Gerzenstein et al., 1998 y Naharro, 2001). El wichí tradicionalmente era una lengua ágrafa, no obstante actualmente cuenta con varios sistemas de escritura según dichas variedades dialectales fruto de la labor de misioneros anglicanos y lingüistas (Acuña, 2002).

Las lenguas de la familia lingüística mataco-mataguaya se destacan del resto de las lenguas indígenas de la Argentina por ser las más vitales. Cabe destacar que los wichí son el grupo más numeroso dentro de esta familia. Respecto de la vitalidad del wichí, se encuentra que un gran número de sus hablantes es monolingüe en la lengua vernácula, y de los muchos hablantes bilingües se evidencia que la mayoría se maneja con más soltura en la lengua autóctona que en el español (Censabella, 1999 y Hecht, 2006). Esta situación sociolingüística de monolingüismo se evidencia en los niños que aún no ingresan al sistema educativo así como en los ancianos. La situación de los jóvenes es muy dispar y varía según las comunidades de residencia, las trayectorias escolares y las historias personales de vida.

En trabajos previos (Hecht, 2006), señalamos que la vitalidad de esta lengua la podemos considerar como una

expresión de resistencia étnica. Es decir, los pueblos indígenas en la Argentina han sido históricamente marginados, excluidos y estigmatizados desde el momento de la construcción del Estado-nación. Por lo tanto, las dinámicas socio-económicas de las poblaciones wichí se fueron modificando con el devenir del tiempo a raíz de los contactos interétnicos e interacciones con la sociedad nacional, destacándose acciones tales como las conquistas militares, los ingenios, las instalaciones petroleras y la difusión de los servicios estatales (Trinchero, 2000). Sin embargo, la cultura wichí está atravesada tanto por las políticas de negación desplegadas desde el Estado nacional y el Estado provincial como por la resistencia aborigen a ellas. En este sentido, el uso de la lengua wichí se puede pensar como un espacio de resistencia étnica más o menos permeable a la lengua oficial y de (re)construcción de su identificación como indígenas.

Las voces de los jóvenes wichí

Las frases y opiniones que aquí presentamos son producto de las reflexiones realizadas por tres jóvenes –Julio, Luis y Pedro, de 20 y 22 años–,³ miembros de comunidades wichí asentadas en el Departamento de Rivadavia, provincia de Salta.

Las entrevistas fueron realizadas durante los meses de septiembre y noviembre de 2009 en las instalaciones de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta, en donde se encuentran realizando el segundo año de sus estudios universitarios.⁴ Julio y Luis son estudiantes del profesorado en Ciencias de la Educación, mientras que Pedro cursa el profesorado en Filosofía.

Respecto de sus trayectorias escolares, Pedro y Luis realizaron sus estudios de nivel inicial y de educación general básica (EGB) en la escuela N° 4216, ubicada en Misión la Puntana, comunidad de la cual también proceden. Julio, en cambio, nació en la comunidad La Curvita, y parte de su escolaridad la intercaló entre una escuela ubicada en Monte Carmelo (comunidad toba) y otra en La Curvita.⁵ El nivel de educación correspondiente al polimodal fue realizado por los tres jóvenes en el Colegio de Modalidad Agrotécnica de La Puntana. Recién en el año 2008 se trasladaron a vivir a la ciudad de Salta con la finalidad de comenzar sus estudios universitarios. Cabe destacar que el movimiento hacia la ciudad se produjo de manera individual, es decir, sus familias aún residen en los ámbitos comunitarios, y ellos mismos han adoptado un ritmo de vida estacional, retornando a la comunidad cada vez que finalizan los períodos académicos universitarios.

Los jóvenes entrevistados reconocen hablar y entender wichí y español. El wichí se señala como la primera lengua que aprendieron y, por ende, está ligada al ámbito de la familia y la comunidad. Los niños adquieren la lengua en el ámbito doméstico, es decir se trata de un fenómeno y una práctica sociocultural que los preexiste, pero de la cual se apropiaban en tanto devienen miembros de su grupo social y participan de su entorno. Desde esta óptica hay que vincular los usos de la lengua con la (re)creación de las iden-

tidades de los sujetos. Si bien sabemos que no existe una relación necesaria entre lengua e identidad (Hecht, 2008), en los casos de poblaciones aborígenes la lengua ha sido el diacrítico fundamental sobre el que han (re)construido su identidad étnica. En este caso, para los jóvenes entrevistados la lengua wichí se liga a los valores afectivos, es una marca explícita de pertenencia grupal, y justamente, en tanto diacrítico étnico, porta un valor positivo entre sus hablantes. Este valor no sólo es transmitido por esa lengua en sí, sino en oposición con el español. Tal como la siguiente cita textual señala:

“nosotros nos sentíamos extraños frente a las otras personas. Y además no manejábamos muy bien el castellano, así que hablábamos re poco, re poco: ‘Sí’- ‘no’, ‘Sí’- ‘No’” (Luis, 20/11/09).

Por su parte, según sus palabras, el español se vincula a sus trayectorias escolares, es decir, se señala que recién ha sido escuchado por primera vez en ese ámbito. Uno de los jóvenes caracteriza ese encuentro con el español y la escuela del siguiente modo:

“me parecía raro porque todos los contenidos que aprendía dentro de la escuela no los podía aplicar en el contexto social. (...) por ejemplo, lo que hablaba dentro de la escuela, el español, no podía hablar con mi mamá. Porque estaba continuamente el wichí” (Julio, 24/11/09).

Así, se puede afirmar que es una lengua aprendida como segunda lengua, y quizás por ello son recurrentes las auto-críticas sobre sus competencias en español. Citemos una frase a modo de ejemplo:

“tenemos muchas dificultades porque el español es muy difícil. Mucho más difícil que el idioma” (Julio, 24/11/09).

El término “segunda lengua” se usa en la enseñanza de lenguas para diferenciarlo específicamente de la situación en la que se enseña una “lengua extranjera”. Este último concepto nos remite a aquellas situaciones en las que se aprende una lengua que normalmente no se usa por fuera del espacio donde se la enseña, es decir que el aprendiz no la usa en situaciones comunicativas reales y ordinarias (Acuña, 2002). Por otro lado, una segunda lengua es una herramienta comunicativa tanto como la primera lengua para la vida en esa sociedad y tiene un uso social más allá del lugar donde se la enseña. En este caso, si bien el joven menciona que el español no se usa en su familia, cabe destacar que es una lengua que tiene funciones comunicativas dentro de la comunidad. Justamente, con respecto a los ámbitos de uso del español, su esfera es la propia del Estado, el campo burocrático o jurídico-administrativo. Además, si bien antiguamente su uso estaba restringido a la escuela, en los últimos tiempos está más ampliado hacia la comunidad. Es decir que el español se usa en todo aquello asociado: al campo laboral, a la compra y venta en los comercios y a los medios de comunicación. En síntesis, el español es la

lengua que usa en y para los contactos interétnicos (tanto con la población no indígena como las demás poblaciones indígenas).

Esta delimitación de las lenguas como propias de estos diferentes ámbitos se explicita en las referencias a las trayectorias escolares, especialmente cuando se reflexiona sobre el ingreso a la escolarización. En ese sentido, en artículos previos (Ossola, 2011) se analizaron los recuerdos de los jóvenes respecto de su acceso a la escuela para realizar el jardín de infantes.

Luis: Y bueno... cuando entré al jardín no me gustaba casi.

Entrevistadora: ¿Por qué?

Luis: Porque no. Me quería ir a la casa. Porque, no sé... uno se siente extraño. Aunque otras personas, tanto como por ejemplo, hubo un maestro... qué sé yo, que te hable otro idioma. Y vos no lo entendés, vos estás ahí. (...) Y los chicos van, qué sé yo, porque es una escuela comedor ¿viste? Y los chicos van por eso (11/10/09).

Julio: (...) Pero, como que [cuando entrás al jardín] chocás barrera, porque (...) el contorno social, digamos tu familia, lo que te enseña es el lenguaje, o sea, el wichi. Y hablás y (risas) creía yo que en la escuela también iba a seguir con wichi. Y no. Como que fue un parate. Porque no era el wichi. Era el español. Me parecía raro y muy curioso (13/11/09).

