

**PRÁCTICAS
EDUCATIVO-LINGÜÍSTICAS
EN LA MODALIDAD EIB:
UNA APROXIMACIÓN
ETNOGRÁFICA A LAS CLASES DE
QOM LA'AQTAQA EN UNA ESCUELA
PERIURBANA DEL BARRIO MAPIC
(RESISTENCIA, CHACO)**

· Mónica Marisel Medina ·

CONICET



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DEL NOROESTE



I I G H I

Serie Tesis



Serie Tesis
Instituto de Investigaciones Geohistóricas
1

**PRÁCTICAS
EDUCATIVO-LINGÜÍSTICAS
EN LA MODALIDAD EIB:
UNA APROXIMACIÓN
ETNOGRÁFICA A LAS CLASES DE
QOM LA'AQTAQA EN UNA ESCUELA
PERIURBANA DEL BARRIO MAPIC
(RESISTENCIA, CHACO)**

· Mónica Marisel Medina ·

Medina, Mónica Marisel

Prácticas educativo-lingüísticas en la modalidad EIB : una aproximación etnográfica a las clases de Qom la'aqtaqa en una escuela periurbana del barrio Mapic, Resistencia, Chaco / Mónica Marisel Medina. - 1a ed. - Resistencia : Instituto de Investigaciones Geohistóricas, 2015.

168 p. ; 21 x 11 cm. - (Tesis / Censabella, Marisa, ; 2451)

ISBN 978-987-28041-3-8

1. Educación Intercultural. 2. Educación Bilingüe. 3. Política Lingüística. I. Título.

CDD 410

Fecha de catalogación: 17/09/2015

Primera edición.

© Instituto de Investigaciones Geohistóricas (IIGHI)-CONICET/UNNE
Av. Castelli 930 (3500) Resistencia (Chaco) (Argentina), C.C. 438.
Correo electrónico: iighi.secretaria@gmail.com

Diseño: Cristian Toullieux

ISBN 978-987-28041-3-8

ISSN 2451-777

Impreso en Argentina - Printed in Argentina

Queda hecho el depósito que marca la Ley 11.723

Medina, Mónica Marisel

2015 Prácticas educativo-lingüísticas en la modalidad EIB: Una aproximación etnográfica a las clases de Qom la'aqtaqa en una escuela periurbana del barrio Mapic (Resistencia, Chaco). Instituto de Investigaciones Geohistóricas (IIGHI-CONICET/UNNE). Serie Tesis. Resistencia (Chaco, Argentina).

Queda prohibida la reproducción parcial o total, por cualquier medio de impresión, en forma idéntica, extractada o modificada, en castellano o en cualquier otro idioma. Las opiniones vertidas en los trabajos publicados en esta compilación no representan necesariamente la opinión de la Institución que la edita.

Índice

Agradecimientos	10
Introducción	14
1. Una primera mirada a la diversidad sociolingüística, legislación y escolaridad en el Chaco	17
2. Consideraciones metodológicas: ser investigador y docente en el campo	23
3. Conociendo el barrio Mapic	26
4. La escuela de los niños del barrio Mapic	35
4. 1 <i>EIB en la currícula escolar del barrio Mapic</i>	38
4.1.1 <i>La EIB en la Escuela Primaria N° 963</i>	39
4. 1. 2 <i>La EIB en la Escuela de Educación Secundaria N° 118 del barrio Mapic</i>	42
5. Sobre la organización de la obra	46
Capítulo 1	
Antropología y etnografía en el ámbito educativo	52
1.1 Antropología educativa	54
1.2 ¿Es etnografía observar en las escuelas?	57
1.3 ¿Por qué incluir las políticas lingüísticas para estudiar las prácticas educativas desarrolladas en una lengua indígena?	62
Contexto de los antecedentes legislativos en torno a la escolarización para los pueblos indígenas de la provincia del Chaco	68
Capítulo 2	
2.1 Consideraciones sobre el surgimiento de la Educación Bilingüe Intercultural en Argentina	71
2.2 Políticas educativo-lingüísticas para las comunidades indígenas del Chaco	74
2.2.1 <i>Década del '80: de los orígenes de la EIB a sus primeros ensayos</i>	74
2.2.2 <i>Década del '90: nuevas figuras docentes para las escuelas con población indígena</i>	80
2.2.3 <i>Leyes desde el año 2000 hasta el 2013: "hacia un cambio de paradigma, un quiebre ideológico"</i>	86
2.3 A modo de cierre	91

Prácticas educativas implementadas para la enseñanza del Qom la'aqtaqa en la EES N° 118 del barrio Mapic

Capítulo 3

94

- 3.1 "No son ellos [padres indígenas] los que se apartan sino la escuela" 97
- 3.1.1 "Y... ¿por qué quieren enseñar la lengua en la escuela?" 102
- 3.2 "Es distinta la transmisión de un docente indígena que vive y conoce la cultura que uno [no indígena] que no lo hace". La función de los idóneos indígenas en la escuela del barrio Mapic 112
- 3.2.1 *Situaciones de enseñanza de Qom la'aqtaqa desarrolladas en pareja pedagógica (docente criollo-idóneo indígena)* 117
- 3.2.2 *Situaciones de enseñanza del Qom la'aqtaqa impartida por una idónea indígena* 129
- 3.3 "¿Por qué qom?", "No sabía que en esta escuela enseñaban esta lengua" 134

Capítulo 4

Conclusión: "La EIB para el criollito también" 142

Bibliografía 154

Anexo 162

Agradecimientos

Me pareció interesante comenzar los agradecimientos narrando una anécdota que refleja el proceso de escritura de esta tesis. Cierta día en el que se realizó una de las últimas correcciones a este trabajo, me sentía entusiasmada porque mis maestras me habían dado aliento y su aprobación. Mientras regresaba a casa en el auto le comentaba a mi esposo, Ariel, rápidamente todas las correcciones y sugerencias que me habían hecho. Él las escuchaba. Cuando bajamos del auto mientras abría el portón de la casa, Ariel exclamó: *¡Entonces, no terminamos la tesis!* Sus palabras fueron claves para mí porque entendí que esta tesis no es sólo mía, sino que es producto del esfuerzo, ayuda y apoyo de todos aquellos que, de alguna manera, me brindaron aliento. Por eso, esta tesis es de: Ariel (mi mejor lector), de mi hijo Juan Marco, de mis padres Rosa y René, de mi suegra Eugenia, de mis hermanos Javier, Patricia y Marisa; de mis tíos Orlando y Mimí y de mis sobrinos Milagros, Iara, Luciano y Cian. A todos ellos les digo: ¡Gracias por comprenderme y ser mi sostén diario en la vida!

Este estudio también es de la comunidad *qom* del barrio *Mapic* que sin saber nada de mí, me cobijó. Es de mis amigas y colegas: Adriana Zurlo, Lorena Cayré Baito y Alejandra Reyero que a través de sus críticas, comentarios y apoyo incondicional me demuestran día a día su afecto y profesionalismo. Es también el resultado del apoyo incondicional de mis maestras: la Dra. Ana Carolina Hecht a quien le agradezco infinitamente por cada una de sus correcciones, palabras de aliento y quiero que sepa que cada diálogo con ella es un aprendizaje para mí; a la Dra. Marisa Censabella que me inició en la disciplina lingüística y me acompañó y acompaña en mi crecimiento profesional; es también de quien supo a través de un seminario de “*Relaciones Interétnicas*” del Programa de Posgrado en Antropología

Social (PPAS) aproximarme a la temática y brindarme algunas herramientas necesarias para la comprensión del otro, la Mgter. Ana María Gorosito Kramer. Gracias porque cada paso dado junto a ustedes es un aprendizaje para mí.

Muy especialmente dedico esta tesis a Ada López y su esposo Severiano, a Mabel Filimón, Federico Rojas, Roque Medina, Rolando González, Rita Medina, a la docente Rosario Bentolila, a Rosa Martínez, a todos los alumnos que me adoptaron como docente e investigadora y la comunidad Educativa del EES N° 118 del barrio Mapic. Agradezco a las autoridades y a la gran familia del IIGHI por permitirme formar parte de la institución.

No quiero dejar de dar gracias a Dios por poner en mi camino a cada una de estas personas y otorgarme la posibilidad de aprender de y con ellas.

Introducción

R (...) Ya que estamos hablando que en la parte nuestra [comunidad indígena qom] hay pocos que se van a la escuela digo yo que a ellos... [interrumpe el discurso] Yo escuché a un maestro que dice que: en la escuela hay una luz que allá se ve lejos [señala con la mano mirando al horizonte]. Él a lo mejor tomó esto como una metáfora. Esa luz es blanca que a medida que usted avanza, avanza los años... y con el rendimiento en la escuela esa luz se te va acercando o usted se va acercando a esa luz. Ella no se acerca, usted tiene que acercarse. Hasta que llega el momento de que... usted alcanzó... donde está esa luz. Usted está abajo como que está alumbrado donde está usted. Yo en ese momento pensé así y dije: sin la educación los chicos están como hace 30 o 40 años; en cambio, nosotros estamos en la era de la tecnología ¿por qué los chicos no tienen esa... pasión por la educación, por la enseñanza?

[Ricardo, miembro del consejo comunitario del barrio Mapi, 14/11/2012]

El epígrafe con el que decidimos dar comienzo a esta Tesis de Maestría refleja la complejidad que supone la educación para los pueblos originarios. Proceso que comienza con el derecho a acceder a la educación e implementar la modalidad Educativa Intercultural Bilingüe. A su vez, creemos que vislumbra algunas representaciones que poseen los actores sociales sobre el espacio escolar ya que la escuela constituye no sólo el medio para alcanzar “la luz”, esto es, para alcanzar la llamada “integración social” y los derechos que ofrece la escuela (título, educación, entre otros); sino también, el espacio que el Estado otorgó a los pueblos originarios para promover la participación social y comenzar a decidir qué tipo de educación quieren para sí mismos y sus hijos.

La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en Argentina es la

política educativa que tiene como destinatarias a las minorías étnicas, quienes no sólo se encuentran interpeladas por su diversidad lingüístico-cultural, sino que además subsisten en entornos de extrema desigualdad y pobreza (Hecht 2013). La EIB se presenta como una vía para mejorar el rendimiento escolar de aquellos sectores socio-culturales para los cuales la escuela constituye una posibilidad insustituible de participación social, aunque son los que más experimentan la repitencia y abandono escolar. El modelo escolar en las aulas de EIB se caracteriza por la coexistencia de dos maestros: el maestro indígena y el maestro no-indígena. Al primero, que tiene diferentes denominaciones y funciones: Auxiliar Docente Aborigen, Idóneo y/o Profesor Intercultural Bilingüe, le corresponde la enseñanza de la lengua indígena y los denominados “contenidos culturales”; mientras que al segundo, la enseñanza del español y el resto de las asignaturas (matemática, ciencias sociales, ciencias naturales, etc.) (Hecht 2013).

Si bien se trata de una cuestión de importancia y debate en organismos de gestión e intervención –especialmente en la provincia del Chaco–, la modalidad Educativa Intercultural Bilingüe (EIB) en contextos periurbanos no ha sido profundamente abordada en estudios académicos. Estos ámbitos escolares se caracterizan por poseer una matrícula estudiantil compuesta por alumnos criollos, en mayor número, y por alumnos indígenas, en menor número, que asisten a escuelas secundarias con modalidad EIB. En este contexto escolar los alumnos indígenas manifiestan no hablar la lengua ancestral, sin embargo, la comunidad indígena aboga por la enseñanza de la lengua y cultura indígena en la escuela. Por ese motivo, el objetivo de esta obra es analizar, desde una perspectiva etnográfica, las prácticas educativo-lingüísticas¹ desarrolladas para la enseñanza de la lengua indígena en el espacio curricular *Qom la'aqtaqa* en una escuela secundaria con modalidad EIB del barrio *Mapic* de la ciudad de Resistencia de la provincia del Chaco. Es decir, intentamos dar respuesta a las

¹ Entendemos por prácticas educativo-lingüísticas los modos o ejercicios implementados para la enseñanza de una lengua en el espacio escolar.

siguientes preguntas: ¿Por qué incluir la enseñanza de la lengua indígena en la escuela? ¿Quiénes son los encargados de impartir dichos contenidos? ¿Quiénes son los destinatarios de dichos contenidos y cómo los reciben? ¿Qué modelo de escuela poseen y anhelan los miembros de la comunidad indígena?

Ahora bien, antes de adentrarnos formalmente en los capítulos y apartados de esta obra bien cabe hacer algunas aclaraciones preliminares. Nuestra formación de grado es la Licenciatura en Letras, no obstante, como parte de nuestra formación profesional decidimos aproximarnos a un enfoque antropológico, y nos encontramos finalizando esta Maestría en Antropología Social. Dentro del campo de la lingüística, siempre nos interesamos por las relaciones entre las lenguas, las culturas y la dinámica social ya que entendemos que la lengua es un recurso cultural dinámico y el habla, manifestación o práctica cultural (Duranti 2000: 21). Específicamente, varias son las razones que nos impulsaron hacia este trayecto de formación interdisciplinar; algunas de ellas son: 1) ampliar la perspectiva de estudio sobre las prácticas lingüístico-culturales a partir de la disciplina antropológica; 2) apropiarnos de las herramientas metodológicas de la antropología, principalmente del método etnográfico, para aproximarnos a la comprensión de “la cocina e implementación de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB)”, y 3) comprender qué concepción se tiene de la EIB en escuelas insertas en contextos periurbanos, donde la matrícula estudiantil se caracteriza por un mayor número de alumnos no indígenas y un menor número de alumnos indígenas *qom*. Nos parece importante efectuar estos señalamientos ya que si bien esta investigación se inscribe en la disciplina antropológica, nuestras hipótesis e intereses nacen de un diálogo entre la sociolingüística y la antropología. Esto explica que nuestro foco esté puesto en el lugar de la lengua indígena *Qom la'aqtaqa* dentro de las prácticas educativo-lingüísticas en una escuela periurbana de Resistencia con modalidad de EIB. Asimismo, otra aclaración importante es que esta Tesis de Maestría en Antropología Social surge de una investigación

más amplia realizada entre los años 2012 y 2013 (y aún en curso) con el apoyo de una beca Interna de Posgrado Tipo I de CONICET, desarrollada en el Instituto de Investigaciones de Geohistoria de la ciudad de Resistencia (Chaco) bajo la dirección de la Dra. Censabella y con el fin de efectuar tanto esta investigación de Maestría como el Doctorado en Letras en la UNNE.²

1. Una primera mirada a la diversidad sociolingüística, legislación y escolaridad en el Chaco

Una de las provincias argentinas pionera en cuanto a los derechos reconocidos para los pueblos indígenas es el Chaco, y a modo de ejemplo basta con recordar la Ley Provincial N° 3258 “De las Comunidades Indígenas” del año 1987. Pero no sólo es pionera, sino que en la actualidad es una de las jurisdicciones que mayor legislación posee en relación con la Educación Intercultural Bilingüe. Entre los antecedentes legislativos más importantes de la provincia podemos mencionar: 1) la Ley N° 5905/2007 de creación del “Programa de Educación Plurilingüe” (PEP) y 2) la Ley N° 6604/2010 declara como “lenguas oficiales de la Provincia, además del castellano-español, a la de los pueblos preexistentes qom, moqoit y wichí”; las mismas “pueden ser utilizada(s) (...) como lengua del Estado y de la educación pública”. El antecedente legislativo más reciente se refiere a la creación de Escuelas Públicas de Gestión Social Indígena contemplado en el artículo N° 23 de la Ley de Educación de la Provincia del Chaco N° 6691 (cf. Cap. 2). Si bien estas leyes se encuentran en proceso de reglamentación, excepto el proyecto de Ley N° 4372/2010 referido a la creación de las Escuelas de Gestión Social Indígena, no se encuentran aún acompañadas de programas de implementación (Censabella *et. al.* 2011: 197). Actualmente, el proyecto de Ley N° 4372 no está

² Título de proyecto de beca de Posgrado Tipo I y II (2011-2016) de CONICET *Usos y representaciones de la lengua qom en la comunidad de habla del barrio Mapic (Resistencia-Chaco)*.

aprobado y existe un fuerte debate en torno a lo que implican los términos “social” y “comunitario” ya que en la provincia coexisten escuelas con la denominación “Escuelas de Gestión Social Indígena” y “Escuela Pública de Gestión Comunitaria Bilingüe Intercultural Indígena” (esta última creada por un proyecto especial). Esto genera un cuestionamiento de los actores involucrados debido a que algunas comunidades solicitan el cambio del término “social” por el de “comunitario” porque aseguran que este último representa el tipo de escuela que anhelan (Medina 2014).

Entre los objetivos principales de estas leyes podemos mencionar los siguientes: 1) poner en manos de las comunidades indígenas espacios de poder, decisión y acción en temas educativos y culturales y 2) promover la enseñanza de las lenguas y culturas indígenas regionales en el ámbito escolar a través de la participación activa de los miembros de la comunidad y del consejo comunitario indígena. Estos objetivos resignifican las funciones del espacio escolar ya que no sólo será el lugar privilegiado para aprender el castellano, sino también, el espacio para revitalizar la lengua y cultura indígenas; un espacio de conducción y de poder. En concordancia con Gualdieri (2004: 515) afirmamos que “uno de los desafíos que la inclusión de las lenguas indígenas plantea a la escuela es la vinculación entre el uso social y el uso escolar de las mismas”. Y este desafío es aún mayor en contextos escolares urbanos como el barrio *Mapic* donde el uso de la lengua se reduce a la repetición de frases aisladas, fórmulas de saludos y a interacciones breves entre docentes indígenas. Consideramos que la escuela no sólo constituye “el espacio” cedido por el Estado como un modo de reconocimiento social, como estrategia para promover el empoderamiento del mismo, sino también es el espacio en el que hay que reflexionar sobre los modos de enseñanza y de inserción de la lengua indígena.

Estudios sociolingüísticos realizados en la región chaqueña mencionan que el modo de inserción de las lenguas indígenas en el

sistema escolar de la provincia del Chaco no puede ser el mismo en zonas rurales (como por ejemplo, Pampa del Indio) que en zonas urbanas y periurbanas de Resistencia (Censabella 2007: 8). En este sentido Gualdieri (2004: 508) afirma que tanto la escuela como los docentes deben buscar y responder con estrategias pedagógicas adecuadas a cada caso. Luego, cita el ejemplo de las situaciones de migración a grandes centros urbanos por las que atravesaron los pueblos toba y mocoví; las mismas produjeron diferentes tipos de situaciones en el interior de la organización de cada pueblo, en cuanto al grado de vitalidad de la lengua indígena, la transmisión intergeneracional de la misma y los cambios lingüísticos que se producen debido al contacto con otras lenguas. Distintas investigaciones sociolingüísticas ilustran el amplio abanico de vitalidad lingüística que atraviesan las tres lenguas de la provincia del Chaco: toba/qom, wichí y moqoit. Puntualmente, en este trabajo nos interesa el toba/qom, y esa es una lengua que se mantiene con mucha vigencia en las comunidades rurales, mientras que en las urbanas son evidentes los signos de re-traimiento y reemplazo por el español. Censabella y Giménez (2009) observan que en los documentos oficiales y en las prácticas educativas está cada vez más ausente la reflexión sobre la planificación y la adquisición de las lenguas indígenas. Por su parte, tanto los docentes criollos³ y aborígenes como los funcionarios públicos manifiestan compartir un objetivo común en torno a la EIB: implementar una educación para indígenas en la que se visibilicen lengua(s), cultura(s) originaria(s) y sus hablantes, pero no existen acuerdos establecidos acerca de para qué incluir las lenguas en la currícula escolar, cómo hacerlo (si incluirla(s) como materia o como lengua/medio de comunicación) y qué metodologías implementar para su enseñanza (como primera o segunda lengua).

En un estudio anterior (Medina, Zurlo y Censabella 2014), afir-

³ La denominación 'criollos' o *rokshe* (en lengua *qom*) es el nombre que utilizan los miembros de la comunidad *qom* del barrio *Mapic* para referirse a las personas que no son indígenas. Por ello, en adelante utilizaremos esta denominación para referirnos a los docentes y alumnos no indígenas que asisten a la escuela del barrio.

mamos que las expectativas de los miembros indígenas referidas a la enseñanza de la lengua nativa en el contexto escolar son heterogéneas. Los polos extremos de esta heterogeneidad pueden ilustrarse con las siguientes formulaciones: algunos docentes mencionan entre sus expectativas de enseñanza de la lengua originaria, “Hablar la lengua o por lo menos que no se olviden de sus raíces” y cuestiones identitarias “(...) que sepa que él (en referencia al alumno) es toba y que él tiene sus raíces (...)”. Sin embargo, algunos padres indígenas avalan las formulaciones de algunos docentes criollos que consideran que la lengua indígena interfiere en el correcto aprendizaje del español: “tanto hablar el idioma andan mal en lengua”. Interpretamos que esta heterogeneidad de sentidos surge de los vacíos legales y administrativos que circundan las prácticas escolares de la modalidad EIB.

Unamuno (2013) en un estudio realizado sobre usos/estatus de las lenguas indígenas en escuelas con población indígena (zonas wichís de la provincia del Chaco) señala los diferentes estatus que adquiere la lengua indígena en el aula organizándolos en cuatro funciones: a) lengua indígena como materia u objeto de enseñanza, no posee el mismo estatus en zonas rurales y urbanas ya que en las primeras, los niños indígenas presentan mayores competencias de la lengua que en los ámbitos urbanos donde la lengua indígena no es la de uso habitual de los niños; b) la lengua indígena como vehicular y de interacción en los casos en el que docente indígena está a cargo en forma exclusiva de la clase aunque la presencia de niños no indígenas favorece la alternancia entre las lenguas en función del destinatario; c) la lengua indígena como recurso de mediación cultural y lingüística, es decir, la lengua indígena se utiliza como recurso para mediar en situaciones comunicativas que se realizan en español o para resolver problemas de comprensión, de producción por parte de los alumnos indígenas cuya lengua habitual no es el español; y d) la lengua indígena como símbolo, esto se manifiesta “en entornos urbanos o periurbanos en los cuales la lengua indígena no es de uso habitual entre el

alumnado, esta es empleada prioritariamente como recurso simbólico relativo a la identidad de la clase (la clase de lengua y cultura X), a la identidad de la escuela o a la identidad comunitaria”.

Existen varias investigaciones realizadas sobre aspectos educativos de las lenguas indígenas de la provincia del Chaco desarrolladas desde las perspectivas sociolingüística, antropológica y/o etnográfica que abordan cuestiones referidas a: 1) las políticas educativas en torno a la implementación de la EIB en la provincia del Chaco; 2) las ideologías y representaciones lingüísticas de los referentes comunitarios, los docentes indígenas y los funcionarios públicos; 3) la formación de los maestros bilingües interculturales y 4) el trabajo en pareja pedagógica y los roles docentes (Censabella 2008, 2009; Censabella, Giménez y Gómez 2011; Messineo 1989; Hecht 2010; Unamuno 2011; Zidarich 2010; Artieda y Liva 2011, Rosso y Artieda 2003, entre otros). Estas investigaciones se han focalizado en relevar cuestiones referidas a las ideologías y representaciones lingüísticas de los hablantes y funcionarios públicos (respecto de la enseñanza de las lenguas y culturas indígenas en el espacio escolar) y a los procesos de socialización de los niños y jóvenes *qom* en determinados ámbitos sociales. No obstante, queda pendiente describir cómo se lleva a cabo el proceso de enseñanza y/o aprendizaje de la lengua *qom* en un aula caracterizada por tener no sólo alumnos tobas/*qom* sino un gran porcentaje de alumnos criollos, tal como efectuamos en este trabajo. Asimismo, si bien las investigaciones previas citadas son aportes para este estudio, no han abordado la temática de la EIB en escuelas periurbanas que cuentan con una matrícula de alumnos criollos (en proporción mayoritaria) e indígenas (en menor número), como es el caso de nuestro referente empírico: la Escuela Educación Secundaria N° 118 del barrio *Mapic* de las afueras de la ciudad de Resistencia.

Considerando nuestro objetivo de análisis (es decir, analizar las prácticas educativo-lingüísticas desarrolladas por docentes indígenas y criollos para la enseñanza de la lengua y cultura *qom* en una

escuela periurbana con modalidad EIB) y lo descripto previamente sobre las problemáticas y antecedentes en EIB creemos que es necesario contextualizar las principales políticas educativas nacionales y provinciales que posibilitan el desarrollo de la modalidad EIB y que le otorgan sentido a las diferentes representaciones que los docentes indígenas poseen de su tarea en el espacio áulico. Estas representaciones corresponden a las siguientes figuras: auxiliares docentes aborígenes, maestros interculturales bilingües e idóneos. Las mismas influyen en las decisiones de los actores (docentes indígenas y miembros de la comunidad indígena) al momento de decidir quién enseña, qué contenidos y para quiénes.

Fueron muchos los interrogantes que se suscitaron durante el proceso de investigación, sólo mencionamos aquellos a los que les otorgamos una respuesta –aunque sea tentativa– en este escrito: 1) ¿Por qué la comunidad indígena del barrio *Mapic* reclama la enseñanza de la lengua y prácticas culturales *qom* en la escuela? 2) ¿Cómo seleccionan los directivos criollos y docentes indígenas (idóneos, auxiliares docentes aborígenes y maestros bilingües interculturales) de la EES N° 118 del *Mapic* los contenidos y la metodología a implementar para la enseñanza de la lengua indígena?; 3) ¿Qué lugar ocupa la lengua *qom* en el contexto escolar más allá de los contenidos curriculares?; 4) ¿Cómo influye la enseñanza de la lengua indígena en los distintos niveles educativos en el proceso de desplazamiento lingüístico? y 5) ¿Cómo es el hiato entre la aplicación y las legislaciones sancionadas para la implementación de la EIB en la provincia del Chaco?

Estos interrogantes son guías en esta investigación, que esperamos sean un aporte para el diseño y formulación de futuras políticas educativas. También, muchos de estos interrogantes nos conducen a repensar los objetivos de la EIB en contextos urbanos, a repensar quiénes son los destinatarios de dicha educación y por sobre todo, pretenden visibilizar la figura y rol de los idóneos indígenas tanto en el contexto áulico como el escolar. Estas figuras, no contempladas en

el estatuto docente provincial, ocupan un lugar ambiguo en el escenario escolar. Por un lado, son los poseedores y transmisores del saber ancestral a alumnos indígenas y no indígenas, y por otro, son los que por no poseer una formación terciaria docente no son considerados como tales, encontrándose en clara desventaja con sus demás colegas.

2. Consideraciones metodológicas: ser investigador y docente en el campo

La investigación que sustenta este estudio se basó, desde una perspectiva cualitativa, en un trabajo de campo etnográfico que combinó diversas técnicas, tales como: observación participante, entrevistas e intervenciones docentes. Para poder comenzar a desarrollar el trabajo etnográfico decidimos ingresar a la escuela secundaria de la comunidad y participar de la dinámica del barrio *Mapic*. Durante ocho meses (abril-diciembre del año 2012) asistimos regularmente tres veces por semana a la actual Escuela de Educación Secundaria N° 118 del barrio. En un principio, ingresamos con el objetivo de observar qué estrategias didácticas se emplean para la enseñanza de la lengua indígena en el aula, qué lugar ocupa la lengua y cultura originaria en la currícula escolar y en qué ámbitos o espacios de la institución escolar se usa la lengua. Allí observamos y participamos en el dictado de las clases de las siguientes asignaturas: 1) *Qom la'aqtaqa*; 2) Artesanías *qom*; 3) Proyecto de Investigación e Intervención Socio-comunitaria y 4) Lengua I. Estos espacios están a cargo de maestros bilingües interculturales, idóneos indígenas y sólo en Lengua I se trabaja en pareja pedagógica (docente no indígena e idóneo indígena).

Resulta interesante mencionar que en las clases de *Qom la'aqtaqa* y del Proyecto de Investigación e Intervención Socio-comunitaria no sólo asistíamos en calidad de observadora y receptora de las mismas, sino que en ocasiones, se solicitaba nuestra intervención ya sea para el diseño o desarrollo de las actividades áulicas o para colaborar

con tareas como el registro de libro de temas, tomar asistencia, entre otras tareas. Dado lo complejo y relevante que ha resultado este doble rol, entre ser investigadora en el campo y ser docente en el aula, en el capítulo 3 (apartado 3.2.1.) se desarrollan más reflexiones al respecto.

También realizamos entrevistas semidirigidas y abiertas a miembros del consejo comunitario, docentes idóneos, docentes no indígenas (directivos, docentes que trabajaron en la escuela desde los inicios de su formación). Cabe destacar que las predicaciones referidas a los alumnos indígenas y no indígenas fueron registradas durante la participación y/o observación de las clases.⁴

Para Hymes (1966), la figura del investigador/a es un factor más en la investigación sobre el cual es importante reflexionar. Las características particulares del investigador/a (edad, sexo, etnia, aptitud) son instrumentos de investigación que influyen al momento de acceder o no a cierto tipo de conocimientos, a establecer determinadas relaciones de interacción con los actores pertenecientes a la comunidad en estudio, etc. En este caso, nuestra figura como investigadores y el rol que debíamos desempeñar en la escuela secundaria del barrio Mapic era “ambiguo” ya que por un lado, las exigencias y requerimientos académicos eran realizar sólo “observaciones y/o entrevistas”; y por el otro, la comunidad educativa exigía “ayuda e intervención” ya que la posibilidad de observar las clases de lengua *qom* se encontraba supeditada a colaborar con el idóneo indígena en su tarea áulica (planificar las actividades, registrar los contenidos en el libro de temas diarios, explicar consignas, etc.). Esta colaboración con el docente indígena en algunas actividades escolares si bien no fue un acuerdo escrito fue una solicitud de los directivos de la institución debido a que consideraban que nuestras competencias académicas y experiencia en docencia podían colaborar en el desarrollo de dichas tareas. A su vez, apoyar al idóneo en la labor áulica posibili-

⁴ Cabe mencionar que durante el desarrollo de las diferentes clases no estábamos autorizados a utilizar dispositivos de grabación (video cámaras o grabadores digitales); es por ello, que en el capítulo analítico presentamos notas de campo producto de las jornadas de observación.

tó el acceso/contacto con nuevos interlocutores, esto es, actores que frecuentan el contexto escolar como ser otros idóneos, preceptores indígenas, contacto con las familias, etc.

Además, interpretamos que la petición de intervención tanto de los directivos como del maestro idóneo podría deberse a que la escuela, en tanto espacio de instrucción, de socialización e interacción, exige que quienes la frecuenten ocupen ciertos roles y/o funciones, por ejemplo, padres o familiares de los alumnos, docentes, personal no docente, miembros de la cooperativa escolar, autoridades ministeriales. Algunos miembros de la comunidad escolar no comprendían nuestro rol y presencia en el ámbito escolar, y por lo tanto, no podían encasillarnos en ninguno de los rótulos antes mencionados. Por eso, con el transcurrir del tiempo fueron los mismos actores sociales involucrados en la cotidianeidad del ámbito escolar los que nos asignaron un rol y una función: “pareja pedagógica de...” o “ayudante de...” (cf. Cap. 3). Y ese rótulo nos ayudó y habilitó a ampliar los vínculos con los sujetos durante el trabajo de campo.

Un referente institucional, tal vez el más habituado al trabajo de indagación de un investigador, al ver que el idóneo indígena solicitaba frecuentemente nuestra colaboración preguntó:

¿Si asistíamos a la escuela para aprender la lengua? A lo que contestamos que sí. El referente comunitario que se desempeña como ADA en el establecimiento dice que él entiende que las clases deben ser dadas sólo por el idóneo indígena encargado. Que si nuestro objetivo era aprender la lengua debíamos sentarnos y observar para aprender el idioma” [René,⁵ auxiliar docente aborigen, notas de campo del día 19/06/2012]

Esta observación refleja la relación de tensión entre los requerimientos académicos y personales (observar y registrar) y las demandas de los integrantes de la institución escolar (por un lado, intervenir y participar, y por otro, no ocupar un rol docente).

⁵ Los nombres han sido alterados para mantener la confidencialidad de los entrevistados.

