



Daniel Mato
Coordinador

Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina

Colaboración intercultural:
experiencias y aprendizajes

EDUNTREF

Educación Superior y Pueblos Indígenas y
Afrodescendientes en América Latina

UNTREF

UNIVERSIDAD NACIONAL
DE TRES DE FEBRERO



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

IESALC



Instituto Internacional para
la Educación Superior
en América Latina y el Caribe



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura



Cátedra UNESCO
"Educación Superior y Pueblos Indígenas
y Afrodescendientes en América Latina"
Universidad Nacional de Tres de Febrero
Buenos Aires, Argentina

CIEA

Centro Interdisciplinario
de Estudios Avanzados
UNTREF



Daniel Mato
Coordinador

Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina

Colaboración intercultural: experiencias y aprendizajes

Director Editorial
Alejandro Archain

Editora
María Inés Linares

Corrección
Diana Trujillo

Directora de diseño editorial y gráfico
Marina Rainis

Diseño de tapa
Cristina Torres

Diagramación
Tamara Ferechian

Coordinación Gráfica
Marcelo Tealdi

Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina: colaboración intercultural: experiencias y aprendizajes / Daniel Mato... [et al.]; compilado por Daniel Mato. —1a ed compendiada—. Sáenz Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero, 2019.

600 p.; 23 x 15 cm.

ISBN 978-987-8359-00-7

1. Educación Superior. 2. Pueblos Originarios. I. Mato, Daniel
II. Mato, Daniel , comp.
CDD 305.8

© De las partes, 2019.

© de esta edición UNTREF (Universidad Nacional de Tres de Febrero) para EDUNTREF (Editorial de la Universidad Nacional de Tres de Febrero). Reservados todos los derechos de esta edición para Eduntref (UNTREF), Mosconi 2736, Sáenz Peña, Provincia de Buenos Aires. www.untref.edu.ar
Primera edición octubre de 2018.

Hecho el depósito que marca la ley 11.723.

Queda rigurosamente prohibida cualquier forma de reproducción total o parcial de esta obra sin el permiso escrito de los titulares de los derechos de explotación.

Impreso en la Argentina.

Índice

Palabras preliminares, por <i>Aníbal Jozami</i>	9
Presentación, por <i>Daniel Mato</i>	13

AMÉRICA LATINA

Daniel Mato

Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina: del <i>diálogo de saberes</i> a la construcción de experiencias mutuamente provechosas de <i>colaboración intercultural</i>	19
---	----

ARGENTINA

<i>Ana de Anquín - Mabel Argañaraz - Ariel Durán - Álvaro Guaymás - Adelaida Jerez</i> Servicio, investigación y aprendizajes desde el Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte argentino (Cisen) de la Universidad Nacional de Salta. Reflexiones sobre un acercamiento duradero con escuelas y comunidades con población indígena	49
<i>Beatriz Gualdieri - María José Vázquez</i> Memoria de una experiencia de aprendizajes interculturales: del <i>otro</i> al <i>nos-otros</i>	65
<i>Camilo Ballena - Lucía Romero-Massobrio - Virginia Unamuno</i> Formación e inserción laboral de los docentes bilingües interculturales en la provincia del Chaco: el proyecto "Egresados"	77
<i>Claudia Andrea Gotta - Nadia Ramirez Benites</i> El Programa Intercultural para Estudiantes de Pueblos Originarios como parte de la política de la Universidad Nacional de Rosario: debilidades y fortalezas	95
<i>Cristina Valdez - Alejandra Rodríguez de Anca - Jorgelina Villarreal</i> Producción colaborativa de conocimientos e interaprendizajes interculturales en la experiencia del Cepint (Universidad Nacional del Comahue)	111
<i>María Verónica Miranda - Sonia Liliana Ivanoff - Daniel Leónidas Loncón</i> Conocer para ejercer. Formación de promotores jurídicos indígenas en comunidades indígenas mapuche - tehuelche en la Patagonia argentina	127
<i>Micaela Lorenzotti - Cintia Carrío</i> Educación Superior y Pueblos Originarios en diálogo	139
<i>Mirta Millán - Pamela Esther Degele - Edith Martínez</i> Los devenires del tejido intercultural: reflexiones sobre prácticas colaborativas entre la Comunidad Mapuche Urbana Pillan Manke e instituciones de educación superior en Olavarría (provincia de Buenos Aires, Argentina)	153
<i>Olga L. Sulca - Zulma Segura</i> Tejidos y tejedores: un diálogo intercultural desde el sur	167

BRASIL

<i>Adir Casaro Nascimento - Beatriz dos Santos Landa</i> Parceria UCDB/UEMS: encontro intercultural com as diferenças indígenas	187
--	-----

