



CONEXIÓN
Revista de Investigaciones y Propuestas Educativas
N°17 Rosario. Mayo, 2022. ISSN: 2362-406X
Instituto de Enseñanza Superior N°28 "Olga Cossettini"

Políticas lingüísticas y EIB en Rosario, a 17 años de la reglamentación de la modalidad

Gabriela Nesossi

Instituto de Educación Superior N°28, "Olga Cossettini"

gabi.snes@gmail.com

Resumen

En este artículo, se establece una cronología de acontecimientos y documentos relacionados con la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) que sirve como base de estudio del estado actual de esta modalidad en la ciudad de Rosario. Se trata de observar las particularidades de la EIB en este contexto y de interpretar si las medidas que han emprendido distintos actores (Ministerio de Educación, Municipalidad, Universidad, institutos de educación superior, ONG, etc.) han constituido políticas lingüísticas que atendieran la diversidad lingüística que queda reconocida en los documentos e instrumentos legales relativos a la EIB. Por último, se analiza la necesidad de planear la revitalización de las lenguas originarias en la ciudad y si existieron medidas tendientes a ello.

Palabras clave

EIB, políticas lingüísticas, pueblos originarios, revitalización

Introducción

Desde fines de la década de 1960, se observa la afluencia de migrantes pertenecientes a pueblos originarios (PP. OO.), que se asientan en Rosario en distintos ciclos:

Los distintos asentamientos indígenas con preeminencia qom, en esa ciudad [Rosario], surgen a raíz de varios flujos migratorios provenientes de la provincia del Chaco. Los mismos se inician a partir de la década de los '50/'60 con picos de mayor significatividad en los años: 1968, 1987, 1992, 1994 y se continúan hasta la actualidad. (Corbetta, 2015, p. 1)

La amplitud del período permite suponer que ya la ciudad cuenta con tres generaciones de esta población.

La oferta de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en la ciudad comienza con dos escuelas en 1992, en coincidencia con el tercer pico migratorio que describe Corbetta y con el reconocimiento constitucional de los derechos indígenas que, según Yrigoyen Fajardo (2011), forma parte de un ciclo de constitucionalismo pluricultural en Latinoamérica que se extiende de 1989 a 2005, enmarcado en políticas neoliberales y por ende, no exento de problemas: "... la simultánea adopción de planteamientos neoliberales y derechos indígenas en las Constituciones, entre otros factores, tuvo como consecuencia práctica la neutralización de los nuevos derechos conquistados" (p. 143).

La EIB se reglamenta en la provincia de Santa Fe mediante el Decreto 1719 de 2005, un año antes de la sanción de la Ley Nacional de Educación 26.206. Las dos escuelas rosarinas regidas desde entonces por este decreto, es decir, de jurisdicción provincial, ofrecen nivel primario y solo una de ellas, secundario. Estas nacen como escuelas de EIB, y recién en 2017 se incorporan otras 19 en todo el territorio provincial, que ya existían como escuelas comunes, a la modalidad EIB.

A partir de 2005, se suceden en Rosario una serie de acciones en torno a la EIB y reclamos de los pueblos originarios que culminarán, no sin conflictos en el proceso,

con una representación concreta en un área del gobierno municipal: la Dirección de Pueblos Originarios (DPO), dependiente de la secretaría de DD. HH., que desde 2016 tiene como directora a la antropóloga de la UNR Marcela Valdata. A un año de la creación de esta dirección (en 2013, pero reglamentada en 2021), nace el Consejo de Coordinación y Participación de Políticas Públicas Indígenas de Rosario (CCPPPIR), un órgano consultivo y deliberativo conformado por 32 referentes de comunidades indígenas que se reúnen semanalmente. También se observa que, desde 2015, existe una gran cantidad de estudios de perspectiva antropológica, educativa o de ciencias políticas, y que comienza a haber un interés mayor por adoptar el punto de vista de las políticas lingüísticas.

En 2014, firmado por el CCPPPIR y la Municipalidad de Rosario (MR), se presenta el informe de resultados del primer Censo Pueblos Originarios en la ciudad de Rosario (CCPPPIR/MR, 2014). La sección 3, Educación (pp. 10-17), presenta dos apartados de datos de cantidades de hablantes y alfabetización en lengua originaria y en español, y uno de datos de escolarización.