Este dilema entre ser docente y ser investigador en el campo de estudio trascendió a nuestro lugar de trabajo ya que, en ocasiones, suscitó comentarios por parte de nuestros pares respecto del rol docente desempeñado en el campo de estudio. Es decir, nos sugerían que adoptemos un rol más pasivo en las clases de lengua *qom*, que sólo observáramos. Estas sugerencias motivaron por un lado, una redefinición de los objetivos propuestos para el trabajo de campo, y por otro, discusiones o reflexiones éticas personales debido a que el anhelo de solidaridad con el otro nos dictaba colaborar con la comunidad a partir de nuestras experiencias como docentes y conocimientos previos, aunque el desempeño como etnógrafos requería –al menos en ciertos momentos– tomar distancia.

Nuestra reflexión conduce/motiva a pensar: ¿cuál es el límite de participación en las diversas actividades que ocurren en el campo de estudio? ¿debe considerarse el compromiso social en la tarea del etnógrafo? Tal vez, estas preguntas no podremos responderlas cabalmente en este trabajo, no obstante vale la pena interrogarnos ya que creemos que sólo la experiencia en diversos campos de estudio nos orientará a comprender hasta dónde el etnógrafo puede implicarse o tomar distancia en ciertas actividades sociales que investiga.

3. Conociendo el barrio Mapic

El barrio *Mapic* está ubicado en el noroeste de la ciudad de Resistencia, a 8 kilómetros del casco céntrico de esta ciudad. Este barrio se caracteriza por tener una población mixta conformada por familias *qom* migrantes del interior de la provincia y familias criollas.

Según la prensa regional del año 1996 convivían en el barrio, aproximadamente, un total de 54 familias indígenas y criollas. Las relaciones interétnicas entre ambas comunidades se caracterizaban por el respeto mutuo tal como se afirma en una publicación de un periódico regional: “Una especie –de interpretación libre– nosotros

no nos metemos con ustedes y ustedes no se metan con nosotros. En este equilibrio funciona. Cada sección del barrio [sector indígena y criollo] tiene su comisión vecinal." (Diario El Diario s/f en Libro histórico de la EGB3 N° 963). Sin embargo, si consideramos el tono de la nota periodística parecería que las relaciones entre ambos grupos eran escasas. Algunos referentes de la comunidad *qom* –participes del proceso de poblamiento del barrio– señalan que en los inicios de la formación del mismo todo era monte; la geografía del lugar presentaba abundante vegetación (algarrobos, tuscales, lapachos, palos borrachos y cactus) e imperaba un clima de tranquilidad. Una madre *qom* relata cómo vivieron los cambios que se produjeron en el barrio cuando comenzó a poblarse:

(E) Cuando se empezó a poblar acá, nosotros ya... teníamos que estar más tranquilos pero, sin embargo, no. Como que se perdió esa tranquilidad. Nos dolía cuando cortaban los árboles, levantaron todo esto, todo esto [señala con la mano en dirección a la escuela y los alrededores] eso a nosotros nos duele, nos golpea. A lo mejor los nuevos, los nuevos hermanos, no sienten [Elba, madre y referente *qom*, 2012].

De acuerdo con la investigación de Guarino (2006) sobre el proceso de urbanización de las comunidades tobas de la ciudad de Resistencia, se menciona que en el barrio *Mapic* residen 97 familias de la comunidad toba y 15 familias criollas. Estos datos parecen ampliarse ya que según las publicaciones de la prensa regional en el año 2010 viven 160 familias tobas y criollas.⁶

En estudios realizados en el lugar se afirma que las migraciones tobas datan entre 1966 y 1970 (Guarino 2006: 42). Asimismo, en los relatos de las historias de vida de algunos residentes del barrio *Mapic* se afirma que entre las décadas del '70 y del '80 convivían en el lugar aproximadamente 43 familias de la etnia *qom* y 10 familias criollas provenientes de El Colorado (Formosa) y Las Palmas, Pampa del Indio y La Leonesa (Chaco). Puntualmente, los informantes en-

⁶ www.noticiasdelchacoarosario.com Fecha de consulta: 29/07/2010.

trevistados mencionaron que llegaron al barrio a fines de la década del '60 e inicios del '70 provenientes de zonas rurales de la ciudad de Las Palmas.

Antes de la llegada del segundo grupo de indígenas *qom* en el año 1972 proveniente de los ingenios de Las Palmas, el barrio recibía el nombre de “Barrio Nuevo”. Luego, por sugerencia de una representante del organismo de la Cruz Roja, recibió la denominación de *Mapic* que en lengua *qom* es el nombre de un árbol autóctono de la región, el algarrobo. Observemos, a través de las palabras de dos informantes, cómo narran y rememoran el proceso de poblamiento e imposición del nombre al barrio:

(RG): Y bueno, vinimos para acá. La señora Márquez dijo: -Hay un lugar donde ustedes pueden instalarse pero no había digamos, vamos a decir un techito que nos pueda cobijar. Nosotros estábamos debajo un árbol (se refiere al gran algarrobo que estaba en el centro del barrio), poníamos todo lo que sea ponele... un pedazo de tela, un pedazo de lona, y así la gente comenzó a poblar. Éramos, ponele qué se yo... cinco familias por ahí.

(MF): No era barrio *Mapic*, el primer barrio, barrio Nuevo era. Se llamaba barrio Nuevo. Entonces, la Cruz Roja le pedía a la gente que hay que nombrar algunos, algún dialecto de ustedes.

(RG): Claro, en ese momento la gente lo identificó más como barrio Nuevo y cada hermano nuestro decía barrio Nuevo. Después en un momento vino la señora Inés de Márquez, vino así una mañana y recorrió el lugar y cae un chaparrón, cae un chaparrón y se refugia debajo de un árbol y la gente que estaba acompañando a la señora Márquez decía: A ver decía la señora ¿cómo, qué es este árbol? Y decían este es un algarrobo. Y ¿en la lengua de ustedes cómo se dice algarrobo? *Mapic*.

Y bueno, la señora Márquez dijo qué tal si le ponemos *Mapic* al barrio. [Fragmentos extraídos del audiovisual realizado en el año 2013 *Mapic la tierra prometida*].⁷

⁷ Disponible en <http://www.youtube.com/watch?v=njzdUASo3qo> Fecha de consulta: 02/11/2013.

El barrio cuenta con una escuela (que funciona tanto para el nivel primario como secundario), un centro comunitario, un culto evangélico, una sala de primeros auxilios, y un jardín maternal; además de las viviendas de las familias *qom* y criollas. Si tomamos como punto de referencia la ubicación de la escuela podemos señalar: al noroeste, las viviendas de las familias *qom* (las más antiguas); hacia el noreste, un número minoritario de familias criollas y hacia el sureste se encuentran ubicadas viviendas sociales en las que viven familias criollas (construidas en los últimos años). Es frecuente escuchar a los lugareños y leer en los diarios regionales del año 1996 afirmaciones de que el edificio escolar es lo que divide las viviendas de las familias indígenas de las de los criollos. Por ejemplo, en un periódico local se lee una noticia titulada: “Una lenta tarea de integración en la escuela del barrio Mapic” acompañada de un copete que versa lo siguiente “Hoy la escuela separa -o une- al barrio de aborígenes y el de los criollos” (Noticia extraída del libro histórico de la EGB 3 N° 963). En el



Mapa N° 1. Localización de las principales instituciones o puntos de encuentro del barrio Mapic.
Fuente: elaborado por Cristian Toullieux (IIGHI-CONICET/UNNE)

mapa N° 1 se observa la ubicación del edificio escolar y la localización de las viviendas de los dos grupos étnicos: *qom* y criollos. Cabe mencionar que las principales instituciones sociales como por ejemplo: la escuela, el centro comunitario, el culto y la sala de primeros auxilios son espacios comunes que frecuentan tanto indígenas como criollos.

Además de la escuela, otro espacio de encuentro e interacción comunitaria es el culto evangélico que fue creado -aproximadamente- a mediados de la década del '70 cuando llegó al barrio el segundo contingente de migrantes *qom* provenientes de la ciudad de Las Palmas, Chaco. Un auxiliar docente indígena define al culto como "centro de reunión religiosa y la escuela" ya que cuando se crea la escuela primaria no existía un espacio edilicio en donde dictar las clases, por eso, la comunidad indígena cedió el salón donde se practicaban las ceremonias religiosas hasta que se designara un lugar para la construcción del edificio escolar. Además, en épocas de abundantes lluvias e inundaciones, el culto también oficiaba como refugio de las familias del barrio.

Al igual que el culto evangélico, el centro comunitario también constituye un espacio de encuentro entre criollos y *qom*, principalmente entre las madres (que colaboran con el funcionamiento del comedor del barrio) y los niños (que ocupan dicho espacio para jugar y almorzar). En el centro comunitario funciona el comedor del barrio al cual asisten diariamente a almorzar niños *qom* y criollos; es el lugar donde se realizan las reuniones de la comisión vecinal, donde se festejan cumpleaños u otros eventos que involucran a la comunidad *qom*.

Por último, la sala de primeros auxilios también constituye un punto de encuentro para la comunidad del barrio *Mapic* ya que es frecuente observar grupos de personas reunidas dialogando en la vereda del mismo. El centro de salud funciona como punto de referencia que separa la comunidad *qom* de otros barrios y/o asentamientos contiguos. El centro de salud está a cargo de un miembro de la co-

munidad *qom* hablante de la lengua indígena y del castellano (que lo aprendió durante el proceso de socialización formal). El encargado y enfermero indígena sostiene que la lengua *qom* se habla en el centro de salud principalmente, cuando asisten personas adultas de la comunidad indígena que la usan diariamente; a su vez, señala que cuando los participantes de la interacción comunicativa son personas criollas y jóvenes *qom* se habla en español.

Respecto a las condiciones socio-económicas del barrio, la mayoría de las casas de las familias *qom* están construidas con ladrillos asentados en cemento y techos de zinc. Muchas de estas viviendas comenzaron siendo construcciones precarias (de ladrillos y maderas) que luego se reformaron o extendieron con habitaciones de ladrillos y cemento. Se observan, aún, algunas construcciones habitacionales pequeñas, principalmente las que se encuentran próximas a la laguna del barrio. Las parcelas entre las viviendas están divididas con tacuaras, cercas de estacas de maderas, tejidos de alambre o en algunos casos las viviendas poseen muros perimetrales. Es frecuente observar en las veredas de las viviendas grandes árboles y animales sueltos como perros, gallinas, así como caballos atados.

Los miembros de la comunidad del barrio *Mapic* trabajan en actividades relacionadas con albañilería, son artesanos, jornalizados, unos pocos se desempeñan como docentes idóneos en la escuela del barrio o son empleados de alguna repartición del Estado provincial.

Las viviendas de las familias criollas son construcciones habitacionales planificadas edificadas por el Instituto Provincial de Desarrollo Urbano y Vivienda de la Provincia del Chaco. Son viviendas de mampostería de ladrillos y cemento, algunas de ellas se encuentran cercadas por muros perimetrales y por portones, tejidos de alambre; mientras que en otras la división de las parcelas no está realizada. En algunas viviendas de las familias criollas se observan comercios como kioscos y despensas, taller de reparación de automóviles y gomerías. El establecimiento de estas viviendas planificadas, próximas

al barrio *Mapic*, posibilitó que en los últimos diez años se comiencen a urbanizar sus alrededores, ya que actualmente poseen tendido eléctrico, calles con ripio, el recorrido de una línea de colectivo urbano y servicio satelital de video cable.

Algunas unidades barriales que surgieron como asentamientos espontáneos y que circundan al barrio *Mapic* son Villa Don Santiago al noreste, Villa Cristo Rey y Parque Autódromo (barrios más antiguos) al suroeste; otros barrios más antiguos son Santa Lucía y Juana Azurduy al sur y barrio René Favaloro al sureste. Todas estas unidades barriales se caracterizan por estar habitadas por familias criollas (ver mapa N° 2). Cabe destacar que existen nuevos barrios planificados de viviendas sociales que fueron creados en los últimos años, como el barrio Judicial, CGT, entre otros.

De acuerdo con los datos del Censo Nacional de Población,



Mapa N° 2. Ubicación del barrio Mapic en el Gran Resistencia y localización de algunos barrios próximos.
Fuente: elaborado por Cristian Toullieux (IIGHI-CONICET/UNNE)

Hogares y Viviendas del año 2001⁸ (INDEC), en el barrio *Mapic* se registraron 978 habitantes, los cuales se distribuyen en un total 261 hogares. En 82 hogares del total mencionado, existe por lo menos una persona que se define como perteneciente a la comunidad indígena *qom*, esto equivale al 31,42 % del total de hogares relevados (Ponce 2014). Si bien en estos datos estadísticos no se especifica el número de familias *qom* ni cómo están conformadas (si por matrimonios interétnicos o por matrimonios intraétnicos) creemos, en base a nuestro trabajo de campo, que estos 82 hogares están integrados por matrimonios entre miembros de la comunidad *qom* -que son los que generalmente mantienen y transmiten la lengua indígena a los hijos- y por matrimonios interétnicos entre criollos e indígenas; en esos casos, las uniones se definen como mestizas ya que uno de los cónyuges es criollo y el otro indígena.

Para algunos miembros de la comunidad indígena del barrio *Mapic*, la lengua *qom* se encuentra vital en la comunidad. En algunas familias, principalmente aquellas que fueron parte del segundo grupo de migrantes *qom* de las ciudades del interior del Chaco, se observa que el *qom* es de uso frecuente en el hogar. Dos madres *qom* afirman que usan la lengua diariamente con su cónyuge indígena u otros miembros del mismo grupo étnico. También señalaron que a sus hijos, actualmente adultos, durante el proceso de socialización familiar y escolar se les transmitió la lengua indígena en la casa y el castellano lo aprendieron en la escuela a partir del contacto con niños y docentes criollos. Las madres y abuelas *qom* mencionan que les hablan a sus nietos en *qom* en situaciones tales como órdenes, pedidos, saludos y relatos de experiencias, y sostienen que los niños entienden aunque no hablan la lengua indígena. Destacan que algunos de sus hijos, actualmente padres, deciden no transmitir la lengua nativa a los niños para que “no sufran el maltrato que ellos sintieron”.

⁸ Mencionamos los datos del *Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas* del año 2001 debido a que en la publicación de sus resultados estos se presentan de modo general para cada provincia sin especificar datos a nivel de localidades y barrios, etc.

Algunos referentes de la comunidad consideran que actualmente los niños y adolescentes no experimentan la discriminación tal como la vivenciaron ellos y sus padres, ya que en la escuela se relacionan no sólo con niños y adolescentes *qom*, sino también con docentes y alumnos criollos. En palabras de dos madres *qom*:

(B): Yo escuché a mi papá que hablaba, la otra noche, que en los años 30 o 40 de esos años estaba hablando de... los chicos cómo eran. Iban a la escuela a veces lo aceptaban a veces no. El maestro dice sí pero el director dice no.

(E): O una escuela los aceptaban pero le hacían una línea así [señala con la mano simulando trazar una línea recta en el medio de la sala]. Los hijos de los colonos de este lado de la línea [señala con la mano a un costado de la línea imaginaria] y de este lado los *qom*. Con hilito... con hilito separaban.

(B): Tenían miedo de que le contagie alguna enfermedad o que le contagie piojo no se qué... Si ese es un problema que tienen todos los chicos. Pero ahora viste que los chicos, en la escuela los adolescentes se... Ellos hablan con los compañeros *qom* y *rokshé* [criollos], pero se entrevieran y se tratan como si fueran familiares no sé yo... Antes no era así, ni te *rozaban* (...) [Berta y Elba, madres *qom* y referentes comunitarias del barrio *Mapic*, octubre de 2012]"

Resulta pertinente mencionar que en los últimos diez años, la urbanización del barrio *Mapic* y sus alrededores contribuyó al establecimiento de las relaciones entre indígenas y criollos e influyó en la distribución funcional de la lengua indígena y su transmisión. Como se analiza en este trabajo, la lengua indígena se enseña en la escuela y los referentes del consejo comunitario del barrio abogan por la inclusión de la enseñanza de la lengua y cultura ancestral en la escuela. La lengua *qom* está presente en el espacio escolar del EES N° 118, la usan los docentes bilingües interculturales e idóneos en conversaciones en los pasillos de la escuela, los miembros de la comunidad cuando se acercan a realizar consultas a los maestros idóneos o en diálogos breves con algún docente criollo que posee conocimientos de la lengua indígena; pero los alumnos indígenas no la usan. Al respecto las

mamás *qom* afirman que “los chicos nuevos no la usan porque tienen vergüenza de hablar”; uno de los alumnos de 5^o que se define como hablante del *qom* sostiene que en la escuela no puede usar la lengua indígena porque sus compañeros *qom* no quieren usarla en ese ámbito.

4. La escuela de los niños del barrio Mapic

Esta escuela [del barrio *Mapic*] es el principio del fin de la discriminación. Cuando accedemos a la educación, los tobas nos ponemos a la altura de los demás y podemos también tener un título. [Palabras del Presidente de la cooperativa del barrio *Mapic*, Diario Clarín 23/10/1995]

Durante la década del '70 e inicios de los '80 los niños tobas de las familias del barrio *Mapic* asistían a una escuela localizada fuera del barrio, la Escuela de Educación Primaria N° 5 “Ruiz Díaz de Guzmán” ubicada en la ruta nacional N° 11, Km 1008 del barrio Villa Cristo Rey de la ciudad de Resistencia. Debido a la distancia de esta escuela y a que los niños debían cruzar gran cantidad de cuadras de tierra o áreas de monte caminando, los padres y adultos *qom* del barrio *Mapic* solicitaron a las autoridades del Ministerio de Educación de la provincia la creación de una escuela primaria para que pudieran asistir los niños del barrio debido a que, en ocasiones, los niños no cumplían con las asistencias requeridas para aprobar el ciclo escolar.

A continuación presentamos un fragmento del relato de una madre *qom* que fue partícipe de la solicitud de creación de la escuela del barrio e ilustra lo antedicho. Cabe aclarar que la entrevista fue realizada por los alumnos (criollos y *qom*) del EES N° 118 coordinados por una maestra bilingüe intercultural y una investigadora en el contexto de una situación de clase:

La escuela [se refiere a la Escuela de Educación Primaria N° 5] quedaba lejos entonces los chiquitos cruzaban el monte, pasaban el monte y bueno, surgió como una necesidad de

tener una escuela cerca para que los chicos terminen séptimo grado porque antes séptimo grado era como quinto año ahora [Patricia, madre *qom*, 03/10/2012].

Las autoridades provinciales accedieron al pedido de los padres del barrio *Mapic* y crearon la ex Escuela Educación Primaria N° 963 “Cacique Moreno” (Resolución N° 1363/1985 del C.G.E de la Provincia del Chaco) actualmente EGB 3 N° 963 “Cacique Moreno” en la chacra 101 circunscripción II –sección B– según catastro municipal, Lote rural 126 (datos extraídos del Libro histórico institucional).

En el relato de una de las primeras docentes criollas de esta institución, se menciona que la escuela comenzó siendo una “escuela rancho”, es decir, una institución alejada de los centros urbanos, construida con adobe (masa de barro y paja) y con un número pequeño de alumnos y profesores. En el libro histórico de la institución se menciona que en 1985 eran aproximadamente veinte alumnos, en 1987 la matrícula estudiantil creció a cincuenta y siete alumnos inscriptos (en los datos institucionales no se especifica el porcentaje de alumnos indígenas y criollos) y en 1994 la matrícula aumentó un 40% (número de alumnos inscriptos 99). Actualmente, la escuela primaria cuenta con aproximadamente trescientos doce alumnos de los cuales el 70% proviene de familias indígenas y el resto de familias criollas.

En los inicios de la formación de la escuela, tanto la docente antes mencionada como otro docente criollo (que oficiaba como director del establecimiento) se desempeñaban como maestros de multigrado, dictando clases para alumnos de distintos niveles y edades. En el siguiente fragmento una docente no indígena/criolla describe cómo era una jornada escolar en los inicios de la escuela del barrio *Mapic*:

(...) Llegamos a la escuela y nos encontramos con el paisaje de un grupo de nenes en condiciones higiénicas bastante... deplorables, sentados todos bajo unos cartones bajo el... el *mapic*, el algarrobo que le da origen al nombre del barrio, comiendo con sus platos en el piso, una olla hirviendo so-

bre leña con una señora que hacía de cocinera de la escuela y ahí lo encontramos a Rule con su... con su guardapolvo, porque él siempre andaba de guardapolvo blanco largo. (...) Y trabajaba con ese grupito que eran aproximadamente veintitún chicos de distintos grados, en multigrado, en el culto evangélico que... bueno, la gente de la comisión del culto le había prestado ese lugar para que pudiera dictar sus clases, y a mí me tocó trabajar con los nenes de primero, segundo, tercero... también en grado simultáneo debajo del mapic. Nosotros trabajábamos debajo del *mapic*, ahí los papás habían improvisado en la época de invierno, una especie de... de casucha con plásticos y cartones y pedazos de cartones, y en el verano salíamos al aire libre con nuestra silla bajo el árbol, dábamos clase abajo del árbol... (...) Y el mapic era el... el pizarrón de los chicos porque ahí estaba el pizarrón, y ellos siempre se acuerdan que ahí estaba el pizarrón colgado (...) [Marta, docente criolla, 23/06/2007].

En 1988 por medio de un convenio firmado entre la producción del programa televisivo *Historias de la Argentina Secreta* y la Universidad Tecnológica Nacional se comenzó a construir el edificio escolar que constaba de dos aulas, una sala de dirección, baños y una cocina. Según el relato de los maestros y de los miembros de la comunidad, el edificio escolar fue construido por los padres de los alumnos que asistían a la escuela, ya que la producción del programa televisivo sólo podía costear los gastos que implicaban los materiales para la construcción pero no podía pagar albañiles. Entonces, cada padre que oficiaba como albañil recibía como forma de pago un plato de comida y la posibilidad de tener una escuela para sus hijos. A partir de ese momento el establecimiento escolar quedó emplazado en el centro del barrio (ver mapa N° 2).

El edificio escolar funciona, por la mañana, como Escuela de Educación Primaria N° 963 “Cacique Moreno” que desde sus inicios se caracterizó por adoptar la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe; y por la tarde, como Escuela de Educación Secundaria N° 118 también con modalidad EIB y en proceso de transformación a Escuela Pública de Gestión Social Indígena.

Cabe destacar que la escuela del nivel secundario se creó en el año 2010 como producto del surgimiento del sistema escolar EGB 3 y Polimodal del cual depende la EGB N° 963. Desde el año 2010 hasta el 2011 se denominó Colegio de Educación Polimodal (CEP); en la actualidad, se denomina Escuela de Educación Secundaria y se encuentra en proceso de transformación a Escuela Pública de Gestión Social Indígena (por el proyecto de Ley N° 4372/2010), tal como se expresa en el proyecto institucional presentado en 2012 a las autoridades del Ministerio de Educación provincial: “el CEP N° 118 se inserta en los procesos de transformación de las escuelas situadas en comunidades indígenas hacia el modelo de gestión de las Escuelas Públicas de Gestión Social Indígena. También camina hacia el cambio de modalidad hacia la modalidad bilingüe intercultural” [proyecto denominado: Proyecto especial de incorporación de espacios propios de la cultura indígena en parejas pedagógica. Elaborado por directivos y docentes no indígenas en el año 2012].

Esta institución, de acuerdo con los aportes de sus directivos, inició sus actividades con una división de octavo año que tenía treinta alumnos y otra división de noveno año con quince alumnos. Actualmente cuenta con una matrícula de aproximadamente doscientos diez alumnos descendientes de las etnias *qom* (en menor número) y criollos (en proporción mayoritaria). Esto se debe a que asisten a la misma no sólo alumnos criollos del barrio *Mapic*, sino también de los barrios circundantes: Villa Don Santiago, Parque Autódromo, Villa Cristo Rey.

4. 1 EIB en la currícula escolar del barrio *Mapic*

Para poder comprender cómo se insertan y afianzan los contenidos lingüístico-culturales de la comunidad *qom* en la currícula de la Escuela de Educación Secundaria N° 118 es necesario bosquejar un

panorama general sobre cuáles fueron los programas nacionales y/o provinciales y proyectos institucionales que posibilitaron implementar en un principio, el Programa de Educación Bilingüe Bicultural y más tarde, la Educación Intercultural Bilingüe e incluso la transición a Escuela Pública de Gestión Social Indígena. Como señalamos en el apartado anterior, si bien la escuela secundaria del barrio *Mapic* constituye nuestro campo de estudio, es necesario mencionar que en el edificio escolar funcionan actualmente dos niveles educativos: primario (EGB N° 963) y secundario (EES N° 118). Es por ello que consideramos pertinente contextualizar cómo se comienzan a desarrollar los lineamientos de la educación bilingüe en la currícula escolar desde los inicios de la formación de la escuela primaria hasta llegar el nivel secundario.

Creemos que es importante brindar un panorama de cómo se desarrolla la modalidad EIB en ambas instituciones debido a que los miembros indígenas del barrio *Mapic* no las consideran escindidas, sino más bien interpretan el espacio escolar como un lugar común, de encuentro, en el que sus hijos y nietos pueden ser educados en la lengua indígena y en español siguiendo los lineamientos de la Educación Intercultural Bilingüe. Aunque reconocen que esa educación debería comenzar en la casa y luego ser trasladada a la escuela.

4.1.1 La EIB en la Escuela Primaria N° 963

De acuerdo con los datos registrados en el libro histórico de la EGB N° 963 del barrio *Mapic*, en su inicio la institución poseía un total de treinta alumnos de los cuales el 70% pertenecían al pueblo *qom* y el 30% eran criollos. Testimonios de los docentes no indígenas y padres de la comunidad afirman que al iniciar el proceso de escolarización formal los niños *qom* tenían como L1 (lengua primera) la lengua indígena. Este hecho y la ausencia de competencias en lengua *qom* por parte de los docentes no indígenas se interpretaron, a fines de la década-

da de '80, como dificultades en el aprendizaje y comunicación de los niños con sus maestros no indígenas. Y justamente, situaciones como estas son las que dieron origen a los diseños de EIB en la provincia.

En el capítulo 2 apartado 2.2.2 se muestra una tabla de porcentaje elaborada por especialistas del Programa Especial de Educación Bilingüe y Bicultural del Consejo General de Educación de la provincia del Chaco publicada en dos ediciones de un periódico regional. Allí se observa que la escuela del barrio *Mapic* posee el mayor porcentaje de alumnos repetidores, esto es, el 82% en relación con las veinticinco escuelas chaqueñas que participaban del Programa Especial de Educación Bilingüe y Bicultural. Estos datos fueron contra-argumentados en publicaciones posteriores por el director de la escuela primaria del barrio *Mapic*, quien sostiene que en los inicios de formación de la institución los porcentajes de repetencia de los alumnos eran los siguientes: 1) en el año 1986 el 32%; 2) en 1987 el 46%; 3) en 1988 el 49%; y 4) en 1989 un 41%. También reconoce que si bien los porcentajes son elevados en ningún caso alcanzarían el 82% como se expresa en las cifras oficiales (Diario Norte 10, 11 y 13/09/1990).

En los registros de entrevistas realizadas a una docente no indígena –que se desempeñó como maestra y directora de la institución– y en el libro histórico institucional se pueden leer las estrategias que empleaban los maestros no indígenas para comprender los modos de comunicación y prácticas culturales de sus alumnos. En el siguiente relato de una docente no indígena se mencionan algunas de las estrategias implementadas por los alumnos, miembros de la comunidad indígena y docente no indígena para poder establecer una comunicación:

(M): (...) la mayoría [de los alumnos de primer grado] no hablaba mi lengua [español], entonces teníamos dificultades para comunicarnos en cosas mínimas (...) y estábamos dos horas haciendo señas y, bueno (...) y algunas mamás y algunos papás que veían que... igual el portero nuestro que hablaba bien su... que era un aborigen, me veían a mí

que yo estaba re desesperada con los chicos, que no los entendía, entonces muchas veces se quedaban a compartir la clase y como que ellos me ayudaban (...) oficiaban de traductores, y una vez me acuerdo que una mamá (...) me escribió... en un papel... ella... mal escrito pero... algo muy sencillo que a mí me sirvió (...) las órdenes... las órdenes mínimas, el saludo, me enseñó a saludar, me enseñó a decirles “vení acá”, “andá”, “calentame el agua”, “trae tu cuaderno”, bueno... cosas así que yo usaba siempre en el salón me enseñó a... a decir las y me las escribió para que yo me acordara, entonces yo las pegaba por el... pizarrón y cada vez que las necesitaba, que me las olvidaba, iba y las leía y se lo decía a los chicos. Y a partir de ahí, de eso de que yo les hablaba una palabra en la lengua, los chicos también empezaron como que a sentir que yo intentaba... o sea, no sé si se dieron cuenta de que hacía el esfuerzo por acercarme pero ellos mismos empezaron a hablarme, los nenes de segundo y de tercero por ejemplo me decían: “esperá maestra que yo le explico al nenito de primero”, y ellos le explicaban en la lengua y me decían: “yo le dije tal cosa” y como que me hacían la traducción de lo que ellos estaban diciendo. [Marta, docente criolla, 06/2007]

Durante los primeros años de formación de la escuela las clases eran impartidas por los docentes no indígenas en español. En las entrevistas que realizamos a docentes y ex alumnos de la institución mencionaron que si bien las clases se impartían en español, la lengua de comunicación entre los niños y miembros de la comunidad indígena era el *qom*.

En 1987, luego de la Ley Aborígen, la escuela se incorporó al Programa Especial de la “Modalidad Aborígen” con el objetivo de elegir entre los miembros de la comunidad a un representante para que viajara a la ciudad de Roque Sáenz Peña para capacitarse como auxiliar docente aborígen (ADA) en el Centro Investigación y Formación para la Modalidad Aborígen (CIFMA). En 1990 la escuela incorpora el primer ADA, graduado del CIFMA, el referente comunitario Rolando González.

Son muchos los proyectos y programas institucionales desa-

rrrollados para fomentar el uso y el aprendizaje de las prácticas lingüístico-culturales *qom* en la EGB N° 963; entre ellos podemos mencionar los siguientes: 1) en 1997 comienza a desarrollarse el proyecto institucional “Identidad cultural” cuyo objetivo era fomentar la participación de la comunidad indígena y criolla en las actividades escolares: “el proyecto Identidad cultural significó despertar el interés y afianzar la autoestima de docentes, alumnos y padres”. De alguna manera, este proyecto se continúa llevando a cabo hasta el año 2001 bajo la denominación “Construyendo nuestra identidad”⁹ que forma parte del proyecto institucional; 2) en el año 2000 se inicia el “Curso de lengua y cultura toba” a cargo de dos referentes de la comunidad y un profesional asesor; 3) en el año 2001 se inicia el dictado del curso “Elementos de lingüística general y aplicada para Auxiliares Docentes Aborígenes y Maestros Bilingües Interculturales de lengua toba” destinado a docentes indígenas y criollos de las siguientes escuelas U.E.P N° 30, UEP N° 72 y EPA N° 77 (financiado por la Dirección de Atención a Escuelas Prioritarias Aborígenes, Ministerio de Educación de la Nación); y 4) en 2001 también se presenta el diccionario toba-castellano elaborado por alumnos de tercer grado coordinados por un ADA y una docente criolla de la institución escolar (datos extraídos del Libro Histórico de la EGB N° 963 “Cacique Moreno”). Cabe destacar que tenemos conocimiento sólo de estos proyectos ya que el libro histórico institucional posee registros hasta el año 2001.

4. 1. 2 La EIB en la Escuela de Educación Secundaria N° 118 del barrio *Mapic*

Como mencionamos en el apartado anterior, en el año 2010 se crea la escuela secundaria del barrio. En la Escuela de Educación Secundaria N° 118 del barrio *Mapic*, además de continuar con las ex-

⁹ Los objetivos y actividades de este proyecto fueron presentados en la obra *Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Sistematización de experiencias* (2004: 331) bajo la denominación “Construyendo mi identidad”.

periencias que venían desarrollándose desde los inicios de la escuela primaria, comenzaron a fomentarse nuevas prácticas de implementación de la modalidad Educativa Intercultural Bilingüe en el marco de proyectos institucionales.