Estos relatos ilustran uno de los grandes desafíos que atraviesa la escolarización formal cuando se propone incluir y acoger a la diversidad lingüística en sus diseños. Es decir, nos encontramos con niños que ingresan a la escuela sin hablar español como lengua materna, y con escuelas que desconocen la pluralidad de lenguas que hablan sus alumnos. De ese modo, de manera simultánea, la escuela se vuelve ajena a los niños y los maestros sienten extrañeza ante sus alumnos. O, como dijera uno de los jóvenes:

"Ni el chico capaz que se interesa por estudiar ni el profesor se interesa porque estos chicos aprendan" (Luis, 11/10/09).

Para los niños indígenas, esta escuela termina implicando un corte, una disrupción con sus modelos familiares de socialización y aprendizaje. Y, justamente, el ejemplo paradigmático de esta ruptura se expresa por el sentimiento de extrañeza que sienten respecto del español (Ossola, 2011). Además, estas tensiones entre la lengua de la familia y la lengua de la escuela son la base desde la cual suelen explicar su "fracaso escolar", omitiendo que el "fracaso" parece más propio de un modelo ciego a atender a las minorías etno-lingüísticas de las aulas escolares.

Para los maestros, esta escuela los enfrenta al reto de tener que enseñar una lengua (el español) que no es la primera lengua para sus alumnos. Labor que los llena de una enorme insatisfacción y frustración porque los magisterios en donde se formaron no cuentan con una capacitación especializada para la metodología de enseñanza del español como segunda lengua (Hecht, 2006).

En síntesis, cuando los diseños escolares no incluyen propuestas sensibles a la realidad de multilingüismo de las aulas, niños y maestros se enfrentan a similares sentimientos de perplejidad de los unos frente a los otros. De este modo, los puentes posibles de construir son aquellos que parten del respeto y la valoración a partir de la convivencia cotidiana.

Más allá de las diferencias lingüísticas entre el español y el wichi respecto de su organización gramatical y morfosintáctica, en tanto son lenguas pertenecientes a familias distintas, una reflexión recurrente de los hablantes de wichi remite a las diferencias que encuentran en cuanto a los aspectos paralingüísticos entre su lengua y el español. En general señalan que hay un uso diferente en la intensidad y volumen de la voz, la velocidad de emisión de los enunciados, las variantes de entonación, las normas para los turnos de habla y las pausas o usos del silencio. En ese sentido, son comunes frases como:

"La voz tiene que ver con el lenguaje. Porque nosotros hablamos despacito" (Luis, 11/10/09).

"En el CILEU [Ciclo de Introducción a los Estudios Universitarios, UNSa] todos hablaban a la vez. En cambio nosotros no. Cuando uno habla, los demás escuchan, lo dejan hablar. Y después sigue el otro, y así. O sea, como que más pacífico, más lento. Y acá no. Es otro ritmo" (Julio, 13/11/09).

"Vos viste que llegás acá y todo el mundo habla. Habla, habla. Y yo ahí, agachando la cabeza, porque jamás hablo. Bah, porque de donde yo vine jamás hay chicos que estén ahí hablando... O sea, nada. No sé. Es todo tranquilo" (Pedro, 24/09/09).

En investigaciones previas (Hecht, 2006), respecto de los usos del silencio en la lengua wichi, sostuvimos que, si bien es una característica que utilizan para auto-caracterizarse y definirse a sí mismos, a raíz del contacto intercultural se la está concibiendo como un atributo negativo y en consecuencia está empezando a ser estigmatizada y rechazada por la comunidad wichi. En particular es muy cuestionado este uso diferente de los recursos lingüísticos en los espacios escolares, en donde los modelos de "buen" y "mal" alumno suelen definirse en función de la comunicación y locuacidad de los niños y niñas.

Respecto de este tema es interesante rescatar lo que afirma Foley (1996) sobre las diversas interpretaciones que los antropólogos educacionales han creado en torno al "silencio" de los niños indígenas en el aula de clases. Según sostiene, se ha afirmado que este se causa por la escasa motivación de los alumnos, la falta de competencia lingüística o la poca capacidad cognitiva. En ese mismo trabajo Foley nos muestra otras miradas, como la de Basso (1979, citado en Foley 1996), para el cual ese modo de ser silencioso que tienen los niños indígenas es su forma estratégica de construir una imagen de sí mismos contra-hegemónica al modelo del blanco como "charlatán, curioso, ruidoso", por lo tanto el silencio sería socialmente un atributo positivo. Recapitulando, la

timidez (y una de sus manifestaciones como es el silencio) puede ser considerado "como manifestación de una pauta cultural (asociada al respeto y la reflexión) o como una forma de resistencia y autovaloración ante el avasallamiento de la palabra de los blancos" (Novaro, 2002, 12). Estas reflexiones nos llevan a pensar y repensar las imágenes que los indígenas construyen de sí y las que nosotros, los no indígenas, construimos sobre ellos. Cualquier imagen cerrada y delimitada terminará por estereotipar al grupo que intenta representar, por ello preferimos aquí abrir la discusión e intentar "desnaturalizar" la imagen del alumno wichí como tímido y callado tal y como si esto fuera un atributo cultural inmodificable.

Palabras de cierre

Los modelos escolares se enfrentan a un complejo desafío cuando se proponen incluir a la pluralidad lingüística en sus diseños. Difícilmente las respuestas a estos dilemas las encontremos en las voces aisladas de los diversos agentes que componen el campo de la educación: funcionarios, directivos, maestros, alumnos o padres. Todos deben aportar para construir y diseñar modelos educacionales sensibles y respetuosos de la interculturalidad propia de nuestra sociedad.

No obstante, en esta oportunidad hemos decidido focalizar en los estudiantes indígenas. Esta elección parte de un posicionamiento epistemológico y político respecto de

la importancia de generar conocimiento a partir del relevamiento de los puntos de vista de los agentes que suelen ser tomados como "objetos" de este tipo de políticas (Ossola, 2011). Por ello, esperamos aportar a la escucha de las voces de uno de los agentes centrales de la educación intercultural bilingüe, quienes no han sido suficientemente escuchados a pesar de ser los destinatarios de esos modelos escolares. **NE**

NOTAS

1. Para ampliar reflexiones sobre el rol de los auxiliares bilingües en las escuelas salteñas, ver: Cervera Novo et al, 2010.
2. Las dos primeras aún se hablan en nuestro país mientras que el maká se habla sólo en la República del Paraguay (Censabella, 1999).
3. Con el fin de preservar sus identidades y resguardar su confidencialidad, para cada una de las citas textuales y alusiones sobre nuestros consultantes se consignó un nombre de pila inventado.
4. Las entrevistas fueron realizadas por la licenciada Ossola para su investigación doctoral titulada: "Diversidad y alteridad en las propuestas educativas salteñas. Un acercamiento etnográfico a la escolarización universitaria de jóvenes wichí".
5. Existen diferencias en la composición étnica de cada una de estas comunidades. La Puntana se conforma por familias wichí, mientras que La Curvita cuenta con población wichí, chorote, toba, tapiete, guaraní y chulupí. Esta diversidad de grupos étnicos conviviendo en la misma comunidad le otorga una dinámica diferente a los procesos de enseñanza y aprendizaje vividos por Julio, principalmente porque los niños, desde pequeños, aprenden a escuchar y "entender" diferentes lenguas. En la Puntana existe una situación distinta, ya que el aprendizaje de los niños en las esferas familiares se lleva adelante exclusivamente en la lengua wichí.

