

Construyendo un nuevo proyecto educativo. Representaciones sobre políticas educativas implementadas en el Chaco

Mónica Medina*, Adriana Zurlo**
y Marisa Censabella***

INTRODUCCIÓN

Según las leyes Nacional 23.302/85 y Provincial 3258/87, los pueblos originarios del Chaco (qom, moqoit y wichi) cuentan –entre otros– con el derecho a hablar, aprender y enseñar sus lenguas además de conservar sus pautas culturales. Normativas posteriores esbozan una política lingüística¹ destinada a defender, rescatar y promover el estatus de sus lenguas y culturas, fundamentalmente a través de la Educación Bilingüe Intercultural (EBI) como modalidad educativa. Actualmente, la Ley Provincial 6604/2010 declara como “*lenguas oficiales de la Provincia, además del castellano-español, a la de los pueblos preexistentes qom, moqoit y wichi*”. Si bien aún no ha sido reglamentada, al

1 Definimos provisoriamente el concepto de política lingüística, basándonos en Cooper (1997) entre otros, como el conjunto de *decisiones en torno al uso de las lenguas y sus hablantes, formuladas por un grupo humano con el objetivo de generar un cambio lingüístico* (por ejemplo la promoción o el ocultamiento de una lengua). Las políticas lingüísticas se traducen en una *planificación lingüística*, la cual supone la gestión de los recursos (a través de la reglamentación de leyes, la determinación de objetivos, etapas y plazos, la elaboración de currícula, materiales de trabajo, diccionarios, glosarios para la industria y el comercio, instrumentos de evaluación y seguimiento, la formación, la capacitación y el perfeccionamiento docentes) y las acciones de promoción necesarias para la puesta en práctica de las políticas adoptadas.” (Bein y Varela 2006 [1998]: 49).

* Licenciada en Letras, Universidad Nacional del Nordeste. Becaria Doctoral de CONICET en el Núcleo de Estudios en Lenguas Minoritarias Americanas (NELMA) dependiente del IIGHI (Instituto de Investigaciones Geohistóricas, CONICET, UNNE). Profesora (JTP) interina de *Culturas originarias en el Gran Chaco* (Facultad de Humanidades, UNNE).

** Profesora de Lengua y Literatura y Licenciada en Letras, Universidad Nacional del Nordeste. Becaria Doctoral de CONICET en el NELMA (Núcleo de Estudios en Lenguas Minoritarias Americanas) dependiente del IIGHI, CONICET, UNNE.

*** Dra. en Letras Modernas (UNC). Investigadora Independiente CONICET. Prof. Titular Regular *Lingüística III*, Facultad de Humanidades, UNNE.

definirlas como tales, esta ley plantea, aparentemente, un viraje significativo respecto de la tradicional normativa indigenista, pues les permitiría “a los ciudadanos de los tres Pueblos usar estas lenguas en los distintos ámbitos del Estado Provincial” (ya no solamente en el ámbito educativo).

En este momento consideramos valioso detenernos a reflexionar sobre cuáles son los intereses de algunos de los actores involucrados en la puesta en marcha de esta política lingüística. A tal fin, proponemos contrastar los intereses y expectativas verbalizados por funcionarios del gobierno provincial frente a los expresados por docentes indígenas y no-indígenas en escuelas urbanas con modalidad intercultural bilingüe en Resistencia (Chaco). Es decir, nos interesa identificar cuáles son las *representaciones* que este grupo heterogéneo de actores ha elaborado en torno a las prácticas educativas y a las políticas lingüísticas diseñadas para indígenas. Subrayamos la importancia de tener en cuenta las representaciones de los actores involucrados como paso previo para el diseño de políticas lingüísticas, siendo necesario comprender y aceptar los diversos intereses y representaciones expresados, para conciliarlos en estrategias que dinamicen la puesta en marcha de estas políticas. En este sentido, anticipamos que la *escuela*, tal y como se la representan los actores entrevistados se muestra como espacio elegido y propicio para visibilizar lenguas y hablantes. Pensamos que el próximo paso entraña planificar la adquisición/enseñanza de estas lenguas para que esta política no sea sólo un gesto simbólico más de reconocimiento.

El corpus utilizado para este trabajo forma parte de la base de datos del NELMA (Núcleo de Estudio de Lenguas Minoritarias Americanas, CONICET-UNNE) y está compuesto por discursos oficiales, notas periodísticas y de campo y entrevistas semidirigidas a actores con diferentes roles, cargos y jerarquías y que participan directa o indirectamente en la comunidad escolar entre 2007 y 2011.