A continuación mencionaremos algunos datos institucionales que ayudarán a comprender mejor cómo los directivos y docentes de la EES N° 118 incorporaron la enseñanza de la lengua y cultura *qom* en el ámbito escolar durante los ciclos lectivos 2011 y 2012. Uno de los aspectos del Proyecto Educativo Institucional (PEI) de esta escuela es promover la enseñanza de la lengua y cultura indígena en el aula, por ese motivo se destinaron espacios de recreación y contención para los alumnos, entre ellos el Centro de Actividades Juveniles (CAJ).¹⁰ Los coordinadores del CAJ asignaron/dedicaron un espacio a la enseñanza de ecología toba, en el cual trabajaba una idónea indígena de la comunidad.

Por otra parte, dentro de lo que se denominaba Plan de Mejora Institucional se reservaron cuatro horas cátedras por docente idóneo¹¹ para la enseñanza de la lengua y artesanías *qom* en las cuales participan el cacique de la comunidad indígena (taller de artesanías) y algunas madres competentes en la lengua y cultura originaria (que se desempeñan como idóneas en la escuela). Quienes ocupan el rol de idóneos son miembros de la comunidad indígena y son propuestos por el consejo comunitario del barrio *Mapic* y la elección de los mismos se hace en colaboración con los directivos de la institución (cf. Cap. 2 apartados 2.2.1 y 2.2.2). Durante los años 2011 y parte del 2012 se cubrían los honorarios de los idóneos indígenas a través de los recursos que brindaba el Plan Mejora Institucional, es decir, parte del dinero que recibía la escuela para implementar dicho plan se des-

¹⁰ Centro de Actividades Juveniles (CAJ) es un programa nacional en el cual se destina cierta carga horaria y de dinero para organizar actividades extracurriculares; es decir, los alumnos asisten fuera del horario de clase y desarrollan actividades tales como aprendizaje de artesanías, talleres de música, actividades de destreza.

¹¹ En el capítulo 2 presentamos la distinción entre las figuras docentes: idóneo y auxiliar docente aborígen.

tinaba a pagar las horas cátedra de los idóneos.

Durante el año lectivo 2012, los contenidos dictados en los espacios denominados *Qom la'aqtaqa* y *Cultura qom* no estaban estipulados en el diseño curricular para el nivel medio. Los contenidos referidos a la enseñanza de las costumbres, medicina y lengua *qom* se los desarrollaba en espacios como Proyecto, Espacio de Definición Institucional o Proyecto de Investigación Intervención Socio-comunitaria. Estos espacios curriculares estaban a cargo de una maestra bilingüe intercultural e idóneos en lengua y cultura *qom*.

Aproximadamente en el mes de agosto los directivos de EES N° 118 presentaron a las autoridades del Ministerio de Educación provincial el proyecto denominado “Proyecto especial de incorporación de espacios propios de la cultura indígena en parejas pedagógicas”. En el mismo se hace referencia a cómo surgen los siguientes espacios especiales: 1) Lengua *qom*, 2) Artesanías, 3) Medicina natural y 4) Legislación indígena; y también se menciona el desempeño pedagógico desarrollado y la necesidad de crear más horas cátedra para implementar el trabajo en pareja pedagógica.

A continuación citamos un fragmento del proyecto antes mencionado:

La comunidad QOM, junto a la comunidad educativa en general y miembros de la subsecretaría de interculturalidad acuerdan que el secundario solicitado al Ministerio ofrezca una educación bilingüe e intercultural a sus hijos. Si bien en ese momento aún la modalidad no estaba incorporada en la Ley General de Educación provincial (se refieren a la Ley N° 4449/1997), sí estaba en la Ley Nacional de Educación (Ley N° 26206/2006) y en otros marcos legales referidos a Educación de pueblos Indígenas (...)

A partir de este proceso se inicia la reflexión en primera instancia sobre el diseño curricular comenzando en principio, luego de consensuar con los diferentes actores comunitarios, con la incorporación de espacios significativos para la comunidad Qom del barrio. Estos espacios fueron: Lengua

Qom, Medicina Natural, Legislación Indígena y Artesanía.

Estas actividades se iniciaron en el año 2011 como un espacio de trabajo pedagógico particular a cargo de idóneos de la comunidad Qom, portadores del saber ancestral, centrado en el desarrollo de competencias lingüísticas de la lengua materna y de interculturalidad positiva. (...)

Si bien el plan de estudios, con el que se creó nuestro nivel secundario no contempla el abordaje de los contenidos propios de esta modalidad, tratamos de compensar este déficit con la incorporación de docentes interculturales bilingües en distintos espacios curriculares orientados.

Aunque observamos que esto ha sido un avance hacia una escuela más intercultural, hemos evidenciado insuficiencias en la implementación de estos espacios, por diferentes causas. Faltas de espacios en la POF [Planta Orgánica Funcional], problemas de distribución de la carga horaria, falta de formación en los idóneos que por primera vez estaban frente al aula, fragmentación en los contenidos.

Ante la situación expuesta, proponemos como alternativa de trabajo que permita un mejor rendimiento de los recursos humanos, de los espacios, de los horarios y de los contenidos, la incorporación de la figura de la pareja pedagógica para desarrollar estos espacios curriculares propuestos articulados con las materias básicas del plan de estudio correspondiente, que sean afines a estos espacios, o que permitan un trabajo más integrado desde la mirada intercultural. Los profesores idóneos propuestos por el consejo comunitario, trabajarían en pareja pedagógica con profesores de materias afines o que permitan un trabajo compartido e integral, compartiendo dos horas de carga semanal. Dichas parejas pedagógicas serían acompañadas en talleres de formación de una vez al mes, para el trabajo de evaluación y planificación de la tarea" [Proyecto denominado: "Proyecto especial de incorporación de espacios propios de la cultura indígena en parejas pedagógica". Elaborado por directivos y docentes no indígenas en el año 2012].

Esta propuesta institucional fue aprobada por el Ministerio de Educación de la provincia, y a fines del mes de septiembre e inicios del mes de octubre de 2012 se puso en práctica la iniciativa de trabajar

en pareja pedagógica no sólo en espacios como Lengua y Literatura, sino también en asignaturas como Inglés, Historia y Biología.

Cabe destacar que a fines del año 2012, el Ministerio de Educación de la provincia del Chaco oficializó los nuevos diseños curriculares para todos los niveles del ámbito educativo provincial, entre ellos proponen los contenidos básicos para la modalidad Educativa Intercultural Bilingüe. En un acto público el Ministro de Educación de la provincia informó que en el ciclo lectivo 2013 se comenzará la implementación de los nuevos diseños curriculares. Sin embargo, en algunas escuelas como por ejemplo, la EES N° 118 del barrio *Mapic* se desarrollaron experiencias de enseñanza de la lengua y cultura toba desde los inicios de su formación.

5. Sobre la organización de la obra

Este estudio está estructurado en cuatro capítulos. El primer capítulo denominado “Antropología y etnografía en el ámbito educativo” tiene como objetivo presentar una relación dialógica entre las disciplinas que sustentan el análisis de este trabajo: antropología educativa, etnografía y sociolingüística. El segundo capítulo titulado “Contexto de los antecedentes legislativos en torno a la escolarización para los pueblos indígenas de la provincia del Chaco” posee como propósito realizar una contextualización o sistematización de las principales políticas educativo-lingüísticas para la educación de los pueblos indígenas del Chaco. Por este motivo, organizamos esta sección en dos apartados: 1) mencionamos muy someramente el surgimiento de la Educación Intercultural Bilingüe en Argentina y 2) presentamos las leyes sancionadas para la modalidad EIB en la provincia del Chaco organizándolas en tres partes: las que surgen en la década del ‘80; las que surgen y tienen vigencia en la década del ‘90; finalmente, las más recientes desde el año 2000 hasta el año 2013. Luego, presentamos el capítulo central de este trabajo titulado “Prác-

ticas educativas implementadas para la enseñanza del *Qom la'aqtaqa* en la EES N° 118 del barrio *Mapic'*. El mismo tiene la finalidad de presentar y/o analizar las representaciones que los actores sociales poseen de la escuela, de la enseñanza de la lengua indígena en la escuela, de las valoraciones y apreciaciones que los alumnos indígenas y no indígenas poseen acerca de las prácticas de enseñanza lingüístico-culturales originarias. A su vez, se describe y analiza los dos modos vigentes de enseñanza del *Qom la'aqtaqa*: a) en pareja pedagógica (docente indígena y no indígena) y b) docente idóneo indígena a cargo de la clase. Por último, en el cuarto capítulo denominado "La EIB para el criollito también" presentamos las conclusiones de esta obra realizando una recapitulación de lo enunciado con la finalidad de proponer y/o motivar la reflexión sobre una nueva mirada de la EIB que supone pensar un nuevo destinatario para esta modalidad educativa.

La escuela del barrio Mapic ayer

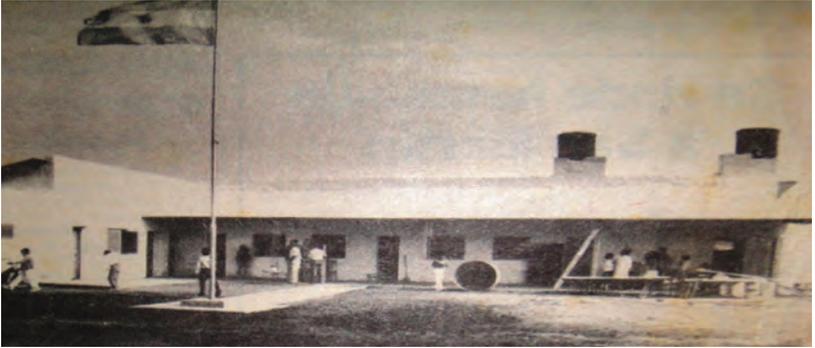


Fotografía 1 extraída del diario Clarín del 23/10/1995 "Un viejo árbol fue aula de los tobas"



Fotografía 2 extraída del libro histórico de la EGB 3 N° 963 del barrio Mapic pág. 15 en la que se observa el salón de clases en los primeros tres años de la institución (noviembre de 1988).

La escuela del barrio Mapic hoy



Fotografía 3 extraída del Diario Norte 15/08/1995



Fotografía 4 tomada el 06/12/2013 en la actual EGB N° 963 del barrio Mapic

Capítulo 1

**Antropología y
etnografía en el
ámbito educativo**

El objetivo de este capítulo es sistematizar los aportes de la etnografía como metodología cualitativa para estudiar espacios escolares. Con ese fin, en esta sección presentamos, por un lado, la relación entre la antropología de la educación con la perspectiva etnográfica; y por otro, reflexionamos sobre la postura de Dell Hymes (1996) acerca de si podemos sostener que la etnografía simplemente implica observar lo que acontece en las escuelas. Incluimos este capítulo teórico ya que nos servirá para comprender cómo opera la etnografía en la descripción de las prácticas educativas, así como también en las decisiones comunitarias, teniendo en cuenta que cada uno de los actores involucrados en las mismas cumple un rol y función que están en constante redefinición.

1.1 Antropología educativa

Rebolledo (2009: 33) afirma que hay dos vías para abordar la relación entre antropología y educación: a través de la historiografía de la disciplina antropológica y por medio de su constitución epistemológica. La primera vía hace referencia a las diversas ramas disciplinarias que abarca la disciplina antropológica, una de ellas es la educación. La segunda vía alude a la consideración de la antropología como un saber pedagógico que puede ser aplicado en el ámbito de la educación. Rebolledo (2009:33) de acuerdo con Wulf (2005) define a la antropología educativa como “el análisis, la organización, evaluación y producción de saberes a través de la ciencia de la educación, así como la reconstrucción de los conceptos de educación en una perspectiva antropológica”. Así, la antropología educativa estudiará al hombre no en su totalidad, sino a partir de sus condiciones socio-culturales ya que supone que los sujetos sólo pueden ser comprendidos

como una construcción cultural.

Un área de la antropología educativa en América Latina es aquella que se focaliza en estudiar las problemáticas referidas a la educación en contextos indígenas. Los antropólogos educativos estudian aspectos relacionados con la enseñanza bilingüe, el aprendizaje, el currículum intercultural, la formación y capacitación para docentes indígenas, entre otros. Es decir, la antropología educativa puede brindar una mirada crítico-reflexiva en un ámbito especializado en la educación bilingüe intercultural. Rebolledo (2009) afirma que la relación de la antropología con la educación indígena posee tres caminos de contacto: 1) la incorporación de la práctica de la investigación etnográfica a los protocolos de investigación educativo-pedagógico; 2) la inclusión de los conceptos de identidad y de cultura indígena dentro de las discusiones sobre el multiculturalismo y la interculturalidad en los estudios culturales, y 3) tiene su origen en las discusiones entre antropólogos y lingüistas latinoamericanos sobre los distintos modelos educativos y prácticas educativas, la educación bicultural y bilingüe, la etnoeducación y la educación intercultural (Rebolledo 2009: 38).

Proponemos enriquecer/complementar este marco teórico con el enfoque etnográfico aplicado en el ámbito escolar. En concordancia con Rockwell (2009: 26-27) afirmamos que la etnografía aplicada al ámbito educativo proporciona una descripción no sólo de los procesos/situaciones comunicativas que se dan dentro y fuera del aula, sino también, de las trayectorias de vida y de los significados comunitarios/sociales que poseen los diversos actores que intervienen en el proceso educativo. Además, permite analizar las relaciones de poder y desigualdad social que intervienen o influyen en los procesos educativos y en la implementación de políticas educativas.

Cabe destacar que la aplicación de la etnografía al ámbito educativo no brindará soluciones a ciertas problemáticas pedagógicas o docentes, sino más bien proporcionará una descripción de las prác-

ticas educativas, de los contenidos socioculturales presentes en ellas, de la influencia de ciertas trayectorias escolares tanto del docente como de los alumnos, de las políticas y proyectos institucionales implementados. Es decir, la etnografía aplicada al ámbito escolar nos brindará un panorama de lo que sucede diariamente en la escuela y que no ha sido documentado; estos son “los imponderables de cotidianidad escolar”, como por ejemplo, qué se enseña, cómo se enseña, quiénes enseñan, qué decisiones institucionales y comunitarias intervienen en el proceso de enseñanza, cómo receptionan la enseñanza los alumnos, quiénes frecuentan la escuela, entre otros.

En el ámbito de EIB es de suma importancia documentar y describir los procesos de enseñanza; describir cómo se produce la enseñanza de la lengua indígena y los contenidos culturales pertinentes en el ámbito escolar, qué concepción de escuela poseen los miembros de la comunidad indígena; si existen acuerdos y/o participación de la comunidad indígena con los docentes y directivos acerca de qué contenidos enseñar, cómo enseñarlos, quienes serán los encargados de esa labor y cuál es el fin de esa acción. Desde nuestra perspectiva teórico-política, todos estos aspectos son de utilidad en el diseño de futuras políticas educativas para la modalidad EIB, para evaluar la pertinencia de los diseños curriculares para dicha modalidad y para elaborar modelos de revitalización de lenguas indígenas en los cuales se contemple a la “escuela” como lugar posible de aprendizaje de las lenguas indígenas tanto para alumnos indígenas como no indígenas.

En suma, este estudio se posiciona en ambas perspectivas teórico-metodológicas debido a que consideramos que nos permitirá no sólo describir y sistematizar las prácticas educativas y culturales en la Escuela de Educación Secundaria N° 118 de la comunidad *qom* del barrio *Mapic*, sino también reflexionar sobre ellas focalizándonos sobre la trayectoria institucional del establecimiento, el/los rol/es que desempeñan los miembros de la comunidad indígena en el ámbito escolar, cuáles son las expectativas que posee la comunidad indígena y criolla de una institución con modalidad EIB como la analizada.

1.2 ¿Es etnografía observar en las escuelas?

En este apartado se presenta una reflexión sobre la postura teórica de Dell Hymes respecto de la aplicación del enfoque etnográfico al ámbito educativo. Cabe decir que Hymes es un pilar para esta investigación no sólo por su preocupación por los vínculos del lenguaje con las prácticas culturales, sino además por su preocupación metodológica. Hymes (1996) en su artículo “Etnografía, lingüística, desigualdad y narrativa” brinda una caracterización o definición del método etnográfico que retomamos para esta tesis. Hymes afirma que el método etnográfico se caracteriza por ser abierto, sujeto a la autocorrección durante el proceso de investigación. La tarea del etnógrafo es buscar las estrategias necesarias para obtener la información y relacionarla con los conocimientos previos que posee sobre el tema que se encuentra investigando para finalmente, analizar e interpretar dicha información a partir del marco teórico que fundamenta la investigación. En ese momento del proceso de investigación se interrelacionan las perspectivas *emic* (los datos obtenidos de los miembros de la comunidad en estudio) y *etic* (el marco teórico y las presuposiciones o preconceptos que el etnógrafo posee), dándose así avances en la investigación.

Para el sociolingüista estadounidense la validez del conocimiento etnográfico radica en la búsqueda de los significados que le atribuyen los actores sociales de una comunidad determinada a las acciones, las actitudes e instituciones (como por ejemplo, escuela, Estado, iglesia, etc.) presentes en dicha comunidad. Sin embargo, afirmar esto no implica reducir el objeto de la etnografía al significado, sino más bien se considera que el conocimiento del significado de determinadas acciones, comportamientos e instituciones es la condición *sine qua non* de la investigación etnográfica. Los significados que el etnógrafo busca pueden estar explícitos o implícitos. Para Hymes (1996) el etnógrafo puede hallar o develar los significados no en las conversaciones aisladas con los actores sociales, en las observaciones

parciales sino en las relaciones que pueden ser discernidas a partir de las mismas; por ende debemos buscar los significados más allá de lo que los actores dicen. En ese sentido, el autor remarca en su artículo la necesidad de comprender “el conocimiento que proviene de la participación y la observación” (Hymes 1996: 9, trad. nuestra). Además, el etnógrafo debe considerar que los significados más profundos, en ocasiones, los actores sociales los asumen como conocimiento presu- puesto o compartido, y por lo tanto, resultan más complejos de ser develados.

A partir de estas afirmaciones, Hymes (1996) menciona que el conocimiento de las prácticas culturales de una comunidad deter- minada proviene no sólo de la observación y participación durante un determinado tiempo en dicha comunidad, sino centralmente de la conexión y/o articulación del conocimiento *emic* y *etic*: “Son es- pecialmente estos nudos locales de conexión, estas formas comuni- tarias específicas de poner la enciclopedia de la cultura en conjunto, que no puede asumirse de antemano en la investigación, y que sólo puede ser descubierta a través de la participación y la observación a través del tiempo” (Hymes 1996: 10, trad. nuestra). Por ejemplo, es necesario realizar un trabajo etnográfico para poder comprender cómo entienden y construyen la modalidad de enseñanza de EIB los actores involucrados en la misma (docentes indígenas y no indígenas, padres, autoridades ministeriales, comunidad indígena y criolla) y qué tareas se le asignan a la institución escolar para la revitalización de una lengua indígena. Se necesita no sólo observar qué sucede en el aula, sino también, reconstruir la historia del barrio y de la escuela, realizar entrevistas a miembros de la comunidad que participan o no en las actividades escolares, entre otros aspectos.

Un punto interesante a mencionar, y que le otorga fundamento a la inclusión de este capítulo, es una afirmación realizada por Hy- mes (1996) en relación con las etnografías realizadas en espacios es- colares. Estas reflexiones nos parecen muy importantes porque en la

actualidad la etnografía se ha puesto de moda y en ocasiones se ha malinterpretado su alcance. Hymes considera que la mayoría de los análisis observacionales que se realizan en las aulas no ameritan ser consideradas como investigaciones etnográficas. El autor explica que existen investigaciones que consisten esencialmente en realizar observaciones recurrentes en espacios áulicos donde existen normas de interacción y decodificación preestablecidas. Para Hymes este aspecto transgrede el principio de apertura de la etnografía que posibilita el descubrimiento de los comportamientos y los significados imprevisos en dicho contexto. Por ello, el autor afirma que este tipo de trabajo no posee carácter etnográfico porque carece de una perspectiva comparativa. Se necesita observar diversos contextos de interacción, fuera del espacio áulico, entre el docente y los alumnos; ya que eso permitirá identificar los significados y patrones que están excluidos o no se manifiestan en determinadas interacciones. En palabras de Hymes, “Una etnografía completa consideraría todos los tipos de escenas en las que los niños (y los profesores) participan, con el fin de evaluar la validez del significado del comportamiento en una escena. Desde un punto de vista más amplio, la falta de una perspectiva etnológica comparativa debilita la contribución que la investigación podría hacer” (Hymes 1996:15, trad. nuestra).

Más allá de la perspectiva de Dell Hymes (1996), consideramos que nuestra investigación se inscribe dentro de la perspectiva etnográfica, ya que no sólo observamos de manera recurrente las clases de *Qom la'aqtaqa* dictadas por la misma idónea indígena en diferentes grupos de alumnos del mismo nivel escolar sino también, complementamos esas observaciones y participaciones con encuentros semanales con la idónea indígena en los que dialogábamos respecto de los comportamientos de los alumnos; las actitudes de recepción de los mismos frente a la enseñanza de la lengua *qom*; las problemáticas que se trataban en la escuela o en el consejo comunitario. Es decir, pudimos observar no sólo las interacciones áulicas de un grupo de alumnos; sino que observamos clases de distintas asignaturas que

dictaba en pareja pedagógica la idónea indígena como así también pudimos complementar dichas observaciones con interacciones que se establecieron dentro y fuera del espacio escolar.

Para reflexionar sobre nuestra experiencia de trabajo de campo resulta pertinente reconsiderar la idea de Hymes (1996) sobre hacer etnografía en un espacio áulico. Durante el trabajo de campo pudimos observar que si bien dentro del espacio escolar hay roles pre-establecidos (docente/directivo, alumno y miembros de la comunidad) y normas de interacción y adecuación al contexto; en las clases de lengua *qom* dichas normas o códigos de interacción se redefinían constantemente. Por ejemplo, durante el desarrollo de una clase de *Qom la'aqtaqa* es común observar que los alumnos pidan permiso a la idónea indígena para ir a sus casas a buscar algún objeto olvidado; es frecuente ver entrar y salir a los alumnos de los salones en las horas de clases; observar algún hermano pequeño de uno de los alumnos solicitando permiso para hablar con su familiar o que el mismo participe de la clase; observamos también que la docente idónea no registra diariamente qué cantidad de alumnos faltaron a clases, entre otros.

Además, la manera de marcar el rol desempeñado por la idónea indígena (posición de jerarquía en relación con los alumnos) no es la misma que podría hacer un docente criollo. Por ejemplo, para llamar la atención o reprender a un alumno, la idónea indígena no levanta el tono de voz en ocasiones, era ella quién marcaba la diferencia de accionar en relación con su par criollo, "yo no les voy a retar como su maestra (refiriéndose a la docente criolla)". Entonces, podemos afirmar que las "estrategias pedagógicas", los modos de establecer vínculos con los alumnos, implementadas por los idóneos indígenas podrían diferir de las empleadas comúnmente por los criollos ya que observamos que los maestros idóneos conocen la historia de vida o experiencia familiar de los alumnos, dialogan con ellos, les llaman la atención motivándolos a la reflexión sobre su comportamiento; todo

de un modo más personalizado. En la comunidad indígena del barrio *Mapic* está muy presente el legado que la comunidad indígena les otorgó/a a los docentes indígenas (ADA, idóneos y MBI) cuando ingresan a la escuela no sólo para enseñar los contenidos lingüístico-culturales, sino también para observar y/o velar la educación de los niños y adolescentes *qom*. Una madre *qom* nos decía lo siguiente: “Yo creo que... al estar los maestros idóneos o los maestros bilingües, en ese aspecto, es como si nosotros estamos ahí. Entonces, sentimos más seguras así ¡estando ellos ahí [en la escuela]! es como si nosotros también estamos, si la mamá o el papá no está [en la escuela], pero está [representado en la figura del maestro indígena]” [Elba, madre *qom* y referente de la comunidad del barrio *Mapic*, octubre de 2012].

En este sentido, acordamos con Rebolledo (2009) cuando afirma que

el carácter diferenciado de la educación indígena apunta a una tarea compleja y a una heterogeneidad de alternativas para las cuales no hay modelos únicos de atención. En las áreas indígenas y en sus respectivas escuelas hay una diversidad de situaciones sociolingüísticas, culturales e históricas en las que no es posible enfocar la tarea educativa a través de un único modelo escolar, sino a través de los principios de la diferencia, la especificidad, el bilingüismo y la interculturalidad (Rebolledo 2009: 25).

Nuestra propuesta es que hay que considerar las características sociolingüísticas de la comunidad en donde se inserta una escuela con modalidad EIB y observar que tanto el modo de interacción del docente con los alumnos como la tarea de enseñanza no son percibidos o interpretados de la misma forma por los docentes indígenas y criollos. En el contexto áulico, los códigos de interacción entre docente indígena y alumnos se redefinen.

1.3 ¿Por qué incluir las políticas lingüísticas para estudiar las prácticas educativas desarrolladas en una lengua indígena?

La inclusión de este apartado no persigue una intencionalidad meramente teórica, sino más bien brindar una reflexión sobre por qué consideramos importante analizar las prácticas educativo-lingüísticas a la luz de los intereses y representaciones de la población destinataria de las mismas, debido a que estas políticas poseen una influencia directa en las prácticas lingüístico-culturales de un grupo social.

Shore (2010: 24) afirma que la formulación de políticas públicas es “una actividad sociocultural (regida por leyes) profundamente inmersa en los procesos sociales cotidianos, en los “mundos de sentido” humanistas, en los protocolos lingüísticos y en las prácticas culturales que crean y sostienen esos mundos”. En este sentido, entendemos que las políticas lingüísticas forman parte del amplio campo que abarcan las políticas públicas ya que son actividades socioculturales en las que intervienen diversas disciplinas y que poseen como objetivo resolver determinadas problemáticas sociales vinculadas a las lenguas (Ricento 2006 trad. nuestra). Es tarea del antropólogo lingüista y del sociolingüista analizar esos “mundos de sentido” que fundamentan la organización y/o formulación de las políticas lingüísticas y comprender los cambios sociales que subyacen en cada una de ellas.

Ricento (2006) en concordancia con Cooper (1997) afirma que no existe una teoría general sobre política y planificación lingüística y esto se debe a la complejidad de cuestiones que involucra estudiar la influencia de una lengua en la dinámica social o cómo influyen determinadas decisiones y/o definiciones políticas en la vida de los destinatarios de las mismas. Bein (s/d) define a las políticas lingüísticas como decisiones del estado sobre el uso y enseñanza de una lengua en determinados espacios formales; las mismas deben estar acompañadas de una planificación lingüística que involucra un plan de acción que orientará la implementación de dicha política lingüística.

Desde una perspectiva macrosocial, Ricento (2006) sostiene que la investigación de las políticas y planificaciones lingüísticas deben ser entendidas como una actividad multidisciplinaria e interdisciplinaria ya que para analizar la implementación de las mismas se necesita adoptar herramientas conceptuales y metodológicas de otras disciplinas como por ejemplo: de las ciencias políticas, economía, educación y psicología debido a que las decisiones sobre una lengua impactan a nivel social. Una de las perspectivas teóricas que resulta apropiada para nuestro análisis es la teoría de las representaciones sociales porque considera no sólo la parte individual de las representaciones, sino también las interpreta a partir del marco social que las sustentan. Para Jodelet (1993: 473) la noción de representación social constituye el punto de intersección entre lo psicológico y lo social. Es decir, por un lado, las representaciones son verbalizaciones (juicios de valor, evaluaciones/calificaciones, aserciones o prácticas discursivas) que los miembros de un determinado grupo social poseen sobre sus propias y/o ajenas prácticas lingüístico-culturales; y por otro, lo social interviene en diferentes aspectos: a través de la comunicación que se establece entre los sujetos, a través del marco de aprehensión del conocimiento cultural, mediante los códigos, valores, ideologías que denotan la posición de un sujeto en la sociedad.

Consideramos que la teoría de las representaciones sociales constituye una herramienta útil para identificar qué ideas sustentan y dan sentido a las creencias e imágenes que poseen los miembros de un determinado grupo social acerca de sus prácticas lingüístico-culturales. Jodelet (1993: 473 - 474) define las representaciones sociales como

imágenes que condensan un conjunto de significados; son (...) sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede, e incluso dar sentido a lo inesperado (...) una manera de interpretar y pensar nuestra realidad cotidiana, una forma de conocimiento socialmente elaborado y compartido (el sentido común) pero también un conocimiento práctico orientado hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal.

A partir de esta definición, Jodelet (1993: 478) reconoce y explica cinco características fundamentales de las representaciones sociales. La primera de ellas se refiere a que toda representación “siempre es representación de un objeto”; esto es, el acto de representar es un acto de pensamiento que permite establecer una relación entre un sujeto, el mundo de los objetos y la realidad social. Representar significa estar en “lugar de (algo o alguien)”, “sustituir (algo o alguien)”, pero también hace referencia a un acto de pensamiento que restituye simbólicamente algo ausente. La segunda y tercera características de una representación aluden al “carácter de imagen y la propiedad de poder intercambiar [relacionar] lo sensible y la idea, la percepción y el concepto” y, a la vez, posee “un carácter simbólico y significativo”; creemos que las mismas se encuentran en interrelación ya que el carácter figurativo de toda representación vislumbra una relación entre un significante (huella psíquica, sensible) y un sentido o significado (idea-concepto). La cuarta particularidad mencionada por la autora se refiere a que una representación posee “un carácter constructivo” debido a que constituye una construcción interpretativa de un sujeto sobre un aspecto de la realidad elaborada a partir de determinadas pautas socio-culturales. Por último, Jodelet (1993: 478) menciona como característica de las representaciones el “carácter de autónomo y creativo” de las mismas. Si bien toda representación se encuentra atravesada por ciertos marcos de referencia que reflejan pautas socioculturales constituye también una creación e interpretación individual.

Consideramos que la teoría de las representaciones sociales y el enfoque etnográfico nos permiten focalizar el análisis de las verbalizaciones y/o acciones de los actores sociales considerando la situación comunicativa en la que ocurren para luego, relacionarlas con las características socio-culturales que completan su sentido o significación.

La identificación de las representaciones que los miembros de

la comunidad *qom* del barrio *Mapic* poseen acerca de: a) el lugar que la lengua indígena ocupa en la escuela, b) los encargados de impartir la enseñanza de las prácticas culturales *qom* en el espacio escolar, c) la recepción e impacto que dichos contenidos culturales tienen en los alumnos *qom* y criollos, y d) el ideal de escuela que persigue la comunidad; constituyen aspectos coyunturales sobre los que hay que detenerse a reflexionar al momento de proponer o diseñar una política educativa para las comunidades originarias en contextos urbanos.

Capítulo 2

Contexto de los antecedentes legislativos en torno a la escolarización para los pueblos indígenas de la provincia del Chaco

(...) Garantizamos que las políticas públicas de interculturalidad y bilingüismo sean prenda de unidad de toda la docencia chaqueña. Educar en contextos de inclusión requiere de políticas públicas que garanticen una pedagogía de la diversidad cultural y lingüística. Necesitamos de más docentes indígenas para garantizar esa interculturalidad y esa pedagogía [Palabras del ex Ministro de Educación de la provincia del Chaco en el marco del debate de la Ley de Escuelas Públicas de Gestión Social Indígena, Diario Norte 01/06/2012].

Iniciamos este capítulo con las palabras del ex Ministro de Educación de la provincia del Chaco debido a que reflejan la complejidad que abarca pensar en una política educativa inclusiva y que considere la diversidad lingüístico-cultural chaqueña. Esto supone pensar en quiénes construyen y forman parte cotidianamente de la tarea de “educar”; implica pensar en quiénes serán los educadores y los educandos; significa comprometerse con los modos de educar al “otro”; supone considerar el momento histórico-social en el que son diseñadas las propuestas político-educativas. Nos pareció interesante reflexionar sobre estas palabras porque reflejan las consideraciones que se deben tener en cuenta no sólo al momento de sancionar, sino también de analizar las políticas educativas en torno a la modalidad Educativa Intercultural Bilingüe (EIB).