INFORMACIÓN ADICIONAL

BIBLIOGRAFÍA

- Acuña, Leonor, "La enseñanza de la lengua y las diferentes lenguas en un programa de educación intercultural bilingüe". En: Salvio Martín Méndez, et al. (eds.), "Las teorías lingüísticas frente al nuevo siglo", *Actas del VIII Congreso de la SAL*, Mar del Plata, edición en CD, 2002.
- Buliubasich, Catalina, "Derechos indígenas: la agenda urgente". En *Info-UNSa* N° 2, Salta, Universidad Nacional de Salta, 2009.
- Censabella, Marisa, *Las lenguas indígenas de la Argentina. Una mirada actual*, Buenos Aires, Eudeba, 1999.
- Cervera Novo et al., "EIB en el chaco salteño. Experiencias de capacitación y producción de textos multilingües con auxiliares bilingües". En Hirsch, S. y Serrudo, A. (comps.), *La Educación Intercultural Bilingüe en la Argentina. Identidades, lenguas y protagonistas*, Buenos Aires, Noveduc, 2010.
- Foley, Douglas, "El indio silencioso como una producción cultural", en Levinson y Holland, *La producción cultural de la persona educada*, Universidad de Nueva York, 1996.
- Gerzenstein, Ana, "Una variedad oriental del matakó", en *Hacia una carta étnica del Gran Chaco*, Resistencia, Centro del Hombre Antiguo Chaqueño, 1992.
- Gerzenstein, Ana et al., *La educación en contextos de diversidad lingüística*, Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación, 1998.
- Hecht, Ana Carolina, "De la familia wichí a la escuela intercultural bilingüe: procesos de apropiación, resistencia y negociación (Formosa, Argentina)", *Cuadernos Interculturales*, Año 4, número 006, Viña del Mar-Chile, Universidad de Valparaíso, CEIP, 2006.
- Hecht, Ana Carolina, "Lengua e identidad de niños indígenas en contextos urbanos". Revista *Alteridades*, número 18, volumen 36, México DF, Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, 2008.
- Naharro, José Miguel, "La lengua como capital simbólico". En: Catalina Buliubasich y Laura Marziano (comps.), *Lenguas aborígenes y extranjeras. Políticas lingüísticas en Salta*, Salta, CEPIHA y Departamento de Lenguas Modernas, Universidad Nacional de Salta, 2001.

Novaro, Gabriela, "Pueblos aborígenes y escuela. Avances y obstáculos en el desarrollo de un enfoque intercultural". En: *Sistematización de experiencias en educación intercultural y bilingüe en Argentina*. Ministerio de Educación: Ciencia y Tecnología, 2002.

Ossola, María Macarena, "Los sentidos de la escuela: encuentros y desencuentros sobre la idea de EIB en la escuela N° 4216 (La Puntana-Salta-Argentina)". En Hecht, A.C. y Loncon, E. (comps.), *Educación Intercultural Bilingüe en América Latina y el Caribe: balances, desafíos y perspectivas*, Santiago de Chile, Universidad de Santiago de Chile y Fundación Equitas, 2011.

Petz, Ivana, "Pueblos originarios, estados provinciales y educación. Un análisis comparativo de las políticas y prácticas educativas en contextos de diversidad sociocultural en Salta y Formosa". En Hirsch, S. y Serrudo, A. (comps.), *La Educación Intercultural Bilingüe en la Argentina. Identidades, lenguas y protagonistas*, ob. citada.

Trinchero, Héctor, *Los dominios del demonio: civilización y barbarie en las fronteras de la Nación, el Chaco Central*, Buenos Aires, Eudeba, 2000.

María Macarena Ossola es licenciada en Antropología (Universidad Nacional de Salta). Investiga sobre temáticas referidas a pueblos indígenas y educación superior. Becaria doctoral del CONICET y docente en la Universidad Nacional de Salta. Ce.: maca_ossola@yahoo.com.ar

Ana Carolina Hecht es doctora en Antropología (Facultad de Filosofía y Letras, UBA). Becaria Posdoctoral del CONICET y docente de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Co-coordinadora de la Comisión de Educación del Centro de Documentación, Divulgación, Capacitación y Asesoramiento de Pueblos Indígenas de Argentina (CEDCAPI) de la Secretaría de Extensión Universitaria (FFyL, UBA). Investiga temáticas referidas a Educación Intercultural Bilingüe, socialización lingüística y niñez indígena. Ce.: anacarolinahecht@yahoo.com.ar

Escolaridad, diversidad étnico-lingüística y desigualdad. Estudio de las trayectorias educativas de jóvenes indígenas *toba/qom* y wichí

Escolaridade, diversidade étnico-
linguística e desigualdade. Estudo
das trajetórias educativas de
jovens indígenas *toba/qom* e wichí

Hecht, Ana Carolina

Universidad de Buenos Aires, Argentina.

anacarolinahecht@yahoo.com.ar

Ossola, María Macarena

Instituto de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades

Universidad Nacional de Salta

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas

Universidad Nacional de Santiago del Estero, Argentina

maca_ossola@yahoo.com.ar

Resumen

El objetivo de este artículo es documentar aspectos significativos de las trayectorias de escolarización de jóvenes indígenas tobas/*qom* (Chaco y Buenos Aires) y wichí (Salta) de Argentina. Metodológicamente, se analizan materiales de nuestras investigaciones etnográficas, como las entrevistas en profundidad sobre sus biografías escolares, así como también datos secundarios, como material estadístico proveniente de censos y encuestas. El análisis de la escolaridad y la diversidad étnico-lingüística evidencia dos cuestiones importantes: por un lado, las actuales trayectorias escolares de los indígenas son más prolongadas y continuas, mientras el uso de la lengua indígena pareciera relacionarse de manera más directamente con las características de cada pueblo indígena (lugar de residencia, la lengua de socialización familiar y las migraciones) que con las enseñanzas impartidas en la escuela. Pese a todo, la desigualdad social y la exclusión lingüístico-cultural dificultan el tránsito de los pueblos indígenas por las instituciones escolares, haciendo que la brecha educativa con el resto de la población total de Argentina sea aún muy pronunciada.

Palabras clave: trayectorias escolares, toba/*qom* y wichí, escolarización; jóvenes

Resumo

O objetivo deste artigo é documentar aspetos significativos das trajetórias de escolarização de jovens indígenas tobas/*qom* (Chaco e Buenos Aires) e wichí (Salta) da Argentina. Metodologicamente, analisam-se materiais da investigação etnográfica realizada, tal como as entrevistas em profundidade sobre as suas biografias escolares, assim como, também, dados secundários, como material estatístico proveniente de censos e inquéritos. A análise da escolaridade e a diversidade étnico-linguística evidencia duas questões importantes: por um lado, as atuais trajetórias escolares dos indígenas são mais prolongadas e contínuas, enquanto que o uso da língua indígena parece relacionar-se de uma maneira mais direta com as características de cada povo indígena (lugar de residência, a língua de socialização familiar e as migrações) que com o ensino fomentado na escola. Apesar de tudo, a desigualdade social e a exclusão linguístico-cultural dificultam a frequência dos povos indígenas nas instituições escolares, fazendo com que o fosso educativo com o resto da população total da Argentina seja ainda muito acentuada.

Palavras chave: trajetórias escolares, toba/*qom*; wichí, escolarização; jovens.

Abstract

This article aims to document significant aspects of school trajectories of Tobas/*Qom* and Wichí youth in three provinces of Argentina: Chaco, Buenos Aires and Salta. From a methodological point of view, it includes two different types of sources analyzed. On one hand, documents came from ours fieldwork are studied –like inn-depth interviews about their schooling biographies–. On the other hand secondary information is presented, like statistical data coming from census and surveys. The analyses of schooling and ethnic-linguistic diversity express two important issues: current indigenous schooling trajectories are longer and continued, while usefulness of indigenous language seems to be more engaged in socio and cultural aspects of each population, more than in school training. Moreover, schooling trajectories of young indigenous are troublesome by social inequality and cultural-linguistic exclusion. It reinforce educational gap between indigenous and non indigenous population in Argentina.

Key words: School Trajectories, Toba/*Qom* and Wichí, Schooling; Youth.

Introducción:

La escolaridad para los pueblos indígenas que viven en Argentina ha implicado un sinfín de rumbos y sinuosos vericuetos, más allá de que desde hace treinta años se ha ido promoviendo un discurso que apunta al reconocimiento de derechos y respeto a la alteridad en el marco de una sociedad que poco a poco se visualiza como plural y multicultural. A nivel normativo, se destaca que desde la restitución democrática (década del '80) se vienen desarrollando proyectos escolares con el fin de incluir y atender las necesidades de los niños, niñas y jóvenes indígenas que habitan el territorio nacional. No obstante, las instituciones escolares han sido poco permeables a la diversidad étnica y lingüística, por eso los caminos recorridos por las poblaciones indígenas dentro de las escuelas han estado marcados por muchas situaciones de discriminación y violencia física y simbólica, así como múltiples condicionamientos de índole comunicativos, socioeconómicos y culturales.

