

# Informe de Situación Pueblos Originarios y Educación. Argentina, noviembre 2010.

## Enhebrar los hilos invisibles

Hace más de 500 años el imperio español inicia el proceso de expansión y conquista de América. Aún está en debate y disputa la denominación de este hecho. No es lo mismo hablar de “descubrimiento” que de “encuentro de culturas” o de “conquista y genocidio”. Nos posicionan de distinta manera, no sólo frente al pasado, sino también frente al futuro. Estos posicionamientos imprimen una mirada particular de los hechos que nos coloca de distinta forma, tanto frente a los acontecimientos de la época como a los actores que la protagonizaron generando una postura que es imprescindible develar.

En este sentido, podemos decir que construir una identidad como sujetos colectivos es asumir integralmente de dónde venimos. Por eso es fundamental la integración de la cosmovisión, la historia de los Pueblos Originarios a nuestra memoria colectiva, a nuestra identidad como Nación.

Tenemos la firme convicción que abordar desde la escuela el universo de los Pueblos Originarios no es sólo enseñar para atender a la diversidad o para ser ciudadanos plurales, o para tomar como eje transversal la multiculturalidad, porque sabemos que hay una demanda histórica de los Pueblos Originarios que es “la de enseñar la verdadera historia”. Bajo esta propuesta, podemos decir, entonces, que todo pueblo que fue abortado en su desarrollo nos falta a todos. Tenemos que concebirlo como una falta a nuestro patrimonio común, imprescindible para completar la construcción de nuestra identidad común.

La Escuela es la gran transmisora de relatos y hoy podemos transitar un camino en el que vemos propuestas pedagógicas que abrazan a todos los pue-

blos, que valoran y respetan su autonomía, sus procesos de organización, sus derechos. Por ello, desde la Escuela Pública y en el marco del Movimiento Pedagógico Latinoamericano, sostenemos que los maestros tomamos el desafío de “enhebrar los hilos invisibles de lo inconcluso”, ya que los Pueblos Originarios nos vinculan con nuestros orígenes a partir del conocimiento ancestral. Estamos reconstruyendo ese puente con nuestras raíces, nuestra historia, nuestras luchas y nuestros conocimientos para habilitar nuevos referentes al abrir otros caminos y soñar otros futuros.

Por un 12 de octubre en el que hagamos propio el espíritu de lucha y de resistencia de los Pueblos Originarios.

Por todo esto es que podemos decir que conmemoramos un 12 de octubre en las Escuelas, en el barrio, generando acciones que son la expresión de la conciencia colectiva de todos los que habitamos estas tierras, visibilizando en nuestra identidad latinoamericana y en nuestras construcciones políticas, sociales y culturales, la integración de los conocimientos, la historia de lucha y resistencia de los Pueblos Originarios.

## Población e identidad

En la actualidad, el territorio de nuestro país es habitado - según una encuesta del INDEC - por alrededor de unos treinta pueblos indígenas: atacama, avaguaraní, aymara, chané, charrúa, chorote, chulupí, comechingón, diaguita, guaraní, huarpe, kolla, lule, maimará, mapuche, mbyá guaraní, mocoví, omaguaca, ona, pampa, pilagá, quechua, querandí, rankulche, sanavirón, tapiete, tehuelche, toba, tonocoté, tupí-guaraní y wichí. Este número no es exacto, sino que debe someterse a revisión y tenerse como estimativo.<sup>1</sup>

1. Según la ECPI - la Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas realizada por el INDEC en 2004-2005. El número es estimativo, ya que entre otras cuestiones deberían revisarse las correspondencias entre las distintas denominaciones de un mismo pueblo (por ejemplo, tupí guaraní y guaraní). Ciccone, Florencia. “Situación de las lenguas indígenas en Argentina: antecedentes, estado y posibilidades de un relevamiento sociolingüístico”. Ministerio de Educación, Seminario interno Modalidad Intercultural Bilingüe, 20 al 24 de septiembre de 2010. En el antecedido Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas, realizado en 2001, que estableció la inclusión de la temática de los pueblos indígenas, se incluían 17 pueblos indígenas (los reconocidos en ese momento por el INAI). Esto también da cuenta del dinamismo del proceso del que hablamos.

La cuestión se complejiza pues en nuestro país (en América, en general) hay un proceso dinámico, de reconstitución y reconstrucción de las identidades. Por ello es difícil estimar tanto el número de pueblos originarios como su población. Pueblos que se consideraban “extinguidos” han recuperado visibilidad o han “renacido”, por ejemplo los Onas en Tierra del Fuego o los Huarpes en la zona de Cuyo.<sup>2</sup>

Lo propio ocurre al intentar cuantificar la población indígena que habita en nuestro país. Según datos elaborados en el 2005 por el INDEC, la población que se reconocía perteneciente y/o descendiente de pueblos indígenas era de alrededor de 600.000 habitantes.<sup>3</sup>

Para las organizaciones de pueblos originarios la cifra era reducida; ellos estimaban que “(...) podrían ser entre 1 y 2 millones de habitantes en todo el país. Hay que tener presente que además, quienes tienen alguna ascendencia indígena son muchos más, aunque no lo sepan o reconozcan”. Como decíamos en ese mismo artículo publicado hace ya un tiempo, “al preguntarnos quiénes y cuántos son los indios en territorio argentino tenemos que preguntarnos cuántos tuvieron y tienen que negar su identidad para sobrevivir. Los que hoy todavía mantienen sus identidades ha sido por iniciativa de las familias que en una resistencia cotidiana y desigual se reconocen a sí mismas”.<sup>4</sup>

Otra información destacable es que - según información del Instituto Nacional de Asuntos Indígenas -INAI- hay más de 900 comunidades indígenas reconocidas con personería jurídica nacional o provincial.

Desde otra perspectiva, diversos estudios genéticos realizados recientemente muestran una importante contribución a la composición genética de la población argentina por parte de la población originaria, significativamente superior a los porcentajes de población que se autoreconoce como tal. También se encuentran rastros (en menor proporción) de población de origen africano.<sup>5</sup> Acá es importante aclarar que la genética no determina la cultura (estamos lejos de pensar eso). Lo que estos datos dan cuenta es del proceso histórico. Y contribuyen a romper con el mito de la “Argentina blanca” (que en realidad fue el resultado de una política de Estado destinado a construir esa Argentina blanca, desarrollado sobre todo desde mediados del siglo XIX).

### Migraciones

El punto anterior nos lleva a otro ítem, que merece desarrollarse en mayor profundidad (aquí no lo hacemos), como es el de las migraciones, en particular desde los países limítrofes y también desde otros de América del Sur (Perú). En la medida en que esta población tiene una composición étnica donde predomina en mayor grado la ascendencia (no necesariamente la identidad) indígena, contribuye a “reindianizar” la Argentina.

La identidad que aquí se asume muchas veces no es la “originaria”, sino la que corresponde a la nacionalidad (boliviano, paraguayo, etc.). O pueden darse ambas. Las identidades no necesariamente son excluyentes, antes bien, una política multi o pluri cultural (como la quieran llamar) debiera poder contener esa diversidad.