<i>Antonio Hilario Aguilera Urquiza - Valéria A. M. O. Calderoni</i> Colaboração intercultural nas experiências de acesso e permanência de indígenas à educação superior em Mato Grosso do Sul: ambivalências, tensões e possibilidades	195
<i>Fernanda Nogueira - Michele Barcelos Doebber - Marília Raquel Albornoz Stein</i> A (inter)disciplina Encontro de Saberes na UFRGS como experiência intercultural: novas (mas seculares) vozes que se anunciam na universidade brasileira	211
<i>Iara Tatiana Bonin</i> Ensino superior e Povos Indígenas: experiências de colaboração intercultural e interinstitucional	229
<i>Joana Célia dos Passos</i> O protagonismo do movimento negro e a democratização do ensino superior brasileiro	245
<i>Maria Nilza da Silva</i> Negros de instituição privada têm acesso às Cotas na UEL	259
<i>Rita Gomes do Nascimento</i> Educação superior, povos indígenas, colaboração intercultural: os espaços de participação de indígenas nas políticas educacionais brasileiras	269
<i>Wagner Roberto do Amaral</i> A Comissão Universidade para os Índios (CUIA) do Paraná: uma experiência inédita de ação interinstitucional de política pública de educação superior indígena no Brasil	289
CHILE	
<i>Amilcar Forno</i> Etapas de la relación entre la Universidad de Los Lagos y el pueblo mapuche williche: desde la unidireccionalidad a los desafíos de nuevas relaciones	307
COLOMBIA	
<i>Clara Esperanza Pedraza Goyeneche - Diego Fernando Téllez Bernal</i> Educación inclusiva y análisis situacional de la etnoeducación desde la experiencia de profesionalización de etnoeducadores en el departamento de Nariño, Colombia	323
<i>Félix Suárez Reyes</i> Servicios, colaboraciones y experiencias producto del desarrollo del concurso de docentes etnoeducadores afrocolombianos en el valle del Cauca	341
<i>Julio Cesar Tunubalá Yalanda - María Antonia Calambás Pillimúé</i> Del fogón a la educación hegemónica	359
<i>Maira Alejandra Paz Fernández - Natalia Correa Yu'Tjeng</i> Enseñanza alternativa para una educación inclusiva y crítica	375
<i>Vicky Azucena Muelas - Yesica Alejandra Quina</i> Producción de materiales pedagógicos y didácticos en contextos de diversidad étnica, en la Universidad del Cauca	389
COSTA RICA	
<i>Xinia Zúñiga Muñoz - Sofía Chacón Sánchez</i> Colaboración intercultural: servicio, investigación y aprendizajes en la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica	407
GUATEMALA	
<i>Pablo Ceto</i> Universidad Ixil: indígena, comunitaria y pluricultural	427

<i>Vitalino Similox Salazar</i> Experiencias de colaboración intercultural de la Universidad Maya Kaqchikel en actividades de servicio, investigación y aprendizaje con comunidades del pueblo maya-kaqchikel	441
--	-----

MÉXICO

<i>Érica González Apodaca - Alma Patricia Soto Sánchez</i> Educación comunitaria, colaboración intercultural y prácticas de autodeterminación en una experiencia de formación docente en Oaxaca, México	451
<i>Eugenia Legorreta - Sebastián Olvera</i> El programa de intercambio Íbero-ISIA. Una experiencia de diálogo intercultural	467
<i>Ildelfonso Palemón Hernández Silva - Oscar Lucan Parrao Rivero</i> La experiencia de la UIMQRoo en el desarrollo local y la gobernanza en comunidades de la zona maya de Quintana Roo, México	483
<i>José del Val - Carolina Sánchez</i> Experiencias de investigación del Programa Universitario de Estudios de la Diversidad Cultural y la Interculturalidad de la UNAM y participación comunitaria	497
<i>Mario Bladimir Monroy Gómez</i> Una experiencia de Educación Superior Intercultural en el estado de Querétaro	511
<i>Pablo Gómez Jiménez - Williams Ramírez Benito - José Bastiani Gómez - Flor Marina Bermúdez Urbina</i> Educación Superior e Interculturalidad en la frontera sur-sureste de México: acciones afirmativas de vinculación entre universidades públicas y universidades interculturales	525

NICARAGUA

<i>Yuri Hamed Zapata Webb</i> La Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense y su modelo de gestión institucional para la colaboración intercultural en Abya Yala	539
--	-----

PANAMÁ

<i>Violorio Ayarza - Deidamia López</i> Revitalizando los saberes ancestrales gunas mediante un currículum intercultural: una experiencia de construcción colectiva entre la Universidad Especializada de las Américas y el Congreso General Guna en Panamá	555
--	-----

Sobre los autores	573
-------------------------	-----

Educación Superior y Pueblos Originarios en diálogo

Micaela Lorenzotti - Cintia Carrió

En este texto se presenta un recorrido sobre los desafíos de la construcción e implementación de un material didáctico pensado para dos instituciones educativas con población indígena de la provincia de Santa Fe, Argentina. El dispositivo *moqoit* es un material interactivo de naturaleza lúdico hipermedial que busca promover la enseñanza de la lengua mocoví y que fue construido a partir del trabajo colaborativo de investigadores y miembros de las comunidades. En un primer momento se describen las particularidades sociolingüísticas de la población escolar y barrial de las dos instituciones educativas destino del material; en un segundo momento, se relatan dos de las instancias especialmente dificultosas para la generación de materiales para el “aula de lengua indígena”: (i) la génesis y los desafíos vinculados con los alfabetos y (ii) la reproducción-circulación. Por último, se reflexiona sobre la formación docente de los maestros idóneos y no idóneos, actores principales en la implementación del material en las aulas.