El trabajo se organiza en una primera sección teórica-metodológica en la que caracterizamos brevemente la situación sociolingüística de los pueblos indígenas del Chaco, seguido de una breve explicación de los conceptos y la metodología empleados en el análisis. Una segunda sección donde presentamos a través de los discursos recopilados, las representaciones lingüísticas y las expectativas e intereses de los actores mencionados. Y, finalmente, algunas reflexiones formuladas desde una perspectiva sociolingüística acerca del cambio en las políticas lingüísticas propugnado por esta legislación.

2. 2. Aspectos teórico-metodológicos

2.2.1. Caracterización general de la situación sociolingüística de los pueblos indígenas de la provincia del Chaco

Desde mediados del siglo XIX hasta principios del XX, el Estado nacional y las administraciones de los territorios nacionales implementan diversas estrategias (la tropa, la reducción o colonia, militar, civil o religiosa) con el propósito de *territorializar* tribus y bandas indígenas. Es decir, relocalizarlas en zonas estratégicas; permitiendo contar con mano de obra para el trabajo periódico en ingenios, obrajes y cosechas (Botte, 1990; Briones y Lenton; 1997; Beck; 1994) y además facilitaba la colonización (por parte de criollos e inmigrantes) y la expansión de la industria agrícola-ganadera. Durante este período, desde la esfera gubernamental (cuyas acciones propiciaban la *conversión* del indígena a la *vida civilizada*, es decir, el abandono de pautas culturales y lingüísticas señaladas como marcas de *barbarie*), se promueve y legitima una diferenciación sociolingüística que resultará en la *invisibilización* de estas lenguas en el ámbito público, fundamentalmente en las escuelas.

Sin embargo, en la actualidad, la situación sociolingüística de los pueblos indígenas del Gran Chaco es compleja y puede ser conceptualizada como un *continuum* de situaciones diversas que van desde un polo de máxima vitalidad² de la lengua indígena (por ejemplo en comunidades rurales wichí) a un polo de mínima vitalidad (por ejemplo, el caso del vilela, que cuenta sólo con unos pocos recordantes). Para identificar la situación sociolingüística de las comunidades de habla se observan variables como la ubicación geográfica (urbana vs. rural), número y edad de los hablantes, así como también las representaciones y actitudes (lealtad/mantenimiento vs. ocultamiento) que manifiestan hacia sus propias lenguas. De acuerdo con Censabella (2010, 2011) entre los dos polos mencionados se puede observar una variedad de situaciones sociolingüísticas, en las cuales se presentan algunos rasgos constantes como: a) el uso de la lengua indígena en ámbitos cada vez más restringidos; b) diferentes competencias comunicativas entre hablantes de la misma edad que provienen de la misma comunidad, según el tiempo de residencia en la ciudad y la actitud lingüística (mantenimiento/ocultamiento) que prevalece en el núcleo familiar; c) una fuerte discriminación social y lingüística – abierta o camuflada– por parte de la sociedad regional dominante, hecho que, en parte, motiva la decisión familiar de no transmitir la lengua y, consecuentemente, que las nuevas generaciones adquieran la variedad regional de español como lengua primera.

2 La máxima vitalidad se da en aquellas comunidades en las que todos los padres transmiten a sus hijos la lengua indígena como lengua primera (L1). En cambio, la mínima vitalidad comprende los casos en los que no hay transmisión intergeneracional de la lengua indígena, los padres transmiten otra lengua como L1, generalmente la hablada por los grupos dominantes.

2.2.2. De “representaciones sociales” (RS) a “representaciones lingüísticas” (RL)

Trabajar con representaciones sociales implica saber que se abordará un concepto de difícil definición ya que se encuentra en *una encrucijada de diferentes disciplinas y niveles de análisis* (Castorina, Barreiro y Toscano, 2005: 7).

Desde la intersección entre psicología social y otras ciencias sociales, Denise Jodelet (1993) plantea varias caracterizaciones³ que nos permitirán conceptualizar qué entendemos por Representación Social (RS). Así, nos dice “*en tanto que fenómenos, las representaciones se presentan bajo formas variadas, más o menos complejas. Imágenes que condensan un conjunto de significados; sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede, e incluso dar un sentido a lo inesperado; categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes tenemos algo que ver...*” (Jodelet, 1993: 472). Agrega, además, que se trata de “*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*” (Jodelet, 1993:473-474).