En cuanto a la escolarización se destacan algunas acciones y propuestas que se enmarcan dentro del derecho a la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) que tienen todos los pueblos originarios que residen en nuestro país. Es decir, acceder a una escolaridad enraizada en sus culturas indígenas, aunque abierta a la incorporación de elementos y contenidos de otros horizontes culturales y que debe desarrollarse a través de dos lenguas: la lengua indígena y el español, lengua oficial del Estado.

Si bien la EIB desde la sanción de la Ley Nacional de Educación se ha instalado como una modalidad educativa, suele presentarse en la práctica como experiencias aisladas, variables y discontinuas. Como corolario, la EIB toma la forma de proyectos de muy diferente índole y alcance, contando como extremos casos de escuelas en donde los niños son alfabetizados en las lenguas indígenas y con enfoques de enseñanza del español como segunda lengua; hasta instituciones en donde los alumnos son sólo alfabetizados en español y ni siquiera cuentan con alguna asignatura que se proponga incluir algún contenido cultural significativo para la matrícula de estudiantes indígenas. Y, en medio de esas instituciones y proyectos variables encontramos niños, jóvenes y adultos que transitaban complejos caminos en su escolaridad, pasando entre escuelas con propuestas inclusivas o de rechazo a la diversidad étnico-lingüística.

El estudio de las problemáticas de la desigualdad educativa entre las

poblaciones indígenas ha sido abordado desde distintas producciones del campo de la antropología educativa y lingüística, no obstante, dada la complejidad del asunto, merece ser profundizada. Particularmente, en este artículo se promueve una revisión que apunta a mapear las trayectorias educativas de dos poblaciones indígenas de nuestro país: *toba/qom*¹ (residentes en Chaco y Buenos Aires) y *wichí*² (oriundos de Salta). Es decir, se propone analizar las biografías escolares de sujetos que se autorreconocen como indígenas *toba/qom* y *wichí*, con el fin de comprender las vinculaciones que experimentan los agentes sociales entre sus decisiones personales, los condicionamientos estructurales de su entorno (sociales, económicos, familiares, etcétera) y el impacto de los diseños de políticas educativas específicas para los pueblos originarios (desde los modelos monolingües hasta los bilingües interculturales).

Este artículo se estructura en cuatro secciones. En la primera se exponen algunos datos que ayudan a comprender la singularidad de las poblaciones *toba/qom* y *wichí*, y se contextualizan algunas características distintivas que tienen las legislaciones hacia los pueblos originarios en las tres provincias de nuestro país donde residen. Luego, se refleja la metodología que sustenta las investigaciones plasmadas en este texto, ya que apelamos a dos tipos de fuentes, por un lado, material propio recopilado a través de entrevistas en profundidad a largo de prolongadas investigaciones etnográficas entre estos colectivos, como a datos estadísticos secundarios provistos por los censos (Censo Nacional del INDEC 2001, 2010 y Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas –ECPI– 2004/2005). En el tercer apartado, se analizan las trayectorias de escolarización de jóvenes indígenas *tobas/qom* (Chaco y Buenos Aires) y *wichí* (Salta) de Argentina. Puntualmente, dentro de este eje, a partir del material de las entrevistas y los censos, se revisarán dos cuestiones: el máximo nivel de instrucción alcanzado por estas poblaciones indígenas

¹ Originariamente el término “toba” era la designación oficial, ajena y peyorativa –en guaraní, se traduce como “frentones”– de quienes se nombran a sí mismos y en su propia lengua como “*qom*”. No obstante, en la actualidad tanto “toba” como “*qom*” pueden considerarse sinónimos y no portan una valoración negativa sino que son usados por ellos mismos indistintamente para autodenominarse.

² Los *wichí* son un pueblo indígena que se ubica en la región del Gran Chaco, en territorios que actualmente comprenden los países de Argentina y Bolivia. En Argentina se asientan en las provincias de Salta, Formosa y Chaco. En Bolivia, en el Departamento de Tarija. Hasta hace dos décadas, los *wichí* de ambos países eran reconocidos en la bibliografía especializada como “*matacos*”, término despectivo que significa “animal de poca monta”. En la actualidad se utilizan dos etnónimos diferentes para referirse a los miembros de este pueblo: *wichí* (Argentina) y *weenhayek* (Bolivia).

y los conocimientos que poseen sobre las lenguas (indígena y español) ya que se trata de dos poblaciones con un perfil sociolingüístico muy diferente. Por último, en las conclusiones se plantea una síntesis y una serie de interrogantes sobre el futuro de estos jóvenes indígenas.

Algunos datos contextuales acerca de los *toba/qom* y *wichí*

Caracterizar a estas poblaciones indígenas implica paralelamente reflexionar respecto de la significatividad de la problemática estudiada, ya que se trata de dos colectivos indígenas muy importantes en el contexto argentino, donde según el último Censo (2010)³ el total de indígenas de nuestro país es de 955032 personas, constituyendo un 2,4% del total de la población nacional. Es decir, en términos de cifras nos estamos refiriendo a un porcentaje elevado de nuestra población. Más aún, entre esos números se destaca que los pueblos mapuche, toba y guaraní son los más numerosos y sumados conforman el 45,9% de la población originaria argentina. Particularmente, las personas autorreconocidas como *qom* representan un 13,3%, 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). Respecto del pueblo *wichí* según el último censo se registran a 50149 miembros de este pueblo (representa al 5,28% del total de población indígena del país), y si bien numéricamente no son los más numerosos se destacan por su enorme vitalidad lingüística-cultural. Respecto de ambos colectivos cabe mencionar que en una década se evidencia un incremento numérico de estas poblaciones indígenas, suponemos debido a una mayor apertura y reconocimiento de la pluralidad étnico-lingüística en nuestro país.

Ahora bien, en cuanto a sus características sociolingüísticas se encuentran notables diferencias entre estos dos colectivos indígenas, hecho que hace más significativa aún la comparación. Por un lado, respecto de la evaluación de la vitalidad de la lengua toba, muchas investigaciones a través de los años dan cuenta de distintos diagnósticos en las regiones del país donde se habla (MANELIS KLEIN 1978; CENSABELLA 1999; MESSINEO 2003; HECHT, 2010; MEDINA 2014). Según se

³ Los criterios censales para medir a la población indígena son: auto-identificación o auto-reconocimiento de pertenencia (porque se declaran como tales) y origen étnico o ascendencia (porque las personas se consideran descendientes o tienen algún antepasado perteneciente a algún pueblo originario).

observa, cada enclave se caracteriza por múltiples factores, como los movimientos migratorios, la escolarización de los hablantes, las actitudes y valoraciones sobre las lenguas, la discriminación y la franja etaria, entre otros. Dichos diagnósticos indican que, independientemente del patrón residencial rural-urbano, 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 y en los medios urbanos. Por su parte, la lengua wichí, como ya se adelantó, es una de las lenguas indígenas con mayor vitalidad en el país. El 93,5% de los wichí mayores de cinco años habla y/o entiende la lengua indígena (ECPI, 2004-2005), ya que es la lengua que se utiliza cotidianamente en el ámbito doméstico. Uno de los factores que promueven la vitalidad lingüística entre los wichí es el asentamiento en comunidades rurales (el 72% de los wichí habita en zonas rurales según datos de la ECPI) y la infrecuente migración a grandes urbes. En síntesis, efectuar un análisis comparativo, dando cuenta de las peculiaridades de las trayectorias escolares de estas poblaciones con patrones de uso de las lenguas indígenas tan diferentes, aporta una mirada global sobre las condiciones socioeducativas y comunicacionales de estos colectivos.

El hecho de considerar población que reside en provincias diferentes nos obliga a señalar algunas singularidades de estas jurisdicciones, ya que en cada una de las tres provincias involucradas se encuentra una cantidad diferente de legislación y de derechos datados distintamente y con notables distancias en cuanto a la participación indígena en la toma de decisiones. En otros escritos respecto de la población toba/*qom* se profundizó al respecto (HECHT, 2014a), aquí alcanza con señalar que Chaco y Buenos Aires se encuentran en las antípodas del reconocimiento indígena. A nivel nacional, el Chaco se destaca por ser una de las provincias pioneras en visibilizar a su población indígena pudiéndose señalar desde una de las primeras leyes integrales donde se plasman derechos diferenciales para los pueblos originarios, como la Ley Provincial N°3258 “De las Comunidades Indígenas” (1987), hasta la reciente sanción en agosto de 2014 de la ley de Educación Pública de Gestión Comunitaria Bilingüe Intercultural Indígena (N° 7446). Mientras que Buenos Aires, pese al enorme porcentaje de pueblos indígenas⁴ que contiene su población, tardíamente se inician

⁴ Según el Censo Nacional 2010 reside el 39% de la población indígena del país y es la jurisdicción que presenta la diversidad de pueblos, tal como: mapuche, toba, kolla, guaraní, tupí guaraní, diaguita-diaguita calchaquí, ava guaraní, tehuelche, rankulche, huarpe y ona.

acciones concretas de reconocimiento que actualmente cuentan con muy poca visibilidad (cf. HECHT, 2014a y 2014b).