Motivaciones del trabajo

La provincia de Santa Fe cuenta en su territorio con población indígena. En su mayoría los pueblos pertenecen a la familia lingüística guaycurú y las lenguas que se hablan en gran parte son la lengua *qom* y la lengua mocoví (Messineo y Cúneo, 2015, p. 22). Los pueblos indígenas tienen el derecho constitucional a recibir una educación que atienda a sus particularidades lingüísticas y culturales; sin embargo, en Argentina las decisiones-acciones en términos de política lingüística no solo se definen desde los espacios macro de gestión estatal, sino que en muchos casos surgen propuestas desde otros actores implicados en espacios micro de gestión institucional.

Diferentes actores pueden intervenir para empoderar una lengua, en la medida en que esta acción sea la voluntad del grupo lingüístico respectivo. En este sentido, en Argentina diferentes comunidades originarias manifiestan, de diversas maneras, su voluntad de mantener la lengua materna, que es parte de su patrimonio cultural. El dispositi-

vo *moqoit* es un material interactivo de naturaleza lúdico hipermedial¹ que busca promover la enseñanza de la lengua mocoví y que fue construido a partir del trabajo colaborativo de investigadores y miembros de las comunidades.² El objetivo principal del material fue, desde sus inicios, multiplicar las posibilidades de acceso a la lengua y favorecer su aprendizaje mediante la puesta en uso de nuevos dispositivos tecnológicos propios del actual escenario comunicativo. Se desarrolló un objeto lúdico-hipermedial para la lengua mocoví (variedad santafesina), apuntando a su incorporación en propuestas pedagógicas y didácticas orientadas a la enseñanza de la cultura y la lengua mocoví (como segunda lengua) y pensado específicamente para un grupo destino determinado (niños de escolaridad primaria).

En un primer momento, el objeto fue diseñado para una escuela primaria pública común³ que se encuentra en una localidad distante 165 km de la capital provincial y 62 km de la cabecera departamental; en un segundo momento, el material fue retrabajado para que pudiera ser incluido en las propuestas de una escuela primaria pública con modalidad EIB (Educación Intercultural Bilingüe), que se encuentra en una localidad distante a 11 km de la capital provincial. Ambas instituciones presentan características sociolingüísticas similares, a ellas concurren, en su mayoría, niños descendientes de la etnia mocoví que tienen el español como primera lengua y sus docentes, a excepción del docente idóneo, no son descendientes mocovíes. En cuanto a la organización curricular, las dos escuelas cuentan con un espacio semanal destinado a la cultura y la lengua mocoví a cargo del docente idóneo, quien no ha recibido formación lingüística específica respecto de la lengua objeto de estudio.

La construcción de una identidad argentina en torno al monolingüismo español tuvo su lugar a partir de las políticas lingüísticas que produjeron el debilitamiento de las lenguas aborígenes y llevaron a muchos pueblos a sumergirse en un proceso de “invisibilización étnica”

¹ Para el desarrollo y ejecución del producto se constituyó un equipo de trabajo interdisciplinar en el que cada grupo de especialistas desempeñó actividades asignadas que eran discutidas y consensuadas al interior del equipo. Los avances parciales del producto fueron sometidos a la evaluación del equipo directivo y del plantel docente de las escuelas que constituyen la población destino del material.

² Financiamientos parciales: Proyecto de Extensión de Interés Social (PEIS) “Insumos pedagógicos y didácticos para el ‘aula de lengua mocoví’”. Universidad Nacional del Litoral (UNL). 2014-2015; PEIS “Lengua, arte y videojuegos. Intervenciones para el aula de lengua mocoví”. UNL. 2017-2018. Proyecto de Investigación Orientada. 2017-2018. *Ciencia para el conocimiento: lingüística, arte y tecnología*. Agencia Santafesina de Ciencia, tecnología e innovación. Cód. 2010-031-16.

³ Al momento de gestación del material la institución educativa no contaba con la modalidad de EIB (Educación Intercultural Bilingüe), que le fue otorgada en 2017.

(Gualdieri, 2004), que se produce al interior de las comunidades e implica la negación de la identidad aborígen, el desmembramiento de las comunidades y, por lo tanto, el debilitamiento de la lengua. La lengua mocoví de la zona santafesina ha atravesado este proceso; actualmente presenta un riesgo lingüístico alto por la falta de hablantes nativos jóvenes, la falta de concientización de la comunidad en general respecto de esta problemática y la necesidad de acciones gubernamentales o no gubernamentales que apunten al rescate y preservación de la cultura (Carrió, 2009). Las dos instituciones educativas intentan responder a la demanda lingüística de las comunidades indígenas en que están inmersas, que los niños que asisten a ellas se sensibilicen con la lengua y la cultura mocoví. Para alcanzar el objetivo de alfabetizar a los niños en la lengua mocoví se suman otros desafíos, como la ausencia de procesos de normativización que posibiliten la construcción de instrumentos lingüísticos como gramáticas, gramáticas escolares, manuales, etc.