El objetivo de este capítulo es contextualizar las principales políticas educativo-lingüísticas sancionadas para las comunidades indígenas del Chaco ya que constituyen el marco normativo para el desarrollo de la escolarización dentro de la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe. Este capítulo está dividido en tres secciones. En la primera, mencionamos brevemente el surgimiento de la Educación Intercultural Bilingüe en Argentina; luego presentamos los antecedentes legislativos en torno a la EIB en la provincia del Chaco,

los mismos estarán divididos en tres períodos: a) las principales políticas educativo-lingüísticas sancionadas en la década del '80; b) las políticas educativo-lingüísticas correspondientes a la década '90 y c) las políticas sancionadas en los años 2000 hasta el 2013 y por último, presentamos una síntesis antes de adentrarnos en el próximo capítulo con el análisis empírico.

2.1 Consideraciones sobre el surgimiento de la Educación Bilingüe Intercultural en Argentina

La educación de los pueblos indígenas desde siempre ha sido una preocupación para los Estados latinoamericanos y cada uno ha generado respuestas particulares en función de su historia y coyuntura sociopolítica. En términos generales, las políticas para la escolarización de los contingentes indígenas se vinculan con las políticas de creación de los Estados-Nación y con el lugar asignado a la alteridad en la identidad nacional, contándose previamente con experiencias educativas en el marco de las iglesias (católicas y evangélicas) como un sendero paralelo a las intervenciones estatales, que son fundamentalmente las que aquí nos interesa revisar. De acuerdo con López (2013), especialista en esta temática, en América Latina la educación bilingüe indígena comienza a desarrollarse en la primera mitad del siglo XX cuando maestros rurales y líderes indígenas introdujeron sus lenguas en el proceso educativo y en algunos programas de alfabetización para jóvenes y adultos.

El autor sostiene que en la década del '70 fueron dos los procesos político-sociales que permitieron la incidencia de los indígenas en los ámbitos políticos; por un lado, la culminación de las dictaduras militares en gran parte de América Latina que posibilitó la emergencia de los indígenas como nuevos actores sociales que reivindicaban un lugar y alzaban su voz en el nuevo escenario democrático. Por otro, el cambio a una política económica neoliberal que reconoce los

derechos de las minorías étnicas y tiende a auto-responsabilizar a los ciudadanos de su propio futuro, en tanto sujetos definidos como consumidores autónomos y con libertad de elección (Briones 2008: 12).

López (2013: 29) también señala que a fines de la década de '80 y principios de la década de '90 los Estados de América Latina, como por ejemplo México (1992), Perú (1993), Bolivia (1994) y Argentina (1994) comienzan a reformar sus constituciones nacionales para tener en cuenta los derechos de las comunidades indígenas. En los distintos Estados latinoamericanos los indígenas fueron avanzando en la disputa política hasta alcanzar una mínima apertura por parte de las instituciones gubernamentales (López 2009: 52).

Briones (2005) afirma que Argentina se suma a la sucesión de reformas constitucionales que se dieron en América Latina y comienza "el aggiornamiento de Argentina al neoliberalismo y a las políticas de diversidad propias de la época" (Briones 2005: 32). Tal es así que en 1994 se reforma la Constitución Nacional y en el art. 75 -inciso 17- se menciona el reconocimiento de los pueblos aborígenes del territorio nacional y se garantiza: "el respeto a su identidad y el derecho a una Educación Bilingüe e Intercultural (...)". Ese mismo año también se reforma la Constitución de la Provincia del Chaco (1957-1994) y se ratifica lo establecido en el art N° 17 de la Constitución Nacional.

Durante el proceso político de transición hacia el neoliberalismo, paradójicamente se comenzó a desarrollar la modalidad educativa EIB para las comunidades indígenas y con ella el cambio de paradigma o concepción en cuanto al uso y/o la enseñanza de las lenguas indígenas "de una orientación de uso transitorio de las lenguas indígenas pasó a otro de mantenimiento y desarrollo¹² de las

¹² El modelo de educación bilingüe denominado "Mantenimiento y Desarrollo" comienza a vislumbrarse en América Latina hacia fines de 1970 y principios de 1980 "como resultado de la creciente demanda y participación activa de líderes, intelectuales y profesores en América del Sur (López y Sichra 2008). El indigenismo de Estado fue abandonado parcialmente y sustituido por un indigenismo crítico, con la adaptación de la teoría y práctica del pluralismo cultural" (López 2013: 25). Los Estados modernos comienzan a reconocer la preexistencia de las comunidades in-

mismas” (López 2009: 36). Es decir, a pesar de lo contradictorio que puede parecer, las políticas de reconocimiento étnico se producen en el contexto de las reformas neoliberales de la década de los ‘90.

Puntualmente, en Argentina el modelo Educativo Intercultural Bilingüe se comenzó a desarrollar a partir de la finalización de la última dictadura militar, bajo lineamientos políticos que apuntaban a reconocer la diversidad étnica y lingüística de las poblaciones indígenas. La EIB, en oposición a las políticas homogeneizadoras, se ha planteado como una política educativa que pugna por trascender los estereotipos que identifican a la diversidad sociocultural con carencias (educativas, lingüísticas, culturales, cognitivas); no obstante, este tipo de proyectos particularistas pueden ser funcionales al encubrimiento de la desigualdad socio-educativa, detrás de un rechazo a la generalización de medidas (Hecht 2013). Tal como se dijo, esta modalidad educativa nace como producto de una política neoliberal que paradójicamente se propone integrar a los niños indígenas a un sistema escolar nacional que los expulsaba e interpelaba. Es decir, los lineamientos políticos neoliberales acentuaban el carácter antidemocrático y excluyente de las políticas educativas vigentes en Argentina desde fines del siglo XIX y “abren un espacio para la circulación de discurso tendientes a la diversidad, pluralidad y multiculturalidad, aunque vaciándolos de su contenido político” (Hecht 2011a: 3). Cabe aclarar que este modelo pedagógico también fue conformándose a partir de las reformas legislativas del país que apuntaban no sólo al reconocimiento de los derechos indígenas (Hecht 2011c: 304), sino también a atribuirle a la escuela un rol importante para la inclusión y la alfabetización de los educandos indígenas.

Son numerosos los autores que trabajaron sobre temáticas vinculadas al surgimiento y reflexiones en torno a la EIB (Acuña 2002,

indígenas a través del reconocimiento de algunos de sus derechos sociales, culturales y lingüísticos. Este modelo de educación indígena posee como objetivo preservar la lengua y cultura indígena, reconociendo los derechos de los educandos indígenas a recibir la educación en la lengua originaria e implementando “un currículo bilingüe y bicultural o intercultural a lo largo de toda la primaria” (López 2013: 27).

2013; Censabella 2007; Hecht 2010, 2011 y 2013; Gorosito Kramer 2005; Novaro 2004, Gualdieri 2004, 2008; Díaz 2001; Rosso y Artieda 2003, entre otros); pero en estos trabajos no se realiza una sistematización sobre las políticas educativo-lingüísticas sancionadas para la modalidad EIB del Chaco. Por ello, creemos que para los objetivos de esta tesis es necesario bosquejar un panorama general sobre cómo se fue legislando e implementando la educación para los pueblos indígenas del Chaco para comprender en qué marco institucional, político y comunitario se desarrollan las prácticas educativas en escuelas con modalidad EIB como es el caso de la institución objeto de estudio: la EES N° 118 del barrio *Mapic*.

2.2 Políticas educativo-lingüísticas para las comunidades indígenas del Chaco

Para definir e implementar los objetivos de la modalidad educativa EIB en el Chaco se sancionaron las siguientes leyes y decretos N° 3258/1987; N° 4449/1997; N° 5905/2007; N° 6604/2011; N° 6691/2010 y el proyecto de Ley N° 4372/2010 (aún en tratamiento de aprobación) y el Decreto del Poder Ejecutivo N° 226/2011. A continuación desarrollamos las políticas educativo-lingüísticas más significativas.

2.2.1 Década del '80: de los orígenes de la EIB a sus primeros ensayos

El Estado argentino durante la segunda mitad del siglo XX aplicó lo que López (2013: 26) denomina política de sumersión. Dicha política consideraba a las lenguas indígenas como una amenaza para el desarrollo de la unidad nacional; y a través de la escuela se propiciaba la castellanización de las comunidades indígenas. Con el retorno de la democracia, el Estado nacional y los Estados provinciales

comenzaron reconocer los derechos de las comunidades indígenas a acceder a una educación bilingüe, el derecho a la posesión de tierras y a obtener el reconocimiento de la personería jurídica para sus organizaciones.

Una de las primeras políticas públicas nacionales en la que se reconoce algunos de los derechos de las comunidades aborígenes es la Ley Nacional N° 23302/1985 de "Política indígena y apoyo a las comunidades aborígenes". Dicha ley posee como objetivo declarar "de interés nacional la atención y apoyo a los aborígenes y a las comunidades indígenas existentes en el país, su defensa y desarrollo para la plena participación en el proceso socioeconómico y cultural de la Nación respetando sus propios valores y modalidades".

En el capítulo V de la mencionada ley se establece ampliar los planes de intensificación de servicio de educación y cultura en áreas con población aborígen. Dichos planes tenían como propósito preservar la identidad histórico-cultural de las comunidades originarias, así como también, promover la integración igualitaria de las comunidades indígenas. Para cumplir con estos objetivos la enseñanza en el nivel primario debía organizarse en dos ciclos: a) los tres primeros años, la enseñanza será en la lengua indígena materna correspondiente y se desarrollará como materia especial el idioma nacional y b) en los cuatro años restantes, la enseñanza será bilingüe (lengua aborígen y castellano). Además, en esta ley se promovía la formación y capacitación de docentes primarios bilingües, la preparación de textos, a través de la creación de centros y/o cursos especiales de nivel superior, destinados a estas actividades (artículo N° 16).

Lo establecido en la Ley Nacional 23302 se vio reflejado en la Ley Provincial N° 3258/1987 "De las Comunidades indígenas de la provincia toba, wichí y mocoví". Entre los lineamientos de la Ley N° 3258 se menciona el derecho de las comunidades aborígenes a acceder a una Educación Bilingüe y Bicultural. La misma se impartirá en instituciones de enseñanza primaria y secundaria y en áreas pobla-

das por comunidades aborígenes. Respecto a la educación para las comunidades indígenas se estableció: 1) los contenidos curriculares impartidos en las escuelas bilingües deben ser adaptados a las cosmovisiones e historia de cada comunidad; 2) “instrumentación de la estructura pedagógica incorporando las habilidades y conocimientos de los pedagogos indígenas para la enseñanza de las prácticas tradicionales”; 3) formar e incorporar Auxiliares Docentes Aborígenes (ADA) (artículo N° 16, inciso b, c y f).

Las políticas educativo-lingüísticas sancionadas durante la década del '80 para las comunidades indígenas construyeron nuevos tipos de sujetos políticos ya que a través del reconocimiento del derecho de las “minorías étnicas” a acceder a una Educación Bilingüe y Bicultural se propiciaba la participación de las comunidades indígenas en el proceso de escolarización formal de sus niños, decidiendo en conjunto, a través de los consejos comunitarios, qué miembro(s) desempeñaría(n) el rol/cargo de Auxiliar Docente Aborigen (ADA).

En esta misma ley (N° 3258) incisos c y f del artículo N° 26 se menciona que para la “Instrumentación de la estructura pedagógica se incorporarán las habilidades y conocimientos de los pedagogos indígenas para la enseñanza de las prácticas tradicionales”. Además, “a efectos del período de transición se formarán e incorporarán auxiliares docentes aborígenes”. Zidarich (2010: 229) entiende que cuando se habla de “período de transición” se hace referencia a la formación de una figura docente alternativa, ya que era impensable plantearse en ese momento la capacitación de maestros originarios en el nivel terciario. Durante el “período de transición” (aproximadamente entre fines de la década del '80 y mitad de la del '90) surgieron dos figuras docentes, una reconocida por el estatuto docente de la provincia: “los auxiliares docentes aborígenes” y otra no reconocida: “los idóneos o maestros idóneos”. Interpretamos que la denominación de esta última figura es una categoría nativa y surge como figura docente alternativa de los ADA (cf. Cap. 2.2.2).

Para desempeñar el rol de ADA en contextos escolares las diferentes comunidades indígenas de la provincia del Chaco debieron elegir entre sus miembros a aquellos que cumplan los siguientes requisitos: 1) pertenecer a la comunidad en donde desempeñaría el cargo; 2) tener conocimientos de la lengua y cultura originarias; 3) tener séptimo grado aprobado y 4) dedicarse exclusivamente al ejercicio de su tarea. La función inicial de un ADA era actuar como nexo entre la comunidad indígena y los docentes no indígenas que se desempeñaban en la escuela, el ADA representa la presencia de la “comunidad originaria” en el ámbito escolar. Por este motivo, eran considerados como “los cuidadores y trasmisores de los saberes originarios a los niños aborígenes” (Adela, docente *qom*, 11/2013).

Como mencionamos, la figura del idóneo no aparece mencionada ni en los documentos legislativos provinciales ni en el estatuto docente provincial; sin embargo, a partir de la información brindada por algunos docentes podemos decir que esta figura surge simultáneamente con la de los ADA y con requisitos muy similares a los requeridos para estos: tener el nivel primario completo; poseer conocimientos en la lengua y cultura indígenas; ser elegido por la comunidad o el consejo comunitario indígena y conocer a la comunidad en la que desempeñaría el cargo. Las diferencias entre los ADA e idóneos radica en que los primeros recibieron durante fines de la década del ‘80 cursos de capacitación docente de dos años de duración en el CIFMA (Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen). En cambio, los idóneos no recibieron ese tipo de capacitaciones, es decir, ingresaban a trabajar en las escuelas con modalidad EIB por sus conocimientos sobre la lengua, cultura indígena y por pertenecer a la misma comunidad. Por ejemplo, en la década del ‘80, los idóneos ingresaron a las escuelas privadas en los barrios con población indígena como ser, la U.E.P. N° 72 de “Cacique Pelayo” de la ciudad de Fontana y la ex U.E.P. N° 30 “Aída Zolezzi de Florito” del barrio Toba de Resistencia (actualmente Escuela Pública de Gestión Social Indígena N°1); esto se debe a que los cargos docentes para los ADA sólo

existían en las escuelas primarias públicas con población indígena. En las escuelas primarias privadas se crearon espacios curriculares como por ejemplo, artesanías y lengua *qom* bajo la denominación de proyectos especiales. En los mismos podían desempeñarse miembros de la comunidad indígena considerados idóneos en esas áreas.

A modo de ilustración presentamos un fragmento del relato de una idónea indígena *qom* en el que narra cuándo y cómo comenzó a trabajar como docente idónea de lengua *qom* en la UEP N° 30 actual EPGSI N° 1 del barrio Toba de la ciudad de Resistencia:

(N) Empecé en 1983 a ser idónea de una escuela privada, una escuela la UEP N° 30. En esa época no se hablaba todavía de bilingüismo sí había una noción de leyes internacionales donde autorizaban a hacer... a que cada comunidad eligiera su propio... maestro bilingüe o alguien que enseñe a los niños. Entonces, eh... no me eligieron a mí, sino me propuso la antigua directora y un compañero nuestro que es aborígen que tenía la profesión de un área de pre-técnica que tenía esa escuela y me propuso a mí para hablar solamente para hablar era. Pero después cuando me encontré con todo eso que era solamente para hablar sino que había que hacer una planificación, había que hacer pasos, pasos graduados porque los niños ya no... ya no hablaban, supuestamente ya no hablaban el idioma. Pero sí, había hablantes y había otros que entendían y no hablaban (...) En el 2010 cuando surgió esta escuela nueva bilingüe y ahí recién yo entré como ADA, ahí como... El ADA era una cosa mientras antes yo era profesora de lengua bilingüe, profesora idónea de bilingüe así era el título. Y bueno ahí cambió, entonces tengo que estar con el maestro, un solo maestro o dos pero es una mañana para ese maestro o para ese grado (...)

(M) Nilda, y vos te gusta la tarea que te tocó hacer, la tarea que te fue asignada en la vida...

(N) Es decir, con los años me fui perfeccionando [risas] con los años me fui perfeccionando yo porque antes era como entrar y decir ¿Qué hago acá? ¿Qué puedo hacer? Pero yo misma me puse esa meta de investigar. Tienen que investigar, tienen que traer esos modos de vida de uno y de otro, cómo vivieron o basarse en eso y aplicar otras cosas que son más... Yo me metí porque era para hablar y para hablar

cualquiera habla, ¡no era así!, ¡no era así, era más complejo! [risas] Era para hablar supuestamente, no era para hablar era más que para hablar y encima cada vez más grande los chicos y más tenés que enseñarles (Nilda, idónea *qom*, junio de 2013).

En esta narración se puede leer lo complejo y difícil que resultaba para los maestros idóneos posicionarse frente al aula y realizar una metareflexión no sólo de sus prácticas lingüísticas, sino también, culturales para luego trasmitírselas a los niños indígenas y criollos que asistían a la escuela.

Como mencionó en su relato la idónea, cuando en el año 2010 la U.E.P. N° 30 del barrio Toba (que dependía de la administración del Consejo de la Gobernación de la Cruz Roja Nacional) cambia de denominación a Escuela de Gestión Social Indígena, los idóneos indígenas que allí se desempeñaban pasaron a ser ADA. Sin embargo, existe en la actualidad la figura del idóneo indígena en escuelas secundarias con modalidad EIB de la ciudad de Resistencia, debido a que los títulos y capacitaciones de ADA y maestro bilingüe intercultural no los habilitan para ocupar cargos en el nivel medio. Desconocemos la existencia de profesorados en Educación Intercultural Bilingüe para el nivel medio o terciario; existen profesorados sólo para el nivel primario (como por ejemplo, el Instituto de Nivel Terciario de Pampa del Indio) o Profesor de Educación Intercultural Bilingüe para EGB 1 y 2 (Instituto de Nivel Terciario CIFMA).¹³ Creemos que al no ser reconocida la figura del idóneo en el estatuto docente provincial y por su inestabilidad laboral (ya que, en ocasiones, son contratados por la misma institución escolar) constituye la figura docente indígena más próxima para ocupar espacios curriculares creados institucionalmente a través de proyectos especiales como por ejemplo, el trabajo en parejas pedagógicas. Este mismo aspecto, aunque para los ADA, es mencionado por Gualdieri (2004: 510-511) cuando realiza una siste-

¹³ Desde hace unos años especialistas del CIFMA y de la UBA vienen debatiendo e intentando implementar un Postítulo para que los egresados del CIFMA puedan desempeñar funciones docentes en el nivel medio.

matización de experiencias de escuelas con la modalidad EIB del país donde la lingüista afirma que:

la figura del auxiliar docente aborígen se encuentra inclusive en contextos donde la misma no se halla aún institucionalizada y donde los propios docentes ven la necesidad de un compañero de trabajo en el aula que les garantice quebrar los problemas de incomunicación derivados del encuentro, muchas veces traumático, de los alumnos con una lengua, el castellano escolar, que desconocen.

De acuerdo con la información recolectada en diferentes entrevistas, actualmente los criterios de elección de los ADA e idóneos se rigen no sólo por los requisitos referidos anteriormente, sino también por relaciones de parentesco y afiliación política ya que los miembros de la comunidad ven a estos cargos como una salida laboral estable. Esta faceta económica de esta función, de alguna manera, desdibuja los sentidos sociales y pedagógicos de las tareas asignadas a los ADA e idóneos, en especial la de actuar como nexo entre el docente criollo, los alumnos y padres indígenas y la comunidad en general.

En el apartado siguiente mencionamos el proceso de definición y redefinición de las funciones y capacitación docente de los ADA en la provincia del Chaco.

2.2.2 Década del '90: nuevas figuras docentes para las escuelas con población indígena

Las políticas educativas aplicadas a nivel nacional por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación a partir de 1993 se enmarcan dentro de lo que se denomina “políticas compensatorias” (Cipolloni 2004: 468), de ahí que podamos leer en algunas leyes provinciales términos como “reparación histórica” y “deuda histórica” como lexemas que le otorgan un marco legal a la sanción de leyes para las comunidades indígenas del Chaco. La noción de “reparación histórica” alude a una mirada crítica hacia al pasado dada por una so-

ciudad cuyos presupuestos iniciales han cambiado. La “reparación o compensación” será por un lado, material en términos de políticas de tierras, protección laboral y de obras públicas; y por otro, valorativa de la condición de ser indígena, de sus prácticas lingüístico-culturales (Bertone, Lareo *et al.* 1991: 51).

Antes de mencionar las legislaciones sancionadas en la década del '90, resulta pertinente señalar que en el mes de septiembre del año 1990 se publicaron los resultados de una investigación realizada por un grupo de expertos del Ministerio de Educación del Chaco que se desempeñaron en el Programa de Educación Bilingüe y Bicultural. Estos resultados fueron publicados en un matutino regional con los siguientes títulos “El año lectivo ya perdido, confirma que la educación chaqueña tocó fondo” (Diario Norte 10/09/1990), “Las escuelas aborígenes tienen un 82% de repetidores” (Diario Norte 11/09/1990). En ambas noticias, los especialistas señalan que en las escuelas con población indígena del Chaco, ocho de cada diez alumnos repiten y son muy pocos los que llegan a completar el nivel primario; esto trae como consecuencia “que en un 54% de las escuelas con población aborígen no haya ningún alumno en 7º grado, ya que la mayoría abandona en los primeros grados por la reiterada repetición, encontrándose en tercer grado con una edad promedio de alumnos con diez años y medio” (Diario Norte 11/09/1990).

Como posible respuesta a esta problemática comienza a regir el Decreto 1545,¹⁴ cuyo objetivo es la formación de los auxiliares docentes aborígenes y el perfeccionamiento de supervisores, directores y docentes no indígenas que trabajaban en las escuelas comprendidas en el Programa de Educación Bilingüe y Bicultural.

¹⁴ Cabe mencionar que no tenemos conocimiento del año en que se aprobó el Decreto N° 1545. Tuvimos conocimiento del mismo sólo por una edición de un periódico regional (Diario Norte del día martes 11 de septiembre de 1990. Pág. 9) y consultamos en el sitio web de la Cámara de Diputados de la Provincia del Chaco pero no aparece registrado con dicho número.

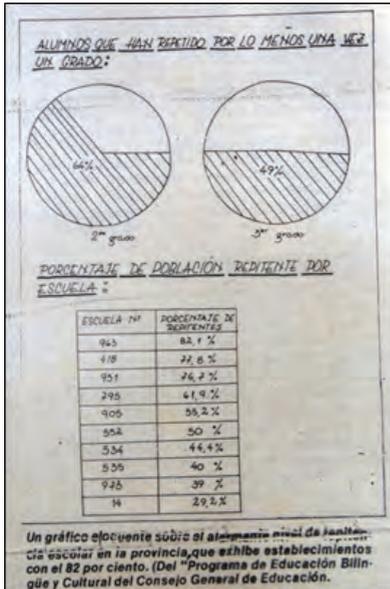
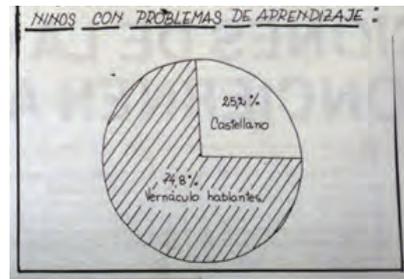
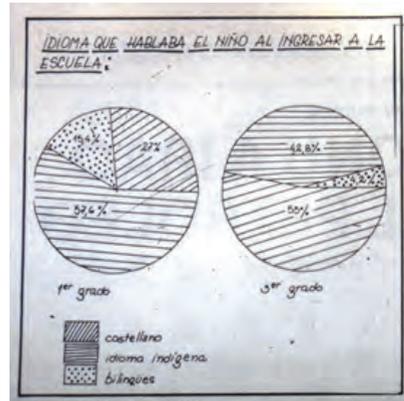


Gráfico extraído de la noticia "El año lectivo ya perdido, confirma que la educación chaqueña tocó fondo", Diario Norte 10/09/1990. Pág. 31



Gráficos extraídos de la noticia "Las escuelas aborígenes tienen un 82% de repetidores", Diario Norte 11/09/1990, Pág. 9.

En 1993 el Consejo General de Educación de la provincia del Chaco sanciona la Resolución N° 83/1993 en la que se establece: 1) "aprobar el Programa de Educación Bilingüe Intercultural, que tendrá por objeto específico la implementación de una Modalidad Bilingüe Intercultural"; 2) "Crear el Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen (CIFMA)" (*Revista Acompañándonos* 1993: 21).

En 1997 la provincia del Chaco sancionó la Ley General de Educación N° 4449/1997 en la cual se considera lo establecido previamente en las legislaciones provinciales y nacionales para la educación indígena. En el artículo N° 55 se establece que: 1) los diseños curriculares e institucionales deben ser adaptados para cada zona y

cada cultura; 2) cada institución deberá contar con el soporte técnico, pedagógico y lingüístico para alfabetizar en lengua materna a los educandos y 3) la enseñanza la impartirán, prioritariamente, maestros, otros títulos equivalentes o auxiliares aborígenes especializados en la Educación Bilingüe Intercultural y que pertenezca a la misma etnia/comunidad que los educandos (incisos b, c y d).

Tanto en la Ley 3258/87 como en la Ley N° 4449/97 se menciona que los contenidos impartidos deben ser contemplados en el diseño curricular provincial y adaptados a la cosmovisión y cultura de cada comunidad originaria. De lo establecido por ambas leyes podemos observar dos cuestiones. La primera, hace referencia al extenso período de implementación de la EIB sin definición de qué contenidos enseñar, es decir, desde la década del '80 hasta el año 2012 existieron escuelas con población indígena en las que se impartía la enseñanza de las lenguas y prácticas culturales indígenas como proyectos especiales ya que dichas asignaturas no estaban contempladas en el diseño curricular provincial. Recién en el año 2013, luego de un proceso de debate por parte de docentes, alumnos y referentes indígenas y autoridades ministeriales del ámbito educativo, se aprobaron los diseños curriculares para la modalidad EIB, que actualmente se encuentran en proceso de implementación.

La segunda observación se refiere a la adaptación de los contenidos a enseñar de acuerdo con la cosmovisión de cada comunidad. Este aspecto alude a la problemática de la formación y capacitación docente para los ADA, idóneos y maestros bilingües interculturales indígenas (MBI) y docentes no indígenas para que puedan comprender cómo hacerlo sobre todo en escuelas a las que asisten niños indígenas y no indígenas.

En 2.2.1 mencionamos que a fines de la década del '80 se comenzó a vislumbrar la ocupación de ciertos espacios de saber por parte de los auxiliares docentes aborígenes e idóneos indígenas. Señalamos cuáles eran sus funciones e indicamos que las mismas no

estaban establecidas a nivel ministerial. En 1997 el Poder Ejecutivo de la provincia del Chaco sanciona el decreto N° 2757/97 en el que se establece las funciones de los auxiliares docentes aborígenes: 1) alfabetizar en lengua materna; 2) efectivizar la recuperación de la lengua en caso de que sea la de menor uso; 3) desarrollar la tarea docente conjuntamente y bajo la dependencia del maestro de grado o sección; 4) participar en la elaboración del Diseño Curricular Institucional; 5) favorecer y acrecentar la participación de la familia aborígen en la vida escolar y 6) participar de las acciones de perfeccionamiento docente.

Zidarich (2010: 241-242) observa que el decreto N° 2757/97 no era tenido en cuenta por algunos docentes no indígenas y directivos de los establecimientos escolares. Desconocer estas funciones conllevaba, en ocasiones, a atribuir funciones extras a los ADA como por ejemplo, realizar actividades de mantenimiento del edificio escolar trabajando como porteros, hacerse cargo de niños con dificultades y tareas de traducción, entre otras.

En una publicación del año 1987 de la *Revista Acompañándonos* (editada por el CIFMA) se menciona que el 4 de mayo de ese mismo año se realizó el primer curso para ADA a cargo del Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborígen (CIFMA), de dos años de duración (Res. 1009/87 Consejo General de Educación). Entre los ejes centrales de dicha capacitación se mencionó: a) recuperar la lengua y cultura aborígen; b) recuperar la historia del pueblo aborígen; c) implementar la participación de los aborígenes; f) capacitar a los docentes que acompañaran a los ADA, y g) implementar la metodología del sistema de alternancia¹⁵ en el dictado de

¹⁵ En una edición del año 1994 de la revista *Acompañándonos*, Germán Bournissen explica en qué consiste la metodología de enseñanza que se aplicará en la formación de los maestros Bilingüe Intercultural para nivel inicial y Maestro Bilingüe para la Educación General Básica. El sistema de alternancia "estableciéndose un período de asistencia regular a las clases y un período de permanencia en su comunidad/escuela. Dicho sistema tiene por objeto, entre otras cosas favorecer la síntesis entre la teoría y la práctica, evitar el desarraigo de los estudiantes de las comunidades a las que pertenecen y promover el aprovechamiento de las experiencias de vida para el análisis

clases. Dicha metodología posee como objetivos: recuperar la función educadora de la familia y de la comunidad; el compromiso de la comunidad para acompañar a los ADA en la reflexión y acción sobre la realidad en la que viven y evitar el desarraigo de las comunidades a las que pertenecen.

En síntesis, podemos afirmar que hasta fines de la década del '90 era frecuente encontrar que en las leyes y resoluciones consultadas se privilegiara la denominación de Educación Bilingüe Intercultural (EBI) para hacer referencia a la educación destinada a los pueblos originarios. Consideramos que esto podría obedecer a los requerimientos de las políticas nacionales y/o provinciales en focalizar la enseñanza en aspectos lingüísticos de cada una de las lenguas indígenas. Es decir, los alumnos debían desarrollar no sólo competencias en la(s) lengua(s) que se hablaba(n) en el seno del hogar o ámbitos cotidianos, sino también, desarrollar competencias en la lengua hegemónica (castellano).

Creemos que estas políticas educativas parten del presupuesto o consideración de que todos los alumnos indígenas hablaban la lengua indígena por ello, se creía y aún se cree, que tanto los ADA como los idóneos debían funcionar como nexo o puente de comunicación entre los docentes no indígenas, los alumnos indígenas y la comunidad. Actualmente la Escuela de Educación Secundaria N° 118 del barrio *Mapic* plantea un cambio de funciones para estas figuras docentes debido a que la matrícula de alumnos es diversa en dos sentidos: por un lado, es una escuela con modalidad EIB inserta en una comunidad indígena *qom* y posee una matrícula estudiantil mayoritaria de alumnos criollos y en menor número de alumnos indígenas. Por otro, en la diversidad de la matrícula estudiantil se registran diversas competencias tanto en la lengua indígena como en el español. Entonces, las funciones y/u objetivos pedagógicos de los ADA, idóneos y

y la reflexión crítica grupal en las clases estableciéndose así el siguiente circuito de aprendizaje: experiencia- reflexión- conceptualización-aplicación" (*Acompañándonos* 1994: 15).

MBI se redefinen en función de la realidad de la institución y de las características de su alumnado.

2.2.3 Leyes desde el año 2000 hasta el 2013: “hacia un cambio de paradigma, un quiebre ideológico”

López (2013) afirma que a fines de la década del '90, en el campo educativo latinoamericano comienza a instalarse la noción de interculturalidad como eje de las políticas lingüístico-escolares. Aplicar la noción de interculturalidad en la enseñanza implica desarrollar un aprendizaje “enraizado en la cultura propia de un grupo histórico-social determinado, en su lengua, valores, visión del mundo y sistema de conocimientos; y, al mismo tiempo, a un aprendizaje abierto hacia otros conocimientos, valores, culturas e idiomas” (López 2013: 31). En ese sentido, en América Latina el concepto de Educación Intercultural Bilingüe se utiliza en los proyectos educativos como sinónimo de Educación Bilingüe Bicultural, es decir, educación en dos culturas y a través de dos lenguas (López 1988: 49), siempre considerando como destinatarios a los colectivos indígenas.

En Argentina recién a partir de la sanción de Ley de Educación Nacional N° 26206/2006 se observa en los documentos un cambio en la denominación pasando de Educación Bilingüe Intercultural a Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Esto podría deberse a un giro/cambio en la política educativa para las comunidades indígenas debido a que ese cambio terminológico pareciera implicar que se pondrá énfasis en la enseñanza de los contenidos culturales. En ese momento, el coordinador del Programa Nacional de Educación Bilingüe explica este cambio de denominación de EBI a EIB sosteniendo que “desde 1997 se propiciaron modalidades de enseñanza que respeten y reafirmen en los alumnos bilingües su tradición cultural, tal como lo plantea el mandato constitucional”.¹⁶

¹⁶ Ibídem nota N° 2.