En definitiva, la representación social es un concepto útil para dar cuenta de los *procesos de semiosis* (producción de sentido) que los miembros de un grupo van elaborando en torno a determinados fenómenos/circunstancias de “lo real” y que perfilan su particular visión acerca de dicho fenómeno.

En el campo de la sociolingüística y de la sociología del lenguaje, también podemos emplear este concepto para dar cuenta de aquellas verbalizaciones o discursos que los sujetos –que comparten una comunidad– construyen en torno a las *prácticas lingüísticas* propias y/o ajenas. En esta instancia de trabajo⁴, entonces,

3 La autora caracteriza el concepto de RS a partir de cinco rasgos (Jodelet, 1993:474 y ss.) que aquí recordaremos brevemente: 1) una RS es siempre *la representación de algo y de alguien*. La RS constituye un proceso por el cual un sujeto (individuo, familia, grupo, etc.) establece una relación de sentido con otro sujeto en torno a algo. Este algo es el *objeto* extraño, ausente, vacío de sentido que viene a ser sustituido por y estructurado simbólicamente mediante la RS. En este sentido, Moscovici (1961) plantea la estructura de la representación, constituida por la díada *figura/sentido*. Esto nos permite hablar de la característica 2) la RS tiene un carácter de *imagen* y la propiedad de poder intercambiar lo sensible y la idea, el precepto y el concepto. 3) posee un *carácter simbólico y significante*, (4) es de *carácter (re) constructivo*; así como (5) *autónomo y creativo*, en tanto las RS constituyen producto y proceso de elaboración(es) cognitiva(s) y simbólica(s) de un sujeto activo-vivo.

4 Más adelante, será necesario complementar y contrastar estas observaciones sobre RS/RL surgidas a partir del análisis de los discursos con observaciones

hablaremos de “representación lingüística” (RL) cuando las RS tomen la forma de verbalizaciones (juicios de valor, evaluaciones/calificaciones, aserciones o prácticas discursivas) de los hablantes sobre alguna lengua o sobre las propias y/o ajenas prácticas lingüístico-discursivas o prácticas sociales vinculadas a la/s lengua/s. En nuestro corpus la representación lingüístico-social se materializa a través de discursos pero no siempre equivale a una expresión lingüística, a un sintagma o una oración. Es necesario recordar que, como lo señala Jodelet (1993) las representaciones son polisémicas, *condensan un conjunto de significados*, encadenando (en el plano sintagmático) núcleos de predicación que evocan (en el plano paradigmático) *creencias* o *idealizaciones* provenientes de ideologías diversas e incluso contrapuestas.

Algunos autores como Woolard (1998) utilizan el concepto de ideologías lingüísticas (IL) para denotar aquellos *sistemas de ideas, creencias y racionalizaciones que poseen los hablantes acerca de la lengua* y [que] *provocan un gran impacto en determinados aspectos de la vida cotidiana de los miembros de una comunidad*. Para esta autora las IL también constituyen representaciones –explícitas o implícitas– sobre las relaciones de los seres humanos con el lenguaje (Woolard, 1998: 3). También Silverstein (1979), aunque no utiliza el concepto de representación social, señala que las ideologías lingüísticas son un *conjunto de creencias* que los hablantes poseen sobre su lengua, *como una racionalización o justificación de la estructura percibida y del uso de la lengua*. Estos dos últimos autores emplean conceptos diversos pero interpretamos que éstos aluden a un mismo proceso de construcción-circulación de *sentidos* en torno a un objeto o fenómeno, en este caso prácticas lingüístico-culturales, escolares, etc. No obstante, el concepto de IL parece tener un alcance más amplio que el de RL ya que tradicionalmente no sólo se debe trabajar con el discurso de hablantes particulares, sino también con el contexto histórico en el que se adscriben, observando los intereses de(los) grupo(s) social(es) y su dinámica de (no) convivencia, las relaciones legitimadas entre el par lengua e identidad al interior de cada grupo, el impacto que producen todos estos aspectos en la estructura social y política de una comunidad o de un pueblo. Es decir, implica poner en juego durante el análisis a las variables macrosociolingüísticas.