Respecto de Salta, cabe indicar que es la provincia de Argentina que tiene la mayor cantidad de pueblos indígenas (en total nueve pueblos) y vitalidad de lenguas nativas. Las relaciones entre el gobierno salteño y los pueblos indígenas han sido fluctuantes. A partir del retorno de la democracia en el año 1983 acontecen algunas reestructuraciones importantes en el diálogo entre el Estado provincial y los indígenas. En 1984 se lleva a cabo el Primer Censo Aborigen Provincial, en 1985 se registran las primeras experiencias de implementación de EIB (RODRÍGUEZ, 2001), en 1986 se sanciona la ley N° 6.373 de Promoción y Desarrollo del Aborigen. Durante 1998 se produce la reforma de la Constitución Provincial, en la que se retoman los postulados del artículo 75, inciso 17 de la Constitución Nacional y en el año 2000 se sanciona la Ley N° 7121 de Desarrollo de los Pueblos Indígenas de Salta. Más cercano a nuestro tiempo, durante 2008, se aprueba la Nueva Ley de Educación de la Provincia de Salta N° 7546, en la que se dispone la inclusión de la EIB como modalidad del sistema educativo en los niveles inicial, primario, secundario y superior. Sin embargo, Salta tiene una situación particularmente conflictiva con los pueblos indígenas, debido a los problemas por la tenencia de la tierra, el avance de los agro-negocios en territorio utilizado por los indígenas y el mantenimiento de relaciones de tipo clientelares y con poca participación indígena (CARRASCO, 2005 y BULIUBASICH Y RODRÍGUEZ, 2010).

Algunas precisiones metodológicas y contextuales

La metodología de investigación combinó dos tipos de materiales analíticos, por un lado, apelamos a material propio recopilado a través de entrevistas en profundidad con población toba/*qom* y wichí; y por otro lado, nos remitimos a datos estadísticos secundarios provistos por los censos poblacionales, como el Censo Nacional del INDEC (2001, 2010) y Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas – ECPI– 2004/2005). Este material estadístico es escaso y tiene algunos sesgos⁵, sin

⁵ Los datos de la ECPI surgieron del cuestionario ampliado que se aplicó a una parte de la población, sin contemplar al total de la población indígena. De este modo, los valores obtenidos son estimaciones de una muestra y, por tanto, contemplan el llamado “error muestral”.

embargo, lo rescatamos porque nos aporta una mirada más global/estructural que la captada en las entrevistas.

Sobre las investigaciones empíricas que sustentan este texto nacen de un enfoque etnográfico de larga data entre los pueblos mencionados. Específicamente, Hecht realiza desde hace más de una década trabajo de campo entre comunidades *toba/qom* de Chaco y Buenos Aires sobre aspectos referidos a la socialización lingüística, las problemáticas de la niñez indígena y la escolarización. Por su parte, Ossola realiza trabajo de campo con jóvenes *wichí* del chaco salteño desde hace siete años, estudiando las trayectorias escolares, las políticas educativas y lingüísticas para los jóvenes indígenas y las reconfiguraciones en la organización social *wichí* (cf. OSSOLA, 2014 y 2015).

Ahora bien, el material que se analiza en este artículo principalmente se focaliza en las entrevistas en profundidad realizadas a los jóvenes indígenas sobre sus biografías escolares. Este recorte está motivado en el hecho de que en estas páginas queremos mostrar aspectos del orden de lo subjetivo, lo experimentado por los sujetos en su proceso de escolarización, y tratando de rescatar cuáles son justamente los hechos significativos para los mismos actores. Por tal razón, las entrevistas en profundidad nos proveen de una narración detallada de la historia de vida de los/as entrevistados/as, en este caso de su historia escolar, sin que el entrevistador interfiera con preguntas o comentarios que alteren el hilo conductor del relato. Por medio de esta metodología es posible captar la narración de experiencias respetando la perspectiva y orientaciones propias de los sujetos entrevistados y aprehender los ejes significativos a través de los cuales estructuran sus experiencias (APPEL, 2005).

Las entrevistas a la población *toba/qom* fueron efectuadas por Hecht en el periodo comprendido entre 2010 y 2013. Si bien la muestra se compone por más de una veintena de entrevistas a hombres y mujeres de entre veinte y ochenta años que actualmente residen en Chaco o Buenos Aires, se prioriza en el análisis a las trayectorias de los más jóvenes. Todos/as los/as entrevistados/as tienen distintos niveles de competencia en la lengua nativa y en el español (desde hablantes fluidos de ambas lenguas hasta bilingües receptivos en *toba*) y han cursado distintos niveles educativos (primario, secundario, terciario, universitario) o no han accedido nunca a la escolaridad formal.

Las entrevistas con los jóvenes *wichí* se realizaron entre 2009 y 2011. A diferencia de los *toba/qom* entrevistados, el grupo de *wichí* es más reducido (siete

personas) y bastante más homogéneo (son todos hombres jóvenes que tienen entre veintidós y veintisiete años). Se trata de un sector particular, pues se aleja considerablemente de los parámetros escolares del pueblo wichí, que serán señalados más adelante. En términos generales, los entrevistados realizaron la escolaridad de nivel primario y medio en los tiempos y edades estipulados por el sistema (en escuelas y colegios de sus comunidades de origen en el chaco salteño), ingresando a la educación universitaria pública en la ciudad de Salta entre los años 2008 y 2010. Sus trayectorias se caracterizan por la movilidad a la ciudad para realizar estudios superiores y por su bilingüismo, ya que además de ser muy competentes en wichí poseen un elevado manejo de la lengua española (en formato oral y escrito), fruto de su prolongada escolaridad.

En síntesis, en este artículo se comparan las trayectorias de dos colectivos indígenas bien diferenciados.

Acerca de las trayectorias

En este apartado se analizan algunos aspectos que consideramos significativos para pensar las trayectorias escolares de la población toba/*qom* y wichí residentes en Chaco/Buenos Aires y Salta. Particularmente, nos interesa contrastar la información de las entrevistas realizadas con los datos censales respecto de dos cuestiones. En primer lugar, en el máximo nivel de instrucción alcanzado por estos colectivos sociales. En segundo lugar, en los conocimientos que poseen sobre las lenguas indígenas y el español, ya que se trata de dos poblaciones con perfiles sociolingüístico muy diferentes porque el toba/*qom* es una lengua que atraviesa un proceso de desplazamiento y reemplazo por el español en las cotidianidades comunicativas, mientras que la lengua wichí posee una enorme vitalidad entre sus hablantes.

Máximo nivel de instrucción

Como punto de partida para analizar este ítem vamos a sintetizar una comparación sobre los máximos niveles de instrucción alcanzados por la población toba/*qom*, wichí, indígenas en general y el resto de la población nacional. El cuadro plasma resultados muy poco promisorios para los pueblos con los que trabajamos, ya que no sólo su promedio es inferior al de la población no indígena, sino que también

está por debajo del promedio de la población indígena nacional.