La Ley de Educación Nacional N° 26206 en el artículo N° 17 reconoce a la Educación Intercultural Bilingüe como una de las ocho modalidades del sistema educativo nacional (Educación Técnico Profesional, Educación Artística, Educación Especial, Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, Educación Rural, Educación en Contextos de Privación de Libertad, Educación Domiciliaria y Hospitalaria y Educación Intercultural Bilingüe) para los niveles inicial, primario y secundario. Puntualmente, la EIB se presenta como:

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 (Ley de Educación Nacional, Capítulo XI, Artículo 52).

Esta definición de la EIB la señala como una de las modalidades del sistema educativo para los pueblos indígenas en los tres primeros niveles educativos de los cuatro contemplados por el sistema (Inicial, Primaria, Secundaria y Superior). A su vez, Acuña (2013: 258) señala que en el sitio del Ministerio de Educación denominado “Mapa Educativo Nacional¹⁷”, se observa una interesante nota correspondiente al título “Mapa de Educación Intercultural Bilingüe” en la que define la “Modalidad Intercultural Bilingüe: se considera a las unidades educativas que tienen el 80 % de su matrícula indígena y/o hablante de lengua indígena”. De acuerdo con esta definición las escuelas como por ejemplo, EES N° 118 del barrio *Mapic* y EPGSI N° 1 del barrio Toba de la ciudad de Resistencia (para mencionar ejemplos

¹⁷ Disponible en <http://www.mapaeducativo.edu.ar/Atlas/Intercultural-Bilingue>
Fecha de consulta 07/02/2014

próximos al ámbito de estudio) no constituirían escuelas con modalidad EIB, ya que las mismas son escuelas periurbanas y/o urbanas que poseen una matrícula de alumnos no indígenas en proporción mayoritaria y un menor número de estudiantes indígenas. Además, algunos alumnos no poseen competencia en la lengua ancestral.¹⁸ Estas instituciones se caracterizan idiosincráticamente por ser de modalidad EIB debido a que en sus inicios su población estudiantil era indígena pero debido a los procesos de urbanización comenzaron a recibir e incorporar alumnos no indígenas de zonas aledañas.

En la provincia del Chaco a partir de la sanción de la Ley N° 26206 se comienzan a sancionar importantes leyes para las comunidades indígenas con el objeto de otorgarles mayores espacios de poder para la gestión y toma de decisiones. Tal es así que entre los lineamientos de la política educativa chaqueña no sólo se aludirá a la educación bilingüe, sino también a la educación plurilingüe. Así, el 9 de mayo de 2007 se sanciona la Ley N° 5905 “Programa de Educación Plurilingüe”. En el artículo N° 2 de dicha ley, se define lo que se entiende por educación plurilingüe: “aquella destinada a ampliar la construcción de capacidades comunicativas del sujeto y a la que contribuye cualquier conocimiento o experiencia de lenguas, en la que éstas están en correlación e interactúan en la comunicación humana, a través de los distintos lenguajes. Contempla las lenguas indígenas, regionales y extranjeras”. En el año 2012, esta ley incorporó la lengua de señas argentina por medio de la Ley N° 6975. Ese mismo año en el marco del “Programa de Educación Plurilingüe” se sancionó la Ley N° 6809/12 que establece la enseñanza obligatoria del idioma portugués como lengua extranjera en las escuelas secundarias de la provincia del Chaco. Es decir, las instituciones de nivel medio en sus distintas modalidades y orientaciones deberán incluir en sus planes

¹⁸ Para un análisis en profundidad sobre los datos que se presentan en el sitio del Ministerio de Educación “Mapa Educativo Nacional” ver Acuña (2013) “Lenguas en contacto en el aula de la Educación Intercultural Bilingüe” en Unamuno, Virginia y Maldonado, Ángel (editores) *Prácticas y repertorios plurilingües en Argentina*. GREIP, Universidad Autónoma de Barcelona.

de estudio una propuesta curricular para la enseñanza del portugués.

En el año 2010, las autoridades de la provincia del Chaco sancionaron la Ley de Educación provincial N° 6691. Dicha ley se encuentra vigente y constituye el antecedente legislativo que dará origen, en el 2011, a la oficialización de las lenguas indígenas del Chaco; a la creación de las Escuelas Públicas de Gestión Social Indígena (EPGSI) y a la formulación de los diseños curriculares para la modalidad EIB en el año 2012.

En la Ley de educación N° 6691 de la provincia del Chaco se define la modalidad EIB de la siguiente manera: “La Educación Bilingüe e Intercultural es la Modalidad del Sistema Educativo destinada a asegurar el derecho a la educación de los pueblos indígenas en todos los niveles y modalidades” (Ley de Educación Provincial Cap. XIII art N° 87).

A diferencia de la Ley nacional N° 26206, la actual Ley de educación del Chaco garantiza el derecho de los pueblos indígenas a acceder a la educación en todos los niveles educativos. Esto implica que desde las esferas estatales provinciales se comience a pensar en el diseño de políticas de acceso para la formación terciaria y superior de los pueblos originarios, como es el caso del “Programa de Pueblos Indígenas” implementado en la Universidad Nacional del Nordeste desde el año 2011; entre sus objetivos se menciona lograr la inclusión de jóvenes y adultos indígenas de las etnias qom, wichí y moqoit en las carreras de grado que ofrece dicha universidad a través del otorgamiento de becas y tutorías.

Resulta pertinente destacar que en la Ley N° 6691 comienzan a vislumbrarse algunos avances significativos para la EIB ya que se reconoce que la enseñanza de la lengua materna posee complejidades que deben ser tenidas en cuenta, como por ejemplo: el área en la que residen los educandos –si es rural, urbana o peri-urbana–; el modo en el que se enseñará la lengua originaria; la definición de los contenidos

a enseñar, entre otros.

Un antecedente importante en las políticas educativo-lingüísticas de la provincia del Chaco es la sanción de la Ley N° 6604/2010 que declara como lenguas oficiales de la provincia, además del español, a las de los pueblos aborígenes qom, wichí y moqoit. A su vez, también se dictamina la creación del Consejo Provincial Asesor de Lenguas Indígenas –en el que podrán participar miembros de cada comunidad originaria– para desarrollar tareas técnico-políticas y poder cumplir con lo establecido en la ley.

También en el año 2010 se presentó a las autoridades provinciales el proyecto de Ley N° 4372/2010 para su tratamiento y aprobación. Este proyecto propone la creación de Escuelas Públicas de Gestión Social Indígena, es decir, “aquellas que pertenecen a los pueblos indígenas, sus comunidades u organizaciones indígenas” (art N° 197 proyecto presentado 17/11/2010). La creación de estas nuevas escuelas responde a: 1) lo establecido en la Ley de Educación de la Provincia del Chaco N° 6691, art. N° 89 donde se fomenta la participación y gestión de las comunidades indígenas en el proceso de enseñanza y aprendizaje; 2) la creación a partir del decreto N° 380/2010 de la Subsecretaría de Interculturalidad y Plurilingüismo como organismo dependiente del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Provincia del Chaco.

Actualmente este proyecto de Ley no está aprobado por los diversos debates y desacuerdos que se originaron en torno a la denominación de estas nuevas escuelas: Escuelas Públicas de Gestión Social Indígena o Escuelas Públicas de Gestión Comunitaria Indígena (Medina 2014). Sin embargo, en el año 2011 se sancionó el Decreto del Poder Ejecutivo de la provincia del Chaco N° 226/2011 con el cual se autoriza la creación de las Escuelas Públicas de Gestión Social Indígena (EPGSI) y la Resolución N° 787/2011 que determina la estructura organizativa de los consejos comunitarios en las EPGSI.

2.3 A modo de cierre

En este capítulo presentamos una contextualización general de las principales leyes sancionadas en la provincia del Chaco para el desarrollo de la modalidad educativa de EIB. Partimos de la hipótesis que para analizar las prácticas pedagógicas educativas es necesario considerar la legislación que las enmarca, las definiciones oficiales y las conceptualizaciones que más frecuentemente se utilizan para caracterizar a la cuestión educativa entre las comunidades indígenas. De ese modo, con posterioridad podemos hacer un contrapunto con lo que los agentes sociales entienden al respecto.

A mediados de la década del '80 las políticas educativo-lingüísticas sancionadas para la educación indígena se presentan en el marco de políticas de "reparación histórica", que pretendían reconocer los derechos de las minorías étnico-lingüísticas, previamente negados y soslayados. Sin embargo, esto comienza a ponerse en práctica a fines de la década del '80 hasta la primera mitad de la década de los '90. En base a la lectura y análisis de estas leyes interpretamos que se comienza a abandonar el modelo educativo que propiciaba la asimilación lingüístico-cultural y se empieza a vislumbrar un nuevo modelo que apuntaba no sólo a preservar la lengua y cultura indígena, sino también, a recibir la educación en la lengua originaria. No obstante, esto último adquirirá mayor fuerza a fines de la década del '90 con la reforma constitucional y la sanción de la Ley de Educación provincial N° 4449 que establece la incorporación de los contenidos lingüístico-culturales al currículo escolar y la presencia de la figura de los ADA en escuelas con población indígena.

Más allá de los avances citados, recién con las leyes sancionadas en los últimos seis años en la provincia del Chaco se le otorga una mayor participación a las comunidades indígenas en ciertos ámbitos, tal como parece explicitarse a través de ciertas predicaciones que las

fundamentan, a saber: ‘emancipación intelectual de los pueblos originarios’ y ‘empoderamiento por parte de los indígenas’.¹⁹ Es decir, a través de la implementación de la enseñanza de la lengua y cosmovisión indígena en los espacios escolares y de la conducción de las mismas se pretende lograr no sólo que se visibilicen las lenguas y culturas originarias, sino también, que las comunidades adquieran cierta participación en la evaluación y acompañamiento del “desarrollo de las actividades de la institución en sus distintos aspectos orgánico, funcional, pedagógico y administrativo” (Resolución N° 787/2012 anexo I).

Proponemos concluir este capítulo con las palabras de un funcionario público vinculado al ámbito educativo de la provincia del Chaco que, de alguna manera, realiza un bosquejo de cómo se están pensando las políticas educativas para los pueblos indígenas en la provincia:

nosotros preferimos hablar de pedagogía bilingüe intercultural, pero en los papeles provocaríamos un tembladeral...y sigue siendo EIB. El tema es que todavía existe mucho paternalismo o maternalismo en las relaciones con las comunidades indígenas y los docentes y líderes indígenas que...han atravesado realmente un proceso de emancipación intelectual muy fuerte. No digo han atravesado [se corrige] ¡están en un trayecto! y eso genera tensiones incluso con nación. Nosotros desde la subsecretaría y siguiendo los lineamientos políticos del gobierno (...) basamos nuestros pocos o muchos avances, depende desde donde lo mires, en la participación activa de los propios docentes indígenas.

Desde la perspectiva de la sociología del lenguaje y de la antropología se debe indagar a qué denominación adhieren los destinatarios de las políticas antes mencionadas y qué representaciones poseen las comunidades indígenas sobre la escuela a la que asisten sus hijos. Algunas de estas cuestiones son las que atenderemos en el próximo capítulo.

¹⁹ Fuente: <http://www.soc.unicen.edu.ar/observatorio/la-educacion-bilingue-intercultural-permitio-la-emancipacion-intelectual-de-los-pueblos.php> Fecha de consulta 02/11/2013

Capítulo 3

**Prácticas educativas
implementadas para
la enseñanza del Qom
la'aqtaq en la EES N°
118 del barrio Mapic**

*Huo' o ram qarhuogoxoqchec ana napaxaguenaxaqui ram enavac
man na' axate ra enquitactashe guem...*

[Nos interesa esa escuela que todos los días se construye...]

[Frase extraída de la tarjeta de invitación al acto de cierre del ciclo lectivo 1997 de la Esc. Primaria N° 963 del barrio *Mapic*].

El epígrafe con el que decidimos dar comienzo este capítulo refleja el modelo o ideal de escuela que anhelaba, y que aún anhela, la comunidad indígena para sus hijos y vecinos criollos: una escuela que se transforma y construye, una escuela abierta a la comunidad del barrio *Mapic* y una escuela en la que serán partícipes y constructores de la misma.

El objetivo de este capítulo es mostrar las prácticas educativas implementadas para la enseñanza de la lengua *qom* y a partir de ellas, responder algunos interrogantes que giran en torno a la implementación de la EIB en una escuela secundaria periurbana con modalidad EIB caracterizada por poseer mayor cantidad de alumnos criollos y menor número de alumnos indígenas. Estos interrogantes son: ¿qué representaciones de la escuela poseen alumnos, docentes y referentes comunitarios indígenas?; ¿por qué incluir la enseñanza de las prácticas lingüístico-culturales *qom* en un contexto escolar como el mencionado?; ¿quiénes son los encargados de impartir la enseñanza de la lengua y cultura indígena y para qué destinatarios?

Teniendo en cuenta el objetivo de análisis decidimos colocar como título de algunos apartados las palabras de alumnos, docentes indígenas o padres de la comunidad *qom* del barrio *Mapic* que denotan las representaciones que los mismos tienen sobre diferentes as-

pectos (concepción de escuela, uso de la lengua indígena, contenidos curriculares, etc.) que involucran la implementación de la EIB en una escuela con alumnos indígenas y no indígenas.

Este capítulo está organizado en cuatro apartados. En primer lugar, presentamos las representaciones que poseen tanto los padres como los alumnos de la comunidad *qom* del barrio *Mapic* sobre los términos escuela y educación. Luego, mencionamos cuáles son las representaciones que poseen los mismos acerca de la inclusión y/o enseñanza de las prácticas culturales indígenas en la escuela. En tercer lugar, señalamos quiénes son los encargados de enseñar *Qom la'aqtaqa*. Continuamos describiendo las modalidades de enseñanza del *Qom la'aqtaqa* en el aula, por una parte, el docente idóneo encargado del salón de clases y, por otra, en pareja pedagógica (docente indígena y docente criollo). Por último, describimos cómo receptionan los alumnos indígenas y criollos las prácticas educativas en el aula en torno a la lengua y cultura *qom*.

3.1 “No son ellos [padres indígenas] los que se apartan sino la escuela”

Es frecuente escuchar en la voz de los docentes y leer en los proyectos institucionales que la actual EES N° 118 se encuentra en proceso de transición o cambio de denominación: “El CEP N° 118 se inserta en los procesos de transformación de las escuelas situadas en comunidades indígenas hacia el modelo de gestión Escuelas Públicas de Gestión Social Indígena” [Proyecto institucional (2012): “Proyecto especial de incorporación de espacios propios de la cultura indígena en parejas pedagógica”]. Como mencionamos en el capítulo 2, existe actualmente el Proyecto de Ley N° 4372/2010 que establece la creación de las Escuelas Públicas de Gestión Social Indígena (EPGSI), en torno a la denominación de estas nuevas escuelas se suscitaron diversos debates en las comunidades indígenas chaqueñas acerca de si

adherir a la denominación Escuelas Públicas de Gestión Social Indígena o Escuela Pública de Gestión Comunitaria Bilingüe Intercultural Indígena. Aunque no sólo atañe a la denominación sino a modos diferentes de organización de las instituciones educativas.

En una investigación anterior (Medina 2014), señalamos que el proyecto de Ley N° 4372/2010 explicita que serán consideradas EPGSI, “aquellas que pertenecen a los pueblos indígenas, sus comunidades u organizaciones indígenas” (artículo N° 197 proyecto presentado 17/11/2010). Y también se especifica que: “Las escuelas con matrícula indígena se clasificarán en escuelas con alumnos indígenas, con población indígena y pública de gestión social indígena” (artículo n° 10 del proyecto presentado 4/08/2011). Estas consideraciones fueron motivo de debate entre alumnos, idóneos y padres de la comunidad del barrio *Mapic* que solicitan una escuela abierta a la comunidad, una escuela comunitaria donde asistan niños y adolescentes indígenas y criollos.

Observemos los relatos de dos alumnas indígenas de 5^{to} año de la EES N° 118 en los que manifiestan qué tipo de enseñanza y de escuela anhelan para su comunidad:

(P): Esa es una falencia que tenemos nosotros como comunidad [pensar que sólo la enseñanza de la lengua debe ser para los qom]. Porque en realidad le estamos dando importancia a una sola, a una sola parte de la educación y no a la otra, sería lo contrario de los criollos. Si ellos están interesados en saber sobre nuestra comunidad no deberíamos, o sea como personas razonables deberíamos darle una oportunidad. ¿Cómo? ¿Por qué? Porque ellos son nuestros vecinos; ellos tienen interés en nuestra educación. Como ellos quieren aprender, nosotros también queremos aprender sobre la educación de ellos. Tanto cómo manejarnos en la sociedad porque nosotros sí o sí estando en 5^{to} año vamos a tener que salir a la sociedad a, como quien dice, a relacionarnos con la sociedad en sí. O sea, digámosle con los blancos porque si nosotros venimos y decimos: vamos a hacer una escuela acá bilingüe y los demás me importa un bledo como dicen. Cuando yo vaya allá a la universidad con mis compañeras

aborígenes... no sabemos cómo nos vamos a relacionar con los blancos. Porque quizás con ellos nosotros aprendamos algo; nosotros tenemos que aprovechar si tenemos compañeros blancos o criollos debemos sacar lo bueno de ellos [Patricia, alumna *qom* de 5^{to} año de la EES N°118 del barrio *Mapic*, octubre de 2012].

(R): Había otra casa que a mí no me gustó cuando estuvinimos en el debate [del proyecto de Ley N° 4372/10] allá en Pampa [del Indio], que decía que tenía que tener 87% [de la matrícula de alumnos] indígena, sino no se hacía la escuela comunitaria. Y yo decía: ¿cómo le explico a mis compañeros criollos que le tengo que echar para que la matrícula indígena sea más? Para mí esa parte estuvo mal [Rosana, alumna *qom* de 5^{to} año de la EES N°118 del barrio *Mapic*, octubre de 2012].

Interpretamos a partir de los relatos de las alumnas que la escuela y educación que solicitan es aquella institución abierta no sólo a la comunidad indígena, sino también a sus compañeros y vecinos criollos. Es importante destacar cómo estas alumnas comprenden a través de la relación de contacto cotidiano con sus compañeros criollos el sentido de la interculturalidad; es un ida y vuelta; una flecha que tiene dos puntas: “ellos [criollos] tienen interés en nuestra educación (...) nosotros [los *qom*] también queremos aprender sobre la educación de ellos”. Las opiniones de las alumnas se contraponen con lo explicitado por un alumno *qom* de 5^{to} año que sostiene que sus compañeros indígenas no quieren hablar la lengua en la escuela porque se hacen los criollos (véase apartado 3.1.1).

Por un lado, la comunidad indígena del barrio *Mapic* comprende que la educación de sus hijos, sobre todo lo concerniente a la enseñanza de la lengua indígena, no es sólo responsabilidad de la escuela; reconoce que la educación en las prácticas lingüístico-culturales *qom* comienza en el seno del hogar y debería continuar en la escuela. Para ilustrar lo mencionado presentamos un fragmento del relato de un miembro del consejo comunitario e idóneo de la EES N° 118:

(M): Y la escuela, considera usted que es el lugar apropiado para que los chicos aprendan la lengua después de que en la escuela durante mucho tiempo se reprimió el uso de la lengua, o sea, se... no quería que se enseñe. Usted cree que enseñando la lengua en el aula los chicos van a poder revitalizar, van aprender.

(A): Yo creo que sí, siempre y cuando en el hogar, el papá y la mamá, hable el idioma; entonces, sí. Porque si no va a ser en vano como lo que está pasando. Por ejemplo, hay papás que no hablan el idioma y el chico va allá [se refiere a la escuela] y se encuentra con maestro que le está enseñando hablar la idioma y... no le sale porque más horas, más tiempo está con los papás [Alberto, miembro del consejo comunitario e idóneo *qom*, 11/2012].

Algunos padres afirman no transmitir la lengua y cultura indígena a sus hijos, mientras que otros continúan hablándoles. Ambas posturas coinciden en que si la lengua no se la transmite en el hogar, con la enseñanza sólo en la escuela no se podría revertir el desplazamiento lingüístico por el que está atravesando.

Por otro lado, observamos que los docentes criollos están dispuestos a revisar sus presupuestos y a escuchar el reclamo de los padres ya que propusieron dos alternativas para aproximarse a los mismos: 1) ir a los hogares a dialogar con los padres y comentar cuáles son los criterios de evaluación, el desempeño de su/s hijo/s y solicitar la colaboración de la familia en la tareas escolares; 2) en el año 2012 por iniciativa de tres docentes criollas se comenzó a dictar clases de lengua *qom* para los docentes criollos que se desempeñaban en la escuela secundaria. El curso estaba a cargo de un docente indígena *qom* del barrio Toba de la ciudad de Resistencia y era dictado en horario extraescolar durante el ciclo lectivo 2012. Luego, debido a la dinámica de las actividades escolares no se continuó con el mismo durante el ciclo lectivo 2013.²⁰

²⁰ Desconocemos de donde provenían los fondos económicos para costear los gastos del curso de lengua *qom* dirigido a docentes criollos e indígenas del barrio Mapić durante el año 2012.

La preocupación de los docentes acerca de por qué algunos padres no asisten a la escuela para preguntar sobre el desempeño de sus hijos alude a una representación de la escuela como institución “distante, lejana” a la comunidad indígena como podemos apreciar en el siguiente relato:

Nos encontramos entrevistando a un idóneo y miembro de consejo comunitario del barrio *Mapic*. Los participantes de la interacción son: el referente *qom*, una MBI, alumnos del 5^o año y nosotros.

La MBI le pregunta en lengua qom al idóneo: “¿por qué cree que los padres no se acercan a la escuela?” El idóneo le respondió en qom: “porque no la sienten parte, no la consideran propia: es otra cosa, no son ellos los que se apartan sino la escuela”²¹ [Nota de campo de 6/2013].

La escuela “les cambió la vida”; “la escuela condiciona”; “en la escuela son todos criollos”; “la escuela es otra cosa [diferente a lo nuestro]” y “el lugar para enseñar la idioma”; estas representaciones reflejan lo que constituye actualmente la institución escolar para los miembros (alumnos, padres, referentes del consejo comunitario y docentes) de la comunidad del barrio *Mapic*. Interpretamos que dichas representaciones no responden a los intereses educativos comunitarios debido a que manifiestan un modelo de escuela impuesto, no un posible modelo a construir. En términos de una idónea *qom* estas representaciones aluden a la “escuela criolla con orientación castellanizadora”. Es muy significativa la imagen de la escuela que se vislumbra en la respuesta del idóneo: “no son ellos [los padres indígenas qom] los que se apartan sino la escuela”; un objeto inanimado se mueve, se aleja de los intereses de la comunidad. Los padres parecen no encontrar una respuesta en la escuela de la comunidad sobre los problemas educativos de sus hijos. Sería interesante indagar acerca de cuáles son los motivos que hacen que la escuela se aparte de sus intereses educativos: ¿son motivos políticos, educativos, so-

²¹ Traducción realizada por la idónea indígena *qom* Rosita Martínez.

ciales, etc.? y ¿quiénes constituyen “la escuela” para la comunidad indígena?

3.1.1 “Y... ¿por qué quieren enseñar la lengua en la escuela?”²²

El interrogante acerca de la inclusión de la enseñanza de la lengua nativa en la escuela es uno de los más frecuentes entre los alumnos indígenas del último año del nivel secundario. Estos alumnos manifestaron en reiteradas oportunidades su incomprensión respecto de la insistencia tanto de los directivos y docentes como de la comunidad indígena en promover la enseñanza de las prácticas lingüístico-culturales en la escuela. Estos jóvenes sobrepasan la edad estimada para un alumno de 5^o año (edades aproximadas entre 18 y 23 años), manifiestan hablar la lengua indígena y el castellano y señalan que la lengua *qom* es la de uso habitual entre los adultos de su entorno cotidiano. Sin embargo, afirman hablar diariamente en castellano debido al contacto e interacción diaria con personas criollas que frecuentan el barrio *Mapic*. En las interacciones áulicas observamos que la lengua de comunicación entre los alumnos y los docentes indígenas y criollos es el castellano.

En una situación de entrevista una alumna hablante del *qom* afirmó no transmitir la lengua a su hija; esta decisión encierra un trasfondo: las situaciones de tensión/de conflicto entre su experiencia escolar y su filiación identitaria. Presentamos un fragmento de una entrevista en la que la joven alumna (en adelante **L**) explica a dos docentes criollos (en adelante **M** y **R**) por qué no transmite la lengua indígena a su hija:

M: Lucía vos hablas la lengua.

L: Sí, [asiente con la cabeza] con mi mamá.

M: ¿Con tu mamá hablas la lengua?

²² Palabras de un alumno *qom* de 5^o de la EES N° 118 del barrio *Mapic*.

L: La mayoría ahí [se refiere a su entorno familiar] hablan, son hablantes.

M: Y a tu nena ¿le enseñas la lengua?

L: No.

M: ¿Hablas en castellano con ella?

L: Sí.

R: ¿Tú mamá tampoco le enseña la lengua?

L: ¿Cómo? [parece no escuchar o no comprender la pregunta].

R: ¿Tu mamá, la abuela, a la nena le enseña?

L: Sí, de a poquito le va diciendo cosas.

M: Vos que hablas ¿por qué no le enseñas a la nena?

L: [suspira y se ríe] Y sí porque la escuela... qué sé yo... durante mucho tiempo tuvimos que... hablar el castellano. Lo que nos cambió la vida fue la escuela. Ahora con la primaria y secundaria ya no.

M: ¿Por qué te cambió la vida la escuela?

L: Claro, porque cuando vos entrás a una escuela donde la mayoría eran criollos y tenés que estar. Para comunicarte... cómo le vas decir a un profesor lo que vos necesitás si vos no hablas castellano [silencio prolongado en el salón]" [Lucía, alumna qom del 5^{to} año de EES N° 118 del barrio Mapic, octubre de 2012].

Para esta alumna la escuela "le cambió la vida" a ella y a sus compañeros indígenas; consideramos que la experiencia escolar repercutió tanto en las decisiones de continuar con la transmisión de la lengua indígena en el hogar como en las representaciones que poseen los alumnos sobre la escuela y el lugar que ocupa la lengua y cultura indígena en la misma. Los alumnos del último nivel de la escuela del barrio *Mapic* realizaron su escolarización primaria en una escuela que posee la modalidad EIB, la actual EGB N° 963 que se encuentra ubicada en dicho barrio. De acuerdo con los testimonios de los actores sociales, en la escuela primaria del barrio *Mapic* la lengua indígena estaba presente en el proceso de enseñanza y en las interacciones que

ocurrían en el ámbito escolar y comunitario (hogares, iglesia, interacciones vecinales, etc.). La relación entre la lengua y cultura *qom* y la escolarización de los niños indígenas comienza a resquebrajarse cuando los alumnos debieron inscribirse y realizar parte del nivel medio en una institución fuera del barrio, en la que manifiestan haber atravesado por experiencias de discriminación. En palabras de una alumna que fue partícipe de ese proceso:

(P): Hay muchas cosas que uno no entiende. Nosotros antes al irnos a una escuela secundaria fuera del barrio ¡nadie sabe lo que nosotros sufríamos! Muchos de nosotros que estamos acá sufría la dis-cri-mi-na-ción [enfatisa la pronunciación del término]; yo siempre hablé de la discriminación; siempre y voy a seguir recalando. Yo no pude terminar mi secundaria ahí donde yo me fui. ¿Por qué? Porque era insportable, una persona no va aguantar (...) Ahí preguntale a Lucía o a Yanina cómo nos trataban allá, era muy diferente a lo que es ahora, muy diferente. Nosotros teníamos unos compañeros Juan y Fernando Gómez, ellos terminaron, siguieron porque a ellos no les importó eso (...) [Patricia, alumna *qom* del 5^{to} año de la EES N° 118 del barrio *Mapic*, noviembre de 2012].

Algunos alumnos de 5^{to} año manifestaron haber suspendido parte de la escolarización del nivel medio cuando asistían a una escuela fuera del barrio *Mapic* debido a las relaciones de tensión entre los grupos de alumnos criollos y los alumnos indígenas del barrio *Mapic* (un barrio lejano a la escuela de nivel medio). Cuando en el año 2010 se crea el CEP N° 118, actual EES N° 118 en el barrio *Mapic*, estos alumnos indígenas retomaron y finalizaron el nivel secundario en esta escuela con modalidad EIB.

Teniendo en cuenta lo mencionado anteriormente, consideramos que la pregunta inicial de este apartado ¿por qué quieren enseñar la lengua en la escuela? realizada por un alumno indígena surge a partir de la incompreensión de las actuales propuestas educativas que abogan por el uso y la enseñanza de la lengua indígena en la escuela, esto, de alguna manera, se contrapone con parte de su experiencia

escolar. Para ilustrar esta situación presentamos un fragmento de una nota de campo en la que los alumnos indígenas con un MBI y una docente criolla debaten sobre este tópico:

Nos encontrábamos en una clase de “Proyecto de investigación socio-comunitario” a cargo de una MBI. En esta asignatura por decisión de los alumnos se lleva a cabo un proyecto de investigación denominado: “La identidad y la pérdida de la lengua”. Este proyecto involucra a alumnos de uno de los 5^{to} año que cuenta con aproximadamente cinco alumnos (de los cuales tres se autoadscriben como *qom*, uno se define como mestizo y otro como criollo). La MBI nos solicitó colaboración para elaborar un cuestionario para entrevistar a una madre y referente *qom* de la comunidad del barrio *Mapic*. Cuando indagamos qué es lo querían preguntar a la entrevistada dijeron: “¿por qué cree que se perdió la lengua y la cultura?”. Inmediatamente les preguntamos a los alumnos ¿por qué creen ustedes que se perdió la lengua? Entre las respuestas registramos las siguientes: “por el dominio de los criollos, por la discriminación; los jóvenes de ahora evitan esos problemas y niegan su identidad y su cultura”.

Continuamos diseñando el cuestionario y les preguntamos a los alumnos si quieren preguntar algo en relación con la enseñanza de la lengua en la escuela; si es transmitida en la casa, entre otros. Uno de los alumnos, hijo de la madre *qom* a la entrevistaríamos, nos preguntó: “¿Por qué quieren enseñar la lengua en la escuela?” Adelantándose a nuestra posible respuesta, el alumno dice: “Seguro que por la Ley” [refiriéndose a la Ley N° 6604 de oficialización de las lenguas aborígenes del Chaco] (...) [Notas de campo del día 19/09/2012].

La pregunta que el alumno nos formula es muy relevante ya que creemos que el mismo consideró que el interrogante no debía estar dirigido a su madre, sino más bien a nosotros que estábamos ocupando una función de orientadores/docentes en el salón de clases; tal vez, esperaba que coincidamos con él en su afirmación, o bien, que le otorguemos una posible respuesta a la problemática. Sin embargo, lo que el alumno ignoraba es que su pregunta también constituía uno de nuestros interrogantes de investigación.

Las respuestas que otorgan los actores a este interrogante son múltiples; las agrupamos en tres puntos: 1) los docentes criollos afirman que se enseña la lengua y cultura indígenas en la escuela porque esta institución “se encuentra inserta en una comunidad aborígen”; 2) algunos padres de la comunidad indígena sostienen que se promueve la enseñanza por necesidad y requerimiento de la comunidad *qom*; y 3) algunos alumnos de la escuela secundaria sostienen que “si no aprendemos la lengua perdemos la cultura”.

Por un lado, algunos docentes criollos que se desempeñan en la escuela señalan que se fomenta la enseñanza de la lengua y la cultura *qom* por la trayectoria que posee la escuela en dicha implementación y porque la institución se encuentra ubicada en una comunidad indígena. Por otro, algunas madres *qom* destacan la necesidad que se enseñe la lengua y cultura indígenas para propiciar la identificación étnica. Observemos la opinión de una madre *qom* cuando uno de los alumnos de 5^{to} año en una situación de entrevista le pregunta ¿por qué quieren que se enseñe la lengua en la escuela?:

(E) Porque existimos, existimos. Así como se habla inglés... inglés se habla en todo el mundo pero lo importante de enseñar la idioma en la escuela es que nosotros estamos, eso nos identifica porque cómo voy a decir ¡yo soy *qom*! Si no sé hablar” [Elba, madre *qom*, 03/10/2012].