Si bien las IL no son homogéneas dentro de una comunidad de habla representan los intereses y el posicionamiento de la misma o de sus diversos grupos frente a determinadas situaciones de poder. En este

participantes, registro de campo para ver en qué medida se traducen o se distancian dichas RS/RL de las prácticas comunicativas concretas ejercidas en las comunidades estudiadas.

sentido, constituyen una herramienta teórica valiosa al momento de pensar las relaciones de poder entre los hablantes de diferentes lenguas o variedades en términos de políticas lingüísticas. Es decir, las ideologías a través de su contenido semántico-pragmático nos permiten reconstruir/develar aspectos fundamentales de las políticas lingüísticas, como ser el *por qué* y *para qué* de los cambios lingüísticos explícita o implícitamente diseñados y/o ejecutados respecto de la(s) lengua(s) o de sus hablantes.

2.3. Aspectos metodológicos

Entendiendo que las RS/RL son *imágenes* estructuradas mediante el lenguaje, abordaremos su estudio a partir de los discursos que conforman el corpus. Éste se compone de entrevistas semidirigidas (a una funcionaria provincial de alta jerarquía en educación, a una maestra indígena con larga trayectoria en la educación primaria, a dos docentes interculturales bilingües diplomados y a dos docentes no-indígenas, una de primaria y otra de secundaria), discursos inaugurales en diversos eventos (del ministro de educación provincial y del gobernador) así como de notas de campo y artículos de prensa.

En los discursos buscamos presentar las voces de este grupo de actores que consideramos participantes plenamente involucrados y, por tanto, claves para la comprensión de la compleja dinámica de puesta en marcha de estas políticas lingüístico-educativas. Intentamos confrontar los intereses, expectativas y *representaciones* verbalizados por el grupo de funcionarios públicos y por el grupo de miembros de la comunidad escolar urbana en torno a las prácticas lingüístico-educativas y a las políticas vigentes. De modo indirecto, a través de las voces de aquellos actores presentaremos las expectativas e intereses de ancianos y líderes indígenas comunitarios.

Proponemos organizar la presentación y el análisis de los discursos a partir de dos ejes que formularemos como interrogantes:

¿Cuáles son las expectativas/intereses que cada grupo de actores verbaliza en relación con las prácticas lingüístico-educativas y culturales recientemente diseñadas?

¿Qué *otros* sentidos (expresiones significantes) se entretienen en el proyecto discursivo de cada enunciador en torno a las prácticas escolares?

El recorrido por estos dos ejes nos permitirá reconstruir por un lado *qué* formula como *deseo/demanda/necesidad* cada participante de esta política lingüística y por otro lado *qué se manifiesta como ausente/vacío de sentido* en estos discursos que hablan de las políticas vigentes en el Chaco para lenguas indígenas. La conjunción de estos dos aspectos nos permitirá, finalmente, reflexionar desde la perspectiva

de la sociología del lenguaje y de los estudios de políticas lingüísticas acerca de cómo, para qué y por qué incluir una lengua indígena en la escuela.

3. ANÁLISIS DEL CORPUS

3.1. Expectativas e intereses de funcionarios públicos

Los discursos pronunciados por funcionarios públicos en diferentes situaciones de habla (actos inaugurales, entrevistas) plantean *posturas* novedosas que permiten visualizar en el plano simbólico-discursivo un cambio en las políticas lingüísticas diseñadas durante los últimos cinco años. Entre los argumentos entretijados para sostener esas posturas reconocemos verbalizaciones que esperan impactar en diferentes ámbitos y grupos sociales, como por ejemplo: “lograr un quiebre ideológico o cambio de paradigma (1)” (aparentemente en la sociedad mayoritaria), “promover una “industria cultural” local (2a), favorecer la participación y el empoderamiento indígena, así como garantizar la visibilización de lenguas y hablantes en distintos ámbitos públicos, especialmente en la escuela (3a/b).

(1) En la inauguración de la primera Escuela Pública de Gestión Social Indígena del *Barrio Toba* (7 de septiembre de 2011) el ministro de educación plantea el cambio lingüístico diseñado por esta nueva política como un *cambio de paradigma*:

“...Mientras que –destacó– hasta ese momento eran víctimas “del racismo”, “el ninguneo del hecho histórico de la Masacre de Napalpi”. “Empezamos a recorrer un camino de cambio de paradigma del Chaco monolingüe al Chaco bilingüe; del Chaco crisol de razas al Chaco del Chacú original del encuentro, unión de naciones y de la unidad del universo⁵ y diversidad cultural para la búsqueda del alimento colectivo” manifestó. Recordó que a partir de esta gestión fueron oficializadas las tres lenguas de los pueblos originarios Qom, Wichi y Moqoit, además de la española, para que “sepamos conquistar todas las emancipaciones que aún nos faltan conquistar” sostuvo [Nota periodística del 7/11/2011. Fuente: Chaco Prensa.net].