2. Para el análisis de estos procesos se puede consultar el artículo de Miguel Alberto Bartolomé, «Los pobladores del “desierto”», en *Amérique Latin e Histoire et Mémoire*, Numéro 10 - Identités: positionnements des groupes indiens en Amérique latine. Consultado en línea 3/11/2010 <http://alhim.revues.org/index103.html#tocto1n5>

3. INDEC. Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (ECPI). De acuerdo a sus resultados, hay 600.329 personas con esta característica”. <http://www.indec.mecon.ar/>

4. SUTEBA. Los pueblos originarios están vivos. En: *Luchas, memoria e identidad de los pueblos originarios*. Buenos Aires, SUTEBA, 2002.

5. Una investigación realizada por el Servicio de Huellas Digitales Genéticas de la UBA en 2005 “concluyó que: Más del cincuenta por ciento de las muestras exhiben haplogrupos mitocondriales característicos de las poblaciones originarias, 52% en la muestra de la región Centro, 56% en la muestra del Sur-SurOeste y 66% en la región Nor-NoeEste. Por otro lado, el 20% exhibe la variante “T” característica de las poblaciones originarias en el locus DYS199. La detección de ambos linajes originarios, tanto por vía paterna como por vía materna se restringe a un 10%. [Nota: Los primeros son marcadores genéticos que se transmiten por vía materna y los segundo por vía paterna].

Otras dos investigaciones establecieron que en la composición étnica promedio del genoma argentino, la participación indígena variaba entre 15 y 20 %. La primera de ellas (Avena et al, 2006), sobre la base de datos recolectados en los Hospitales de Clínica e Italiano de la Ciudad de Buenos Aires, concluyó que: “la mezcla génica promedio de la población argentina es de un 79.9% de contribución europea, un 15.8% indígena y un 4.3% africana. La contribución indígena y africana se encuentra en aumento y la europea en descenso, atribuyéndolo a la migración interna y de los países limítrofes y de Perú, de elevada composición indígena desde mediados del siglo XX. La contribución indígena y africana se ha transmitido principalmente por vía materna, mostrando una importante contribución de las mujeres nativas en los procesos de mestizaje que se han producido en el país”. La segunda investigación, (Seldin et al, U. California 2006), concluyó que: “La estructura genética promedio de la población argentina contiene un 78% de contribución europea, un 19,4% indígena y un 2,5% africana”.

Tomado en línea el 3/11/2010 de [http://es.wikipedia.org/wiki/Composici%C3%B3n\\_%C3%A9tnica\\_de\\_Argentina#cite\\_note-Corach\\_2005-19](http://es.wikipedia.org/wiki/Composici%C3%B3n_%C3%A9tnica_de_Argentina#cite_note-Corach_2005-19)

## Lengua y diversidad cultural

Otro mito que es necesario desarmar es el de “país monolingüe”.

“La escuela en Argentina ha reconocido históricamente un modelo europeísta, cuya aspiración era -en concordancia con las demandas del Estado- la de ciudadanos homogéneos, que respondieran todos a una misma identidad cultural. Así, ha repetido relaciones asimétricas de poder que se dan en la sociedad; y negado variedades dialectales, lenguas, concepciones, creencias, costumbres, valores, etc. que no sean los hegemónicos. En consecuencia, silenciosamente, muchas veces la institución escuela se ha vuelto violenta, al desconocer sistemas, usos lingüísticos y valores culturales propios de algunas comunidades, promoviendo la descalificación de estudiantes, ejerciendo violencia simbólica al no respetar al otro (Bourdieu, 1990).

El concepto de país monolingüe instaurado desde la conformación del Estado Nacional colaboró con esta indiferencia frente al multilingüismo y negó y/o silenció la coexistencia y confluencia de lenguas y variedades que se ponen en contacto como producto de relaciones sociales, políticas, históricas, de migraciones internas, de países limítrofes y de otros lugares del mundo etc., en nuestro territorio. Frente a ello, se hace indispensable el reconocimiento, la valoración y consideración de esta situación”.<sup>6</sup>

“No existen actualmente en la Argentina comunidades indígenas que no se encuentren en una situación de contacto cotidiano con la sociedad hegemónica hispanohablante. Estas situaciones de contacto entre hablantes de lenguas de menor prestigio frente a hablantes de otra lengua de mayor prestigio en un contexto socio- económico de desigualdad, han estado acompañadas por procesos de retracción en el uso de las lenguas originarias que en muchos casos han culminado en la sustitución de la lengua indígena por la lengua dominante.

Existen diversos y complejos procesos que determinan el abandono de una lengua minoritaria por par-

te de sus hablantes. Uno de los motivos recurrentes que explican la pérdida de una lengua, es su abandono como estrategia de adaptación a un contexto social cuyas normas han cambiado radicalmente. Además, la pérdida de la lengua está precedida, casi siempre, por una baja en el estatus socio- económico de los hablantes que se acompaña por una situación de opresión. En este contexto los hablantes deben mostrar un manejo aceptable de la lengua dominante para poder satisfacer sus necesidades básicas, y dejan de transmitir la lengua a sus hijos con el fin de lograr movilidad social ascendente. Este último factor, el quiebre de la transmisión inter-generacional de la lengua vernácula, es el que los sociolingüistas consideran el indicador fundamental del grado de pérdida o abandono en el uso de la lengua minoritaria y de posibilidades de continuidad de la misma”.<sup>7</sup>

No todos estos pueblos indígenas hablan una lengua indígena, por lo que el número de lenguas indígenas registradas a partir de los datos provistos por investigaciones etno-lingüísticas es menor, a pesar de que incluimos en esta sistematización las lenguas de origen indígena habladas por población criolla y/o migrante de países limítrofes.

De un total de 17 lenguas indígenas o de origen indígena, 14 son habladas por poblaciones que habitan el territorio Argentino desde hace al menos un siglo (guaraní chaqueño, tapiete, mbyá guaraní, guaraní correntino, qom, mocoví, pilagá, wichí, chorote, chulupí, vilela, tehuelche, quichua santiagueño y mapudungun) y 3 por poblaciones de migración reciente (guaraní paraguayo, quechua boliviano y aymara). De las 14 lenguas habladas por población que habita el actual territorio argentino desde hace más de un siglo, 12 son lenguas habladas por pueblos que se reconocen como indígenas y 2 por hablantes que no se reconocen como pertenecientes a un pueblo indígena (guaraní correntino y quichua santiagueño).

## Situación económica y social, conflictividad social

En los últimos años, diversos conflictos han sido protagonizados por comunidades de pueblos origina-

6. Lucas, Marcela Fabiana. Documento de sistematización del estado de situación y tratamiento de las lenguas en el Sistema Educativo Nacional. Modalidad de Educación Intercultural. Ministerio de Educación de La Nación. Informe N°1. Buenos Aires, julio 2008.

7. Ciccone, Florencia, obra citada.

rios, en general vinculados a la defensa de recursos naturales y sus modos tradicionales de vida.

Algunos de ellos se han dado respecto de la minería, en toda la zona andina, comenzando desde el de Esquel, que cobró notoriedad en 2003, cuando el 23 de marzo de 2003, el 81% de la comunidad de Esquel votó por el NO al proyecto de la canadiense Meridian Gold, que pretendía instalar una mina de oro en esa localidad chubutense, abarcando no sólo a comunidades originarias sino a otros pobladores de la zona.