En reiteradas ocasiones registramos que la representación “si no sabés hablar la lengua no sos aborígen” es compartida por algunos padres de la comunidad indígena, por un maestro bilingüe intercultural (MBI) y por alumnos que manifestaron saber hablar la lengua indígena. Presentamos un fragmento de una nota de campo correspondiente a una clase de “Cultura y Comunicación” en la que se mantiene un diálogo entre un MBI y los alumnos acerca de qué es la lengua y por qué incluir su enseñanza en la escuela:

Nos encontramos observando en la asignatura “Cultura y Comunicación” en la que se implementa el trabajo en pareja

pedagógica (docente criolla- docente indígena). El grupo de alumnos pertenece a una división de 5^{to} año con un número aproximado de diez estudiantes (la mayoría de ellos son *qom* y tres criollos). El tema inicial de la clase es el “concepto de lengua”.

Los docentes inician la clase preguntando a los alumnos ¿qué es la lengua? Como no obtienen respuestas, el MBI comenta: “ Para entender una cultura debemos aprender la lengua” y sostiene que mucha gente piensa que: “es mejor que mi hijo no aprenda la lengua [indígena]”. Su par criollo lo interrumpe y le pregunta a los alumnos: “ ¿por qué creen que la gente opina eso? Walter, uno de los alumnos indígenas, le responde: “*si no aprenden la lengua perdemos la cultura*”.

La clase continúa y aparece la pregunta, pero en la voz del MBI: “¿por qué creen que quieren enseñar la lengua en la escuela?”

Walter (alumno) contesta por la nueva ley [refiriéndose a la Ley N° 6604 de oficialización de las lenguas indígenas del Chaco]; otro de los alumnos *qom* llamado Pedro opina que “la enseñanza de la lengua se implementó el año pasado y que eso debería ser desde los cursos inferiores”. Lucía, alumna *qom*, agrega: “se enseña en el jardín a mi hija le enseñan ahí y ella [hija] habla con la abuela”.

El MBI otorga una respuesta a la pregunta que le realizó a los alumnos afirmando: “ que se incorporó la enseñanza de la lengua en el aula para revitalizar la lengua *qom* porque es una herramienta de trabajo. Yo veo a mis hermanos que trabajan en el IDACH representándonos y no hablan la lengua”. Continúa el docente haciéndoles preguntas en *qom* y los alumnos le contestan, los motiva a que se identifiquen con la comunidad. Luego, le pregunta a uno de los alumnos que se encontraba en silencio “¿*qom* lec?” [hombre *qom*/toba]. El alumno le responde positivamente moviendo la cabeza.

(...) La docente criolla con el objetivo de organizar y retomar la clase enumera los aportes de los alumnos afirmando lo siguiente: “Dijimos que la lengua es un instrumento para comunicarnos pero ¿dónde usamos el *qom*?”. Los alumnos comienzan a enumerar los siguientes ámbitos: en la casa,

en la comunidad, en la escuela afirma una alumna; Walter (alumno) interrumpe afirmando: “no, en la escuela no se usa”. La docente criolla ante la respuesta de sus alumnos se dirige hacia el pizarrón, toma la tiza y registra la siguiente pregunta: “¿por qué no la uso en la escuela?” y mientras escribe, les sugiere a los alumnos que esa cuestión la dejarán pendiente por un ratito. Pese a la afirmación de la docente, Walter (alumno *qom*) interrumpió y dijo: “No hablamos la lengua si nadie la habla. Acá vos querés hablar y todos se callan, se hacen los criollos los que no entienden. En el interior sí, me canso de hablar, vos hablás en aborigen y te cagás de risa porque en criollo o castellano no tiene sentido”.

La docente criolla le pregunta a Walter: “¿te sentís más cómodo? El alumno responde que: “el *qom* te da cosas que el castellano no te da”. Otro alumno agrega: “hablando en *qom* te sentís liberado”. El MBI reafirma las ideas expresadas por sus alumnos diciendo: “yo cuando me voy a Pampa [del Indio] soy el rey del chiste”. Cuenta que la gente se ríe cuando narra los chistes en *qom*, que los cuenta mejor que en castellano.

Walter vuelve a reiterar su postura diciendo: “si vos sos aborigen y no sabés hablar se te cagan de risa”. Y luego agrega enfatizando su expresión: “si vos sos aborigen y no sabés hablar tu idioma no sos nadie. ¡No sos nada!” (...) [Nota de campo del día 3 de octubre de 2012]

La discusión entre los alumnos y el MBI acerca de “por qué enseñar la lengua indígena si en la escuela no se la habla” da cuenta de la representación que posee el hablante de los ámbitos de uso frecuentes de lengua indígena: la escuela es el lugar donde la lengua no se habla. Además, la afirmación del alumno “si vos sos aborigen y no sabés hablar tu idioma no sos nadie. ¡No sos nada!” permite apreciar que la identificación étnica, en este caso, se define por “saber hablar la lengua indígena”. En términos de Barth (1976 en Rebolledo 2009: 57) “la conservación de la lengua materna es el medio más eficaz para conservar las fronteras étnicas y la identificación como grupo”. Para Barth (1969: 15) los grupos étnicos son considerados como una forma de organización social ya que los actores utilizan las identi-

dades étnicas para categorizarse a sí mismos y a los otros a través determinados rasgos que consideran significativos (rasgos diacríticos, valores o normas de moralidad, entre otros). En nuestro caso, los actores sociales manifiestan que saber hablar la lengua indígena es un modo de mantener la identidad frente a otros grupos. Entonces, para algunos miembros de la comunidad indígena el no saber hablar la lengua indígena constituye un condicionamiento de adscripción étnica. Al respecto, bien cabe recordar, como sostiene Hecht (2010), que los procesos de identificación también deben entenderse como estrategias políticas en el marco de las relaciones intra e interétnicas. Por ese motivo, la lengua juega un rol importante como diacrítico identitario que construye frontera tanto hacia el interior del grupo como hacia el exterior.

Ahora bien, esta representación se contrapone con los objetivos curriculares que poseen algunos idóneos y auxiliares docentes aborígenes ya que sostienen priorizar la enseñanza de los contenidos culturales más que los lingüísticos. En este sentido, Gualdieri (2004: 517-518) afirma que los docentes indígenas reconocen que “la lengua es un elemento que constituye la identidad étnica, no es el único, ni el necesario, permite trascender la perspectiva estrictamente lingüística de la educación bilingüe e incluyendo como elemento nuclear el eje cultural”. Esta elección de los docentes indígenas –de impartir los contenidos culturales más que lingüísticos– constituye una estrategia pedagógica que tiene como finalidad lograr la identificación étnica de los alumnos indígenas. Presentamos dos testimonios que tratan lo enunciado anteriormente:

(N): Yo te juro que antes... yo estaba preocupada ¡cómo me preocupaba que ese chico (se refiere a un alumno indígena) no sepa hablar su lengua! Y yo... ahora que soy grande reflexiono, a mí no me importa que no sepa ni ¡'apa'! que aprenda después cuando sea grande. Pero que sepa quién es, dónde vive y con quién vive, quién es él. Él es una persona, pero... después que se preocupe él por hablar su idioma. ¿Qué capacidades tiene? Pero sin perder su raíz porque

así es como uno se pone... Porque si vos querés ser como el otro nunca vas ser. Es como yo siempre le digo a los chicos: chicos nosotros tenemos el documento acá (señala la cara/rostro). Nosotros no podemos decir que somos criollos (risas) [Nilda, idónea *qom*, 04/06/2013].

(R): Ahora, recién quieren que la enseñanza este... se incluya nuestro dialecto en la escuela. Como que no soy docente entonces... Me gustaría sí que se haga el esfuerzo los que están ahí los bilingües [se refiere a los MBI] para que nuestro dialecto no desaparezca porque así como está no se está restableciendo, o sea, en cada casa no se habla nuestro dialecto ningún día... pocas veces [Ricardo, referente y miembro de la comunidad qom del barrio *Mapic*, 11/2012].

Obsérvese que para el referente *qom* del testimonio citado la “escuela” adquiere un rol importante en la enseñanza de la lengua indígena debido a que se considera como el lugar donde hay que “restablecer el idioma”; “para revitalizar la lengua” y “devolverle al chico la idioma”. No obstante, se reconoce el desplazamiento lingüístico ya que en algunos hogares de la comunidad no se trasmite el idioma cotidianamente. Messineo (1999) sostiene que en los asentamientos “suburbanos” o periurbanos de la provincia del Chaco existe una tendencia al bilingüismo y una mayor predisposición a hablar en castellano, aunque en el ámbito familiar y religioso se mantiene la lengua indígena. Los niños indígenas que nacieron en centros urbanos como por ejemplo, la ciudad de Resistencia adquieren el castellano como primera lengua. La lingüista menciona que es en el espacio escolar donde se hacen más evidentes los conflictos del contacto entre lenguas ya que fuera del aula el castellano y la lengua indígena satisfacen las necesidades básicas de comunicación oral, pero dentro del aula la enseñanza se orienta hacia formas escritas y valorizadas del español. También Censabella, Giménez y Gómez (2011: 198) sostienen que para las comunidades indígenas chaqueñas *qom* y *moqoit* la escuela es el espacio privilegiado, tanto en el discurso como en las prácticas, para pensar la revitalización de las lenguas. Por lo tanto, mencionan además, algunas de las ideologías que poseen los refe-

rentes indígenas sobre la tarea de la escuela: 1) para las comunidades rurales *qom* y *moqoit*, cuyas lenguas son vitales, la tarea de la escuela es enseñar las diferentes disciplinas en las lenguas indígenas y promover un adecuado manejo del castellano y 2) para las comunidades urbanas *qom* y *moqoit* donde la lengua atraviesa un fuerte desplazamiento lingüístico es tarea de la escuela enseñar a los niños indígenas “qué significa ser aborigen”, “que no tenga vergüenza de sus raíces”.

Así, el espacio escolar se ha ido convirtiendo en el receptáculo de las expectativas comunitarias para la revitalización lingüística, ya que se espera que no sólo sea el lugar donde los niños y adolescentes aprendan la lengua y cultura indígenas, sino también, que adquieran competencias en español. Esto podría explicarse si consideramos que la escuela, en tanto espacio de decisión y acción otorgado por el Estado a los pueblos indígenas, es el lugar más permeable para promover la participación de las comunidades indígenas. Algunos funcionarios públicos y referentes indígenas proyectan en las escuelas con modalidad EIB la responsabilidad de revitalizar o enseñar la lengua indígena a las jóvenes generaciones. No obstante, este requerimiento parece exceder las posibilidades de las instituciones escolares ya que dicha revitalización y aprendizaje debe estar acompañado con planes de acción y capacitación estatales y con la colaboración activa de la comunidad indígena en espacios como el hogar, el vecindario, reuniones familiares. O sea, la escuela sola no puede arrogarse una función tan amplia como la revitalización lingüística. En ese sentido, y en concordancia con Gualdieri (2004: 518), sostenemos que no se puede responsabilizar a la escuela del futuro lingüístico de los pueblos indígenas:

el futuro de una lengua está en las manos de sus propios hablantes y de las relaciones que éstos establecen con la sociedad hegemónica determinan la mayor o la menor posibilidad de vitalidad lingüística, en términos de transmisión, conocimiento y uso de la lengua. Poner excesiva responsabilidad en la escuela (...) puede llevar a profundos desalientos y frustraciones.

Durante el trabajo de campo en la comunidad del barrio *Mapic* observamos que quienes continúan hablando la lengua *qom* son los adultos de la comunidad (padres y abuelos, en términos de franjas etarias; todos mayores de entre 30 y 60 años) que tienen como lengua materna el *qom* y que provienen de zonas rurales del interior del Chaco (Las Palmas, La Leonesa) donde la lengua nativa es el medio de comunicación habitual y cotidiano en distintos espacios. Algunos de estos hablantes (padres) afirmaron que transmitieron la lengua indígena a sus hijos y sostienen haber aprendido el castellano por “necesidad”, por el contacto con los criollos en diversas actividades cotidianas: las laborales, de gestión para el bienestar del barrio, en la escuela, entre otras. No obstante, algunos adolescentes (es decir, los hijos y/o nietos del anterior grupo) de la comunidad afirman no hablar la lengua *qom*, pero señalan comprender algunos enunciados. Este hecho es uno de los signos que demostraría que el proceso de desplazamiento lingüístico del *qom* está instalado –al menos en algunos niveles de uso de la lengua– y amerita un estudio en profundidad que determine qué aspectos sociales influyen para que el mismo se produzca gradualmente y qué relaciones pueden encontrarse entre los usos de las lenguas y otras valoraciones sociales. Curiosamente, como mostramos en esta investigación, lejos de diagnosticar la importancia de la comunicación en el ámbito familiar para la vitalidad lingüística, algunos adultos de esta comunidad reclaman la enseñanza de la lengua indígena en los distintos niveles educativos (nivel inicial, nivel primario y secundario) para paliar esta situación.

3.2 “Es distinta la transmisión de un docente indígena que vive y conoce la cultura que uno [no indígena] que no lo hace”.²³ La función de los idóneos indígenas en la escuela del barrio *Mapic*

Como se mencionó anteriormente (cf. apartados 2.2.1 y 2.2.2),

²³ Las palabras citadas pertenecen a una maestra bilingüe intercultural que cumplía funciones en la escuela secundaria del barrio *Mapic*.

los idóneos indígenas surgen como figura docente alternativa y simultánea a la de los auxiliares docentes aborígenes a fines de la década del '80 y principios de los '90 en las escuelas primarias privadas o subvencionadas por el Estado provincial. En este apartado señalamos cómo ingresan los idóneos a la escuela del barrio *Mapic*, cuáles son sus funciones en la misma y cómo se construyen y presentan frente al “otro” (docentes criollos y la comunidad indígena).

La Escuela de Educación Secundaria N° 118 del barrio *Mapic* se crea en el año 2010, y desde el año 2011 se incorporaron los idóneos indígenas para encargarse del dictado de las clases de *Qom la'aqtaqa*; Taller de artesanías *qom* y Medicina natural. Los mismos fueron elegidos por el consejo comunitario del barrio por sus conocimientos en la lengua y cultura indígenas; luego fueron propuestos y aprobados por los directivos de la institución. Los idóneos cumplen sus tareas implementando dos metodologías de enseñanza: 1) en pareja pedagógica, esto es, la clase es desarrollada por un docente criollo y otro indígena. Primero, el docente criollo dicta los contenidos en español y luego, el idóneo articula dicho contenido dictándolo en *qom*; y 2) el idóneo indígena es el encargado del dictado de la clase de forma individual.

En el siguiente proyecto institucional se observa cómo se define indirectamente la función de los idóneos en la escuela:

Estas actividades [se refiere a los espacios curriculares destinados a la enseñanza de las prácticas culturales *qom*] se iniciaron en el año 2011 como un espacio de trabajo pedagógico particular a cargo de idóneos de la comunidad *Qom*, portadores del saber ancestral centrado en el desarrollo de competencias lingüísticas de la lengua materna y de interculturalidad positiva. [Proyecto institucional (2012): “Proyecto especial de incorporación de espacios propios de la cultura indígena en parejas pedagógica”]

En el proyecto institucional se observa que los idóneos representan, por un lado, el “saber ancestral” basado en la competencia de

la lengua y cultura *qom*. Por otro lado, la presencia de los idóneos en la escuela implica un posicionamiento de la institución no sólo ante la comunidad indígena en la que se encuentra inserta, sino también en la adopción de ciertas prácticas interculturales que abogan por la inclusión de los “otros” en el espacio escolar.

Los espacios curriculares como por ejemplo *Qom la'aqtaqa*, Taller de artesanías *qom* y Medicina natural hasta el año 2012 no estaban contemplados en los diseños curriculares provinciales; sin embargo, existían como proyecto especial dentro del Proyecto Educativo Institucional. Los haberes para los idóneos que se desempeñaban en estas tareas no provenían de las mismas fuentes que las del resto de los docentes, sino de los fondos que la institución poseía del Plan Mejora Institucional, de la cooperadora escolar y del Centro de Actividades Juveniles, entre otros.

Más allá de las cuestiones formales del cargo, queda un interrogante pendiente: ¿cómo definen los idóneos su función en la escuela y en el aula? A continuación presentamos dos relatos de idóneos indígenas en los que, por una parte, definen sus funciones en la escuela, y por otra parte, mencionan la problemática que encierra no saber hablar la lengua en la elección actual de los idóneos:

(N): ¿Cómo es ser idóneo? Bueno el idóneo, yo tengo entendido que es el que sabe; el que sabe hablar; el que sabe cómo es la costumbre. Yo más o menos sé un poco de lo que hicieron mis mayores; sé cómo viven el barrio porque mi papá era cacique del barrio (...) Yo no tengo título de... [auxiliar docente aborigen] yo entré qué sé yo... dábamos manotazos de ahogado (...) Ahora ya tenemos claro que cuando nosotros usamos lengua y... es verdad el maestro necesita el ADA porque los chicos tienen muchos problemas y el ADA es el orientador porque conoce el chico” [Nilda, idónea indígena, 23/10/2009].

(A): El maestro bilingüe que supuestamente era para atraer o devolverle al chico aborigen su idioma, no hay caso (...) Le pongo un ejemplo, Pedro es un maestro para enseñar la lengua, no sabe hablar la lengua, tiene que aprender y le

está saliendo. Mi nieta, la Beatriz, no sabía hablar ninguna palabra, ahora está hablando perfectamente ¿por qué? Porque hay una exigencia y una necesidad que la obliga (...) Yo antes en las reuniones no entendía lo que se dice por ahí ‘con salida laboral,’ y yo digo en nuestra escuela (se refiere a la del barrio *Mapic*) está ese... esa palabra con ‘salida laboral’ porque el chico termina la secundaria y ahora, tenemos problemas porque no habla la idioma y si nosotros, como pasa ahora, si nosotros le metemos a los chicos que sean maestros y no saben la lengua estamos...digamos violando nuestro derecho, no respetamos. Entonces, estamos en lo mismo no avanzamos porque somos nosotros los culpables ponemos chicos, chicas que no hablan el idioma [Alberto, miembro del consejo comunitario e idóneo *qom*, 11/2012].

Ser “orientador” de los alumnos indígenas en el aula, ser el que va “devolver” o “trasmitir” la lengua indígena a los niños y adolescentes de la comunidad indígena son algunas de las representaciones más frecuentes entre los idóneos indígenas acerca de su función. Pero, ¿qué sucede cuando se eligen miembros de la comunidad que no poseen competencias comunicativas en la lengua indígena? A partir del último discurso citado (el de Alberto), se podría interpretar que algunos miembros de la comunidad del barrio *Mapic* entienden que la enseñanza de las prácticas lingüístico-culturales *qom* brinda la posibilidad de aspirar a un puesto de trabajo en la misma como idóneo o como ADA. Consideramos que hay mucho por reflexionar o redefinir sobre los criterios de elección de los idóneos teniendo en cuenta las expectativas que posee la comunidad en relación con la tarea que se les asigna en la escuela.

En concordancia con Moya (2007: 252) consideramos que hablar la lengua y vivir la cultura indígena no constituyen herramientas suficientes para la planificación y enseñanza de la educación bilingüe. Desde los institutos de formación docente se necesita promover entre los maestros y profesores bilingües interculturales la investigación y sistematización de su cultura, para observar las transformaciones de la misma y así, poder comenzar a pensar en una pedagogía indígena

que no esté solamente basada en el conocimiento de la lengua y cultura, sino más bien, que apunte a la sistematicidad y metareflexión de la misma. Como mencionamos, en la provincia del Chaco se habla de una pedagogía indígena basada en la participación activa de líderes y docentes indígenas implicados. No obstante, consideramos que se requiere de la indagación, reflexión y planificación de los contenidos impartidos en las escuelas con modalidad EIB para generar dicha participación y que la misma no se reduzca a estar presente en la escuela.

En la introducción de este trabajo, afirmamos que los directivos de la institución nos solicitaron que colaboráramos con el docente idóneo en la planificación y/o organización de las clases de lengua *qom* como parte de la devolución de nuestra investigación a la institución. Cuando nos reuníamos con el idóneo indígena a pensar qué contenidos quería transmitir y diseñar cómo hacerlo, surgían interrogantes que motivaban al docente a consultar con sus pares o investigar. También, los directivos notaron los cambios a nivel de organización de una clase ya que manifestaron que comenzaron a ver avances en la planificación de las mismas. Más allá de los avances señalados por los directivos, interpretamos que a nivel institucional se debería brindar asesoramiento a los idóneos indígenas sobre cómo enseñar la lengua, para no dejar la labor del idóneo como una tarea intuitiva y no caer en la pedagogía natural o en una mera folclorización de la enseñanza de la lengua. Esto es, reducir la lengua indígena a determinadas temáticas, como saludos, presentación personal, leyendas o cantos típicos y sin promover la reflexión sobre las mismas, y principalmente, sin promover el uso y aprendizaje de lengua. Por ejemplo, al abordar la temática del “saludo” no se explica cómo se debe saludar dependiendo de quién sea el interlocutor; en los cantos típicos o leyendas tampoco se reflexiona sobre el significado de algunas palabras presentes en el relato. Es decir, si consideramos la lengua como práctica cultural, en el proceso de enseñanza no se debería escindir la lengua de las prácticas culturales y los usos de la lengua en con-

texto, sino más bien, reflexionar sobre el lugar que ocupa la lengua y la cultura en la comunidad indígena y cómo determinadas prácticas lingüístico-culturales van cambiando de acuerdo a la dinámica social y los cambios históricos.

Si bien los idóneos poseen el conocimiento de la lengua y la cultura indígenas, en tanto hablantes nativos y miembros del pueblo *qom*, al ingresar al aula se enfrentan con una tarea compleja como es la de enseñar la lengua y cultura *qom* a alumnos indígenas que poseen y no poseen competencias en la lengua indígena. Es decir, deben “objetivar” sus conocimientos para hacerlos transmisibles a otros, y considerar que dichos destinatarios tienen conocimientos previos diferentes. Creemos que tanto las instituciones educativas como las autoridades ministeriales encargadas de los programas de Educación Intercultural Bilingüe y los especialistas (antropólogos, lingüistas, profesores de enseñanza de segundas lenguas, pedagogos, etc.) debemos conformar redes y brindar capacitaciones y/o asesoramientos docentes a los idóneos para que puedan adquirir nuevas herramientas pedagógicas y fortalecer sus prácticas educativas en el aula.

3.2.1 Situaciones de enseñanza de *Qom la'aqtaqa* desarrolladas en pareja pedagógica (docente criollo-idóneo indígena)

Desde el año 2011, en la EES N° 118 del barrio *Mapic* se comenzó a implementar el trabajo en pareja pedagógica en algunos espacios curriculares. Esto surge por iniciativa del plantel docente de la institución ya que la intencionalidad era continuar con la tarea que se desarrollaba en la escuela primaria en torno a la enseñanza de la lengua y cultura *qom*.

En julio del año 2012, los directivos de la institución presentaron a las autoridades del Ministerio de Educación provincial el “Proyecto especial de incorporación de espacios propios de la cultura indígena en parejas pedagógica”, en el que se solicita la creación de

un número de horas cátedra para continuar con el trabajo en pareja pedagógica. Este proyecto fue aprobado y se comenzó a implementar –aproximadamente– en el mes de septiembre de 2012. En este proyecto se menciona cómo se efectuará el trabajo en pareja pedagógica y cuáles serán los espacios curriculares en los que se aplicará dicha modalidad. A continuación citamos un fragmento del mencionado proyecto para comprender desde dentro cómo se pensó:

Los profesores idóneos propuestos por el consejo comunitario, trabajarán en pareja pedagógica con profesores de materias afines o que permitan un trabajo compartido e integral, compartiendo dos horas de carga semanal. Dichas parejas pedagógicas serán acompañadas en talleres de formación de una vez al mes, para el trabajo de evaluación y planificación de la tarea. De esta manera, confiamos potenciar todos los recursos y favorecer una práctica importante de interculturalidad y trabajo en equipo (...)

Las materias propias del plan de estudio conservan su carga horaria y de las mismas compartirán dos horas en trabajo en pareja pedagógica con el idóneo o docente indígena realizando un trabajo de articulación y transversalidad de contenidos: lengua qom; artesanía; medicina natural y legislación indígena [Proyecto institucional (2012): “Proyecto especial de incorporación de espacios propios de la cultura indígena en parejas pedagógicas”].

A partir de la información recopilada en diversas situaciones (observación de clases, proyecto institucional de la EES N° 118, conversaciones, etc.), podemos interpretar que el trabajo en pareja pedagógica consiste en planificar y/o articular los contenidos curriculares para que puedan ser transmitidos considerando lo que establecen los diseños curriculares provinciales y la cosmovisión cultural qom. El presupuesto “de planificación previa del contenido y las actividades” no siempre se cumple y, en ocasiones, es motivo de tensiones entre idóneos y docentes criollos ya que requiere de predisposición y un tiempo extraescolar para acordar qué se va enseñar, cómo y cuáles serán las actividades de aplicación.

Un idóneo indígena a través de un ejemplo manifiesta cómo entiende el trabajo en pareja pedagógica. A continuación citamos un fragmento de un registro de campo:

Nos encontramos en la vereda de la escuela dialogando con Ricardo, un idóneo indígena, y nos cuenta que en el proyecto institucional denominado “Diario *Mapic*” le asignaron como pareja pedagógica una docente criolla que según Ricardo desconoce la comunidad *qom* y el barrio. Ricardo se manifiesta muy enojado con dicha docente debido a que cuando se reúnen a trabajar le solicita que escriba algo de la cultura *qom* para publicar en el diario escolar. El idóneo le pregunta a la docente qué le gustaría que escribiera y esta última le contesta que no sabe. Ante esta situación Ricardo reflexiona con un ejemplo que siempre le reitera su madre Alberta.

Alberta pertenece a la comunidad *qom* del barrio *Mapic* y vende todos los días hierbas medicinales en el casco céntrico de la ciudad de Resistencia. Ricardo cuenta que una mañana se le acercó a Alberta una señora que le preguntó por qué vende hierbas; si podría trabajar enseñando la lengua *qom*. Luego, la señora le preguntó a Alberta si estaría dispuesta a enseñarle su lengua, y Alberta respondió que no.

Ricardo menciona que su mamá se preguntaba por qué tenía que enseñar su lengua “*si la lengua es de ella*”. Ricardo intenta clarificar la idea diciéndonos que no puede “traspasar” todo el conocimiento de su comunidad.

El idóneo concluyó comparando esta situación con lo que vivencia con su pareja pedagógica, quien, según el relato de Ricardo, desconoce la cultura indígena y le pide que escriba algo sobre la cultura del pueblo y de la comunidad del barrio *Mapic* (...) [Notas de campo del día 12/06/2012].

Interpretamos que trabajar en pareja pedagógica implica querer aproximarse a conocer la cultura del otro ya que, según el discurso del idóneo, no se puede “traspasar” o trasladar dicho conocimiento sin previamente manifestar una actitud de apertura con ese otro con el que se va a trabajar. Además cuando en el relato se afirma: “*si la lengua es mía*” y por lo tanto, no se puede “traspasar” a otra

persona, se deja entrever una concepción posesiva de la lengua “la lengua es mía”, es decir, la lengua no se puede “dar” a otra persona que no pertenece a la comunidad indígena porque es inherente a una persona; es el conocimiento de una comunidad. El mismo idóneo manifestó en reiteradas ocasiones que la modalidad de trabajo en pareja pedagógica es “linda” si se trabaja atendiendo las complejidades que abarca cada cultura. El idóneo nos mostró, en reiteradas ocasiones, cuentos literarios en español que debía traducir al *qom* por solicitud de su par criollo. Ante la imposibilidad de poder traducir algunas construcciones del castellano a la lengua indígena, el idóneo se desanima y cuestiona su función en el aula. Observamos que en estos relatos se vislumbra una compleja mirada de la lengua que se basa en el simple reemplazo de palabras sueltas y una concepción de una lengua como réplica de otra sin considerar el trasfondo cultural que abarca cada una. Además, se descuida la dimensión intercultural de la enseñanza de la lengua, ya que no son contenidos intercambiables si no parten de una relación, un vínculo, un diálogo entre saberes que se transmiten en y a través de diferentes lenguas.

Durante las visitas al campo observamos que el trabajo en pareja pedagógica es unidireccional, es decir, el docente criollo es quien no sólo domina la dinámica de la clase, sino también, decide cuándo el idóneo interviene en escena áulica. Para ser más figurativos, el docente criollo representa la “voz” y el idóneo indígena el “eco” de dicha voz. Esta situación nos rememora al análisis efectuado por Raiter (2002) donde analiza las representaciones que circulan en torno a la pareja pedagógica en escuelas de EIB de la provincia de Formosa, a través del modo en que los maestros y los Maestros Especiales para la Modalidad Aborigen (MEMA) hacen referencia a dicha diada. Por un lado, los maestros de grado (no indígenas) se remiten al MEMA (indígena) usando expresiones tales como “mi MEMA”. Por otro, los MEMAs no usan ese tipo de expresiones y se refieren a su compañero como “el maestro/a”. Es decir, encuentra que ni unos ni otros usan expresiones tales como: “nuestra pareja”, “nuestro equipo” o “noso-

tros". De este modo, a partir del análisis del discurso, da cuenta en cierto punto de la falta de trabajo conjunto, partiendo de la inexistente representación de conformar una díada con valor equivalente entre sí.

A continuación, presentamos un fragmento de una nota de campo de una clase de "Lengua y Literatura I" de 2^{do} año del nivel secundario en la que se observa lo mencionado. Resulta pertinente mencionar que ni bien ingresamos al salón de clase para observar, la docente criolla nos informó que en la clase se aplicará el método comunicativo y que la misma fue planificada junto con la idónea indígena para presentarla en un encuentro provincial sobre EIB. En la clase sucedió lo siguiente:

Nos encontramos en un salón de clases con aproximadamente diez alumnos y dos docentes (una criolla y otra idónea indígena). En apariencia solo dos alumnos parecen tener ascendencia indígena. La docente criolla comienza la clase contándoles a los alumnos que de ahora en adelante en las clases no sólo se darán los contenidos estipulados en el diseño curricular provincial para Lengua y Literatura I, sino también, se incorporaran contenidos de la comunidad *qom*. Esto se debía a que en la escuela se comenzó a implementar el proyecto institucional: "Proyecto especial de incorporación de espacios propios de la cultura indígena en parejas pedagógica".

Luego, la docente criolla continúa explicándoles a los alumnos cual será la metodología de trabajo. El dictado de los contenidos comienza cuando la docente criolla (en adelante DC) escribe en el pizarrón el nombre de la asignatura: Lengua y Literatura y en la otra mitad de la pizarra le solicita a la docente idónea indígena (en adelante DI) que escriba el nombre de la asignatura en qom. A continuación escribe en español: *Lengua y cultura qom*.

Pablo, uno de los alumnos de ascendencia no indígena, le pregunta a DC: "¿Por qué *qom*?"

DC mira a DI y le dice: - *ahí te dejo a vos para que le expliques*.

DI le responde que *qom* es el origen de la comunidad. Es el nombre de nosotros afirma. DC continúa la explicación diciendo que *ese es el nombre que identifica al pueblo*. Seguidamente DC explica a los alumnos que todo lo que se escriba en el pizarrón en lengua castellana, DI lo escribirá al lado en *qom*. También les comenta que hoy aprenderán a saludar y a decir el nombre en *qom* y escribe lo siguiente:

Tema: Saludo y presentación: *Siquinaganac yashaganac*²⁴

¿Hola, cómo estás? -*La'a qeétaqnaga' am?*

-Bien y vos? -*No'on aca' am?*

-¿Cómo te llamas? - *Etec ca arenagat?*

- Me llamo.... -*Ayem ienaxat...*

Luego de escribir e insistir en que los alumnos repitan cada construcción y no obtener muchas respuestas, las docentes preguntan a los alumnos si hay voluntarios para reproducir la situación comunicativa registrada en el pizarrón.