Durante la inauguración de la XI Feria del Libro Regional el Gobernador –en el contexto de la discusión sobre la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual– manifestó su interés en propiciar “industrias culturales locales”, en las que participemos activamente; en el caso de los indígenas se los invita a organizarse y autogestionar sus bienes culturales y artísticos (circulación y comercialización). Ante la pregunta sobre cómo entiende el gobierno que se desarrollarán las industrias culturales locales, la idea es desarrollada en una entrevista por la funcionaria ministerial [EM] (2b).

5 El periodista transcribe este fragmento como *la unidad del universo*, pero conviene señalar que el Ministro se refería a “la unidad de lo diverso”. Esta corrección la podemos hacer en base a las notas de campo recogidas en dos eventos diferentes, donde el mismo enunciador expuso las mismas ideas en torno al término *chakú*.

(2a) *la Ley 26.522 de Regulación Integral de los Servicios de Comunicación Audiovisual constituye un avance cualitativo para (...) generar la producción de contenidos locales (...) porque ésta [la participación activa] es la única forma de construir una sociedad multidireccional que no acepte el mensaje unidireccional de la pampa húmeda, que fortalezamos el federalismo fortaleciendo nuestra identidad (...) Por eso, con una ley aprobada por unanimidad en la Cámara de Diputados lo que hicimos es fortalecer definitivamente nuestra identidad a partir de la cual en la provincia del Chaco la lengua oficial es el castellano, español, qom, wichí y el moqoit como ejemplo para rescatar nuestra propia identidad. En consecuencia, rescatar nuestra propia identidad y fortalecer una acción dirigida del estado para promover las industrias culturales que implica la producción de bienes y servicios, sujeto a la recuperación del valor simbólico de la cultura forma parte de una acción insustituible del estado para fomentar la producción de contenido. (...)*

(2b) *El tema de las industrias culturales, a ver... que la manejen ellos, con etapas, con acompañamiento pero que la decidan ellos. (...) ayudarlos en la comercialización de sus productos y que no sean mal vendidos, ¿no es cierto? [EM (30/09/2011)]*

Cuando indagamos en el campo de lo educativo, donde más concretamente se ha trabajado la visibilización del indígena encontramos funcionarios cuyas expectativas son desterrar la discriminación abierta o camuflada en la escuela primaria, retener a los jóvenes en el secundario y promover la presencia de indígenas en el nivel superior, así como el acompañamiento en cuestiones administrativas:

(3a) *tratar de avanzar en el cumplimiento de las leyes (...) lo institucional, en el sentido de... cómo hacer visible el papel de las lenguas indígenas en la escuela. [EM (30/09/2011)]*

(3b) [la entrevistadora pregunta acerca de los objetivos concretos y cercanos de la política educativa durante el 2011 y entrevistada responde] *primero es fortalecer la educación en primaria (...) el tema empieza en primaria, ahí sí se dá todo lo que quieras de racismo, discriminación, segregación, exclusión pero de forma más camuflada con los niños... Entonces, a ver, el objetivo inmediato es trabajar la cuestión cualitativa en primaria, implica también más docentes y cómo entrar en la escuela sin que sean echados⁶ (...) sensibilización... en el plantel docente (...) en secundaria sí, es ir neutralizando este desgranamiento atroz..."*

3.1.1 Representaciones acerca del cambio lingüístico-social deseado: entre la reparación histórica y el quiebre ideológico

Entre las expectativas e intereses verbalizados por los funcionarios públicos se puede observar, la

⁶ La entrevistada se refiere a la situación frecuente en la cual un directivo equipara el cargo y funciones del Auxiliar Docente Aborigen (ADA) con el del personal de maestranza, entonces, en lugar de estar en el aula, el ADA debe hacer tareas como mandados, limpieza, etc.