Analizando con un poco más de detalle lo que ocurre en el NE. de nuestro país, “un relevamiento de la Red Agroforestal Chaco Argentina (Redaf) da cuenta de una nueva avanzada sobre los pueblos originarios, esta vez protagonizada por el modelo agropecuario: contabilizó 164 conflictos de tierras y ambientales, casi ocho millones de hectáreas (el equivalente a toda la superficie de Entre Ríos o 390 veces la ciudad de Buenos Aires), y 950 mil personas, principalmente indígenas y campesinos, de seis provincias del norte argentino. El 89 por ciento de los conflictos comenzó en paralelo con la instalación del actual modelo de agropecuario, con la soja transgénica como emblema. La Redaf explica: *“La raíz de los conflictos de tierra se encuentra en la disputa por el uso y control del espacio territorial a partir de la imposición de una cultura sobre otra. Por un lado el agronegocio, donde la tierra es un espacio para producir y hacer negocios, y por el otro la cultura indígena y campesina, donde la tierra constituye un espacio de vida”*. “A pesar de leyes que protegen la posesión de tierras de familias ancestrales (Constitución Nacional, Convenio 169 OIT, Ley N° 26.160, Posesión Veinteañal vigente en el Código Civil) en el 99 por ciento de los conflictos por tierras se determinó que indígenas y campesinos carecen de títulos que, por las leyes vigentes, el Estado y el Poder Judicial debieran reconocer. En el 56 por ciento de los casos las familias han sufrido intentos de desalojo y en el 31 por ciento padecieron alambrados u ocupación de sus lotes. Sólo en los casos de tierras se contabilizaron 97.995

personas que padecen conflictos. El 60 por ciento son indígenas (59.506), 39 por ciento criollos (37.789) y 700 personas criollas-indígenas (uno por ciento). Hay un piso, sólo en casos de tierras, de 1,7 millón de hectáreas en disputa. Con casos emblemáticos: en Salta sobresale el caso de los lotes 55 y 14, en el noreste provincial, también conocido como el caso Lhaka Honhat (“Nuestra Tierra” en idioma wichí), por el nombre de la organización indígena conformada por 45 comunidades y 6.000 personas”.<sup>8</sup>

### Los conflictos

La minería a gran escala, con grandes consumos de agua y uso de sustancias tóxicas, creció en la última década de manera exponencial. Un centenar de asambleas socioambientales nació en rechazo a la actividad, y también creció la organización de los pueblos indígenas. Ingeniero Jacobacci (Río Negro), Campana Mahuida y Loncopué (Neuquén) y Tilcara (Jujuy) son lugares donde comunidades indígenas lograron frenar proyectos mineros mediante presentaciones en el Poder Judicial.

También la acción directa, un corte de ruta que lleva tres meses, es la acción de visibilización del conflicto en Formosa de la Comunidad La Primavera, 850 familias qom que reclaman las 2042 hectáreas donde siempre vivieron. Están cercadas por empresarios sojeros y ganaderos, y por otros dos actores de peso: “El gobierno provincial y los jueces”.

Contra el modelo agropecuario y sus consecuencias también se organizan y resisten comunidades de Chaco, Santiago del Estero y Salta. Cortan caminos, como en el caso del pueblo wichí de Tartagal, y recorren a la Justicia, como las siete comunidades que en diciembre de 2008 lograron que la Corte Suprema de Justicia detuviera los desmontes”.

“También frente a la soja, las comunidades de Santiago del Estero cuestionan el modelo agropecuario. Allí también se da otra forma de resistencia: familias ancestrales que integran el Movimiento Campesino de Santiago (Mocase-Vía Campesina) comienzan a reconocer sus raíces, enfrentan la histórica discrimi-

8. Página 12. Tomado en línea el 2-11-10 de <http://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-154771-2010-10-12.html>

nación y se autorreconocen como pueblos lule-vilela, guaicurú, diaguita, sanavirón y tonocoté. En los últimos años se recuperó la identidad de unas treinta comunidades. Y sin duda es una forma de lucha, de comenzar a recuperar la historia.

En Misiones enfrentan otro monocultivo: “El forestal, con el pino para plantas de celulosa a la cabeza. La comunidad guaraní Alecrín cuenta con 14.300 hectáreas en el municipio de San Pedro, 170 kilómetros al sur de Puerto Iguazú. Una empresa forestal ingresó en 2007, volteó el bosque nativo y arrasó la chacra de la comunidad. (...) la organización de la comunidad indígena impidió que los expulsaran de sus tierras y que el Estado aplicara la Ley N° 26.160, que suspende desalojos y ordena un catastro de tierras.

El pueblo mapuche impulsa una acción directa que es referencia para otras etnias: recuperara territorio que le fue arrebatado. Agotadas las instancias administrativas, y con leyes que los protegen, volvieron a 250 mil hectáreas en Chubut, Río Negro y Neuquén. Nunca afectaron a pequeños productores, siempre a empresas o grandes estancieros”.<sup>9</sup>

### Pobreza y analfabetismo

“En nuestro país la correlación entre pobreza y analfabetismo en los pueblos indígenas se da en elevados niveles, y pueden advertirse diferencias notables de ese índice entre provincias más ricas y provincias más pobres que involucran tanto población indígena como mestizos, criollos, migrantes o sus descendientes. El Censo de 2001 detectó que las provincias en las que se ubican las ciudades más importantes del país tienen niveles de analfabetismo significativamente menores (Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 0,5%; Santa Fe, 2,5%, y, Córdoba, 2,1%) que los de las provincias empobrecidas como Chaco (8%); Formosa (6%); Jujuy y Salta (4,7%). Sin embargo, en estas últimas cuatro se ubica la mayor diversidad de culturas y lenguas originarias

Provincia	Pueblos Originarios	NBI
Formosa	Wichí, Qom, Pilagá, Chulupi	33,6%
Chaco	Wichí, Qom, Mocoví	33%
Salta	Wichí, Qom, Chorote, Tapiete,	31,6%
Jujuy	Tupí, Guaraní, Chulupí, Kolla, Ava Guaraní, Chané, Diaguita / Diaguita Calchaquí	28,8%
Misiones	Mbya Guaraní, Guaraní	27,1%

vigentes en el país, hecho que se da por la presencia de nueve pueblos indígenas (toba-qom, wichí, pilagá, chorote, chané, kolla, diaguita-calchaquí, ava guaraní y chulupí) que resisten para permanecer en sus territorios de origen ancestrales”.<sup>10</sup>

“(…) En nuestro país, la correlación entre pobreza y presencia de pueblos originarios se da en elevados niveles. Si leemos el informe de Machaca (2007), basado en el Censo de 2001, observamos que las provincias con alta presencia de población indígena (qom, wichí, pilagá, chorote, chané, kolla, diaguita-calchaquí, ava guaraní, chulupí, mbya guaraní) son las que poseen los más altos índices en Necesidades Básicas Insatisfechas.