La escuela como institución problemática/problematizadora y transdimensional

El material para el aula: qué, de quién, para quién

Según un informe de Unicef basado en datos del Censo de Población de 2010, el porcentaje de analfabetismo en la Argentina es mayor en la población indígena, lo que no puede dejar de considerarse en consonancia, y en el mismo informe, con las condiciones de vida de la misma población. Ténganse en cuenta los datos incluidos en Carrió (2014, p.168):

El porcentaje de hogares en los que viven pueblos indígenas casi que duplica el total de los hogares en situación de hacinamiento crítico. [...] El porcentaje de hogares indígenas en viviendas deficitarias casi que duplica el total de los hogares. [...] El déficit de cobertura de agua de red y desagües cloacales es mayor en los hogares indígenas que en el total de los hogares.

Tal como remarca la autora mencionada: “en condiciones de vida poco favorables, en un contexto familiar con alto índice de analfabetismo, con docentes que piensan el mundo desde otra cultura, con libros pensados para otros ámbitos y con la intervención de un dialecto diferente, resulta casi una utopía lograr el llamado éxito escolar”.

En este sentido, consideramos que la generación de material didáctico que acompañe a los niños atendiendo sus particularidades lingüísticas y culturales, ciertamente desatendidas, si bien no revertiría estas

condiciones de pobreza, sí al menos contribuiría a reducir la brecha y fortalecer la identidad de los pueblos.

Ahora bien, a la hora de generar materiales para el aula, nos encontramos con dos momentos especialmente dificultosos: la génesis y la reproducción-circulación.

Respecto de la génesis del material didáctico, es sabido que para que una lengua minoritaria cobre fuerza se requiere de procesos de normativización, instrumentos lingüísticos (gramáticas, gramáticas escolares, manuales, etc.) y normalización (vale decir, que pueda desempeñarse en todas las funciones sociales). Así, entonces, se requiere de un saber experto y de un saber, digamos, cultural-vivencial. Solo será posible la gestación de un buen material en la medida en que estos saberes trabajen conjuntamente; sin una participación activa de la comunidad de habla no será posible trabajar hacia el objetivo, dado que, de lo contrario, el resultado será un mediador de juguete, casi ficcional.

El especialista podrá regular las discusiones respecto de las alternativas y opciones disponibles para la normativización de la lengua, pero será la comunidad, con su saber colectivo, el actor determinante del material educativo en tanto que producto. Considérese en este punto el caso de los diccionarios, productos que “hacen una selección del vocabulario de una lengua, detienen el registro de esa lengua en el momento de su confección y llevan la impronta de la conciencia lingüística, la noción de variedad y la postura normativa propias de sus autores, que muchas veces son representativas de las ideas dominantes en su medio social” (Resnik, 2014, p. 44).

La generación de material educativo implica discusiones diversas respecto de qué selección de contenidos lingüísticos y culturales elegir, en función de qué sujetos de aprendizaje, considerando qué variedad lingüística y, fundamentalmente, adoptando qué decisiones de representación. Ingresas así a la discusión el necesario consenso respecto del alfabeto.

Consideramos que la escuela es, en el seno de las comunidades, la institución de mayor protagonismo respecto de la concientización y revitalización lingüística. Es la institución que en mayor o menor medida, a ritmo más o menos sostenido, instala el tema para su observación, discusión, reflexión. Ahora bien, junto a esto, la escuela históricamente se vio ligada a su función alfabetizadora. En principio, y en pro de los objetivos históricos (ver Ley N° 1420), dicha meta de alfabetización implicó leer y escribir en lengua española. Esto parece funcionar como modelo de propósito, parecería una constante que las comunidades, que buscan en la escuela el actor que visualice la lengua

mocoví, pretendan que esta se instale en el aula mediante su escritura. Este modelo trae consigo no pocos desafíos.

Desde otra lógica, es necesario enfrentar la dificultad que representa la reproducción-circulación-difusión de los materiales didácticos destinados a las escuelas aborígenes. Cabe reconocer que no es poco el material generado para atender a las necesidades educativas de esta población escolar, la elaboración de material didáctico específico que puede rastrearse a través de la producción informada por diferentes proyectos de investigación,

sumado a todos los desarrollos anónimos y en proceso, da cuenta del esfuerzo y el compromiso intelectual y social de los grupos (comunidades, escuelas, investigadores). Ahora bien, el problema central radica en que el 80% de estos materiales no están disponibles (por diferentes razones que van desde la construcción “artesanal”, la edición de baja tirada o la publicación por editoriales extranjeras), convirtiéndose así en un conocimiento inerte en términos de circulación de capital intelectual y cultural, lo cual disminuye enormemente su potencial de impacto. (Carrió, 2014, p. 178)

Demás está aclarar el bajo impacto que este tipo de materiales tiene en el mercado editorial de consumo masivo, especialmente el destinado a las instituciones escolares que suponen alumnos y/o docentes y/o instituciones que adquieren los libros y demás materiales. Sin dudas, el factor de mercado es un actor de alto impacto en este punto de la discusión. El mercado editorial no se involucra con proyectos de este tipo, cuyo poder de rédito económico es ínfimo o casi inexistente. Así pues, el Estado entonces debe cubrir incluso con mayor presencia un ámbito que el mercado abarca con creces para otra población.