La pregunta por las lenguas y sus hablantes, desagregados en el censo principalmente según criterios de edad y lugar de nacimiento, permite suponer que se preveía una planificación de política cultural o lingüística que condujera a algún tipo de medidas del gobierno municipal a partir de esos datos, como lo expresan las palabras de la entonces Intendente, Mónica Fein, en la introducción del mismo informe:

Es por eso que esperamos que el resultado de este Censo sea de utilidad, tanto para las comunidades originarias como para los integrantes de nuestros equipos técnicos, sirviendo de base de información para el diseño de nuevas políticas públicas orientadas al mejoramiento de la calidad de vida de todos los habitantes de nuestra ciudad. (CCPPPIR/MR, 2014, p. 2)

La expresión de esta expectativa por parte de la representante del ejecutivo municipal constituye, por sí misma, una política lingüística.

Se entiende por política lingüística:

(...) un conjunto de decisiones y acciones promovidas por el poder público, que tiene por objeto principal una (o más) lengua(s) de su órbita, y está racionalmente orientada hacia objetivos que son tanto lingüísticos (esto es, determinado efecto sobre el corpus de la lengua, su estatuto y/o su adquisición) como no lingüísticos. (Varela, 2008, p. 165)

En esta definición, Varela incluye no solo las decisiones y acciones sobre el corpus y el estatus, sino también sobre la adquisición, siguiendo a Cooper (1997). Según Censabella, 2017:

(...) tomar como punto de vista la planificación de la adquisición de las lenguas, sus condiciones de aplicabilidad y monitoreo de resultados obtenidos es una perspectiva útil para investigar aspectos de la educación intercultural bilingüe que, tanto en Argentina como en el resto de América Latina, se refiere a una modalidad educativa dirigida fundamentalmente a población de origen indígena. (p. 235)

La dificultad para analizar específicamente las políticas lingüísticas y de EIB en la ciudad radica en la complejidad de relaciones entre los actores y sus distintos grados de injerencia en estas áreas. La jurisdicción “natural” de las políticas educativas es la provincia, dado que, a través del Ministerio de Educación, legisla, asigna partidas presupuestarias y salarios, destina o habilita establecimientos educativos, etc., en consonancia con la Ley Nacional de Educación. Si bien, desde el Decreto 1719/2005, se observa una multiplicación de eventos y discursos relacionados con la EIB, lo cual es auspicioso, es difícil establecer su alcance en las prácticas concretas. El plan de este artículo es partir de los datos aportados por el Censo de 2014 y relacionarlos con una cronología de estos eventos y discursos desde 2005 hasta la actualidad para elaborar un panorama actual del estado de la EIB en Rosario.

Cronología de acontecimientos relativos a la EIB provincial/rosarina

- 2005. Decreto de reglamentación de la EIB en la provincia de Santa Fe
- 2005. Comienza el programa ProAbi, con el objetivo de mejorar la capacitación y la elaboración de materiales didácticos en las aulas con alumnos

provenientes de pueblos originarios. Se trabajó en escuelas del norte y centro de la provincia, donde habitan las comunidades mocoví, toba y wichí. Lo dirigió un equipo interdisciplinario de docentes universitarias, y publicó un libro con un CD de recursos. El programa gozó de gran prestigio.

- 2006. Ley de Educación Nacional 26.206
- 2009. Publicación del documento del Ministerio de Educación Nacional “Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares. Educación Intercultural Bilingüe”
- 2009. Nuevo diseño curricular jurisdiccional del Profesorado de enseñanza primaria
- 2010. Culmina el programa ProAbi
- 2013. Se crea la DPO.
- 2014. Se crea el CCPPPIR
- 2014. Publicación de los resultados del Censo Pueblos Originarios en la ciudad de Rosario
- 2016. Proyecto de Ley de Educación de la provincia de Santa Fe
- 2017. La Ministra de Educación anuncia en una EIB de Rosario el paso de 19 escuelas de la provincia a la modalidad EIB
- 2017. Comienza la primera capacitación para otorgar título docente a los maestros idóneos que se desempeñan en EIB, con una sede en el norte de la provincia (San Javier), otra en el centro (Santa Fe capital) y otra en el sur (Rosario). La capacitación es de cinco cuatrimestres.
- 2018. Nuevo diseño curricular jurisdiccional del Profesorado de enseñanza secundaria en Lengua y Literatura
- Documento de Amsafe (s/f) (sindicato de docentes de escuelas públicas de todo el sistema educativo provincial) acerca de la Ley de Educación de Santa Fe.
- 2019. 1 y 2 de noviembre: I Congreso de Educación Intercultural Bilingüe con docentes de la modalidad, invitados especiales, referentes gremiales, integrantes de comunidades originarias, entre otros. Convocan el Consejo de Idioma y Cultura de las EIB N.º 1333, 1344, 1485, el Equipo Directivo de las