Esta correlación nos lleva a sostener que las decisiones educativas tienen que estar acompañadas por muchas otras de carácter económico social, para revertir esta dura realidad que afrontan muchos habitantes miembros de pueblos originarios (y tantos otros no indígenas), residentes en estas provincias; entre ellas, la restitución de sus territorios ancestrales para la recuperación de sus culturas y ambiente natural. Lamentablemente, en los últimos años, el 80% del monte chaqueño fue destruido; junto con él se han destruido formas de continuidad de culturas vernáculas”.<sup>11</sup>

Como casos extremos de lo antedicho, puede verse en el cuadro correspondiente en el anexo, que mientras

9. Idem.

10. Los territorios de origen de los PO fueron tenidos en cuenta por la ECPI en las Regiones Muestrales, las cuales se definieron a partir de la combinación de dos criterios: a) localización ancestral de los pueblos indígenas en el actual territorio de nuestro país, de acuerdo con la bibliografía especializada en la temática; b) territorio actual de asentamiento, que se determinó combinando la información de la distribución geográfica de los hogares con respuesta afirmativa en la pregunta sobre pertenencia y/o descendencia de un pueblo indígena en el Censo 2001 y datos de las comunidades indígenas suministrados por el INAI, ONG e investigadores reconocidos en la temática.

(Cf. <http://www.indec.gov.ar/ecpi>).

11. Lucas, Marcela Fabiana. Documento de sistematización del estado de situación y tratamiento de las lenguas en el Sistema Educativo Nacional. Modalidad de Educación Intercultural. Ministerio de Educación de La Nación. Informe N°1. Buenos Aires, julio 2008.

la media nacional de analfabetismo para el año 2001 era del 2,6 %, para los mbya guaraní de la provincia de Misiones, llegaba casi al 30 %, y en el caso de los wichi era casi de un 24 % en Formosa, Misiones y Salta.

### **Población urbana y rural, educación formal y conservación de la cultura**

“En relación a la población indígena que habita en zonas urbanas, se puede observar que los miembros de los pueblos indígenas que en su mayoría residen en las ciudades son del pueblo Aymará (99,98 %), Querandí (99,7%), Pampa (99,2%), Lule (98,9%), Ona (98,3%) y Tehuelche (90,5%). Mientras que los miembros de los pueblos indígenas que en su minoría habitan en las ciudades son los de Atacama (12,3%), los Mocoví (24,1%), los Wichí (34,6%) y los Kolla (37,7%), siendo en su mayoría pueblos originarios de las provincias del norte del país (Jujuy, Salta, Formosa y Chaco)”.<sup>12</sup>

“Algunos índices señalan que los indígenas ‘urbanos’ tienen más ventajas que los indígenas de las áreas rurales para acceder a la escolarización: por ejemplo mientras que los qom (toba) de Chaco, Formosa y Santa Fe alcanzaron el 80,5% de alfabetismo, los qom (toba) que viven en Buenos Aires alcanzaron el 98,1%. Sin embargo, cabe advertir que este pueblo presenta los más altos índices de pérdida de la lengua originaria cuando sus miembros sufren el desarraigo de los lugares de origen. La ECPI dio cuenta también de que apenas el 12% de qom (toba) que viven en Buenos Aires hablan y/o entienden su lengua indígena; frente al 78% que sí la habla y/o entiende cuando se encuentra viviendo en Chaco, Formosa y Santa Fe.

La correlación entre analfabetismo, lugar de residencia y población que habla y/o entiende lengua originaria nos lleva a pensar acerca de la vitalidad de las lenguas indígenas en relación con el sistema educativo. Precisamente, aquellos pueblos con un índice mayor al 15% de analfabetismo (mbyá guaraní, wichí, toba, pilagá, chorote, tapiete) son quienes

más sostuvieron sus lenguas originarias. En qué grado de vitalidad se encuentran las mismas es motivo de mayor análisis; sin embargo, hay que destacar los porcentajes de población que habla y/o entiende lengua originaria en los pueblos mencionados, cuyos integrantes, valga la redundancia, tienen los más bajos porcentajes de alfabetismo”.<sup>13</sup>

Sin caer en establecer una relación directa donde a más educación formal menos conservación de la cultura tradicional, no deja de ser un dato significativo y para tener en cuenta esta asociación. Por cierto para que esto halla ocurrido concurren otra gran cantidad de factores, pero es un elemento que es preciso tener presente para repensar el papel de la escuela.

### **Políticas educativas. Antecedentes de la Educación intercultural y bilingüe**

La Modalidad de EIB surge “como resultado de un largo proceso que tiene entre sus antecedentes: la lucha de los pueblos originarios por el reconocimiento de sus derechos incluidos, los educativos; la difusión de la educación popular y la teoría de Paulo Freire en la década del 70”, comenzando luego distintos proyectos y programas del Ministerio de Educación, hasta llegar a “la convocatoria del Ministerio de Educación, a partir de la que indígenas de todo el país redactaron una propuesta para el Proyecto de Ley de Educación”.<sup>14</sup>

“La educación intercultural en Argentina tiene una trayectoria que debe revisar y profundizar en conjunto con las comunidades”. García y Paladino (2007:16) refieren que:

*“Desde los inicios de 1970 comenzaron a llevarse a cabo diversos proyectos educativos que atendían la diversidad cultural y lingüística aborigen en las provincias de Formosa (con wichí, toba, pilagá), en Chaco (con toba, mocoví, wichí y otros grupos, en Chubut (con población mapuche), en Jujuy (con población campesina que habla otras variedades del español),*

12. Tomado de: <http://www.desarrollosocial.gov.ar/INAI/site/estadistica/estadistica.asp>

13. Ministerio de Educación de la Nación.

14. Lucas, Marcela Fabiana. Modalidad de Educación Intercultural y bilingüe. Ponencia al VII CONGRESO REGIONAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR. San Miguel – 22.10.10

en Misiones (*kaingang, mbyá-guaraní*) en San Juan (con *huarpe*), en Santa Fe (con población *toba* y *mocoví*) y en Salta (con *wichí, chiriguano-chané*)”.

Provincias con alta presencia de población originaria han dado distintas respuestas y experiencias educativas en el proceso de instalación de la educación intercultural. Por ejemplo, en Chaco, existen diversas figuras que se emplearon para designar a miembros de pueblos originarios que trabajan en educación intercultural: Auxiliar Docente Aborígen (ADA), Maestro Intercultural Bilingüe (MBI) y Profesor Intercultural Bilingüe. Todos ellos “son miembros de comunidades indígenas que ingresaron a las escuelas en aquellas jurisdicciones donde la lengua originaria es lengua primera de la mayoría de los niños”. (Serrudo, septiembre 2007: 6).

En 1996, en la misma provincia, tuvo lugar el surgimiento de la formación de Maestro Intercultural Bilingüe para la Educación Inicial y para la Educación General Básica; y, posteriormente, la de Profesor Intercultural Bilingüe. Hay que destacar que la Educación Intercultural Bilingüe en esta jurisdicción comenzó con experiencias hace 20 años, con la primera Ley del aborígen chaqueño.

Otras provincias no poseen formación para docentes como la que presenta Chaco. En Formosa aún es algo pendiente; no obstante, como sostiene Serrudo (diciembre 2007):

*“Un importante avance se registra a partir de la promulgación de Ley Provincial N° 718, que dio origen a los primeros planes de estudios en el país, de Nivel Secundario con enfoque de EIB y con orientaciones para diversas Especialidades. Esto dio lugar, desde los CENM N° 1, CENM N° 2 y CENM N° 3 a la formación de MEMAs, Maestro Especial para la Modalidad Aborígen para Primer Ciclo, con desempeño en áreas de Lengua Materna, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales”.*

En lo que respecta a Misiones, en escuelas con po-

blación indígena surgieron maestros de hecho que hacían de traductores; a los que luego se les dio una categoría 12 dentro de escalafón (la categoría más baja). En la actualidad, poseen un trayecto de formación para los Auxiliares Docentes Indígenas (ADI), que dura un año y medio, con encuentros quincenales y prácticas docentes. Incluso, últimamente, los caciques han solicitado formar parte de la capacitación, específicamente, en lo que respecta a medio ambiente, lengua y legislación.