Los alumnos no responden. Uno de ellos, Pablo, le pregunta a la docente criolla: “Señora, ¿por qué pone ‘vos’ si yo a usted no la conozco?; además, cómo le voy a preguntar: ¿cómo está? si no nos conocemos. Y le pregunto su nombre más adelante”.

La docente contesta: -“Bueno... Pablo vamos a hacer de cuenta que nos conocemos (...)” [Notas de campo del día 9/08/2012].

El espacio áulico es un lugar donde se relacionan y contrastan diversas identidades individuales y grupales. En la nota de campo citada anteriormente cuando uno de los alumnos le pregunta a la docente criolla “¿Por qué *qom*?”, la estrategia de la docente es apelar a la adscripción étnica de su par indígena y solicitar que otorgue una explicación al alumno, “DC mira a DI y le dice: - ahí te dejo a vos para que le expliques. DI le responde que Qom es el origen de la comuni-

²⁴ Cabe mencionar que transcribimos el diálogo en lengua *qom* tal como lo escribió la idónea indígena en el pizarrón.

dad. Es el nombre de nosotros afirma. Cuando la docente criolla reafirma lo dicho por su par indígena: “ese es el nombre que identifica al pueblo”, se establece lo que Cardoso de Oliveira (2007) denomina *identidad contrastante* un nosotros denominados criollos, diferentes a un ellos los qom; de esta manera, se obtura la posibilidad de construir espacios interculturales de diálogo e intercambio. ¿Podría pensarse que la respuesta “ahí te dejo a vos” alude a una situación paradójica? ¿Por qué la docente criolla no se siente interpelada por la pregunta del alumno no indígena “por qué qom”? A pesar de que la clase se desarrollaba implementando la metodología de trabajo en pareja pedagógica y los destinatarios de la misma eran alumnos indígenas y no indígenas, se podría pensar que la respuesta de la docente criolla responde a la dinámica áulica pre-establecida. Es decir, se divide el pizarrón en dos partes, una docente criolla encargada de impartir los contenidos en español y otra indígena para transmitir los contenidos en qom.

La pregunta del alumno no indígena “¿Por qué qom?” creemos que se puede comprender en tres direcciones: 1) interpretamos como un reclamo, en el sentido de por qué lengua y cultura qom y no cualquier otra comunidad. Además, el alumno podría estar solicitando una fundamentación acerca de por qué debe aprender lengua y cultura qom siendo que no forma parte del grupo étnico; 2) los docentes presuponen que la denominación “qom” es conocida por todos sus alumnos, es decir, forma parte del saber previo del estudiante. Sin embargo, podría ser lo desconocido por él ya que muchos de los alumnos criollos que asisten a la escuela secundaria provienen de otros barrios; algunos de ellos desconocen la trayectoria de la institución y la modalidad que posee la misma; y 3) la pregunta podría interpretarse como por qué denominan al pueblo qom y no toba que es la categoría con la que se conoce frecuentemente a la comunidad. No obstante, las respuestas de las docentes apuntan hacia la segunda opción “ese es el nombre que identifica al pueblo”. Más allá de estos diferentes niveles, lo que denota esa pregunta es la falta de perspec-

tiva de constituir una sociedad intercultural en la que los saberes y lenguas tendrían que circular en distintas direcciones: del indígena al no indígena y del no indígena al indígena.

Otro aspecto significativo de las notas de campo alude a la actitud o posición de aparente simetría que asume la docente criolla en relación con su par indígena. La forma de tratamiento adoptada es de “igual a igual”, de promover la igualdad de condiciones al momento de dictar la asignatura; esto lo vemos reflejado en algunos indicios contextuales como por ejemplo, la división del pizarrón en dos partes, en la denominación de la asignatura y ubicación de ambas docentes en la parte de adelante del aula. Sin embargo, esa actitud se desdibuja cuando la docente criolla comienza a direccionar el accionar de la idónea en el desarrollo de la clase con el objetivo de organizarla. A su vez, se observa que la idónea ocupa una función de traductora de la lengua *qom*, o bien, reproduce como “un espejo” –o un “eco”– las actividades que realiza su par criollo: “todo lo que se escriba en el pizarrón en lengua castellana, DI lo escribiré al lado en *qom*”.

Durante el desarrollo de la clase no se propició la reflexión del contenido, sino más bien, la repetición de cada una de las construcciones registradas en el pizarrón. Uno de los alumnos que presenciaba la clase en su rol de receptor de los conocimientos impartidos por sus docentes marca discursivamente la posición de asimetría entre él y la docente criolla utilizando como estrategia de interacción la reflexión sobre el contenido impartido en la clase. Esto lo observamos a través del uso de los pronombres “vos y usted” en la pregunta: “Señora, ¿por qué pone ‘vos’ si yo a usted no la conozco?” La docente resuelve la problemática apelando a una acto ejercitativo y de esa manera, vuelve a marcar su rol y posición (saber) en el aula “Bueno... Pablo vamos a hacer de cuenta que nos conocemos”.

En las clases registradas en pareja pedagógica se deja entrever la ausencia de reflexión de los contenidos en ambas culturas (criolla-*qom*) y de acuerdos previos al momento de dictar una clase. Uno

de los indicios que nos conduce a interpretar de esta manera es la reiterada aplicación del método de traducción del contenido impartido en español a la lengua *qom*. A continuación presentamos un fragmento de una nota de campo de una clase de “Lengua I” (lengua castellana) correspondiente al 1^{er} año del nivel secundario en la que se implementa el trabajo en pareja pedagógica (docente criollo e idónea indígena). Esta clase fue dictada por un docente criollo Prof. en Letras (en adelante DC) y una idónea indígena (en adelante DI) para aproximadamente veinte alumnos. La temática de la clase era “oraciones compuestas en español”. La metodología aplicada para impartir la clase consistía en dividir en dos partes el desarrollo de la misma, primero DC dicta los contenidos en castellano y luego, DI lo hace en lengua *qom*:

Luego de saludar a los alumnos la docente criolla les dice que revisará la tarea asignada la clase anterior. Se acerca al banco de una de las alumnas que se encontraba sentada en la primera fila para leer la tarea y le solicita que escriba en el pizarrón una de las oraciones escritas en su cuaderno. La alumna se dirige hacia el pizarrón y transcribe la siguiente oración: ‘Mi lluvia querida me trae bendición pero más trae vida y amor’. La alumna regresa a su lugar y se sienta.

Cuando DC observa que la alumna terminó de escribir en el pizarrón comienza a analizar la oración con los alumnos, mientras tanto le pide a la idónea indígena que escriba esa misma oración en la lengua originaria.

DI toma la tiza y por minutos queda pensando en silencio frente al pizarrón. Como DI tardaba en escribir la oración en *qom* los alumnos se dispersaban y la DC se retira del aula ya que es solicitada por uno de los preceptores. Un episodio que ocurría afuera de la escuela (una discusión entre dos vecinos) capta la atención de los alumnos que se ubicaron frente a una de las ventanas del salón de clases. Finalmente, DI escribe la siguiente oración en el pizarrón e intenta restablecer el orden: ‘*Aiam au’ot anaxit aiem canda’a achiquiatac ta nachalatax tac caio’ot.*’²⁵

²⁵ La traducción aproximada de la oración en lengua *qom* es la siguiente: “A mí la lluvia me trae bendiciones también vida.”

Seguidamente DC le solicita a DI que repita oralmente la oración escrita en la pizarra, DI lo hace rápidamente e invita a los chicos a que lo hagan con ella, pero solo algunos de ellos realizan la actividad.

DC indica a los alumnos a que subrayen los sustantivos de la oración escrita en español y nombra a un alumno que pase al frente a realizar la consigna. El alumno pasa al frente y subraya las palabras: lluvia; bendición; vida y amor.

Luego DC le solicita a DI lo mismo; DI solo subraya el sustantivo 'lluvia' [au'ot] e intenta explicarle a su colega que hay palabras como por ejemplo, 'querida' que en lengua *qom* no poseen traducción y que por eso demoró en hacer la traducción. DC responde que habría que investigar por qué no tiene traducción.

La clase continúa con el análisis de dos oraciones más [Notas de campo del día 10/04/2012].

Obsérvese que el método implementado para dictar una clase en castellano-*qom* es de traducción, sin fomentar la producción, reflexión metalingüística, selección de contenidos culturales pertinentes y participación "activa" tanto de la docente idónea como de los estudiantes. La reflexión sobre categorías gramaticales de la lengua *qom* se las piensa a partir de las categorías sintácticas de la lengua castellana. En este sentido, Unamuno (2013) cuando analiza una escuela primaria de la provincia del Chaco a la que asisten niños wichís menciona, por un lado, que la traducción no sólo es la actividad que los docentes no indígenas (maestros y directivos) esperan que el maestro bilingüe desarrolle en el espacio áulico, sino también, que es el lugar desde donde se lo evalúa ya que se considera que la traducción es el sencillo traspaso de una lengua a otra, como si los conceptos no tuvieran un trasfondo cultural que muchas veces complica el acto de traspaso de un código a otro. Por otro lado, los docentes no indígenas utilizan la traducción como herramienta de control debido a que en las clases donde están presentes un docente no indígena y un docente indígena, el primero habilita los turnos de habla e intervención del

segundo ya sea de forma explícita solicitando su colaboración a través del contacto visual.

En los ejemplos presentados en este capítulo se observa que las prácticas educativas implementadas para la enseñanza de la lengua *qom* reproducen el modelo de enseñanza del español. En ambos casos no se propicia la práctica de la lengua *qom* más que en la repetición de palabras y construcciones aisladas. Sin embargo, registramos situaciones de habla no formales en el contexto escolar, por ejemplo: conversaciones entre idóneos, interacciones con algún familiar, vecino o vendedoras ambulantes de ascendencia indígena que concurren a la escuela. De este modo, la lengua *qom* parecería estar trascendiendo las decisiones institucionales respecto a la inclusión de las lenguas indígenas en los espacios escolares formales.

Existen otras aristas sobre las hay que reflexionar, como por ejemplo las tensiones existentes y veladas entre docentes criollos e idóneos indígenas que se vislumbran diariamente en el trabajo en pareja pedagógica en el aula. En investigaciones anteriores (Medina, Zurlo y Censabella 2014) mencionamos que los docentes indígenas manifiestan estar desorientados en cuestiones metodológicas como por ejemplo, qué contenidos enseñar y cómo enseñar la lengua y cultura originarias. Ante esta situación problemática se implementan métodos de enseñanza tradicionales de lecto-escritura del español que como vimos son los desarrollados en los trabajos en pareja pedagógica.

Novaro (2004: 496-497) realiza una sistematización de experiencias sobre la enseñanza de prácticas lingüístico-culturales indígenas en escuelas con modalidad EIB de Argentina. En dicho texto señala que, en algunos casos, los auxiliares docentes aborígenes

suelen ocupar un lugar subordinado y sus saberes no son reconocidos; sin embargo, en ellos recae la expectativa de un trabajo sumamente complejo, que requiere que se transformen en bisagra o puente entre la escuela, los alumnos y las comunidades: realizan un seguimiento personalizado

de los aprendizajes, son los actores centrales en las propuestas de revalorización cultural (...) también se cuestiona su función de meros “traductores.

La tarea tanto del idóneo indígena como del docente criollo es compleja sobre todo en escuelas como la que analizamos aquí donde no sólo se debe revitalizar la lengua indígena, sino también, enseñarla como segunda lengua a estudiantes indígenas y no indígenas. Para nosotros resulta difícil determinar si los alumnos indígenas y criollos que asisten a la EES N° 118 del barrio *Mapic* son bilingües o no. No relevamos un corpus operativo de datos que nos permita caracterizarlos, sólo contamos con observaciones de situaciones de habla escolares y con las manifestaciones de los alumnos y padres de la comunidad indígena. Los alumnos indígenas en diversas situaciones de clase manifestaron: 1) hablar la lengua indígena en el hogar; 2) comprender algunas palabras, construcciones o frases pero no hablar la lengua *qom*; 3) no saber hablar la lengua y 4) hablar sólo español. Algunos de estos alumnos adquirieron competencias en español por el contacto o la necesidad de comunicarse con los docentes, alumnos y vecinos criollos que asistían a la escuela del barrio o que vivían en el mismo.

Otra observación que podemos realizar en relación con las competencias de los alumnos es la siguiente: a) en los cursos de los primeros niveles observamos que algunos estudiantes son indígenas y se ubican en los puntos previamente mencionados 2, 3 y 4, es decir, no hablan el *qom* y sostienen que en sus casas no se lo transmiten; otros sostienen entender palabras sueltas pero no hablar la lengua indígena, aunque reconocen que sus padres y abuelos sí la hablan en ámbitos cotidianos; y b) en los cursos de los niveles superiores registramos alumnos que se ubican en el punto 1, esto es, poseen competencias del *qom* pero que en la cotidianidad hablan en español.

Teniendo en cuenta la complejidad de este grupo humano, cabe pensar si el empleo de la traducción en el trabajo en pareja pe-

dagógica no constituye la evasiva más próxima para escapar de la complejidad de la lengua indígena y para lograr una aparente “independencia” en el conocimiento de la lengua frente al otro (docente criollo/docente indígena). También deberíamos reflexionar acerca de por qué se enseñan contenidos que, tal vez, podrían resultar poco atractivos para los alumnos teniendo en cuenta el grupo etario al que pertenecen y por qué no se hace hincapié en la complejidad que encierra enseñar una lengua indígena y articular los contenidos en español y *qom*.

3.2.2 Situaciones de enseñanza del Qom la'aqtaqa impartida por una idónea indígena

En la escuela secundaria del barrio *Mapic* existen asignaturas como por ejemplo, *Qom la'aqtaqa*, Medicina natural y Artesanías *qom* que se encuentran a cargo de idóneos indígenas que fueron elegidos por el consejo comunitario de dicho barrio. Estas asignaturas hasta el año 2012 existían como proyectos institucionales y poseen el mismo estatus que las asignaturas de otras disciplinas; es decir, se toman evaluaciones a los alumnos, algunas de ellas consisten en trabajos prácticos áulicos, realización de actividades de investigación, exposiciones orales, entre otras.

En las clases de lengua *qom* observamos que se enseñan contenidos relacionados con lectura de mitos característicos de la comunidad indígena primero en español y luego en *qom*, contenidos gramaticales (como por ejemplo: sustantivos comunes en *qom*, pronombres personales); miembros de la familia, órdenes básicas y nombres de algunas frutas y verduras. Además, en ocasiones, a través de alguna consulta de los alumnos se explican aspectos culturales de la comunidad. A continuación transcribimos una nota de campo correspondiente a una clase de *Qom la'aqtaqa* dictada por un idóneo indígena para un grupo de aproximadamente quince alumnos de ascendencia

qom y criollos en la que se puede observar cómo se organiza la dinámica de la clase siguiendo los mismos patrones que se implementan en el trabajo en pareja pedagógica:

Nos encontramos en una clase de 1^{er} año de *Qom la'aqtaqa*; la temática a enseñar es 'Pronombres personales en *qom*'. La clase está a cargo de una idónea indígena de la comunidad y por solicitud de la misma y de los directivos planificamos juntas previamente las actividades para aplicar en la clase. Ni bien ingresamos al salón saludamos en la lengua indígena: *La* [hola]. La idónea y algunos alumnos responden a nuestro saludo. Luego, nos ubicamos en un costado del salón con los alumnos que en su mayoría son de ascendencia criolla; sólo tres alumnas son de origen *qom* y manifestaron no saber hablar la lengua indígena.

La idónea escribe el nombre de la asignatura en el medio del pizarrón "*Qom la'aqtaqa*" [las palabras de los tobas] y nos solicita que pasemos al frente a escribir los pronombres personales en *qom*. Nos acercamos al pizarrón y los escribimos ya que poseíamos conocimiento de los mismos por la planificación de las actividades previas. Ni bien terminamos de escribir volvemos a nuestro lugar a sentarnos.

La idónea indígena repite en voz alta cada uno de los pronombres: *ajim* (yo); *'am* (tú), *damayi* (él); *qomi* (nosotros); *qami* (vosotros) y *daamayi* (ellos). Seguidamente, solicita a los alumnos que lo hagan también. Sólo algunos de ellos repiten; el resto escribe o realiza actividades de otras asignaturas. La docente insiste a los alumnos que repitan lo escrito en el pizarrón, pero no consigue más que el silencio o respuestas sobre otras cuestiones.

Para promover la práctica de los pronombres, tanto en la oralidad como en la escritura, la idónea nos solicita que peguemos en un costado del pizarrón el afiche en el cual se observaba en un pequeño diálogo entre dos personajes en el que se utilizan los pronombres personales en *qom*. Realizamos lo solicitado y nos pide que representemos el diálogo con ella adoptando el rol de uno de los personajes. Lo hacemos y algunos chicos nos escuchan atentamente.

Ni bien terminamos de reproducir el diálogo suena la campana y la clase termina ya que sólo tenía una duración de 35 minutos [Notas de campo del día 14/06/2012].

Un aspecto que se reitera en las observaciones de las clases de *Qom la'aqtaqa* es la ausencia de una fundamentación y explicación previa a los alumnos acerca de por qué se enseña determinada temática; la indagación de saberes previos, más aún considerando que sólo algunos alumnos son indígenas; la explicación de las reglas o formas de pronunciación de la lengua (fonética del *qom*); no se indagó por ejemplo, qué variante de los pronombres de tercera persona escuchan frecuentemente en la comunidad *damayi - daamayji*, o bien, *ramaye - raamayje*²⁶. La atmósfera, el clima del salón de clases vislumbra el “aparente desinterés” de los alumnos por la temática; no obstante, consideramos que si se promueve la participación de los alumnos aproximándolos a situaciones de su vida cotidiana, o en caso de los niños criollos a la realidad diaria de sus compañeros, se podrían obtener buenos resultados. Esta última sugerencia la explicitamos en la institución debido a que observamos que en los momentos en que la idónea se distendía explicando a los alumnos por ejemplo, cómo pronuncia ella determinada palabra en la ciudad de Resistencia y cómo la pronuncian sus familiares del interior del Chaco la escuchaban con interés y le hacían preguntas.

El “silencio”, la falta de respuesta ante la solicitud de repetir una consigna por parte de los alumnos indígenas y criollos de los cursos inferiores podría estar aludiendo a una incomprensión o desinterés en la temática, a una actitud de resistencia de no querer aprender la lengua indígena, o “a una pauta cultural asociada a estilos de habla, respeto y reflexión” (Novaro 2004). En nuestras reiteradas visitas a la escuela secundaria de la comunidad del barrio *Mapic* pudimos observar que las clases de lengua *qom* se imparten en español y que el uso de la lengua originaria se reduce a repetición de términos aislados, frases o cláusulas breves consistentes en saludar y presentarse en *qom* (saludo, nombre, formas de cortesía). Es decir, la lengua *qom*

²⁶ Las formas *ramaye/raamayje* y *damayi/daamayji* son variantes dialectales que significan ‘tercera persona singular masculino’ (*ramaye-damayji*) y ‘tercera persona plural’ (*raamayje~daamayji*).

en las clases es objeto de enseñanza sin ser medio de comunicación o transmisión de ese conocimiento.

A continuación presentamos un fragmento de una clase de *Qom la'qtaqa* en la que el idóneo indígena enseña sustantivos en la lengua *qom* para un grupo de quince alumnos de 1^{er} año, de ese total tan sólo tres de ellos manifestaron poseer ascendencia indígena:

El idóneo indígena (en adelante DI) ingresa al salón y saluda a los alumnos en lengua *qom*: *La'* [hola] y sólo algunos de ellos responden. Camina hacia la mesa que funciona como escritorio para dejar sus cuadernos y comienza la clase pidiendo a los alumnos que se presentaran en lengua *qom* (es decir, que saluden y digan sus nombres); como no hubo alumnos voluntarios escribió en pizarrón lo siguiente: *la' aiem ienaxat...* [Hola, mi nombre es...]. Aún así, los alumnos se negaban a leer y repetir lo escrito en el pizarrón. Ante la negativa de los mismos, DI decide comenzar un tema nuevo: "sustantivos comunes en *qom*" y solicita a sus alumnos a que nombren sustantivos en castellano para luego escribirlos en *qom*.

Después de mucha insistencia por parte del idóneo, logró que los alumnos enumeraran los siguientes sustantivos en lengua castellana: silla, mesa, cuaderno, lápiz, pizarrón, tiza y ventana. DI nos solicitó que escribiéramos en el pizarrón lo que los alumnos iban diciendo; lo hacemos y nos ubicamos en un costado del salón de clases. Un alumno le preguntó a su docente qué es un sustantivo; inmediatamente el idóneo nos pregunta si podíamos explicar. Lo hacemos dando una definición muy rápida y la clase continúa con la escritura de cada uno de los sustantivos mencionados con su equivalente en lengua *qom*: 1) silla-*sonaxaqui*, 2) mesa-*enquia'axala*, 3) cuaderno-*nerenaxalate* y 4) lápiz-*neraxanaxat*. DI menciona que los sustantivos pizarrón, tiza y ventana no poseen traducción en *qom* y no brinda una explicación acerca de por qué dichos términos no poseen traducción.

Luego DI les pide a los alumnos que repitan con ella la traducción de cada término en *qom* y que registren los mismos en sus carpetas. Los alumnos se resistían a pronunciar los sustantivos escritos en el pizarrón, ignoraban el pedido de DI, se dispersan, hablan entre ellos, se tiran papeles, copiabán tareas de otras asignaturas (...) [Nota de campo del día 10/04/2012].

En las dos últimas notas de campo citadas se observa que las clases están organizadas en base al método de traducción, en la repetición de palabras sueltas consignadas en la carpeta y los contenidos priorizados son saludos, fórmulas de presentación personal; además de contenidos gramaticales como por ejemplo, identificación de sustantivos y pronombres personales. Podríamos pensar que el docente idóneo reproduce el modelo o estructura de cómo dictar una clase, no sólo a partir de su experiencia de escolarización formal, sino también, a partir del trabajo desarrollado diariamente en el aula con su pareja pedagógica.

Otro aspecto relevante es la proyección de la dinámica de la clase desarrollada por la docente criolla e idónea indígena (ver ejemplos del apartado 3.2.1) a una clase impartida solamente por la idónea indígena con la presencia de una estudiante doctoral (véase los dos últimos ejemplos citados). Tal como lo describimos en el apartado metodológico, en un comienzo nuestra función pretendía basarse en la observación de las clases de lengua *qom*. Sin embargo, los requerimientos institucionales (colaborar con la idónea indígena) y la dinámica de las clases nos otorgó otra función y posicionamiento. De ese modo, se nos condujo a actuar no sólo como investigadora observadora, sino también, como “pareja pedagógica de...” por ser considerada portadora de ciertos conocimientos que nos permitían colaborar con la idónea indígena en las clases. Estos datos los corroboramos cuando comenzamos a escuchar que los alumnos se dirigían a nosotros utilizando términos como “profesora”, o bien, cuando nos preguntaban “qué daríamos hoy en la clase”.

Cabe realizar una mención acerca de cómo nos sentíamos en dichos roles. Por una parte, porque en reiteradas ocasiones propusimos actividades áulicas en las que planificamos aproximar a la idónea a una propuesta pedagógica que considere los saberes previos de los alumnos, que los motive a la investigación, que se propicie el uso de la lengua indígena en el aula en algunos momentos de las clases.

Este tipo de propuestas fueron aceptadas por la docente y colaboró, planificó con nosotros pero no pudimos lograr que en las clases se efectivice el uso de la lengua, que se otorgue más explicaciones a ciertas temáticas. En este aspecto, evaluamos que se necesita mayor capacitación docente para que la enseñanza de la lengua *qom* no sea una materia más, sino un medio de comunicación entre la docente indígena y los alumnos (criollos e indígenas), un modo de aproximarme al otro.

En la última nota de campo señalada se observa que cuando la idónea indígena solicita nuestra colaboración en la clase, realizamos las mismas acciones y actividades que la docente criolla le solicitaba a ella en el trabajo en pareja pedagógica. Por lo tanto, en determinadas situaciones la idónea indígena demuestra un posicionamiento que denota saber y poder, no sólo frente a los alumnos, sino también, frente a la figura de un observador participante; y en otras situaciones su función se invierte ya que, si bien es la poseedora del saber ancestral acepta las directrices de su par criollo para transmitirlo en el aula. En otras palabras, se aprecia lo complejo e intercambiables que son los roles de los docentes en el aula, así como la simetría/asimetría va cambiando contextualmente.

3.3 “¿Por qué *qom*?”, “No sabía que en esta escuela enseñaban esta lengua”

En este apartado pretendemos aproximar una respuesta al interrogante ¿cómo reciben los alumnos criollos e indígenas la enseñanza de las prácticas lingüístico-culturales *qom*? Primero presentamos las representaciones de aceptación y/o rechazo de los alumnos indígenas y criollos en torno a la enseñanza de la lengua indígena en la escuela; y luego, señalamos cómo interpretan los idóneos indígenas las manifestaciones de los estudiantes.

Como se puede leer en las notas de campo de los apartados

anteriores, los alumnos dejan entrever un abanico de valoraciones en relación con la recepción de la enseñanza de las prácticas lingüístico-culturales *qom*. En un extremo de este abanico, se despliegan las representaciones de los alumnos (criollos de las distintas divisiones de la escuela secundaria) que se niegan a colaborar en las clases de lengua *qom* porque consideran que no deben aprender la lengua indígena: “no voy a repetir [la oración] porque no soy de aquí (se refiere a que no es del barrio *Mapic*)”. En el otro extremo, se ubican los estudiantes indígenas y criollos del último nivel 5^o año (quienes transitaban el nivel primario en la escuela primaria de la comunidad -EGB N° 963- y que contaban con la presencia de los ADA en el aula) que demuestran interés por las asignaturas donde se investiga la historia de la comunidad y el pueblo indígena; se dialoga con algunos miembros del consejo comunitario, entre otros aspectos. Finalmente, en el medio se encuentran algunos estudiantes, mayoritariamente criollos, de los niveles inferiores (1^{ro}; 2^{do} y 3^{er} año) que manifiestan cierto desconcierto respecto de la modalidad intercultural de la escuela, por eso suelen preguntar acerca de la denominación del pueblo indígena (“¿es *qom* o es *toba*?”); además expresan desconocer que la escuela es de EIB y por lo tanto, no saben que se dictan asignaturas relacionadas con la comunidad indígena.

Seguidamente presentamos un fragmento de una nota de campo perteneciente a una clase de *Qom la'aqtaqa* en un 3^{er} año que cuenta con aproximadamente veinte alumnos que en su mayoría son criollos. En dicho fragmento se observa cómo una alumna criolla se resiste a realizar una tarea de evaluación en lengua *qom* ya que manifiesta no hablar “ese idioma”:

¡Hoy es día de evaluación! Ingresamos el idóneo indígena para comenzar la clase, saluda en *qom* y luego ingresamos nosotros. El idóneo nos solicita que peguemos en el pizarrón una cartulina con unas historietas escritas en *qom*. Lo hacemos y nos dice que nos quedemos al frente porque necesita que colaboremos en la reproducción del diálogo. Reproducimos el diálogo y cuando terminamos, una alumna nos dice que

no entiende, si lo podemos volver a representar porque: “yo no sé hablar en ese idioma”. Volvemos a reproducir el diálogo y luego, el idóneo saca su cuaderno de calificaciones y les indica a los alumnos que se agrupen en pareja para leer el diálogo y que en diez minutos pasaba a evaluarlos.

Las primeras en ser evaluadas son dos chicas cuyos bancos se encontraban cerca del pizarrón; ante la presencia y la orden del idóneo se niegan a ser evaluadas. Se retira el idóneo diciéndoles que practiquen el diálogo. Nos acercamos para ayudar a las alumnas y enumeramos las viñetas para que se orienten y comiencen a pronunciar. Cuando terminamos le preguntamos a la alumna ¿por qué venis a esta escuela? Su respuesta fue porque no podía ir a otra por la lejanía (...) [Nota de campo del día 29/05/2012].

Algunos alumnos criollos con quienes dialogamos en diferentes situaciones,²⁷ manifestaron que cuando se inscribieron en la escuela no les informaron que poseía la modalidad EIB y que por ello debían aprender contenidos relacionados con las prácticas culturales *qom*. Esta información fue corroborada por un idóneo indígena que enseña “Taller de artesanías *qom*” en la escuela secundaria; quien pretendía convocar al consejo comunitario para que al inicio de cada ciclo lectivo se informe a los padres y alumnos cuál es la modalidad que posee la escuela y qué tipo de contenidos se impartirá a los alumnos; además de discutir el desinterés que manifiestan los mismos: “hacia el estudio, hacia la cultura y lengua *qom*”.

Este idóneo indígena también manifestó su preocupación por la actitud de los alumnos al momento de aprender las artesanías *qom*; sostiene que cuando los tres artesanos de la comunidad ya no puedan trabajar se dejarán de realizar estos productos, ya que los alumnos no comprenden el valor de la cultura, lo que significa ir a juntar huesos o amasar barro. En una entrevista realizada por los alumnos de 5^{to} año²⁸ (acompañados por una MBI), al idóneo-artesano indígena se le

²⁷ Dialogamos con los alumnos en situaciones como recreos, durante las actividades de las diferentes clases, en algún evento escolar como ser feria de ciencias, jornadas, entre otros.

²⁸ En el marco de la asignatura “Proyecto de investigación socio-comunitario” los

preguntó cómo evalúa la enseñanza de la lengua y artesanía *qom* en la escuela y si considera que los alumnos están interesados por esos contenidos. El idóneo destacó la ausencia reiterada de los alumnos a las clases y manifestó que al momento de evaluar se percibe la falta de comprensión por parte de los alumnos sobre lo que significa hacer artesanías:

(A): Si a mí me reclama un papá o una mamá, si el hijo o la hija me dice: “Bueno yo trabajo en la artesanía, pero como la artesanía es largo el proceso. Me están reclamando chicos y chicas que por qué yo le hice la nota muy baja si ellos se fueron a juntar hueso. No quiere decir que se fueron a juntar huesos ya reciban la notas altas, ¡no porque es mucho lo que hay que hacer, mucho lo que hay que aprender! Yo no les puedo decir, mira te doy tanto, una nota alta, no le va a servir, no le va servir. Puede que el papá o la mamá pueden estar contentos pero el chico o la chica sabe que no sabe.

Como que le está engañando al papá, la mamá para que se conforme pero el alumno sabe que no sabe, no llegó, no alcanzó, no terminó porque no participó, porque no le gusta, no sé (...) Para mí sería lindo, que... antes de que empiecen las clases el chico vaya con los papás y el director o directora o profesor que explique cuáles son los... los reglamentos a cumplir o a respetar. Entonces, a partir de ahí se puede lograr algo para mejorar la situación; esto no se arregla de un día para otro (...) [Alberto, idóneo y miembro del consejo comunitario, 11/2012].

El idóneo utiliza el verbo “hacer” para referir que la calificación que les debe otorgar a sus alumnos es una construcción que denota un proceso de aprendizaje “yo le hice la nota muy baja (...) si ellos se fueron a juntar hueso. No quiere decir que se fueron a juntar huesos ya reciban la notas altas, ¡no porque es mucho lo que hay que hacer, mucho lo que hay que aprender!”. Las palabras del idóneo remiten a la representación que poseía otro idóneo en el ejemplo citado en la página 117 y que la enunciaba con el verbo “traspasar” haciendo re-

alumnos de 5^{to} año realizaron entrevistas (asesorados por nosotros) a diferentes referentes comunitarios del barrio *Mapic* y con el objeto de resolver la problemática de investigación “La pérdida de la lengua y la cultura *qom*”.

ferencia que no se puede traspasar a un no indígena el conocimiento de la comunidad. Interpretamos que ambas representaciones hacen referencia a que el conocimiento lingüístico-cultural no es algo que se pueda transmitir desde una concepción folclórica, sino más bien, alude a un proceso paulatino que vislumbra una comprensión de la cultura del otro.