Escuelas de Modalidad EIB de esos establecimientos y otras escuelas. Se suman también los gremios Amsafe, ATE, Sadop y UPCN.

- 2019. Noviembre-diciembre: Seminario Provincial de Interculturalidad y Educación. “Pasado, Presente y Continuidades”, organizado por Amsafe, CTERA y CTA
- 2019. Decreto municipal 56396. Declaración de Ofelia Morales como ciudadana distinguida de la ciudad de Rosario
- 2020. (12/10) UNR - Conversatorio virtual “Los idiomas nativos y el sistema educativo formal. Dilemas en la enseñanza”, entre Marcela Valdata y las referentes de PP. OO. prof.^a Ofelia Morales, prof.^a Ruperta Pérez y prof.^a Zaida Mamani
- 2021. (7/5) ONG Biblioteca Vigil - Conversatorio Virtual: “Interculturalidad, Infancia y Práctica Docente”, entre Marcela Valdata, Ofelia Morales y docentes de un IFD de Rosario
- 2021. Presentación de experiencias de práctica docente en la modalidad de EIB en las XVIII Jornadas de reflexión y socialización del Trayecto de la Práctica: Políticas y Prácticas inclusivas en el Nivel Superior, IES N.º 28 Olga Cossettini. En este evento académico, hubo un panel dedicado a pueblos originarios, moderado por la prof.^a Paula Espinosa, con referentes de EIB: el prof. Á. Fernández, la prof.^a M. Segurado y la prof.^a L. Meza

En primer lugar, la cronología de acontecimientos ligados a la EIB en la provincia y la ciudad intenta dar cuenta de la dimensión histórica de los cambios observados. El censo, por otra parte, así como los datos provenientes de los trabajos que ya existen acerca de la EIB y la situación de los pueblos originarios (PP. OO.) en general, permiten observar áreas de necesidad en materia de revitalización de las variedades de la lengua qom. Es lógico suponer que la situación de las otras familias de lenguas originarias que se mencionan en el censo, sin una oferta educativa de EIB orientada, es todavía más urgente.

En principio, cabe preguntarse si la acogida de la EIB como nueva modalidad en el sistema educativo está acompañada de una reflexión acerca de la diversidad

lingüística que puede ser (o podría haber sido) parte de una política lingüística destinada a disminuir la asimetría entre la lengua hegemónica y las lenguas de los PP. OO. En este análisis, cobran especial importancia las reformas curriculares de 2009 y 2018, por ser posteriores a la reglamentación provincial de la EIB y a la Ley de Educación nacional 26.206, así como la resolución 1629/17 acerca del Ciclo de Formación de docentes idóneos.

El análisis de los resultados del censo brinda datos de la diversidad lingüística de la ciudad, ligados a y bajo el título de “Educación”. Los resultados son dispares, si se comparan los porcentajes de competencia lingüística (tal como la caracteriza el instrumento: entender/hablar/leer/escribir) en lengua originaria y en lengua castellana: en general, los porcentajes de quienes entienden la lengua originaria son mucho mayores de quienes la escriben, mientras que, en lengua castellana, las cuatro competencias están en el intervalo del 80-90 %. Por otro lado, hay una gran disparidad en los porcentajes de quienes no nacieron en Rosario en cuanto a entender y hablar la lengua originaria: el porcentaje de quienes entienden la lengua se duplica y el de quienes la hablan, se cuadruplica, con respecto a los nacidos en Rosario.