	Sin escolarización	Primario		Secundario		Superior
		Incompleto	Completo	Incompleto	Completo	
Población wichí	19,8%	48,3%	16,2%	8,5%	2,7%	0,5%
Población toba/qom	13,1%	35,2%	21,4%	16,6%	7,6%	4,6%
Total pueblos indígenas	6,3%	20,9%	24,5%	22,1%	13,8%	11,2%
Población total del país	3,7%	14,2%	28%	20,9%	16,2%	17%

Tabla 1: Comparación de los porcentajes de máximo nivel de escolarización entre toba/qom, wichí, indígenas en general y resto de la población nacional. Fuente: UNICEF (2011)

Estos datos alarman por cuanto son recientes y demuestran que, a pesar de las muchas experiencias de educación intercultural bilingüe destinadas a las poblaciones indígenas desde hace treinta años, la proporción de sujetos con un prolongado trayecto escolar aún es escasa. Es decir, muchos sujetos quedan a mitad del camino o son expulsados de la escuela en distintos niveles, por razones de índole lingüística cultural (incomunicación docente-alumno, poca competencia en español y escolaridad monolingüe, entre otras) y económicas (pobreza, desocupación, migraciones, etcétera). Por todo eso pocos indígenas tobas/qom o wichí llegan a instancias de educación superior, como más adelante veremos.

Ahora bien, tratemos de ahondar en las especificidades de cada uno de estos pueblos. Respecto de la población toba/*qom*, según la información provista por la ECPI (2004/2005), cerca de la mitad de las personas tobas mayores de quince años no ha alcanzado a completar la escolaridad primaria (14% sin instrucción y 37% con primaria incompleta). En cuanto al secundario tan sólo un 8% de la población lo ha completado y, complementariamente, no se registran datos relativos a sujetos con formación superior (Gráfico N°1). Esta vacancia es significativa ya que no se tuvo en cuenta a los jóvenes indígenas graduados en institutos terciarios, como es el caso de muchos maestros entrevistados en la provincia del Chaco que se encuentran cursando o ya han finalizado su capacitación en institutos de formación docente.

Máximo nivel de escolarización de población toba mayor de quince años

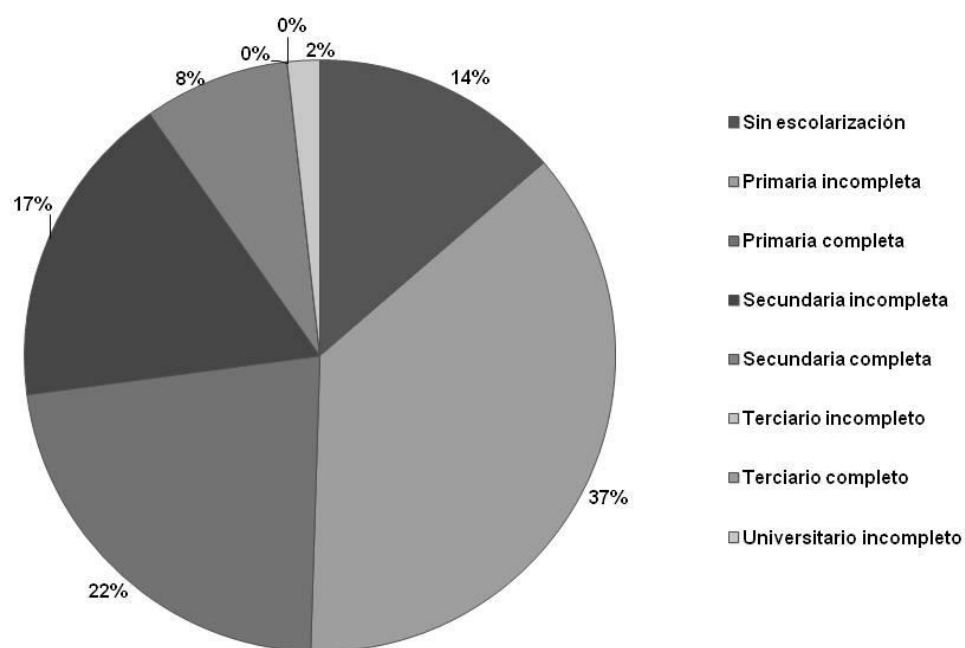


Gráfico 1: Máximo nivel de instrucción de la población toba.

Fuente: Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (2004/2005)

Respecto de la población wichí los datos muestran una realidad aún más

desigual y excluyente. Casi el 70% del pueblo wichí en Argentina no ha alcanzado a completar la escolaridad formal básica (20% no tiene instrucción formal y 48% tiene primaria incompleta). Sólo el 16% de los wichí ha finalizado la escuela primaria. Respecto de los estudios secundarios, el 11% de los wichí ha realizado estudios de este nivel (pero sólo el 2,7% los ha concluido). El ingreso a la educación superior se presenta, para este segmento étnico y etario, como una posibilidad muy remota de alcanzar: sólo el 0,5% de los wichí mayores de 15 años ingresaron a estudios superiores según la ECPI.

Máximo nivel de escolarización de población wichí mayor de quince años

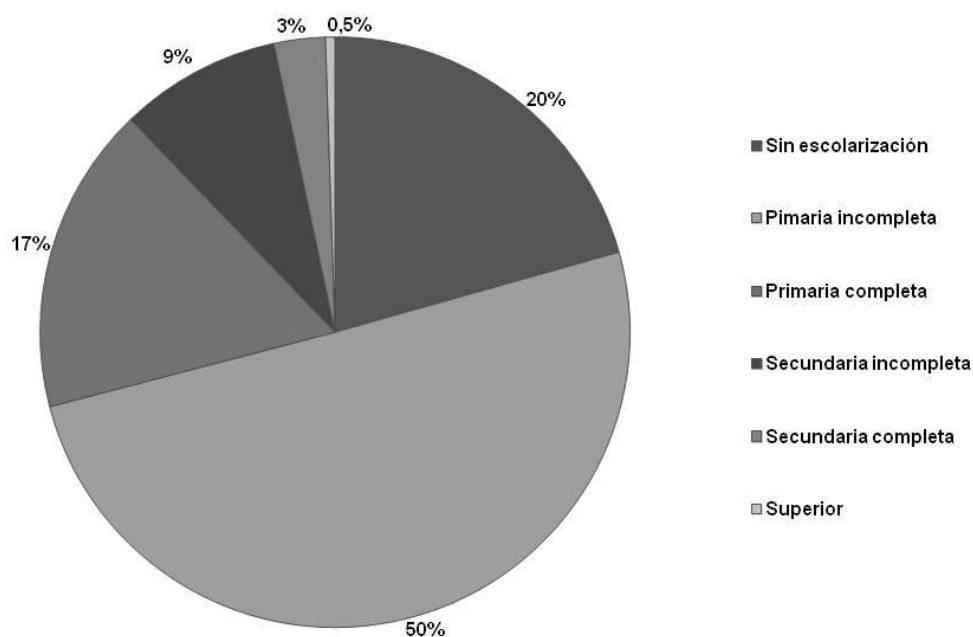


Gráfico 2: Máximo nivel de instrucción de la población wichí.

Fuente: Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (2004/2005)

En síntesis, el panorama socioeducativo delineado en la ECPI es alarmante, no obstante, los resultados de las entrevistas sobre las trayectorias escolares son más

optimistas en cuanto al máximo nivel de instrucción⁶. En el caso de la población *toba/qom*, un 68% de los entrevistados tienen como máximo nivel de escolarización entre el secundario completo y formación superior (de modo desagregado: 5% posee secundario completo, 5% terciario incompleto, 32% terciario completo y 26% universitario incompleto) (Gráfico N°1), en contraste con lo resumido en la tabla N°1. Estos datos permiten incluir matices referidos a los actuales procesos de escolarización de los jóvenes indígenas, tal como es el caso de la formación terciaria no universitaria –propia de los institutos de formación docente–, así como la formación terciaria universitaria –en la investigación se entrevistó a jóvenes recientemente incorporados a la Universidad Nacional del Nordeste por medio de unas becas especiales que dicha casa de estudios ofrece para los alumnos indígenas de la provincia del Chaco desde el año 2011–.

En el caso wichí, como se señaló anteriormente, el grupo entrevistado destaca por la homogeneidad y la singularidad de sus trayectorias educativas. Ellos completaron sus estudios de nivel primario y secundario en instituciones cercanas a sus comunidades y en los tiempos estipulados (edad biológica/ciclo cursado y finalizado). Los estudios de nivel superior los han iniciado en la Universidad Nacional de Salta, en carreras de Humanidades (Ciencias de la Salud y Filosofía) y Ciencias de la Salud (Enfermería). Su inserción al ámbito universitario se relaciona a las posibilidades brindadas por docentes universitarios que tomaron contacto con este grupo de jóvenes y negociaron su ingreso (OSSOLA, 2010 y 2015). En la actualidad, algunos de ellos continúan estudiando en la universidad, otros retornaron a su comunidad y sólo uno se ha graduado de un instituto terciario, con el título de maestro normal (que ejerce en su comunidad).