Además, la provincia posee el Programa de Modelo Común Compartido con Brasil dirigido, desde el 2005, a relaciones con el país vecino. En estos momentos se discute un proyecto de ley que considere las modalidades en dos áreas: en frontera, con indígenas.

Entre tanto, la provincia de Santa Fe tiene la figura de Maestros Idóneos Bilingües y Maestros Artesanos, quienes cumplen funciones docentes en lengua originaria. Estos se eligen desde las comunidades, a través de los denominados Consejos de Idioma y Cultura integrados por miembros de la comunidad y de la institución escolar.

En Río Negro, por ejemplo, desde el 2003 las instituciones educativas vienen trabajando con la Coordinadora de Naciones Indígenas (CODECI: Coordinadora de Desarrollo del Consejo Indígena). Actualmente poseen dos escuelas de la modalidad intercultural bilingüe, en las que los directores son elegidos por la comunidad y evaluados por el Consejo Escolar.

Es frecuente que el docente indígena y el de grado conformen una pareja pedagógica. Esta, según describe Arce (2007:122) (refiriéndose a la Educación Intercultural Bilingüe en Misiones): “...consiste en la práctica de un trabajo complementario entre el auxiliar docente indígena (no graduado) y el docente indígena (graduado) en el ámbito escolar. Acompañamiento que consiste en comprensiones lingüísticas, elaboración y administración de trabajos prácticos, colaboración con el material didáctico, y dictado de clases y cultura *mbya* ...”.<sup>15</sup>

15. Lucas, obra citada.

## La nueva Ley Nacional de Educación

“En la actualidad, el estado nacional da una respuesta a esta necesidad: por primera vez en la historia de la educación argentina, la Ley de Educación Nacional N° 26.206 contempla la creación de la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe en la estructura del Sistema Educativo. La Ley sostiene que:

*“La Educación Intercultural Bilingüe es la modalidad del sistema educativo de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria que garantiza el derecho constitucional de los pueblos indígenas, conforme al Art. 75, inc. 17 de la Constitución Nacional, a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica; a desempeñarse activamente en un mundo multicultural y a mejorar su calidad de vida. Asimismo, la Educación Intercultural Bilingüe promueve un diálogo mutuamente enriquecedor de conocimientos y valores entre los pueblos indígenas y poblaciones étnica, lingüística y culturalmente diferentes, y propicia el reconocimiento y el respeto hacia tales diferencias”. Cap. XI, Art.52.*

Esto implica que el sistema educativo formal se encuentra ante el desafío y la necesidad de responder a la demanda de los pueblos indígenas y promover la instauración y /o la consolidación de la Educación Intercultural Bilingüe en cada uno de los sistemas educativos jurisdiccionales, con el conjunto de actores involucrados en los procesos educativos interculturales y/o bilingües.

Si bien la lengua oficial de la Argentina es el español, y en la provincia de Corrientes se ha reconocido jurídicamente -durante el año 2005- el guaraní, nuestro país no puede ser considerado monolingüe ni bilingüe. Las lenguas que se hablan en nuestro territorio -con distinta vitalidad-, indígenas o no (muchas como resultado de inmigraciones), nos permiten señalar que este es un país multilingüe”.<sup>16</sup>

## El tratamiento de las lenguas en el sistema educativo. Un problema central

“El español es el elemento lingüístico predominante

en la educación argentina; no obstante, en muchas zonas del país nos encontramos con estudiantes monolingües en alguna lengua indígena y/o de otros países (migrantes recientes) (...). Y, la lengua no es un componente más de la interculturalidad, (...) es el eje de las discusiones que posibilitaron (y posibilitan) empezar a hablar de interculturalidad al interior de las aulas.

La inclusión en la propuesta de la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe demanda la inserción de la enseñanza de las lenguas indígenas en el sistema educativo argentino, porque cada una de ellas y sus usos expresan la forma de vida de un pueblo, su manera de nombrar, su cosmovisión, la forma de ser de los actores educativos. La lengua no es intercambiable; como portadora de la cultura e instrumento para su transmisión y desarrollo constituye, en sí misma, un factor de fortalecimiento de la autoafirmación y la autoestima individual y social.

Ahora bien, enseñar las lenguas indígenas en el sistema educativo no implica necesariamente imponer la escritura de ellas; cada pueblo, cada comunidad lingüística puede elegir que la enseñanza de la lengua y de otros conocimientos se realice a través de la oralidad en la lengua vernácula, o por medio de ésta y la escritura.

Es oportuno retomar que la retracción y pérdida de lenguas se producen por relaciones externas a ellas, por relaciones de poder que operan como producto de la interacción entre políticas gubernamentales (implícitas o explícitas), representaciones sociolingüísticas y decisiones (conscientes o no) de los hablantes. Involucrar las lenguas en la escuela implica, por sobre todo, respetar el derecho que tienen los estudiantes a aprender en y de su lengua primera (o sus lenguas primeras); pero también, una contribución para la revitalización de las indígenas.

La Educación Intercultural Bilingüe se propone no sólo incluir las lenguas originarias, sino también los saberes culturales que tienen incorporados los estudiantes indígenas (...).<sup>17</sup>

16. Ídem.

17. Ídem.

## Algunos avances en lineamientos establecidos por la Ley de Educación

Creación del CEAPI: es el Consejo Educativo Autónomo de Pueblos Indígenas que promueve la participación efectiva de los representantes de los pueblos indígenas con el objeto de establecer pautas y criterios educativos para la construcción de diseños curriculares y prácticas pedagógicas que incorporen las lenguas, modos de ver, de relacionarse, valores, costumbres, formas de organizarse, conocimientos, etc. de los pueblos originarios.

Situación actual de la EIB: de las 24 jurisdicciones en el país, esta Modalidad articula acciones y propuestas con 23. 20 jurisdicciones tienen equipos o referentes de EIB/EI: en proceso de conformación: Tierra del Fuego, Río Negro y Entre Ríos. La EIB está constituida como "Modalidad" en Formosa, Misiones, Tucumán. Jurisdicciones con miembros de pueblos indígenas en sus equipos de EIB: Buenos Aires, Chaco, Formosa, Misiones, Neuquén y Tucumán.

Jurisdicciones que trabajan con miembros de pueblos indígenas en capacitación: Las nombradas y Córdoba, Corrientes, Entre Ríos, Jujuy, La Pampa, Santa Fe, San Juan, Salta y Santiago del Estero.

Mesas regionales: Se realizaron para avanzar en el diseño de acciones conjuntas entre los distintos actores participantes, en cada jurisdicción.