Estos datos, sumados al porcentaje mucho mayor de inserción escolar de los niños en edad de cursar los niveles obligatorios de enseñanza respecto de otros grupos etarios, sugieren que existe interrupción de la transmisión generacional de las lenguas originarias (Censabella 1999: 84) y cierta eficacia homogeneizadora en la educación en castellano. Con “cierta eficacia” me refiero al hecho de que, si bien el dominio del castellano muestra porcentajes similares en todas las habilidades para quienes recibieron educación/alfabetización, el porcentaje de analfabetos en la población originaria triplica el de la población rosarina en su totalidad (según el Censo nacional de 2010, citado en CCPPIR/MR, 2014, p. 13).

En el Censo, se fundamenta desde el área de gestión que se ha trabajado en conjunto con el Ministerio de Educación para visitar a los jóvenes que abandonan sus estudios y reinsertarlos en el sistema educativo a través del programa Vuelvo a estudiar (p. 14). En el caso del analfabetismo de la mujer, muy pronunciado en la población originaria de Rosario, se presenta como medida compensatoria la oferta del programa Yo sí puedo (p. 13), que aplica métodos de lectoescritura cubanos. En ninguno de los casos podemos considerar que se trata de una política educativa o lingüística de la ciudad destinada a los PP. OO., dado que el primer programa es

general para todos los jóvenes que dejan los estudios, y el segundo, un programa destinado a mujeres y a paliar el analfabetismo en lengua castellana. El primero se orienta a mejorar los índices de escolarización, el segundo, a mejorar la condición educativa de las mujeres. Si bien pueden tener un impacto positivo para los integrantes de PP. OO., no son medidas que atiendan específicamente las problemáticas que revela el censo.

El análisis del discurso de los conversatorios virtuales de 2020 (UNR) y de 2021 (ONG Vigil), puede ser revelador de la persistencia de ciertos problemas derivados de décadas de una población en aumento que, a pesar de ver ampliados sus derechos en términos legislativos y contar con una oferta educativa que la contempla específicamente como destinataria, no fue objeto de una política lingüística que amparara sus idiomas y variedades. En cuanto a los datos del censo, la hipótesis de la ruptura de la transmisión generacional se confirma a partir del relato de Ofelia Morales (maestra de la EIB Cacique Taigoyé, integrante del CCPPIR) en el conversatorio organizado por la ONG Biblioteca Vigil (2020), en que relata cómo los niños qom de su escuela desconocen con qué utensilios comían sus ancestros y la perplejidad ante los nombres que se les asignan “oficialmente” y los nombres que poseen en su comunidad originaria, cuyo significado desconocen (51:41).

El enorme valor de contar con estos documentos en video reside, por un lado, en que posibilitan el análisis de discursos recientes y específicos de la experiencia real de la EIB en la ciudad (tuvieron lugar en plena pandemia), ya que el marco normativo proviene, preponderantemente, del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe; por otro, en que incluyen las voces de tres representantes de pueblos originarios que han tenido y tienen un rol decisivo en el desarrollo de la modalidad en Rosario. Además, estos conversatorios muestran en qué medida dialogan y se articulan distintos ámbitos de acción: las comunidades originarias de la ciudad y sus representantes, la DPO de la Municipalidad de Rosario, los institutos de formación docente y la UNR.

La cronología expuesta, si bien no es exhaustiva, se ofrece con la intención de proponer un recorrido de lectura de escritos y observación de videos que están disponibles en Internet y de mostrar cómo, a pesar de haber aumentado el interés por la modalidad de EIB en la ciudad y de contar con datos relativamente recientes de la

situación de las lenguas originarias, ese aumento de interés no se ha traducido en acciones sistemáticas de preservación de las lenguas.

Las lenguas en los documentos educativos

El Proyecto de Ley de Educación Provincial (2016) replica expresamente el articulado de la Ley Nacional de Educación 26.206 en materia de EIB, y al no estar vigente la ley provincial, el Decreto 1719/2005 sigue siendo el instrumento más específico de atención a la EIB y uno de los más precisos. No obstante, prima en él la idea de “la lengua” y “la cultura” de los pueblos originarios, lo que de alguna manera contradice la diversidad a la que alude. Véase al respecto el siguiente pasaje de Ofelia Morales en el Conversatorio (UNR, 2021):