Habiendo reconocido estos problemas y su impacto en el desarrollo de las propuestas, es que para el caso particular de *moqoit* se trabajó en contrarrestarlos. En función de eso es que el material circula en soporte físico digital (DVD) y no involucra la conexión directa a internet, dado que la población destino para la cual está pensado no cuenta con conectividad óptima. Aun así, en esta etapa del proyecto también se está migrando parte de la propuesta a la plataforma de *Android*, lo que garantiza otro tipo de acceso a la red.

Considerando el caso particular de *moqoit*, entonces, para su ideación, diseño y construcción se requirió de múltiples discusiones que habilitaron la toma de decisiones lingüísticas y didácticas, estéticas y

técnicas.⁴ El diseño y la producción del material atravesaron una serie de decisiones de diferente índole, dada la interdisciplinariedad que su construcción supone. En cuanto a las decisiones lingüísticas, el desarrollo de proyectos como los de este tipo supuso, como condición ineludible, relacionarse con referentes de las comunidades que presenten como característica determinante ser hablantes nativos de la lengua. A partir del diálogo generado tanto al interior del grupo interdisciplinar como el establecido entre el equipo y la comunidad destino, se retrabajaron insumos lingüísticos en función de las decisiones didácticas, se revisaron estereotipos estéticos para lograr la identidad del producto en función de los intereses del grupo y se realizaron acciones concretas orientadas a sentar las bases de un proyecto de inclusión digital que tuviera como uno de sus objetivos principales intervenir activamente en el proceso de empoderamiento de las lenguas originarias.⁵

Decisiones centrales: *materialidad del material*

La producción de material didáctico pensado para los niños de las escuelas de grupos originarios es una deuda contraída por la sociedad y que las políticas educativo-lingüísticas aún hoy no han atendido. Son diversas las decisiones que se toman a la hora de pensar en un material para el aula, más aún cuando la lengua o cultura que se pone en juego no solo no es la propia sino que, además, las discusiones alrededor de la estandarización y normativización de dicha lengua aún no están resueltas.

El desarrollo y la producción de *moqoit* se centran en la prioridad auditiva. Se prima la oralidad por sobre la escritura por razones concretas que se detallan a continuación: (i) no hay una variedad de mocoví que se haya instalado desde las comunidades mismas como variedad de prestigio; (ii) es una lengua de transmisión oral; (iii) no se ha dado una discusión en términos pedagógicos y didácticos respecto del lugar de la escritura en la enseñanza de la lengua y las potenciales dificultades que la instalación de la escritura en el aula de mocoví podría traer aparejadas de manera tangencial; (iv) se observa a este respecto

⁴ Si bien el diálogo y discusión al interior del equipo fue fundamental, también se postuló la necesidad del diálogo mesurado con los actores sociales; se consideró central la función de monitoreo a cargo del plantel docente y directivo de la escuela destino. En este sentido es que a los controles del propio grupo se suma la participación activa de los docentes y de los alumnos de la escuela. De este modo, la población escolar colaboró con la toma de decisiones respecto de aspectos técnicos vinculados con el desarrollo psicopedagógico y matriz de los niños a los que está destinado el uso del material.

⁵ El proyecto actualmente continúa en una segunda fase de ampliación del dispositivo y complementación con nuevos materiales y desarrollos.

una ausencia de toma de decisiones, internas a las comunidades y de impacto en la escolaridad; (v) se genera actualmente una coexistencia de diversas normas gráficas, se han generado diferentes alfabetos para poder atender a las particularidades de la lengua (se profundiza luego este punto); (vi) esto trae aparejada la falta de normativización consensuada; (vii) se desconfía de los vicios pedagógicos respecto de la primacía de la corrección normativa por sobre la reflexión lingüística.

No obstante lo anterior, la escritura tiene espacio en el material. Cuando ingresa la escritura al material lo hace mediante los alfabetos (diferenciados) de las comunidades destino. Esto así, justamente para no empoderar *a priori* una variedad gráfica por sobre las demás y, fundamentalmente, porque una decisión de tal envergadura no puede provenir de agentes externos a las comunidades mismas.

Como se mencionó previamente, entonces, uno de los desafíos que se presentan a la hora de pensar un material didáctico es la falta de consenso respecto del alfabeto seleccionado, dado que los grafos que permiten representar los fonemas del español no son suficientes para dar cuenta de la fonética del mocoví. Estas diferencias conducen a la generación de nuevos grafos y/o a la reutilización de los grafos existentes en el alfabeto español, pero sin correlato directo en el sistema fonológico del mocoví.

Retomando, entonces, las dos comunidades en que están inmersas las instituciones educativas destino del material didáctico distan 143 km una de la otra y cada una escribe la lengua mocoví con un alfabeto diferente. Ante esta situación, el material está triplicado, en el sentido de que la propuesta fue generada, en simultáneo, para tres alfabetos distintos, a saber, el alfabeto de la comunidad 1, el alfabeto de la comunidad 2 y el alfabeto fonético internacional. Esta última incorporación tiene su justificación en la necesidad de documentar los rasgos fonológicos más allá de las decisiones gráficas de cada comunidad y, además, en el hecho de que la falta de consenso inicial, en el seno mismo de las comunidades, dilataba el inicio del proyecto.