construcción de "lo indígena" como una estrategia propia del discurso político, por el cual el representante del poder se manifiesta deseoso de reparar las "deudas históricas" contraídas con los pueblos indígenas (ver más arriba cita n°1 y a continuación n°4):

(4) *Por eso quiero (...) decirles que siento una gran y profunda emoción porque esta obra ha sido largamente reclamada y me enorgullece que ustedes como comunidad sean capaces de defender legítimamente sus derechos y esos derechos los ejercen pacíficamente, por la vía del diálogo para construir consenso, exigiendo al estado lo que tienen que exigir: una auténtica reparación histórica para sus comunidades postergadas hace mucho tiempo. [Inauguración de la primera parte del edificio de la EGSPi N° 1 B° Toba, 7/09/2011]*

Si bien parte de este proyecto de reparación histórica entraña garantías acerca de una *educación de calidad para tener acceso a mejores puestos laborales*⁷ también propicia un cambio lingüístico que se materializa nuevamente en el plano simbólico, a través de la Ley 6604 (de oficialización de lenguas indígenas). En la mayoría de los discursos inaugurales registrados luego de aludir a la sanción de la ley, se construye y evoca un nuevo concepto de *identidad chaqueña* (5) como plurilingüe y pluricultural, asociado metafóricamente al término *chakú*, ya no en el famoso "crisol de razas". La sustitución del sintagma *crisol de razas* por el término *chakú* se puede interpretar como parte del cambio de paradigma o quiebre ideológico que manifiestan los mandatarios provinciales. La adopción y reconstrucción del término quechua les permite denotar el sentido de un nuevo *modo de vida y de organización local basada en la colectividad*.

(5) *Pero también hemos podido en este marco construir esta casa que es la casa de las culturas, un ámbito de reflexión, participación y fortalecimiento de nuestra identidad chaqueña. Esa identidad que nos señala a nosotros como una provincia plurilingüe, pluricultural y multireligiosa que fortalece esta riqueza cultural que hace a nuestra propia identidad. [JMC (febrero de 2011)]*

El cambio lingüístico diseñado a través de la Ley 6604 presupone el uso de las lenguas qom, mocoit y wichí en todos los ámbitos públicos, además del educativo;

⁷ Esta verbalización podría asociarse con representaciones como "la escuela, puerta de acceso al mundo laboral o la *escuela-empresa*" también la "escuela clasificadora". Recordemos que el sintagma "educación de calidad" fue el slogan del discurso educativo hegemónico durante la década menemista y eje del proyecto educativo neoliberal. "Pero simplemente me queda una palabra disfruten la obra construyamos juntos una excelente educación porque no se trata solamente de una inclusión social educativa, se trata de que sus hijos puedan garantizar el acceso a una educación de buena calidad para acceder a mejores empleos, para acceder a una mejor educación con valores..."

para ello no existe hasta el momento reglamentación ni estrategias diseñadas para implementar esta política, salvo las experiencias que se están dando en el marco de la EIB. La funcionaria ministerial entrevistada señala que este cambio de política lingüística está amenazado por la vigencia del *paternalismo* en las relaciones del estado con la(s) *comunidad(es) indígena(s)*, por modos de organización inter e intragrupal, (por ejemplo la cuestión de la representatividad), de circulación de la información y de gestiones muy diferentes al interior de cada comunidad indígena y con respecto a la comunidad mayoritaria, además de la vigencia de la discriminación abierta o no por parte de la comunidad regional (6).

(6) “...el tema es que todavía existe mucho paternalismo o maternalismo en las relaciones con las comunidades indígenas y los docentes indígenas que han atravesado... docentes y líderes indígenas han atravesado un proceso de emancipación intelectual muy fuerte, no digo han atravesado... están en un trayecto... bueno y eso genera tensiones incluso con Nación (...) nosotros basamos... nuestros pocos o muchos avances (...) en la participación activa de los propios docentes indígenas... podrán necesitar apoyo en algunas cuestiones más burocráticas, más administrativas pero los objetivos están bastante claros ... después otra cuestión que no tienen en cuenta desde otros lugares el mundo indígena no es un mundo homogéneo... vos tenés desde las cuestiones partidarias, cuestiones internas cuestiones por ejemplo en este momento con el proceso electoral del IDACH ... eso genera tensiones al interior de ellos y después... los propios pueblos tienen (...) formas de comunicación diferentes y entonces... eso ¿a qué lleva? bueno, a veces se va bastante lento... Por ej. en este momento hay un grupo de 10, 12 [indígenas] que están trabajando sobre el presupuesto para el año... y la cuestión es que... están muy bien formados pero no representan a la mayoría, la cuestión es que tenés que moverte con los distintos grupos constantemente y eso nos cuesta entender, ¿viste?