La reconstrucción de las trayectorias escolares de la población *toba/qom* nos muestra que las mismas no implican recorridos lineales por el sistema educativo, principalmente entre los adultos y ancianos. Entre ellos, cada historia condensa el paso por distintas instituciones con proyectos escolares diversos –desde escuelas con modalidad de EIB hasta escuelas castellanizadoras–, con pausas e interrupciones en la escolaridad e incluso en ese transitar por las escuelas están comprometidas diferentes provincias. No obstante, en los trayectos escolares de los más jóvenes –de

⁶ La muestra de entrevistados *tobas/qom* tenía un sesgo notable por los contactos que se tienen con sujetos con inserción laboral en el campo de la educación, por lo que se entrevistaron a muchos maestros, auxiliares docentes y personal del Ministerio de Educación del Chaco. Por tal razón, el nivel de población escolarizada fue muy superior.

entre 20 y 25 años– nos percatamos de algunas diferencias en cuanto a la continuidad y homogeneidad. Es decir, notamos que sus caminos han sido más lineales, sin tantos cambios entre instituciones y casi sin lapsos fuera del sistema educativo. En este punto, las trayectorias escolares de los *tobas/qom* se asemejan a las de los jóvenes universitarios wichí entrevistados. Sin embargo, las comparaciones no pueden extenderse a la mayoría de los jóvenes wichí, pues las trayectorias del grupo entrevistado son, como ya se mencionó, sumamente particulares. En nuestro análisis destacamos que las trayectorias escolares son más prolongadas. Pero los censos no captaron estos matices. Además de que hay marcadas diferencias entre las generaciones, las de los jóvenes suelen ser más prolongadas.

Las hipótesis tentativas que formulamos como propulsoras de las diferencias generacionales entre las biografías escolares de los ancianos/adultos y los más jóvenes (principalmente entre las trayectorias escolares de los *tobas/qom*, pero también para los wichí) apuntan al lugar que ciertas políticas sociales están teniendo para retener la matrícula escolar (por ejemplo la Asignación Universal por Hijo, entre otras), así como los cambios en cuanto a los dispositivos escolares para fomentar la permanencia y no repitencia de los estudiantes. También se puede señalar la importancia de la implementación de las políticas de acción afirmativa en las universidades (como el caso de la Universidad Nacional del Nordeste o la Universidad Nacional de Salta) y la promoción de los terciarios destinados a la formación de maestros indígenas (como el caso del Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen –CIFMA– en Chaco y el Profesorado de Educación Intercultural Bilingüe en Salta).

Pero, más allá de lo promisorio de estos datos, también muchas de estas trayectorias se han visto truncas. Según muestra un informe de UNICEF (2011), los motivos que se consignan para explicar la deserción escolar de los niños y jóvenes indígenas son la falta de dinero y la necesidad de trabajar. También en las entrevistas realizadas para la confección de las biografías escolares efectuadas recurrentemente se enuncian trabas y escollos que interrumpieron su paso por las aulas, como la carencia de bienes materiales –la falta de vestimenta (ropa y calzado son indicados como causales del abandono escolar)–, las actividades laborales ligadas a la cosecha, el sentimiento de ajenidad frente de los contenidos escolares (principalmente en la universidad) y el español como barrera comunicativa. Respecto de esto último, nos preguntamos si la repitencia y deserción no pueden considerarse como epifenómenos

de la negación de la diversidad sociolingüística y las escasas planificaciones que se sustentan en escenarios plurilingües. Por ende, muchos niños y jóvenes indígenas terminan siendo expulsados del sistema escolar público con argumentos que les endilgan la culpa a supuestas deficiencias cognitivas o de otro orden, cuando en realidad las causas pueden correlacionarse con la invisibilidad de las diversas situaciones sociolingüísticas.

Lenguas en contacto (indígena y español)

Los espacios escolares son de una enorme complejidad para la enseñanza–aprendizaje de las lenguas indígenas. Las razones son muy variopintas, pudiéndose mencionar desde la casi nula implementación de la EIB como política oficial –ya que parece una opción que se sigue en algunas instituciones puntuales, regularmente impulsadas por algún dirigente religioso u ONG vinculadas a iglesias evangélicas o católicas– hasta instituciones que si bien se denominan de EIB no tienen en la práctica una diferenciación concreta en su currículo. Por ende, lo bilingüe e intercultural suele traducirse en la escuela, en la presencia de un cartel de entrada a la institución.

Veamos puntualmente lo que acontece para la población toba. Primero cabe señalar que la situación sociolingüística de la lengua indígena es muy variable según el patrón de residencia. Así, las comunidades rurales mantienen con mayor vitalidad a la lengua toba, mientras que en los asentamientos urbanos lentamente está cayendo en desuso y la mayoría de los niños tienen al español como primera lengua y manejan nociones del toba como segunda lengua. Esta enorme diversidad no es debidamente atendida en la escolarización de los niños y jóvenes tobas, como veremos a continuación.

Muchos jóvenes indígenas escolarizados actualmente desconocen la escritura en la lengua nativa (toba/*qom*) y la principal razón esgrimida es la ausencia de maestros indígenas designados en las instituciones con matrícula indígena. Estos jóvenes se han escolarizado en épocas donde los discursos de reconocimiento de la pluralidad de lenguas y culturas son parte de la agenda cotidiana, no obstante, pocos desarrollan sus competencias bilingües. Mientras que, paradójicamente, en los momentos en los que el sistema educativo formal no contemplaba la incorporación de particularidades étnico-lingüísticas, afloraban experiencias y proyectos alternativos y, gracias a eso, la lectoescritura en la lengua toba/*qom* en cierto modo se propagó entre

sus hablantes. Tal fue el caso de las experiencias educativas en el marco del ámbito religioso donde se asignó un sistema de escritura de las lenguas indígenas y se alfabetizó a sus hablantes con los fines de la evangelización, sin embargo, un efecto colateral de esas acciones fue generar competencias escritas en lenguas minorizadas por fuera del sistema escolar.

La escolaridad para las poblaciones indígenas, con mucha frecuencia, se ha asociado unívocamente con la meta de adquirir conocimientos de español, ya que esa lengua se considera una herramienta vital para sentirse incluidos como ciudadanos argentinos. No obstante, en las biografías escolares de quienes son hablantes de *qom* como primera lengua (generalmente adultos y ancianos), notamos lo complejo que les ha resultado el acceso al español, por lo tanto las frases más recurrentes aluden a que en la escuela sólo han “memorizado sin comprender” esta segunda lengua. Es decir, dentro de la escuela han repetido frases y frases en español a través de los años, incluso pasando de grado, sin considerar que en ese espacio aprendieron su segunda lengua.

En contraste, en el caso de los más jóvenes de contextos urbanos la primera lengua es el español. Y justamente, en relación con lo señalado anteriormente sobre la EIB y las competencias lingüísticas, los más jóvenes son quienes han tenido la posibilidad de transitar por una escolaridad dentro de los modelos de EIB. Sin embargo, desde la implementación de esta modalidad, lejos de aumentar los hablantes de lenguas indígenas, se evidencia un acelerado proceso de desplazamiento lingüístico en favor del español, sobre todo en las ciudades donde reside un gran porcentaje de población toba. A esto se suma que una alta proporción de los indígenas migrantes consideran que la escolarización en las urbes –como Resistencia, Rosario y Buenos Aires–, les da la oportunidad de acceder a una educación de mayor calidad, en comparación con la que reciben algunos de sus familiares en las comunidades rurales de origen, pese a que las experiencias de EIB suelen desarrollarse más en las escuelas rurales por el isomorfismo entablado entre áreas aborígenes y zonas rurales. En síntesis, se evidencia lo complejo que es el vínculo entre la escolaridad y la enseñanza de lenguas, ya que no necesariamente el retroceso en la lengua indígena implica un avance en las competencias en español, tal como muchos hablantes señalan sus inconvenientes con la escritura en español.