En algunos casos, las comunidades se muestran reticentes al trabajo conjunto con los especialistas, lo que trae no poco problemas.⁶ Más allá de la problemática directamente vinculada con estas decisiones — la generación de nuevos grafos y/o refuncionalización de grafos existentes para la escritura en español—, el problema mayor parece radicar en la falta de determinación del objetivo concreto que se persigue al momento de instalar la lengua en el aula. Esta cuestión se observa

⁶ Para ampliar respecto de las particularidades y problemáticas vinculadas con el diseño e implementación de cada alfabeto, Carrió y Lorenzotti, 2018 (en proceso).

fundamentalmente al momento de la evaluación, cuando la adecuación a la norma gráfica (adoptada por la institución particular y/o la comunidad particular) se queda con el protagonismo casi absoluto; corriendo a un segundo plano el valor –a nuestro juicio, central en estos casos– de la oralidad. Pareciera que, una vez más, las herramientas puestas en práctica para lograr la meta de una escuela pensada para la homogeneización del pueblo se instala ahora en un ámbito aún más discordante.

Maestro idóneo, maestro no idóneo: los desafíos en la formación docente

Más allá de la ausencia de materiales para la enseñanza de la lengua y la cultura indígena en las aulas, las demandas aún pendientes en relación con la EIB en la provincia de Santa Fe son muchas. Entre ellas puede mencionarse, por un lado, la necesidad de elaboración conjunta de un currículum para la EIB para que las experiencias traspasen las fronteras de las instituciones y, por el otro, cierta especificidad en la formación docente. Uno de los obstáculos para que la EIB se fortalezca es la poca delimitación de propuestas de formación docente en EIB. Los docentes idóneos tienen que alcanzar el estatuto de docentes profesionalizados, para lo cual es necesario desarrollar institutos de formación docente de nivel primario y secundario bilingües (Arnoux y Bein, 2015). En el caso de la provincia del Chaco, desde 1985 se están formando docentes bilingües (español - lenguas indígenas) que trabajan actualmente en las escuelas de la provincia (Carrió, 2014; Unamuno, 2015). Si bien el decreto santafesino del año 2005 reglamenta que los institutos de educación superior serían los encargados de elaborar postítulos de formación en EIB, hasta el año 2017 no se registraron propuestas de esta índole.⁷

El docente idóneo y la lengua indígena

En la Provincia de Santa Fe, el decreto N° 1719 del año 2005 reglamenta el funcionamiento de la modalidad EIB en la jurisdicción.⁸ Allí

⁷ El Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe dio inicio en 2017 al Ciclo de Profesionalización Docente de Educador Intercultural Bilingüe Indígena (EIBI), dirigido a maestros idóneos bilingües que se encuentran dentro del sistema educativo y que no poseen formación docente.

⁸ En la provincia de Santa Fe las políticas lingüísticas y educativas que respondan a las necesidades y demandas de los pueblos/lenguas amenazadas son escasas, políticas que sí se han puesto en marcha recientemente en la provincia del Chaco, a saber: Ley Provincial N° 6640/2010 de Oficialización de las lenguas *wichi*, *qom* y *moqoit*; Ley 6691/10 de Educación General en la provincia, el Decreto 226/11 y la Resolución 0786/11 que avalan el funcionamiento de escuelas de gestión indígena; creación de la Secretaría de Educación Intercultural y Plurilingüe, que tiene a su cargo la implementación del programa provincial de educación plurilingüe, previsto por la Ley N° 5905 de 2007 y reglamentado por el Decreto N°

se insta para que la planta orgánica funcional de las escuelas con EIB debe incorporar los cargos de maestro bilingüe y maestro artesano, ambos cargos ocupados por idóneos aborígenes. Allí también se especifica la formación mínima que debe tener el idóneo que ocupe esos espacios, esto es, acreditar el Nivel Primario completo y ser hablante bilingüe en un caso o artesano en el otro.⁹ Sin embargo, algunos de estos requisitos no siempre se cumplen o bien no resultan factibles. Este es el caso del dominio de la lengua indígena. En los casos más deseables, el docente que está a cargo de la materia Lengua y cultura indígena es un miembro de la comunidad que ha terminado los estudios secundarios y ha concretado una carrera de Profesorado en Nivel Primario pero que no domina la lengua indígena, si bien se espera que esta se trabaje en el espacio semanal de la asignatura. En otros casos, el docente idóneo no solo no domina la lengua originaria sino que no ha sido formado en una carrera de formación docente. En los dos casos a los que está dirigido *moqoit*, los docentes idóneos son miembros de la comunidad pero no son hablantes nativos de la lengua mocoví, dado que, como se ha mencionado previamente, la vitalidad lingüística del mocoví en la zona es baja. En uno de los casos, por decisión de la planta directiva, el docente que ocupa el cargo tiene el título de profesor de Nivel Primario; en el otro caso, no.