3.1.2. Otros sentidos entretnejidos en torno a las prácticas lingüístico-culturales en contextos escolares: del quiebre ideológico a la autogestión de la educación indígena

Otro sentido entretnejido en el discurso sobre prácticas educativas para indígenas tiene que ver con actitudes de discriminación implícita o manifiesta por criollos o con el desconocimiento acerca de cuestiones legales que producen desencuentros o detienen procesos reflexivos y experiencias innovadoras respecto de la enseñanza de estas lenguas, de diseños curriculares por niveles y metodologías de enseñanza (7).

(7) entonces, a veces nosotros tenemos realmente, incluso discusiones fuertes con los estamentos técnicos. Te doy un ejemplo, una anécdota, en Sáenz Peña, una supervisora se le había ocurrido que los auxiliares docentes que están previstos ya en el Estatuto ¿no es cierto? y son pagados por 15 hs. cátedra trabajaran las 20 semanales, bueno, una vez, dos veces, tres veces hablamos por teléfono, voy, bueno, en un momento dado (...) “Sra. además de los derechos

laborales de cada uno, están los derechos indígenas, en la Constitución, ta, ta, la 24071 que es como el abc; sí me dice pero no está en el estatuto [docente de la provincia].(pausa) Es decir, en el fondo hay ignorancia pero también esto no lo hacen de perversos, hay que hacer todo un trabajo sobre la interculturalidad en directores y supervisores.

El quiebre ideológico tiene que ver con un cambio de mentalidad en los miembros de la sociedad dominante (que implica llevar a cabo un trabajo sobre interculturalidad), con un acompañamiento en el proceso de *emancipación intelectual*, de organización y convivencia de los indígenas al interior de las comunidades escolares. La entrevistada señala que la interculturalidad también debe trabajarse en una doble dirección, es decir, conjuntamente el derecho indígena y el derecho occidental para evitar situaciones contrarias al derecho ciudadano:

(8) También la interculturalidad... tiene que ser trabajada desde el lado indígena hacia nuestro lado, el derecho blanco: por ejemplo, hubo una discusión, una división en un grupo de una escuela... entonces el Consejo Comunitario decide desplazar al vicedirector (...) bueno, hacerles entender, no a todos eh, pero esto puede suceder, hacerles entender, que hay cuestiones... de derecho (...) Por eso la interculturalidad tiene que ser trabajada en ambos sentidos; no sólo hacia ellos sino de ellos también hacia lo que es el derecho occidental o como quieras llamarlo. Son cuestiones que van surgiendo pero que a mí no me asustan (...) y que es propio de grupos humanos que han sido excluidos, minorizados, y como todo grupo humano luchan por el poder hoy.

3.2. Representaciones en torno a las prácticas educativas en contextos de EIB expresadas por miembros indígenas y criollos de comunidades escolares urbanas emplazadas en el Gran Resistencia

3.2.1 Expectativas, anhelos de los maestros indígenas... “Hablar la lengua o por lo menos que no se olviden de sus raíces”

Las expectativas manifiestas por miembros indígenas (ADA, MBI, I)⁸ de la comunidad escolar son heterogéneas y surgen especialmente debido a los *vacíos* legales y administrativos que circundan las prácticas escolares bajo modalidad EIB. Así, por un lado, los docentes plantean no saber *cómo* o *qué*

⁸ El lector podrá preguntarse cuál es la diferencia de rol y funciones entre: ADA, MBI e I. Formalmente no existe una reglamentación que defina sus funciones dentro del ámbito escolar. Podemos decir que son distintas figuras creadas para ocupar un cargo docente en escuelas con modalidad EIB (algunas de ellas poseen titulación terciaria –MBI (maestro bilingüe intercultural)-; otras solo tienen el nivel primario completo pero con un amplio conocimiento de la lengua y cultura originaria aspecto que les permite desempeñar tareas docentes –ADA (auxiliar docente aborigen) – I (idóneo). Para equipararlos a sus pares no indígenas o criollos se los denomina ‘pedagogos indígenas’ de esta manera, se evita el uso de una terminología extraña a la cotidianamente usada en el espacio escolar.

enseñar respecto de sus lenguas (9), lamentan la poca participación de la familia y de la comunidad en el proceso de enseñanza de la lengua, actitud que parece sustentarse en la creencia de un bilingüismo sustractivo frecuentemente expresado por docentes criollos “tanto hablar el idioma andan mal en lengua” (10), no tienen materiales didácticos ni tiempo para hacerlos (11), muchas veces están divorciados de su pareja pedagógica (12).