Resulta que encuentro aquí, en la ciudad de Rosario, todas las regiones idiomáticas del gran idioma qom. Las regiones... las cinco regiones dialectales, en la escuela, en un salón de clase, que trabajo en la escuela 1333 primero, después las 1344, estoy trabajando con los niños qom de distintas, de las distintas regiones del Gran Chaco, las distintas formas dialécticas (...) (1:11:25)

(...) no hay valorización del idioma por parte del Estado; desde la educación pública, mi propuesta, esta propuesta tan válida de que todos este... sepamos que la *x* sigue oprimiendo al pueblo qom, porque realmente no se va a poder entender, no se va a poder lograr la lectoescritura del idioma qom desde el sistema. Pero nosotros, con nuestro acechadero, cambiamos por la *g* gutural y es muy fácil, es muy fácil leer ese sonido, que es el sonido espiritual que corresponde y que compete en nuestro seno familiar. (1:14:25)

Un aspecto interesante de la elaboración de la cronología es que ofrece un orden histórico para comprender el estado actual de la EIB. Los nuevos diseños curriculares de los planes de estudios del Profesorado de Educación Primaria (2009) y del Profesorado en Lengua y Literatura (2018), así como la resolución 1629/1917, que reglamenta el Ciclo de Formación Complementaria para la Profesionalización de los Maestros Idóneos Indígenas/ “Educador Intercultural Bilingüe Indígena” (ETBI), son posteriores al decreto de reglamentación de la EIB en Santa Fe (2005) y a la Ley Nacional de Educación (2006). Dado que estos profesorados están dedicados a formar

docentes que se desempeñarán en niveles obligatorios de enseñanza, en necesario prestar atención a las ideas acerca de las lenguas, las variedades, los derechos lingüísticos, y, en definitiva, la diversidad lingüística del territorio abarcado por la jurisdicción, así como los objetivos y destinatarios previstos por estos instrumentos legales/educativos.

El análisis de las reformas curriculares de los profesorados de primaria y media arroja una visión de “la lengua” que solo contempla las variedades en materias teóricas de contenido afín (Cambio y variedades lingüísticas, Problemáticas de la educación contemporánea), pero en todas las materias, en general, prima la noción de la *lengua española* como “nuestra lengua”. La EIB está diferenciada como una modalidad específica, a la que se dedican párrafos que de alguna manera repiten los conceptos de la Ley Nacional de Educación 26.206. En ambos casos, el espacio curricular previsto es anual, de 3 horas cátedra semanales, y son espacios que presentan gran contenido teórico, no necesariamente situado; es decir, el docente que los imparte puede limitarse a dictarlos sin abordar la situación de la jurisdicción o la ciudad. La visión de plurilingüismo que se describe en estos espacios no se observa en el resto del diseño, como tampoco se incluye explícitamente el problema de la alfabetización en lenguas que poseen desde hace relativamente poco tiempo formas de escritura e instrumentos lingüísticos (gramáticas, diccionarios, etc.).

La Resolución 1629/17 acerca del Ciclo de Formación de docentes idóneos reglamenta la figura del maestro idóneo con pautas concretas en cuanto a las condiciones de acceso al sistema educativo y permanencia. Establece que dos institutos de formación docente (IFD) (uno de Santa Fe capital y uno de Rosario) deben capacitar a estos maestros a fin de que logren un título docente, a través de postulación. Los otros IFD pueden presentar proyectos para ofrecer trayectorias formativas similares.

Debido a que los maestros idóneos deben ser bilingües en “su lengua” y el castellano, el organismo que acredita esa competencia y postula candidatos al cargo es el CIC, Consejo de Idioma y Cultura, formado por referentes de la comunidad y docentes, reglamentado por el mismo decreto. No obstante, dado que la carrera docente avanza en Santa Fe a partir de un escalafón de antecedentes académicos, la escala de puntajes que se otorga al idóneo es muy desfavorable, si no logra obtener

además un título docente, y termina por competir en desventaja con los docentes recién recibidos que no dominan ninguna de las lenguas originarias.