Sumada a la falta de formación docente básica y de formación docente en EIB, la función de los idóneos en las aulas no es del todo clara. Por un lado, según los documentos oficiales, se espera que el idóneo imparta clases de lengua y cultura indígena a toda la planta de alumnos (indígenas y no indígenas), objetivo que, en desconocimiento de la lengua originaria, se transforma en una tarea que, a simple vista, parecería difícil de concretar. Por otro lado, dado que no existe oficialmente una currícula que liste los contenidos de cultura o lengua que sería deseable se impartieran en las escuelas con modalidad EIB, los maestros llevan adelante sus prácticas en un devenir cotidiano azaroso en el que se combina la ya mencionada ausencia de materiales

11064/08. (Censabella, Giménez y Gómez, 2011; Carrió, 2014, Hecht, 2015; Unamuno, 2015).

⁹ “Artículo 16° - Maestro Bilingüe (Idóneo Aborígen): 1.- Los postulantes a suplencias a este cargo deberán: 1.1. Tener el ciclo primario completo. 1.2. Tener conocimiento y capacitación en la Modalidad. 1.3. Pertener a la etnia mayoritaria de la comunidad en la que esté inserta la institución. 1.4. Ser hablante bilingüe con dominio de la lengua materna predominante en la comunidad y del castellano, en la lectura y en la escritura. Artículo 17° - Maestro Artesano (idóneo aborígen): 1. Deberá reunir las mismas condiciones del Maestro Bilingüe y su ingreso a la escuela, como suplente o como titular, se realizará bajo el mismo procedimiento. 2. Como requisito se exigirá, además, antecedentes personales que acrediten su relevancia como artesano (constancias o certificaciones).” (Decreto 1710, 2005).

pensados para la enseñanza de la lengua indígena en el aula con la falta de idoneidad en la lengua originaria. El riesgo es que se pierda de vista uno de los dos objetos; que se privilegie la enseñanza de la cultura por sobre la de la lengua indígena.

En este contexto, entonces, pensar en la elaboración e implementación del material en el aula de lengua indígena no parece algo dado de antemano. Para que el material tenga éxito, esto es, que cumpla su objetivo didáctico lingüístico, los actores principales tienen que ser los maestros idóneos. Desde esta consideración es que, para el caso de *moqoit*, el próximo paso a seguir es generar un Cuaderno de Lengua para el docente idóneo (material en proceso), es decir, libros breves y concretos que acompañen al material y que expliciten los supuestos lingüísticos base del material digital. Otro paso necesario y paralelo es el de testear de qué modo se implementa el material en las aulas, esto es, qué usos les dan los docentes idóneos; cabe aclarar que esta etapa aún no fue iniciada, dado que actualmente está en marcha una serie de talleres de trabajo conjunto entre el plantel docente de las instituciones destino y los miembros del equipo (fundamentalmente profesores de lengua y lingüistas).

El docente no idóneo y la interculturalidad

En términos de Novaro (2006), cuando se habla de interculturalidad en la escuela se lo hace de forma restringida, “se alude a situaciones donde la población que asiste se aleja de los parámetros y estándares tradicionales considerados como patrón de medida.” (p. 52). Pero hablar de interculturalidad implica aludir a “una situación, proceso o proyecto que se produce en el espacio ‘entre’ distintas formas de producción cultural.” (Novaro, 2006, p. 51) y la cultura es una categoría teórica que “hace referencia a los procesos de producción simbólica que caracterizan con relativa continuidad [...] las formas de representación y acción de los distintos agrupamientos sociales.” (p. 51).

Los docentes no idóneos conforman el mayor porcentaje de la planta docente de las instituciones educativas con modalidad EIB, pero en la legislación no se regula qué condiciones deben cumplir dichos docentes para ejercer en este tipo de instituciones. En la mayoría de los casos los docentes no están preparados, desde su formación base, para reconocer la diferencia cultural que conforman las aulas en las que desarrollan diariamente la tarea escolar; la formación docente de los Profesorados de Educación Inicial y Primaria en la Jurisdicción es (podría decirse) monocultural, no contempla la diversidad sociolingüística del territorio. Más allá de esto, cuando la fuerza de la experiencia de los proyectos institucionales permite que el docente se

comprometa con la lógica institucional, las condiciones laborales dadas por la movilidad docente provocan cambios constantes en la planta institucional y esto es un punto negativo a la hora no solo de sostener el proyecto en el tiempo, sino también de reforzar los proyectos institucionales.

El sistema no garantiza que quien se compromete con un proyecto institucional de atención a la interculturalidad y el bilingüismo en las aulas permanezca en la institución o que se priorice en la planta docente a los miembros de la comunidad que han seguido un trayecto de formación docente. Como contrapartida, tampoco se generan, desde los espacios oficiales, capacitaciones para los docentes que desempeñan su rol en instituciones de este tipo.

Esta situación tiene como efecto inmediato que la atención a la diversidad sociolingüística sea responsabilidad solo del maestro idóneo y, por lo tanto, que la interculturalidad quede restringida a los cuarenta minutos semanales destinados a la lengua y la cultura indígena.