Acciones regionales tendientes a la implementación de la Modalidad de EIB en el sistema educativo. La participación indígena y del CEAPI en la implementación de la Modalidad.<sup>18</sup>

## El caso de la provincia de Buenos Aires<sup>19</sup>

¿Cuál es el estado de la Modalidad de Educación Intercultural en la Provincia de Buenos Aires?

Se registran avances en los marcos legales – en términos generales -. La Constitución de la Provincia de Buenos Aires establece, en el Artículo 36: "Declaraciones, Derechos y Garantías", reconoció derechos sociales de

los indígenas: "La Provincia reivindica la existencia de los pueblos indígenas en su territorio, garantizando el respeto a sus identidades étnicas, el desarrollo de sus culturas y la posesión familiar y comunitaria de las tierras que legítimamente ocupan". Asimismo, la provincia mediante la sanción de la Ley N° 11.331, adhirió al contenido y alcance de la Ley Nacional N° 23.302<sup>20</sup>, que declaró de interés nacional la atención y el apoyo a indígenas y sus comunidades existentes en el país, proponiendo su plena participación en el proceso socioeconómico y cultural de la Nación, respetando sus propios valores y modalidades.

En materia de educación, la Ley de Educación de la provincia de Buenos Aires, en su Capítulo XIII, reconoció la Educación Interculturalidad como una modalidad de su sistema educativo provincial. También los distintos Diseños de la Provincia de Buenos Aires también consideran la interculturalidad en la educación. Tanto el Diseño Curricular para la Educación Inicial, como el de la Educación Primaria y el de la Educación Secundaria.

## Presencia Indígena en la Jurisdicción

La Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas al Censo Nacional, desarrollada durante los años 2004-2005 (INDEC), reconoció en la Provincia de Buenos Aires y en Ciudad de Buenos Aires la presencia de los siguientes pueblos indígenas: Diaguita / Diaguita Calchaquí; Guaraní; Mapuche; Rankulche; Tehuelche; Toba (Qom); Tupí Guaraní. Al respecto, la Dirección de Alternativas Pedagógicas, en un informe al Ministerio de Nación del mes de octubre sostuvo: "84.600 personas que se reconocen como descendientes de un pueblo originario. Debemos tener en cuenta que este censo<sup>21</sup> fue realizado por muestreo, lo que nos hace suponer que existen más de 150.000 de 11 etnias distintas". (Área de Educación Intercultural: octubre 2009).

Incluso, remarcó que "a partir del trabajo de la Secretaría de Derechos Humanos, como del desarrollado

18. Lucas, Marcela Fabiana. Modalidad de Educación Intercultural y bilingüe ...

19. Sintetizado de DOCUMENTO SOBRE EL ESTADO DE LA MODALIDAD DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES. Prof. Marcela Lucas Modalidad EIB. Ministerio de Nación.

20. Ley sobre política indígena y apoyo a las comunidades aborígenes.

21. Refiriéndose a la ECPI 2004-5

por la Dirección de Escuelas desde la Dirección de Alternativas Pedagógicas, han reconocido presencia indígena en 28 distritos (Villa Gesell, Pinamar, General Pueyrredón, Chacabuco, Villarino, Puán, entre otros)” (Área de Educación Intercultural: septiembre 2009). Actualmente la página Web de la Dirección General de Cultura y Educación señala que el trabajo territorial ha detectado población indígena en por lo menos 43 distritos de la provincia.<sup>22</sup>

A las etnias representadas en estos distritos, identificadas por la ECPI (2004-5), tenemos que sumar la presencia del pueblo mocoví en Berisso y de los pueblos aymara y quechua en toda la provincia, procedentes de Bolivia y Perú, que no fueron registrados en la encuesta.

### **La Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe en la Dirección General de Cultura y Educación**

Durante el año 2007, la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Bs. As. tuvo una dirección de la Modalidad Intercultural en concordancia con lo que la Ley de Educación de la provincia establece; no obstante, en la actualidad sólo posee las modalidades de: Educación de Adultos; Educación Especial; Educación Artística; Educación Física; Psicología y Pedagogía.

Al presente, es la Dirección de Alternativas Pedagógicas, dependiente de la Dirección Provincial de Políticas Socioeducativas, la que se ocupa de la coordinación, sistematización y promoción de la Educación Intercultural.

Alternativas Pedagógicas, Cooperación Escolar y Coordinación de Programas Escolares integran la Dirección de Políticas Socioeducativas. Por su parte, Educación Intercultural junto con Educación Ambiental y Educación Comunitaria, son las tres áreas que abarca la Dirección de Alternativas Pedagógicas.

### **Organización y metas del área de Educación Intercultural en la DGCyE**

Durante el 2009, el equipo de Educación Intercultural de Buenos Aires proyectó como meta: “apuntar a crear alternativas para la revalorización de las culturas autóctonas que no sólo son parte importante de la cultura nacional sino que retroalimentan la

posibilidad de seguir construyendo con firmeza un sistema educativo inclusivo y con calidad”. (Área Educación Intercultural: octubre 2009).

En dicho informe, explicitaron como objetivos: el reconocimiento y la valoración de la diversidad cultural y el diálogo intercultural, propiciando la revalorización de la identidad indígena, rescatando las culturas de sus pueblos de origen, a través del conjunto de prácticas escolares.

Han señalado como objetivos específicos: la formación igualitaria de las alumnas y los alumnos en el reconocimiento de sus diferencias; la preservación, el fortalecimiento y recreación de las pautas culturales, lenguas, cosmovisiones, tradiciones e identidades étnicas de los estudiantes; el diseño, elaboración y actualización de materiales educativos desde la perspectiva intercultural para el desarrollo de propuestas curriculares pertinentes; la continuidad y sustentabilidad de los procesos de educación de los pueblos originarios, suministrando los recursos técnicos apropiados (pedagógicos, didácticos, etc.); la generación de espacios de diálogos que den lugar a la palabra, saberes, valores y formas de vida de diversos grupos de distintas edades, de diferentes etnias, a fin de transformar las aulas en espacios constructivos de intercambios.

### **Alcances de la educación intercultural bilingüe en la provincia de Buenos Aires**

El relevamiento anual 2008 de la DiNIECE registró alrededor de catorce establecimientos de Educación Inicial con más del 80% de la población indígena, cinco primarios y dos secundarios.

La provincia de Buenos Aires ha reconocido y dado algunas respuestas a su realidad multicultural y multilingüe con distintas ofertas; la mayoría de las veces, surgidas desde las instituciones escolares. La publicación EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN ARGENTINA, SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de La Nación del año 2004, dio cuenta de ello; presentó dos experiencias entre las 107 seleccionadas. Una de ellas, desarrollada en un centro comunitario de un barrio toba de Derqui, in-

22. Página consultada el 10 de diciembre de 2009.

volucraba población qom-toba; la otra, en una escuela de Educación General Básica de Ciudad Evita, implicaba a población migrante que convivía con lenguas indígenas como guaraní, quechua y aymara y monolingües españoles. Ambas, al momento de la publicación, llevaban una experiencia de más de tres años.