Por otra parte, entre los wichí la situación de contacto lingüístico wichí-español tiene connotaciones particulares. La totalidad de los jóvenes indígenas entrevistados

utiliza como primera lengua la lengua indígena, aprendida y empleada en los contextos domésticos, religiosos (iglesias protestantes) y comunitarios (cf. OSSOLA, 2015). Esto evidencia que entre los wichí es común la situación de monolingüismo entre los niños en edad pre-escolar (menores de cinco años) y entre muchos ancianos. Los jóvenes aseguran que con anterioridad al ingreso a la escuela no tenían competencias comunicativas en castellano (realidad que aún atraviesan sus sobrinos y hermanos menores). En sus comunidades, el español constituye para ellos una lengua para el contacto con los no-indígenas: maestros y comerciantes, principalmente. La escuela, en este contexto, debiera operar como el espacio de apropiación de las habilidades para el empleo de la lengua oficial. Sin embargo, estas metas lingüísticas no llegan a desarrollarse totalmente y es común que los wichí sostengan que no hablan bien español, sino que les “sale mezclado” o solo “saben palabras sueltas”.

Este tipo de percepciones señalan la alarmante formación que reciben los niños y jóvenes (indígenas, aunque también los no-indígenas) en las áreas rurales y fronterizas del país. Respecto de la escritura, los jóvenes indican continuamente las mismas fallas, ya que, una vez que ingresan a la Universidad, sienten que no cuentan con las competencias mínimas para la escritura en español. En el plano de la escritura de la lengua indígena, los jóvenes reconocen ser auto-didactas, habiendo aprendido la escritura a partir de leer la Biblia traducida al wichí por los misioneros anglicanos. Este tipo de informaciones conduce a replantear y analizar más detenidamente los roles y compromisos asumidos por diferentes sectores (familias, Estado, iglesias) en la educación de los niños y jóvenes wichí, y los vínculos que la escuela ha mantenido con ellos en el proceso de formación en las diferentes disciplinas y lenguas.

Por último, es válido hacer notar que la lengua wichí se afianza como un símbolo de la identidad indígena entre los jóvenes universitarios, como sostiene uno de ellos “eso es lo importante para nosotros: que todavía hablamos nuestra lengua... y eso nunca lo tenemos que dejar”. De este modo, el ingreso de este grupo de jóvenes a la educación superior pone en cuestión dos situaciones frecuentemente asociadas al bilingüismo, la escolaridad y las identidades: por un lado, el hecho de que las personas bilingües cuentan con una “carencia” que repercute en el desarrollo de sus trayectorias escolares y, por otro lado, que el acceso a mayores niveles educativos redunda, necesariamente, en una suerte de pérdida o des-valorización de la identidad indígena.

Conclusiones

La sistematización de las trayectorias escolares de los *toba/qom* y los *wichí*, particularmente entre los más jóvenes, nos muestra que su paso por la escuela ha sido complejo. Más allá de los señalamientos puntuales que distinguen a estas dos poblaciones en cuanto a su relación con las lenguas nativas o sus patrones residenciales, en ambos casos evidenciamos que para los jóvenes ha sido más sencillo permanecer dentro del sistema escolar. Sin embargo, podemos interrogarnos sobre si la mayor cantidad de años dentro de las escuelas ha redundado en mayores destrezas lingüísticas en español o si eso realmente los habilita a acceder a una educación superior. Y, en esos aspectos, son mayores las dudas que las certezas, siendo el camino por delante muy dificultoso. Sin embargo, no se trata tampoco de crear la ilusión de que el acceso a la educación superior de los jóvenes indígenas es la panacea a todos sus problemas, pero sí reflexionamos sobre cómo han impactado estos más de treinta años de EIB en beneficio de una mayor inserción escolar de los pueblos originarios de Argentina.

Desde una mirada contemporánea, la EIB queda entrampada, ya que cuenta con varias décadas de desarrollo y sus resultados no son aún ni tan visibles ni tan promisorios en cuanto a la calidad o retención educativa. Así como tampoco se han subsanado cómo atender las necesidades lingüístico-educativas en la alfabetización en contextos donde hay dos (o más) lenguas en contacto. El desatender muchas de estas cuestiones conlleva que haya niños o jóvenes que transitaron su escolaridad en escuelas con modalidad de EIB sin haber recibido ninguna formación lingüística específica. Y una situación similar puede plantearse respecto de los denominados “contenidos culturales indígenas”. En otras palabras, si bien la EIB forma parte de las normativas y los diseños escolares oficiales, pocos son los avances en la calidad o retención educativa de las poblaciones indígenas.

Los resultados presentados en este escrito evidencian que la proporción de sujetos con un prolongado trayecto escolar aún es escasa en términos relativos. Más allá de que el sistema escolar reconoce la diversidad lingüístico-cultural, la atención de estas cuestiones para las poblaciones indígenas es aún insuficiente en alcance y en desarrollo. Es decir, muchos sujetos quedan a mitad del camino o son expulsados de la escuela en distintos niveles, y por eso pocos indígenas *tobas/qom* o *wichí* llegan a instancias de educación superior. La interculturalidad en la escolarización aun es un

debate no saldado. Aunque el sistema escolar reconoce la diversidad lingüístico-cultural de sus destinatarios, la atención de lo que ello implica en zonas indígenas es aún insuficiente en alcance y en desarrollo.

Bibliografía

APPEL, Michael. "La entrevista autobiográfica narrativa: Fundamentos teóricos y la praxis del análisis mostrada a partir del estudio de caso sobre el cambio cultural de los Otomíes en México", *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* año 6, número 2, pp. 1-27. 2005.

BULIUBASICH, Catalina y Héctor RODRÍGUEZ. *Las comunidades indígenas frente a amenazas hidrometeorológicas: interacciones entre gestión de riesgos de desastres y lógicas culturales*. Informe final presentado a Cruz Roja Argentina. 2010.

CARRASCO, Morita. "Política indigenista del estado democrático salteño entre 1986 y 2004" en Claudia Briones (comp.) *Cartografías argentinas: políticas indigenistas y formaciones provinciales de alteridad*. Buenos Aires: Antropofagia. 2005.

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

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

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

HECHT, Ana Carolina "Todavía no se hallaron hablar en idioma" *Procesos de socialización lingüística de los niños en el barrio toba de Derqui, Argentina*, Múnich, Lincom Europa Academic Publisher. 2010.

HECHT, Ana Carolina "Demandas pendientes y logros educativos. Un balance de la EIB en el Chaco entre 1987 y 2014", *Actas del XI Congreso Argentino de Antropología Social*, Rosario, Universidad Nacional de Rosario. 2014a.

HECHT, Ana Carolina "Escolarización de hablantes de toba/qom: cruces entre políticas, estadísticas y trayectorias escolares", *Papeles de Trabajo*, número 27, Julio 2014, pp. 103-127. 2014b.

MEDINA, Mónica Marisel. *Prácticas educativo-lingüísticas en una escuela con modalidad de EIB. Análisis etnográfico de las clases de Qom la'aqtaqa en una escuela periurbana del barrio Mapic de Resistencia (Chaco)*, Posadas, Tesis de Maestría en Antropología Social, Universidad Nacional de Misiones. 2014.

OSSOLA, María Macarena "Pueblos indígenas y educación superior. Reflexiones a partir de una experiencia de jóvenes wichí en la Universidad Nacional de Salta (Salta, Argentina)", *Revista ISEES* N° 8, diciembre 2010, pp. 87-115. 2010.

OSSOLA, María Macarena "Diversidad cultural y lingüística en la educación superior Argentina: Debates sobre los usos y representaciones de las lenguas wichí y español entre jóvenes universitarios". *Papeles de Trabajo*, número 27, Julio 2014, pp. 128-141.

2014.

OSSOLA, María Macarena Aprender de las dos ciencias. Etnografía con jóvenes wichí en la educación superior de Salta, Santiago del Estero, Edunse, 2014.

RODRÍGUEZ, Héctor. “Algunas experiencias de implementación de enseñanza bilingüe en una escuela con población indígena wichí en el chaco salteño”. Ponencia presentada en el *II Encuentro de Lengua Aborígenes y Extranjeras*. Tartagal (Salta), 30, 31 de agosto y 1ro de setiembre. 2001.

UNICEF. *Los pueblos indígenas en Argentina y el derecho a la educación. Situación socioeducativa de niñas, niños y adolescentes de comunidades toba*, Buenos Aires, EMEDE. 2011.

Sometido en 23-07-2015, aprobado en 20-01-2016