Más allá de la legislación nacional y provincial en torno a la modalidad Educativa Bilingüe Intercultural; de los proyectos y definiciones que realiza cada institución para aplicar los lineamientos de la EIB, interpretamos, a partir de los datos que se desprenden de las notas de campo y de las entrevistas, que la/s fisura/s en las prácticas educativas implementadas para la enseñanza de los conocimientos lingüístico-culturales se percibe/n en la ausencia de sistematización de las mismas; sobre todo si se considera contextos escolares que se transforman constantemente como es el caso de la escuela del barrio *Mapic* y donde las prácticas educativas aplicadas para la EIB no poseen redefinición. Es decir, un barrio y una escuela que comienzan teniendo un número mayoritario de alumnos indígenas y un número pequeño de alumnos criollos, pero que debido al proceso de urbanización del barrio los porcentajes de la matrícula estudiantil comienzan a invertirse y hoy la escuela cuenta con un porcentaje mayoritario de alumnos criollos.

Teniendo en cuenta las interpretaciones dadas, es necesario repensar las prácticas educativas para la modalidad EIB y pensar en quiénes son los destinatarios de las mismas; pensar en cómo es la participación de la comunidad indígena y criolla en la escuela. En otras palabras, el desafío inminente y el debate gira en torno a la noción de “interculturalidad”. La interculturalidad implica el diálogo, el intercambio y la apropiación de saberes entre criollos e indígenas, mientras que la concepción subyacente en nuestros registros de campo parece más bien la de considerar que la EIB es un asunto sólo de indígenas, cuando ciertamente debiera incluir a toda la sociedad. Pero, este asunto implica otras complejidades que dejamos pendiente

tes para ser abordadas en futuras investigaciones ya que la meta en esta investigación apunta a comprender la faceta de los aspectos relacionados a las prácticas educativas desarrolladas para la enseñanza del *qom la'aqtaqa* en el marco de la EIB.

Capítulo 4

**Conclusión:
“La EIB para el
criollito también”**

En esta tesis de Maestría en Antropología Social prestamos especial atención a datos sociolingüísticos²⁹ y los analizamos desde dos perspectivas: la antropológica y la etnográfica. La relación entre estas perspectivas analíticas nos permitió abordar un objeto de estudio complejo y en constante redefinición como son las prácticas educativas desarrolladas para la enseñanza de la lengua *qom* en una escuela secundaria periurbana con modalidad EIB. Una escuela que posee gran cantidad de alumnos criollos y un porcentaje menor de indígenas; una escuela inserta en una comunidad indígena en la que sus miembros reclaman y abogan por la enseñanza de la lengua indígena en la institución aunque reconocen que en el seno de algunas familias *qom* no se la trasmite; una escuela que debería redefinir sus objetivos pedagógicos debido al creciente proceso de urbanización del barrio *Mapic* que conduce al incremento de su matrícula estudiantil.

En este trabajo brindamos una primera respuesta a los interrogantes que se realizan los actores sociales involucrados y destinatarios de la política Educativa Intercultural Bilingüe: ¿por qué algunos padres indígenas consideran que la escuela se aleja de los intereses de la comunidad?; ¿qué modelo de escuela anhela la comunidad indígena y criolla?; ¿por qué enseñar la lengua indígena en la escuela?; ¿quiénes son los encargados de transmitir la enseñanza de las prácticas lingüístico-culturales *qom* en la escuela? y ¿cómo reciben la enseñanza de las prácticas lingüístico-culturales los alumnos *qom* y criollos? Teniendo en cuenta estos interrogantes este trabajo fue organizado en tres capítulos.

²⁹ Accedimos a datos de primera mano, es decir, registrados durante el trabajo de campo (entrevistas y notas de campo) y datos de segunda mano que constituyen antecedentes de investigación en el campo de la sociolingüística.

En el primer capítulo “Antropología y etnografía en el ámbito educativo” presentamos el marco teórico-metodológico; por un lado, definimos una de las áreas de interés de la antropología educativa: la Educación Bilingüe Intercultural, en nuestro caso, destinada a las poblaciones indígenas *qom* chaqueñas. Por otro, desarrollamos y reflexionamos sobre la propuesta realizada por Hymes (1996) acerca de si es posible considerar como investigación etnográfica las observaciones recurrentes o periódicas que se realizan en los salones de clases de las escuelas, debido a que constituyen espacios con normas de interacción preestablecidas. De esta forma, se podría transgredir el principio básico de apertura de la etnografía: descubrir los significados y los comportamientos que se despliegan en una interacción. Hymes (1996) sostiene que se deben complementar dichas observaciones con otras en espacios de interacción como por ejemplo, entre niños, docentes, docentes y padres, etc. Decidimos considerar este trabajo como etnográfico ya que para realizarlo no sólo debimos observar las interacciones áulicas, sino también, otros espacios de interacción entre el docente idóneo con los alumnos, con sus pares criollos y con diferentes miembros de la comunidad.

De ese modo, se pudo dar cuenta de los significados y valoraciones que los actores sociales le atribuyen a la enseñanza de las prácticas lingüístico-culturales *qom* en el espacio escolar, a lo que significa ser docente indígena, al lugar que ocupa la lengua actualmente en la escuela, entre otros aspectos. Y, para ello, adoptamos como marco metodológico la teoría de las representaciones sociales de Denis Jodelet (1993) entendiendo que las mismas constituyen no sólo maneras de pensar e interpretar la realidad cotidiana, sino también, dan cuenta de los modos de relación y la posición que ocupan los sujetos en la vida social.

En el capítulo 2 “Contexto de los antecedentes legislativos en torno a la escolarización para los pueblos indígenas de la provincia del Chaco” realizamos una sistematización de las principales leyes

sancionadas en torno a la educación para los pueblos indígenas de la región. La provincia del Chaco se caracteriza por ser pionera en la promoción de políticas públicas con el objetivo de paliar la cuestión indígena en el ámbito educativo. Identificamos tres grandes períodos caracterizados por ciertos lemas que sintetizan el objetivo de los mismos. El primero, comienza a desarrollarse en la década del ‘80 bajo el lema de “reparación histórica”. El segundo, durante los años ‘90 en el marco de “políticas compensatorias” y el tercero, entre los años 2000-2013 y aspira a “empoderar y emancipar a las comunidades indígenas” y pretende provocar “un cambio de paradigma” y “un quiebre ideológico” tanto en las comunidades indígenas como en la población no indígena (criollos).

Estos lemas nos permitieron observar un *continuum* de sentidos a nivel discursivo. La “reparación histórica” implica reconocer a las comunidades indígenas como “destinatarias” de las políticas públicas sancionadas durante la década del ‘80. Es decir, “reparación histórica” alude a una mirada crítica hacia el pasado dada por una sociedad cuyos presupuestos iniciales han cambiado. La “reparación o compensación” se hará a través de una política educativa que plantea un cambio de mirada o posicionamiento de un grupo social frente a otro. La predicación “emancipación intelectual” implica pensar en quién es el emancipador y quién/es son los emancipados ya que la acción de emancipar alude a la acción y el efecto de librar o librarse de una relación de dependencia o de subordinación. Esto es, se comienza a percibir en los discursos legislativos que las comunidades indígenas adquieren el papel de “agentes” o partícipes activos de las políticas sancionadas que las involucran.

Creemos que este tipo de reflexiones constituyen un punto de partida para pensar o redefinir las políticas educativas destinadas a las poblaciones indígenas; por eso, al momento de sancionar e implementar políticas educativas que involucren a las minorías étnicas debemos considerar que las mismas deben ser funcionales en la vida de los actores destinatarios de las mismas.

En el capítulo 3 analizamos las “Prácticas educativas implementadas para la enseñanza del *Qom la’aqtaqa* en la EES N° 118 del barrio *Mapic*”. Este capítulo fue organizado considerando las preguntas que suponen nuestra problemática de investigación que, a su vez, estructuró el análisis. Iniciamos el trabajo analítico refiriéndonos no sólo al modelo de escuela que anhela la comunidad *qom* para el barrio *Mapic*, sino también, a cómo la perciben. Registramos diferentes representaciones que reflejan el anhelo de los miembros de la comunidad: una escuela comunitaria, abierta a la comunidad indígena y criolla donde se enseñe la lengua y cultura indígena. Sin embargo, las representaciones en torno a la escuela la definen como algo diferente, ajeno:“(…) otra cosa [diferente a lo nuestro]” y “en la escuela son todos criollos”. Estas representaciones en torno a la concepción y/o noción de escuela reflejan un contrapunto de voces: por un lado, los actores sociales y por otro, el Estado. Para el Estado, desde los discursos de las políticas educativas, la escuela constituye un posible espacio de empoderamiento y reconocimiento indígena. Mientras que para algunos miembros de la comunidad *qom* del barrio *Mapic*, la escuela es “lo que se aparta de ellos”, pero, a la vez, constituye en espacio que anhelan y desean transformar.

Una de las primeras preguntas de análisis surge como un interrogante de un alumno indígena que parecía no comprender o necesitar una respuesta acerca de la decisión ministerial e institucional de incluir la enseñanza de la lengua en la escuela. La pregunta ¿Y por qué quieren enseñar la lengua indígena en la escuela? en la voz de un alumno, despliega una multiplicidad de respuestas que aluden: 1) a los interrogantes que poseen los alumnos al momento de reflexionar sobre parte de su experiencia escolar en relación con la lengua y cultura indígena ya que sostienen que “la escuela les cambió la vida”; 2) para algunos docentes criollos la respuesta a la pregunta alude a un acto de reconocimiento a la comunidad indígena presente en el barrio; y 3) para algunos padres y alumnos indígenas se enseña la lengua *qom* porque es signo de identificación étnica y un modo de

preservar las fronteras étnicas: "cómo voy a decir ¡yo soy *qom*! si no sé hablar".

Todas estas representaciones y/o expectativas que giran en torno a por qué se incluye la enseñanza de la lengua indígena en la escuela son redefinidas por los docentes indígenas al momento de considerar las características de la población estudiantil destinataria: "que sepa quién es, dónde vive y con quién vive, quién es él. Él es una persona, pero... después que se preocupe él por hablar su idioma". Al respecto, manifestaron priorizar la enseñanza de contenidos culturales más que lingüísticos. Esto se debe a que, por un lado, deben considerar que algunos de sus alumnos hablan la lengua indígena en el hogar pero no en espacios de interacción que comparten con otros estudiantes no indígenas; otros son bilingües receptivos (comprenden más que lo que producen) o sólo hablan español como es el caso de algunos estudiantes indígenas y criollos. Por otro lado, deben tener en cuenta que poseen una matrícula mayoritaria de alumnos criollos y en menor número indígenas. Todas estas variables conducen al docente indígena a pensar o repensar qué enseñar y para qué tipo de destinatarios. Además, esto se debe planificar teniendo presente los objetivos institucionales, es decir, pensando qué lugar ocupa la lengua indígena en la escuela y qué lugar le otorga la escuela a la comunidad indígena y a sus prácticas culturales.

En relación con lo mencionado, creemos que una cuestión pendiente de abordar en estudios posteriores es la temática relacionada al perfil de egresado de una escuela con modalidad EIB, debido a que en los diseños curriculares provinciales para la modalidad EIB no se establece cuáles son las competencias, habilidades de los alumnos y los alcances de un título expedido por este tipo de escuela. En esta tesis sólo mencionamos muy someramente algunas características teniendo en cuenta las competencias de los alumnos que asisten a la EES N° 118 del barrio *Mapic*. Consideramos que los miembros que forman parte de la vida escolar aún no registraron o no definen

cuál es el perfil del egresado de una escuela con las características de la EES N° 118, así como no queda claro quiénes son los destinatarios. Cuando consultamos sobre este aspecto a un funcionario público relacionado con el área de Interculturalidad y Plurilingüismo del Ministerio de Educación de la provincia del Chaco opinó: “las de cualquier sujeto pedagógico de la secundaria”. De esta manera, se invisibilizan o reducen las complejidades que encierra la modalidad Educativa Intercultural Bilingüe, más aún en contextos periurbanos donde las escuelas de modalidad EIB reciben alumnos criollos en un número mayoritario y en un menor número a los indígenas. De ese modo, la institución se encuentra interpelada desde distintas dimensiones, como la pedagógica y la ético-política.

Otro de los interrogantes al que le otorgamos una posible respuesta es: ¿quiénes son los encargados de transmitir la enseñanza de las prácticas lingüístico-culturales *qom* en la escuela? En la escuela secundaria del barrio *Mapic*, los encargados de transmitir los saberes lingüístico-culturales a los adolescentes indígenas y criollos son tanto los maestros bilingües interculturales (MBI) como los idóneos indígenas pertenecientes al barrio. En los apartados 2.2.1 y 2.2.2 mencionamos las principales leyes que permitieron la incorporación del idóneo indígena, así como también, del auxiliar docente aborigen (ADA) en el espacio escolar; además presentamos los criterios de selección que regían en las décadas del ‘80 y ‘90, y mostramos cómo los mismos actualmente se encuentran en redefinición. Ahora bien, respecto de cuáles son las representaciones que posee la comunidad *qom* del barrio *Mapic* sobre los idóneos indígenas, se pudieron detectar las siguientes: 1) los “portadores del saber ancestral”; 2) “los que saben hablar la lengua originaria”; 3) “los que saben cómo es la costumbre indígena” y 4) los que representan a la comunidad indígena en la escuela. Sin embargo, la tarea de los idóneos y de los maestros bilingües interculturales es compleja y, a la vez, enorme ya que no sólo deben impartir la enseñanza de las prácticas lingüístico-culturales *qom* a los estudiantes no indígenas e indígenas, sino también, deben responder

a los requerimientos de la comunidad indígena “atraer o devolverle al chico aborigen su idioma”. De más está decir que es sumamente complejo satisfacer todas esas demandas.

En la sección 3.2.1 y 3.2.2 mencionamos que tanto los idóneos como los MBI en la escuela del barrio *Mapic* dictan clases implementando dos metodologías de trabajo: a) en pareja pedagógica: docente idóneo y docente criollo y b) docente indígena encargado de la clase. Para los idóneos trabajar en pareja pedagógica implica interesarse por la cultura del otro, conocer parte de las prácticas culturales, es una metodología de trabajo que requiere del encuentro con el otro. Sin embargo, en las prácticas áulicas observamos que el trabajo en pareja pedagógica parece caracterizarse por: 1) ser unidireccional ya que el docente criollo es quien organiza la dinámica de la clase y quien decide en qué momentos debe intervenir el idóneo indígena; 2) reproducir las formas de enseñanza del español sin considerar las complejidades de la lengua indígena; 3) la ausencia de articulación entre el contenido curricular del español con el contenido impartido en *qom*; 4) la persistencia de prácticas áulicas donde se pone de manifiesto el contraste entre identidades étnicas “nosotros los criollos” – “ellos los *qom*”, y 5) el establecimiento de ciertos roles en la tarea áulica, esto es, el docente criollo es “la voz” y el idóneo “el eco” de dicha voz; en el sentido que traduce todo lo requerido por el docente criollo.

No sólo la dinámica, sino también, algunas de las características que se utilizan en el trabajo en pareja pedagógica se proyectan en las clases a cargo de un idóneo indígena. Esto lo observamos en las siguientes circunstancias: 1) cuando se implementa el método de traducción de las palabras u oraciones impartidas; 2) cuando se prioriza el registro escrito, y 3) cuando no se registran reflexiones que apelan a los conocimientos previos de los alumnos. Uno de los hechos que fue motivo de reflexión en esta tesis fue que en algunas clases oficiábamos como pareja pedagógica del idóneo. Es decir, nuestra inten-

ción de participar en calidad de observadores daba un giro ya que la dinámica misma de la clase nos invitaba a desempeñar un rol que fuera más funcional que pasivo, es decir, más de participante que de observador. Este nuevo posicionamiento nos permitió comprender la percepción que tenían los otros (alumnos indígenas y criollos e idónea) de nosotros (investigadores, observadores) en dicho rol.

De las predicaciones en torno a cómo reciben la enseñanza algunos alumnos criollos destacamos las siguientes: “¿Por qué *qom*?”, “No sabía que en esta escuela enseñaban esta lengua”. Teniendo en cuenta estas dos predicaciones, consideramos que las representaciones de los alumnos indígenas y criollos que asisten a la escuela del barrio *Mapic*, podrían pensarse como un abanico donde se despliegan diversas representaciones sobre un mismo tema: ¿por qué enseñar la lengua *qom* en la escuela? En un extremo, se encuentran las representaciones de algunos alumnos criollos (pertenecientes al barrio o barrios aledaños al *Mapic*) que se niegan a colaborar en las clases de lengua *qom* porque consideran que no deben aprenderla porque no pertenecen al barrio o a la comunidad. En el otro, las representaciones de los alumnos indígenas y criollos de los últimos niveles que manifiestan interesarse por el aprendizaje de las prácticas lingüístico-culturales *qom*. Finalmente, en las varillas del medio del abanico se observan las valoraciones de los alumnos criollos de los niveles inferiores que manifiestan desconocer la modalidad de la escuela y no comprender por qué deben aprender la lengua y cultura indígena en la misma.

Por último, el título de estas conclusiones “la EIB para el criollito también” hace presente la voz de una idónea *qom*, Rosita Martínez, quien a través del diálogo, reflexiones sobre su desempeño como docente y sobre aspectos que involucran a la EIB propone una nueva mirada en torno a quiénes son los destinatarios de la EIB –los alumnos indígenas y los no indígenas–; así como también sobre quiénes construyen diariamente la EIB en las escuelas: los docentes indígenas,

no indígenas, los estudiantes e investigadores. Las palabras de Rosita dan cuenta el sentido del concepto de interculturalidad, nos interpelan o motivan a incluir al otro (alumno indígena y no indígena) en la concepción que tenemos de EIB. En concordancia con Novaro (2004: 483) consideramos que el enfoque de trabajo de la Educación Bilingüe Intercultural posibilita el encuentro, el diálogo y las discusiones entre dos o más culturas; además "supone el reconocimiento de la dimensión e implicancias culturales del proceso educativo, implica nuevas formas curriculares, y de relación entre educandos y educadores y el reconocimiento de distintas formas de aprender". Es en este punto donde debemos detenernos a pensar cómo entienden la EIB los actores sociales implicados diariamente en la misma; qué significa que una escuela sea de modalidad EIB; qué se entiende por educación bilingüe: educación en dos lenguas (*qom* y español) y cómo se planifica la enseñanza de la lengua indígena en las escuelas periurbanas. En ese sentido, este trabajo se aproximó a comprender estos sentidos a través de una investigación de enfoque interdisciplinario, sin embargo, somos conscientes de los muchos dilemas e interrogantes que quedan pendientes y que esperamos ir respondiendo en futuras investigaciones respecto de la EIB en el Chaco.

Bibliografía

- Acuña, Leonor .2002. "De la castellanización a la educación intercultural bilingüe: sobre la atención de la diversidad lingüística en Argentina". *Revista de historia bonaerense*, IX (24), pp.47-51.
- _____.2013. "Lenguas en contacto en el aula de la educación intercultural bilingüe". En: Unamuno, Virginia y Maldonado, Ángel (eds.) *Prácticas y repertorios plurilingües en Argentina*, pp. 251-271. Barcelona, España: GREIP Universidad Autónoma de Barcelona.
- Aliata, Soledad y Hetch, Ana Carolina. 2011. "Educación, diversidad y desigualdad. Reflexiones sobre los maestros de las escuelas indígenas del Chaco". En: *Actas del X Congreso Argentino de Antropología Social*. Bs. As.
- Artieda, Teresa y Livia, Yamila. 2011. "Apropiación y escuela media en comunidades *qom* del Chaco, Argentina". En: Loncon Antileo, Luisa y Hetch, Ana Carolina (comp.) *Educación Intercultural Bilingüe en América Latina y el Caribe: balances, desafíos y perspectivas* pp. 182-191. Santiago de Chile: Fundación Equitas.
- Barth, Fredrik (comp.). 1969. *Los grupos étnicos y sus fronteras*. México: FCE.
- Bein, Roberto y Varela, Lía. [1998] 2006. "Bases para la determinación de una política lingüística de la Ciudad de Buenos Aires". Extractos de un trabajo escrito para el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Bertone, María R; Lareo, Javier *et al.* 1991. "Los valores en el discurso parlamentario". En: Bote, Susana (coord.) *Tratamiento de la cuestión indígena*, pp. 45-53. Serie Estudios e Investigaciones. Dirección de Información Parlamentaria del Congreso de la Nación. .

- Censabella, Marisa, Giménez, Mariana y Gómez, Martín. 2011. "Políticas lingüísticas recientes en la provincia del Chaco (Argentina) y su posible impacto en la revitalización de lenguas indígenas". En: Haboud, Marleen y Ostler, Nicholas (eds.) *Voces e Imágenes de las Lenguas en Peligro*, pp 195-200. Actas del Congreso Internacional FEL XV -PUCE I. Quito, Ecuador. .
- Cipolloni, Osvaldo. 2004. "Haciendo el camino al andar. La Educación Intercultural Bilingüe desde el Ministerio de Educación de la Nación". En: González, Laura (coord.) *Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Sistematización de experiencias*, pp 467-479. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y el Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos -PROEIB Andes.
- Díaz, Raúl. 2001. *Trabajo docente y diferencia cultural. Lecturas antropológicas para una identidad desafiada*. Buenos Aires: Ed. Miño y Dávila.
- Gorosito Kramer, Ana María, Achilli, Elena y Tamagno, Liliana. 2005. "Un debate sobre la Interculturalidad". En: *Educación Intercultural Bilingüe: debates, experiencias y recursos* [CD 9]. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, educ.ar. Disponible en: http://coleccion.educ.ar/coleccion/CD9/contenidos/sobre/pon6/index_imprimir.html
- Gualdieri, Beatriz. 2004. "El lenguaje de las experiencias". En González, Laura (coord.) *Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Sistematización de experiencias*, pp. 507-521. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación y el Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos -PROEIB Andes.
- Guarino, Graciela. 2006. "Los tobas de la ciudad de Resistencia: el desafío de vivir en los márgenes". *Cuaderno Urbano*, 5, pp. 35-54.

- Hecht, Ana Carolina. 2010. *“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 Publications.
- _____. 2011a. “Debates y desafíos de los/as maestros/as en la educación Intercultural Bilingüe”. En: *Actas del I Seminario Nacional de la REDESTRADO. Trabajo y formación docente en la Argentina: debates sobre la política educativa actual*. Resistencia, Chaco, pp. 1-15.
- _____. 2011b. *Encrucijadas entre las familias wichí y las escuelas. Procesos de apropiación, resistencia y negociación en la Educación Intercultural Bilingüe (Formosa, Argentina)*. Editorial Académica Española.
- _____. 2011c. “Educación Intercultural Bilingüe en Argentina: balances, desafíos y perspectivas”. En: Loncon Antileo, Luisa y Hetch, Ana Carolina (comp.) *Educación Intercultural Bilingüe en América Latina y el Caribe: balances, desafíos y perspectivas*, pp. 302-316. Santiago de Chile: Fundación Equitas. pp..
- Hymes, Dell. 1996. *Ethnography, Linguistics, Narrative Inequality. Toward an Understanding of Voice*. London: Taylor y Francis.
- Jodelet, Denis. 1993. “La representación social: fenómenos, concepto y teoría”. En: Moscovici, Serge (ed.) *Psicología Social II*, Paidós, pp. 469-494.
- López, Luis Enrique. 2009. “Pueblos, culturas y lenguas indígenas en América Latina”. En: Sichra, Inge (coord. y ed.) *Atlas Sociolingüístico de Pueblos Indígenas en América Latina*. Tomo I. Quito: AECID, FUNPROEIB Andes y UNICEFF, pp. 19-99.
- _____. 2013. “Del dicho al hecho...: desfases crecientes entre políticas y prácticas en la educación intercultural bilingüe en América Latina”. En: *Página y Signos. Revista de Lingüística y Literatura* N° 9. Cochabamba, Bolivia, pp. 11-78.

- Medina, Mónica; Zurlo, Adriana y Censabella, Marisa .2014. "Construyendo un nuevo proyecto educativo. Representaciones sobre políticas educativas implementadas en el Chaco". En: *Boletín de Antropología y Educación* N° 06. 2013, pp. 19-29.
- Messineo, Cristina. 1999. "Lenguas indígenas y Educación formal. Alfabetización bilingüe e intercultural en la provincia del Chaco". En: *Actas de la I Reunión de la Universidad de Buenos Aires sobre políticas lingüísticas. Lenguas y Educación formal*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Moya, Ruth. 2007. "Formación de maestros e interculturalidad". En: Cuenca R, Nucinkis N y Zavala V (comp.) *Nuevos maestros para América Latina*, pp. 229-258. Madrid: Ed. Morata.
- Novaro, Gabriela. 2004. "Pueblos indígenas y escuela. Avances y obstáculos para el desarrollo de un enfoque intercultural". En: Gonzalez, Laura (coord.) *Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Sistematización de experiencias*, pp.485-505. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación y el Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos -PROEIB Andes.
- Raiter, Alejandro. 2002 "La educación intercultural bilingüe o la creación de lo desconocido", ponencia presentada en IX Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística, Córdoba.
- Rebolledo, Nicanor. 2009. *Cultura, escolarización y etnografía. Los palikur en el Amazonas brasileño del Bajo Uaçá*. México: Universidad Iberoamericana, Colección trabajos destacados de titulación de posgrado.
- Revista Acompañándonos. 1993. Cartilla del área de seguimiento del CIFMA Sáenz Peña, Chaco N° 2 y 4, año II.
- Ricento, Thomas. 2006. "Languaje Policy: theory and Practice – an Introduction". En: *An Introduction to Languaje Policy. Theory and Method*. Blackwell Publishing Ltd.

- Rockwell, Elise. 2009. *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- Shore, Cris. 2010. "La antropología y el estudio de la política pública: reflexiones sobre la "formulación" de las políticas". En: *Revista Antípoda*, 10, pp. 21-49.
- Unamuno, Virginia. 2013a. "Bilingüismo y Educación Intercultural Bilingüe: miradas en cruce". En: Unamuno, Virginia y Maldonado, Ángel (eds.) *Prácticas y repertorios plurilingües en Argentina*, pp. 235-249. Barcelona, España: GREIP Universidad Autónoma de Barcelona.
- _____. 2013b (en prensa). "Plurilingüismo y estatus práctico de las lenguas en el contexto EIB (Chaco). En: Messineo, Cristina y Hecht, Ana Carolina (comps.) *Lenguas indígenas y lenguas minorizadas. Estudios sobre la diversidad (socio)lingüística en la Argentina y países limítrofes*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Zidarich, Mónica. 2010. "Pareja vulnerable, si las hay: docente originario y docente no originario". En: Hirsch S., Serrudo A. (eds.) *La educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Identidades, lenguas y protagonistas*, pp. 223-254. Buenos Aires: Noveduc.

Documentos consultados y citados

- Ley N° 3258/1987 "De las comunidades indígenas". Cámara de Diputados de la provincia del Chaco (Argentina). En: <http://www2.legislaturachaco.gov.ar:8000/legisdev/PDF/Ley%203258.pdf> (consulta: 06/06/2014).
- Ley N° 5905/2007 "Creación del Programa de Educación Plurilingüe". Cámara de Diputados de la provincia del Chaco (Argentina). En: <http://www2.legislaturachaco.gov.ar:8000/legisdev/PDF/Ley%205905.pdf> (consulta: 06/06/2014).

- Ley N° 6604/2010 “Declara lenguas oficiales de la provincia a la de los pueblos *qom, moqoit y wichí*”. Boletín Oficial Secretaría General de la Gobernación de la Provincia del Chaco, Rcia, 23/03/2011.
- Ley N° 6691/2010 “Educación de la Provincia del Chaco”. Cámara de Diputados de la provincia del Chaco (Argentina). En: <http://www2.legislaturachaco.gov.ar:8000/legisdev/PDF/Ley%206691.pdf> (consulta: 06/06/2014).
- Ley N° 6809/2012 “Enseñanza obligatoria del idioma portugués en las escuelas secundarias”. Cámara de Diputados de la Provincia del Chaco (Argentina). En: <http://www2.legislaturachaco.gov.ar:8000/legisdev/PDF/Ley%206809.pdf> (consulta: 09/06/2014).
- Proyecto de Ley N° 4372/2010. En: <http://segleg.chaco.gov.ar/legislatura/index.html> (consulta 04/06/2014).
- Decreto N° 275/1997 Poder Ejecutivo de la Provincia del Chaco.
- Decreto 226/11 Poder Ejecutivo de la Provincia del Chaco.
- Diario Norte de los días 10, 11 y 13 de septiembre de 1990.
- Libro Histórico Institucional de la EGB 3 N° 963 “Cacique Moreno” del barrio *Mapic*.

Anexo



Fotografía extraída de artículo periodístico titulado: El barrio Mapic obtiene un edificio que reemplaza a una Escuela Rancho. Editorial Diario Norte 15/08/1995 pág. 10

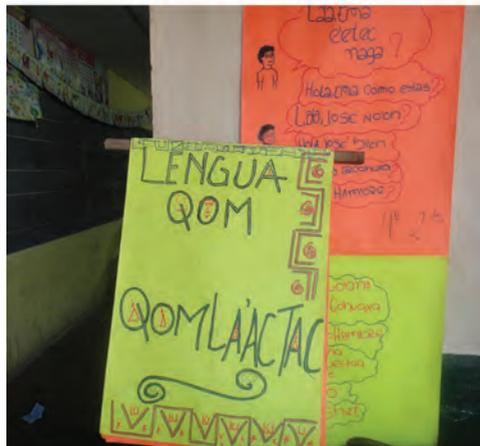


Artículo periodístico extraído del Libro Histórico de la EGB N° 963 del barrio Mapic.



Trabajo presentado por una idónea indígena del barrio Mapic en la Feria de Ciencias (2013) realizada en la UEP N° 72 "Cacique Pelayo" de la ciudad de Fontana (Chaco).

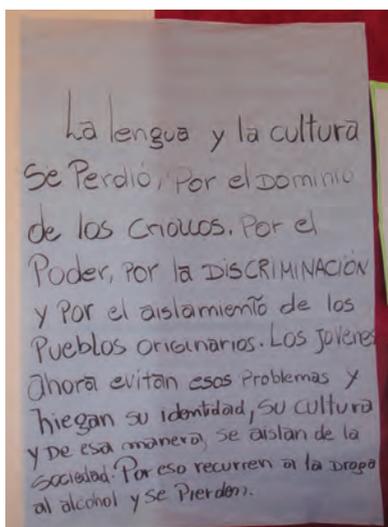
Las fotografías que mostramos a continuación constituyen algunos de los trabajos presentados en la Exposición Anual de trabajos áulicos realizados durante el ciclo lectivo 2012 por los alumnos y docentes de la EES N° 118 del barrio *Mapic*:



Stand presentado por una idónea indígena y una docente criolla del área de Lengua y Literatura. Dicho trabajo fue realizado aplicando la metodología del trabajo en parejas pedagógicas.



Stand a cargo de una maestra bilingüe intercultural en el que se presentó un proyecto de investigación elaborado por los alumnos del 5to año denominado “Pérdida de la lengua”.





Alumnos del 5^{to} año presentando los avances de investigación del proyecto denominado "Pérdida de la lengua".



Stand presentado por la asignatura "Artesanías gom" a cargo de un artesano que se desempeña como idóneo en EES N° 118 del barrio *Mapic*.

Resumen

Este libro es el resultado de un proceso de investigación realizado a partir de las perspectivas antropológica y etnográfica, cuyo propósito es describir las prácticas educativo-lingüísticas en torno al *Qom la'aqtaqa* en una escuela periurbana del barrio *Mapic* (Resistencia, Chaco) con modalidad Educativa Intercultural Bilingüe (EIB). En este sentido, brinda una respuesta a los siguientes interrogantes ¿por qué incluir la lengua indígena en el espacio escolar?, ¿cómo se la incluye?, ¿quiénes son los encargados de transmitir los conocimientos lingüístico-culturales de la comunidad qom?, ¿quiénes son los destinatarios de dicha educación?, ¿cómo receptionan los contenidos que se imparten? y ¿qué modelo de escuela y educación anhelan los miembros de la comunidad? A su vez, se reflexiona sobre qué se entiende por EIB y cómo se planifica la enseñanza de la lengua indígena en una escuela periurbana como la del barrio *Mapic*, que posee una matrícula mayoritaria de alumnos no indígenas y un menor número de alumnos indígenas. Este estudio aporta, además, reflexiones acerca el quehacer etnográfico y sobre las dificultades en el abordaje al campo de estudio.

ISBN 978-987-28041-3-8



9 789872 804138