Además de esas experiencias seleccionadas, dicha publicación exhibió resúmenes de otras. A continuación presento un cuadro con las nueve experiencias citadas en la publicación del 2004.

lucha de los pueblos originarios desde el año 2002, si bien la problemática nos preocupa desde antes. Se han realizado numerosos encuentros regionales, provinciales y seminarios, donde han participado integrantes de las comunidades, docentes, artistas, universitarios (antropólogos, abogados, historiadores, médicos, entre otros). También hemos participado en encuentros y actividades organizados por CTERA a nivel nacional. También se han desarrollado numerosas acciones de apoyo a compañeros trabajadores de la educación que

Localidad / Partido	Institución	Pueblos Involucrados	Lenguas
Derqui	Ctro. Comunitario del Barrio Toba "Daviaxaiqui"	Qom-Toba	Qom
Ciudad Evita / La Matanza	EGB 150	Criollos y migrantes internos y de países vecinos	Guaraní, Quechua, Aymara y variedades del español en convivencia con lenguas indígenas
Los Toldos / Gral. Viamonte	Jardín de Infantes 905	Mapuche	Mapudungun
Pilar	Jardín de Infantes 912	Migrantes de países vecinos	
La Matanza	Escuelas Secundarias	Migrantes de países vecinos	
Pergamino	Serv. Integrado de Actualización Docente de Pergamino	No identifica	
Ciudadela / Tres de Febrero	Escuela 51 <sup>23</sup>	Migrantes internos y de países vecinos	Quechua
Bolívar	Profesorado para la enseñanza primaria "Jesus Sacramentado"	Criollos	
Villa Gesell	Jardín de Infantes 90		Variedades lingüísticas del español

Durante los años 2008/2009, de acuerdo con la sistematización que realizó la Dirección de Alternativas Pedagógicas, sabemos que las experiencias educativas en EIB se han incrementado notablemente. Dicha dirección trabajó en estos dos años en aproximadamente 140 establecimientos educativos con estudiantes que se reconocen indígenas o descendientes de indígenas, y otros que consideran otros orígenes, del Segundo Cordón del Área Metropolitana y del interior de la provincia.

### Iniciativas llevadas adelante por nuestro sindicato

Nuestro sindicato viene acompañando activamente la

llevan adelante experiencias renovadoras en este campo, e impulsado desde el sindicato algunas de ellas. Paralelamente, desde SUTEBA hemos acompañando la lucha de los Pueblos Originarios, ya sea en marchas, movilizaciones, en Parlamentos de Pueblos Originarios, entre otras actividades.

También se ha impulsado el desarrollo de esta problemática en la Central de los Trabajadores Argentinos (CTA), tanto de la provincia de Buenos Aires, como en el nivel nacional, intentando avanzar en la articulación de la lucha de los pueblos originarios con los trabajadores en general, como en el desarrollo de la secretaría de Pueblos Originarios de la CTA.

23. De esta experiencia también participaron la Escuela de Capacitación de la Secretaría de Educación de Ciudad de Buenos Aires y un comedor Comunitario de Bajo Flores.

## Anexo

**Cuadro 1:** Las lenguas indígenas habladas en Argentina

Familia Lingüística	Lengua	Pueblo(s) indígena(s) y Localización de hablantes	Número estimado de hablantes	Situación Sociolingüística
Tupí- guaraní	Guaraní chaqueño o chiriguano (ava- guaraní, izoceño)	Ava- guaraní, izoceño y chané  Provincias de Salta y Jujuy	Hablantes ava-guaraní 8.943; población 18.975; hablantes chané 1.330 (INDEC) 15.000 (Ethnologue)	Situación heterogénea que varía en las distintas comunidades. Si bien en algunas comunidades los niños hablan la lengua, en muchas otras, especialmente las urbanas, sólo los mayores de 40 años la hablan (Hirsch, S. 2004)
	Tapiete (guaraní ñandeava en Paraguay)	Tapiete  Tartagal y Curvita (Salta)	276 (INDEC) 100 (Ethnologue)	Quiebre en la transmisión de la lengua. Los niños no hablan la lengua. (González, 2005; Hirsch, González y Ciccone, 2006) Proyecto PICT <i>El Chaco como área lingüística</i> (UNSJ-UNF, UBA)
	Mby'a Guaraní	Mbya guaraní  Provincia de Misiones	3.721 (INDEC)	Situación de contacto con el guaraní paraguayo. Zona ruta N°12: comunicación intracomunal. Zona Ruta N° 14: funciones rituales (Bartolome, 1978)
	Guaraní Correntino	Pueblo no reconocido como indígena  Provincia de Corrientes y alrededores; en las grandes ciudades	INDEC sin datos específicos Ethnologue sin datos . Se estima que el 50% de la población rural correntina lo habla.	Variedad del guaraní hablado por población criolla no- indígena. Declarada segunda lengua oficial de la provincia de Corrientes por una ley de 2004.
	Guaraní Paraguayo	Población no necesariamente reconocida como indígena. En las grandes ciudades y zonas limítrofes con Paraguay.	INDEC sin datos específicos Ethnologue sin datos.	Hablada por población migrante de origen paraguayo (asentados especialmente en Buenos Aires) y en zonas limítrofes del país (Misiones y Formosa) Lengua de comunicación intra-comunal
Guycurú	Qom (o Toba)	Qom o toba.  Salta, Santa Fe y Área Metropolitana de Buenos Aires.	Hablantes 30.410; población 60.267 (INDEC)  19.800 (Ethnologue)	Situaciones heterogéneas de bilingüismo entre comunidades: - rurales: transmisión de la lengua – urbanas: proceso de retracción, transmisión parcial de la lengua (Messineo et alt. 2005; Censabella)
	Mocoví	Mocoví  Pcias. de Santa Fe y Chaco.	2.780 (INDEC) 4.530 (Ethnologue)	Chaco: Preservación lingüística y cultural . Santa Fe: Rápido proceso de abandono de la lengua desde los años 50'. Quiebre en la transmisión. (Gualdieri, 2006)

	Pilagá	Pilagá Provincia de Formosa	3.494 (INDEC) 4.000 (Ethnologue)	Bilingüismo extendido. Continuidad de la lengua y la cultura en los niveles individual, familiar y comunal Bilingüismo incipiente en zonas urbanas (Vidal, 2006: 172) Proyecto PICT <i>El Chaco como área lingüística</i> (UNSJ-UNF, UBA)
Mataco-mataguaya	Wichí	Wichí Provincias de Salta, Formosa y noreste de Chaco.	28.631 (INDEC) 30.100 (Ethnologue)	Formosa: bilingüismo extendido. Continuidad de la lengua y la cultura en los niveles individual, familiar y comunal (Vidal y Nercesian, 2009) En Salta se observa un inicio de quiebre en la transmisión (Terraza, 2002) Proyecto PICT <i>El Chaco como área lingüística</i> (UNSJ-UNF, UBA)
	Chorote	Chorote. Provincia de Salta.	Hablantes 1.692; población 2217 (INDEC) 2.300 (Ethnologue)	<i>Comunidades urbanas:</i> Tartagal (Salta) y alrededores. Quiebre abrupto en la transmisión de la lengua. Sólo los abuelos hablan la lengua en el ámbito familiar. <i>Comunidades rurales:</i> Dto de Santa Victoria. Los niños son bilingües coordinados. (Carol, J. 2009 )
	Chulupí o Nivaclé	Chulupí Tartagal, Salta y norte de Formosa.	224 (INDEC) 200 (Ethnologue)	No hay datos publicados.
Lule- vilela	Vilela	Vilela o chinipí Pcias. de Chaco, Santa Fe, Buenos Aires y Santiago del Estero.	INDEC y Ethnologue sin datos. 2 hablantes (45 familias identificadas en 2004 (Golluscio et al. Proyecto Dobes)	Inexistencia de asentamientos comunitarios, población dispersa. Hablantes "recordadores". (Golluscio, Domínguez y Gutiérrez, 2006; Proyecto Dobes 2002- 2006) Proyecto PICT <i>El Chaco como área lingüística</i> (UNSJ-UNF, UBA)
Famila Chon	Tehuelche	Tehuelche Pcia. de Santa Cruz	2 (Ethnologue) INDEC: No hay referencia específica de la lengua tehuelche. 10.000 habitantes autoreconocidos tehuelches (INDEC)	Avanzado proceso de quiebre en la transmisión de la lengua. La población tehuelche utiliza el español como lengua de comunicación cotidiana. (Fernández Garay, 1998)
Quechua	Quechua boliviano	No necesariamente reconocido como indígena. Área Metropolitana	INDEC sin datos específicos. 855.000 (500.000 en	La lengua se utiliza en el ámbito familiar y comunal. Situación heterogénea con respecto a la transmisión de la lengua . Uso de una