Al respecto, en el testimonio de Ofelia Morales:

Y otra deuda que tiene el estado con nosotros con respecto a nuestro... a la enseñanza bilingüe intercultural, que nos mandan maestros no indígenas y no saben los idiomas. Ni una mínima base, base de enseñanza o de recibir, este... un posgrado para la enseñanza del idioma. Cualquier maestro común se acerca a la escuela y dice “no, yo no entiendo ese idioma”. Esto es lo que estamos sufriendo; que la discriminación primero allá, en mi primaria, que me prohibían hablar, y acá, la discriminación con respecto a los compañeros mismos de la docencia, porque como se reciben de una educación común, de escuelas primarias comunes, públicas comunes, no han recibido una enseñanza de... de manera... de una amplia visión con respecto a nuestro país, con respecto a las naciones preexistentes como... como... como describe la Constitución Nacional. (1:16:00)

La decisión del gobierno provincial de ofrecer una formación que tittle a los maestros idóneos y les brinde la oportunidad de acceder a los cargos docentes en una situación más ventajosa dentro del sistema (es decir, con puntaje) es una política de EIB que, indirectamente, es también una política lingüística, ya que se trata de un modo de intervención que jerarquiza a los agentes por la especificidad de su conocimiento lingüístico en esa oferta educativa.

Algunas sinergias

Otra política que se propondría revitalizar las lenguas originarias es la oferta de cursos de idiomas originarios impartidos por representantes de los mismos PP. OO. En este aspecto, la DPO actúa en sinergia con la UNR y ofrece cursos abiertos a la comunidad de lenguas qom, moqoit, quechua y guaraní, desde el año 2011. En 2018, la Municipalidad de Rosario ofreció unos talleres de lenguas originarias, pero la propuesta no se sostuvo. Si bien constituyen una forma de jerarquizar las lenguas originarias en la ciudad, resta averiguar si la certificación de estos cursos puede otorgar puntaje a los docentes interesados en trabajar en escuelas de EIB; es decir, si

existe convenio con el Ministerio de Educación de la provincia, y qué grado de acogida tienen en la ciudad.

A modo de cierre

El objetivo principal de este artículo es determinar qué políticas lingüísticas apoyaron la implementación de la EIB en Rosario desde el año 2005, para lo cual me propuse elaborar una cronología de acciones en torno a la EIB, determinar qué normativa la rige y qué actores, además de los naturales de la jurisdicción, tomaron medidas o tendieron puentes para promover políticas lingüísticas. De esta cronología surge, en 2013, la Municipalidad de Rosario, a través de la DPO y el CCPPPIR, ambos en continuo diálogo. La directora de la DPO logra, además, determinadas sinergias con la UNR, que fortalecen un vínculo que la carrera de Antropología ya había forjado desde las primeras migraciones de comunidades qom en Rosario. El primer Censo Pueblos Originarios en la Ciudad de Rosario constituye no solo el primer dato concreto de lo que podría considerarse una ciudad plurilingüe, sino que se fundamenta como una posibilidad de diseñar políticas públicas: "... sirviendo de base de información para el diseño de nuevas políticas públicas orientadas al mejoramiento de la calidad de vida de todos los habitantes de nuestra ciudad" (CCPPPIR/MR, 2014, p. 2).

Hay algunos aspectos que podrían tenerse en cuenta para profundizar este panorama actual. Uno de ellos es la presencia de otros actores cuyo accionar podría analizarse, como el rol de ONG religiosas (católicas y evangélicas) que se dedican o tienen grupos dedicados a la pastoral aborigen. Esto está muy presente en el discurso de Ofelia Morales, pero más cuando recuerda su infancia en Pampa del Indio que en el relato de su larga trayectoria como docente de EIB en Rosario. Otro es la falta de representación específica de la modalidad EIB en el gremio que nuclea a los docentes de la escuela pública santafesina (Amsafe), que tiene una secretaría por cada nivel y una para cada modalidad, como la de Adultos. Otro aspecto es la posibilidad de volver a estudiar los materiales del proyecto ProAbi, que menciono en la cronología, con miras a reanudarlo o a atesorar esa experiencia para generar nuevos proyectos y materiales. Algunos de esos documentos están subidos al sitio de ProAbi de la UNR.

Por último, resulta un gran obstáculo poner en evidencia una falta: la de políticas lingüísticas que tengan (o hayan tenido) el grado de especificidad necesario para estas lenguas y este territorio urbano. Pero hay otras ausencias: la de ciertos conceptos que no se mencionan en la normativa, entre ellos, el de *revitalización lingüística*, que tal vez sería clave para abordar el tipo de necesidades que revela el Censo de 2014.