Acciones y proyecciones

Para llevar adelante propuestas que atiendan a la diversidad lingüística y cultural parece central el trabajo de los miembros de las comunidades en conjunto con los investigadores que estudian las lenguas y culturas porque, en consonancia con el planteo de Censabella, Giménez y Gómez (2011) “el estudio de las variedades regionales (o dialectales) de las lenguas y de su relación con aspectos identitarios y sociolingüísticos es de suma importancia para el ámbito de la educación intercultural bilingüe y de la revitalización” (p. 196). Es necesario que se tenga en cuenta la situación sociolingüística de las lenguas a la hora de diseñar propuestas relativas a la adquisición/conservación de la lengua/cultura en el ámbito escolar.

Muchos actores sociales apuestan a revertir la situación de desequilibrio entre las posibilidades y las oportunidades de acceso a una educación que atienda a las particularidades de los diferentes grupos sociales en pos de los mejores réditos cognitivos (en un amplio sentido: conocimiento enciclopédico, conocimiento del mundo, metacognoscimiento, conocimiento de uno mismo). Ahora bien, muchas veces los resultados no parecen avanzar en paralelo con las propuestas, el esfuerzo y la inversión. El punto central radica en que los proyectos de este tipo suponen alta inversión a largo plazo y fuerte compromiso de la comunidad. En consonancia, se necesitan garantías de continuidad, más allá de los gobiernos, más allá de los gabinetes y de las personas. Los proyectos focalizados en casos particulares demandan alto esfuerzo

intelectual y presentan un gran número de limitaciones; no obstante esto, al momento y con las políticas lingüísticas y educativas actuales, no parecen surgir mejores alternativas.

Referencias

- ARNOUX, E. y R. Bein, "Hacia una historización de las políticas de enseñanza de lenguas", en: E. Arnoux y R. Bein (eds.), *Política lingüística y enseñanza de lenguas*, Buenos Aires: Biblos, 2015.
- CARRIÓ, C., *Mirada generativa a la Lengua Mocoví (Familia Guaycurú)*. Tesis doctoral. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2009.
- ..., "Lenguas en Argentina. Notas sobre algunos desafíos", en: L. Kornfeld (ed.), *De lenguas, ficciones y patrias* (149-184), Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento, 2014.
- CENSABELLA, M., M. Giménez y M. Gómez, "Políticas lingüísticas recientes en la provincia de Chaco (Argentina) y su posible impacto en la revitalización de lenguas indígenas", en: M. Haboud y N. Ostler (eds.), *Voces e imágenes de las lenguas en peligro. Actas del Congreso Internacional FEL XV – PUCE I*, Quito, 2011, pp. 195- 200.
- DECRETO PROVINCIAL N° 1719, Santa Fe, 4 de agosto de 2005.
- GUALDERI, B., "Apuntes sociolingüísticos sobre el pueblo mocoví de Santa Fe (Argentina)", en: *BilingualAm, First International Symposium on Bilingualism and Bilingual Education in Latin America*, University of Cambridge, 2004.
- GUALDERI, B. y S. Citro, *Lengua, cultura e historia mocoví en Santa Fe*, Buenos Aires: Colección Nuestra América, 2006.
- HAMEL, R. E., "Conflictos entre lenguas y derechos lingüísticos: perspectivas de análisis sociolingüístico", en: *Alteridades*, Vol. 1, N° 10, 1995, 79-88.
- ..., *Las políticas lingüísticas en el Mercosur: ¿una barrera frente a la globalización del inglés?*, México: Universidad Autónoma Metropolitana, 2003. Recuperado de: <http://www.hamel.com.mx/Archivos-PDF/Work%20in%20Progress/2003%20Mercosur> (último acceso: mayo de 2015).
- HECHT, A. C., "Educación intercultural bilingüe: de las políticas homogeneizadoras a las políticas focalizadas en la educación indígena argentina", en: *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, Vol. 29, 2007, 65 - 85.
- ..., "Educación intercultural bilingüe en Argentina: el caso del Chaco entre 1987 y 2014", en: *Revista Latinoamericana*, Vol. 9, N° 2, 2015, 129-144.
- LEY DE EDUCACIÓN NACIONAL N° 26206, 2006.
- MESSINEO, C. y P. Cúneo, "Las lenguas indígenas de la Argentina. Diversidad sociolingüística y tipológica", en: C. Messineo y A. C. Hecht (comps.), *Lenguas indígenas y lenguas minorizadas. Estudios sobre la diversidad (socio)lingüística en la Argentina y países limítrofes*, Buenos Aires: Eudeba, 2015, pp. 21-56.
- NOVARO, G., "Educación Intercultural en la Argentina: potencialidades y riesgos", en: *Cuadernos Interculturales* 49-60, Vol. 04 (007), 2006.
- RESNIK, G., "Norma y variación lingüística en los diccionarios del español de la Argentina", en: L. Kornfeld (ed.), *De lenguas, ficciones y patrias*, Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento, 2014, pp. 43-72.

- UNAMUNO, V., "Plurilingüismo y estatus práctico de las lenguas en el contexto EIB (Chaco), en: C. Messineo y A. C. Hecht (comps.), *Lenguas indígenas y lenguas minorizadas. Estudios sobre la diversidad (socio)lingüística en la Argentina y países limítrofes*, Buenos Aires: Eudeba, 2015, pp. 213-231.