		de Buenos Aires; en las grandes ciudades.	Buenos Aires) (Ethnologue)	lengua mixta en Buenos Aires. (Dreidemie, 2006)
	Quichua Santiagueño	No necesariamente reconocido como indígenas. Santiago del Estero y Área Metropolitana de Buenos Aires.	INDEC sin datos específicos. 60.000 (Ethnologue)	Lengua hablada por criollos en situación de bilingüismo. En 1977 se estimaba en proceso de retracción (Nardi, 1977) Trabajos más actuales afirman que la lengua no es transmitida entre migrantes en Buenos Aires pero sí se mantiene entre los no- migrantes (Lorenzino, 2003)
Aymara	Aymara central	Aymara Área Metropolitana de Buenos Aires y otras ciudades	1.545 (INDEC) 30.000 (Ethnologue), específica "población".	No contamos con datos actuales.
Lenguas aisladas	Mapudungun o Mapuche	Mapuche Neuquen, Río Negro, Chubut, Santa Cruz, La Pampa y Buenos Aires.	8.413 hablantes; población 103.420(INDEC) 100.000 (Ethnologue)	Heterogéneo entre comunidades. Depende de distintos factores, entre ellos el liderazgo de las autoridades comunales. (Golluscio, 2006)

Tomado de: Ciccone, Florencia, *op. cit.*

**Cuadro 2: Población de 10 años o más y tasa de alfabetismo por pueblo indígena y región muestral. Años 2004-2005**

Pueblo indígena	Región muestral	Población de 10 años o más	Tasa de alfabetismo <sup>24</sup>
Mbyá guaraní	Misiones	2.498	70,6
Wichí	Chaco, Formosa y Salta	24.240	76,6
Toba	Chaco, Formosa y Santa Fe	32.457	80,5
Pilagá	Formosa	2.723	80,9
Chorote	Salta	1.408	84,0
Tapiete	Salta	307	86,0
Mocoví	Chaco y Santa Fe	8.675	88,2
Guaraní	Jujuy y Salta	5.171	89,4
Tupí guaraní	Jujuy y Salta	4.568	89,4
Chulupí	Formosa y Salta	315	89,5
Kolla	Jujuy y Salta	39.035	91,1
Ava guaraní	Jujuy y Salta	11.698	92,4
Chané	Salta	1.398	92,4
Mapuche	Chubut, Neuquén, Río Negro, Santa Cruz y Tierra del Fuego	60.216	92,5
Tehuelche	Chubut y Santa Cruz	3.470	92,7
Huarpe	Mendoza, San Juan y San Luis	10.481	94,3
Tehuelche	Ciudad de Buenos Aires y 24 Partidos del Gran Buenos Aires	1.422	94,4
Rankulche	La Pampa	3.789	94,8
Diaguíta/ Diaguíta calchaquí	Catamarca, Córdoba, La Rioja, Santa Fe y Santiago del Estero	4.812	95,3
Diaguíta/ Diaguíta calchaquí	Jujuy, Salta y Tucumán	10.972	96,3
Kolla	Ciudad de Buenos Aires y 24 Partidos del Gran Buenos Aires	8.727	96,4

<sup>24</sup> Tasa neta de alfabetismo: muestra la incidencia del alfabetismo en la población de 10 años y más. Es el cociente entre la cantidad de personas de 10 años y más que saben leer y escribir en castellano/español y el total de población de 10 años y más por cien. (Cf. <http://www.indec.gov.ar/ecpi>).

Tupí guaraní	Ciudad de Buenos Aires y 24 Partidos del Gran Buenos Aires	6.974	97,5
Mapuche	La Pampa y Resto de la Provincia de Buenos Aires	15.494	97,9
Toba	Ciudad de Buenos Aires y 24 Partidos del Gran Buenos Aires	11.565	98,1
Tupí guaraní	Corrientes, Entre Ríos, Misiones y Santa Fe	166	98,2
Comechingón	Córdoba	4.226	98,7
Diaguita/ Diaguita calchaquí	Ciudad de Buenos Aires y 24 Partidos del Gran Buenos Aires	4.902	98,7
Guaraní	Corrientes, Entre Ríos, Misiones y Santa Fe	1.942	98,7
Guaraní	Ciudad de Buenos Aires y 24 Partidos del Gran Buenos Aires	8.028	98,7
Charrúa	Entre Ríos	565	98,9
Mapuche	Ciudad de Buenos Aires y 24 Partidos del Gran Buenos Aires	7.448	98,9
Huarpe	Ciudad de Buenos Aires y 24 Partidos del Gran Buenos Aires	1.020	99,3
Rankulche	Ciudad de Buenos Aires y 24 Partidos del Gran Buenos Aires	1.151	99,6
Ava guaraní	Ciudad de Buenos Aires y 24 Partidos del Gran Buenos Aires	2.143	99,9
Ava guaraní	Corrientes, Entre Ríos, Misiones y Santa Fe	271	100,0
Ona	Tierra del Fuego	253	100,0
Ona	Ciudad de Buenos Aires y 24 Partidos del Gran Buenos Aires	92	100,0

Población de 10 años o más y tasa de analfabetismo por provincia. Año 2001	
<b>Total nacional</b>	<b>2,6</b>
Ciudad de Buenos Aires	0,5
Buenos Aires	1,6
24 partidos Gran Buenos Aires	1,6
Resto de Buenos Aires	1,6
Catamarca	2,9
Córdoba	2,1
Corrientes	6,5
Chaco	8,0
Chubut	3,1
Entre Ríos	3,1
Formosa	6,0
Jujuy	4,7
La Pampa	2,7
La Rioja	2,5
Mendoza	3,2
Misiones	6,2
Nuequén	3,4
Río Negro	3,8
Salta	4,7
San Juan	3,0
San Luis	2,9
Santa Cruz	1,4
Santa Fe	2,5
Santiago del Estero	6,0
Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur	0,7
Tucumán	3,6

**Fuente: INDEC. Dirección Nacional de Estadísticas Sociales y de Población. Dirección de Estadísticas Sectoriales en base al Censo Nacional de Población,**