Toda la documentación analizada tiene una gran coherencia en cuanto a principios reivindicatorios de equidad y derechos de los pueblos originarios en general, pero en cuanto a la educación intercultural bilingüe, prima el aspecto “intercultural” por sobre el “bilingüe”. Posiblemente, un primer paso es tomar conciencia de que Rosario es una ciudad plurilingüe.

Referencias

CCPPPIR/MR (2014). Informe del Censo Pueblos Originarios en la ciudad de Rosario, en <https://www.rosario.gob.ar/ArchivosWeb/censo.pdf>

Censabella, M. (2017). Planificación de la adquisición en EIB. Un punto de vista poco explorado. En Bein, R. et al. (coord.), *Homenaje a Elvira Arnoux : estudios de análisis del discurso, glotopolítica y pedagogía de la lectura y la escritura, tomo I : Glotopolítica*, CABA: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, pp. 235-250.

Cooper, R. (1997). La planificación de la adquisición de la lengua. En *La planificación lingüística y el cambio social*. Madrid: Cambridge University Press.

Corbetta, S. (2015). El Estado como experiencia vivida. Las relaciones entre el Estado y los migrantes qom (toba) que habitan Rosario, Santa Fe, Argentina. Ponencia presentada para el VI Coloquio Internacional del IIFAP Estado, Política Pública y Acción Colectiva. Praxis emergentes y debates necesarios en la construcción de la democracia, 1 y 2 de octubre de 2015. Córdoba. Argentina, en: <https://bit.ly/3mrc5PS>

Gobierno de Santa Fe (2005). Decreto N.º 1719, <https://www.santafe.gov.ar/boletinoficial/recursos/boletines/16-08-2005decreto1719-2005.htm>

Hirsch, S. y Serrudo, A. (comp.) (2010). *La Educación Intercultural Bilingüe en la Argentina. Identidades, lenguas y protagonistas*. Bs. As.: Noveduc

Ministerio de Educación de la Nación, 2009. Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares. Educación Intercultural Bilingüe, <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/ELO01108.pdf>

ONG Biblioteca Vigil (2021). (7/5) - Conversatorio Virtual: “Interculturalidad, Infancia y Práctica Docente”, entre Marcela Valdata, Ofelia Morales y docentes de un IFD de Rosario. <https://www.youtube.com/watch?v=NzAddNYC6RA>

Trincherro, Hugo. 2010. “Los pueblos originarios en Argentina. Representaciones para una caracterización problemática”, *Seminario Permanente de Cultura y*

Representaciones Sociales, 8, marzo.

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-81102010000100111

Unamuno, V. y Raiter, A. (2012). La Educación Intercultural Bilingüe: discursos sobre los otros y nosotros. En Raiter, A. y Zullo, J. (coord.). *Esclavos de las palabras*, Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA, pp. 125-159

UNR (2010). ProAbi: El aula como laboratorio educativo. <https://unr.edu.ar/noticia/2779/proabi-el-aula-como-laboratorio-educativo>

UNR (2020). (12/10). Conversatorio virtual “Los idiomas nativos y el sistema educativo formal. Dilemas en la enseñanza”, entre Marcela Valdata y las referentes de PP. OO. Ofelia Morales, Ruperta Pérez y Zaida Mamani. <https://www.youtube.com/watch?v=Tdl-fz8tmHM&t=1970s>

Valdata, M. (2019). La inserción del antropólogo en la dirección de pueblos originarios, municipalidad de Rosario, Santa Fe, Argentina: relaciones de fusión y fisión. En *Jangwa Pana*, 18 (1), 26-37. Doi: <http://dx.doi.org/10.21676/16574923.2689>

Varela, L. (2008). Política lingüística: ¿qué está pasando en Argentina?, en Piñón, F. (dir.): *Indicadores culturales 2007*, Caseros, EDUNTREF, pp. 164-174.

Yrigoyen Fajardo, R. (2011). El horizonte del constitucionalismo pluralista: del multiculturalismo a la descolonización. En Rodríguez Garavito, C. (coord.) *El derecho en América Latina. Un mapa para el pensamiento jurídico del siglo XXI*. Bs. As.: Siglo XXI, pp. 171-195.