(9) “Por eso te digo en cada expectativa de logro que tengo, siempre tengo un año distinto, un año quiero que aprendan a hablar! me doy cuenta que no puedo sola me tienen que acompañar los padres. Entonces, yo digo que sepa que él es toba y que él tiene sus raíces y que él sepa defender lo que es suyo. Y que tenga en cuenta los valores que a nosotros nos enseñaron.” [R (I) 10/2009]

(10) [¿Nunca se juntaron los líderes, los ancianos y les hablaron a los padres, que tenían que hablar la lengua? -Entrevistadora 1]

No sé. Se juntan ellos pero no hablan de ese tema. Se juntan y hablan ellos por ejemplo, están hablando en idioma pero ellos nomás. No se preocupan si el hijo aprendió o no aprendió. Ese es el tema. Ya te digo el miedo ese: ‘vos hablás mucho toba te expresas mal en castellano.’ [R (I) 0/2009]

(11) “nosotros hacemos nuestros propios materiales, tratamos de conseguir lo que podemos y tratamos de adaptarle a cada tema, y no hay, no puedes ir a buscar tu material en la biblioteca, porque no hay, si bien hay de las comunidades de Buenos Aires creo, pero no son nuestras digamos, (...) quizás una vez se quiere dar más y más y no puede porque tiene que tener un tiempo para hacer los materiales, para construir y para que el alumno entienda de esa manera, le sea más fácil, entender lo que nosotros vamos a enseñar....” [C (MIB) 12/2009]

(12) “no hay intercambio (con la docente criolla, su “pareja pedagógica”, dice la idónea aborigen entrevistada). Siempre se dijo ‘articulen’ pero hasta ahora nada...” [R (I) 10/2009]

Sin embargo, todos los entrevistados reconocen el valor de la EIB para los niños tobas especialmente porque permite el ingreso de un miembro de la comunidad a la escuela, miembro que tiene la difícil tarea de custodiar al niño y de canalizar las inquietudes de los padres y la comunidad ante los directivos:

(13) “...la comunidad en sí viene a plantear cosas, que no se anima a decirle por ahí a la directora, o decirle a la señora ¿entendés? (...) simplemente te hablan, tratan de transmitirte sus inquietudes para que busques un puente digamos, haga de acuerdo o algo así, muchas veces son escuchadas y otras... lamentablemente no, depende de la otra persona también, depende de la gente que lleva adelante la escuela, también (...) y hay personas que todavía no aceptan, esa diferencia, y dicen ‘no, todos somos iguales’, pero no somos todos iguales, venimos de realidades muy diferentes, tenemos personalidades diferentes, le damos sentidos diferentes a las cosas... y hay que tener respeto por eso, y... hay gente que no

lo entiende todavía, no lo acepta, digamos y hasta ahí nomás podés llegar porque no podés cambiar la idea tampoco que tiene...” [C (MIB) 12/2009]

(14) “En realidad nosotros entramos para que los chicos se sientan cómodos primero y los padres también porque a veces... la misma gente se siente incómoda con el maestro de grado y cuando vos estás ya.. es como hay más confianza, por lo menos eso lo ví los primeros años y le dicen a la maestra: -yo le dejo a mi hijo porque está ella’ (...)” [R (I) 10/2009]

Los docentes y auxiliares indígenas perciben en sus comunidades el desplazamiento de la lengua o por lo menos la alternancia cada vez más frecuente con el español en ámbitos donde antes sólo se usaba toba como en los cantos del culto, en la charla con los abuelos y, por eso manifiestan el deseo de recuperarla aunque tienen muy en claro lo difícil que resulta hacerlo en el aula (15).

(15) “Ellos [refiriéndose a los padres y ancianos] quieren que nosotros, nosotros no somos milagrosos...pero bueno hacemos lo que podemos... yo lo que quiero lo que a mí me interesa es que no pierda su esencia, su ser indígena (...) Antes yo decía, por lo menos que hable que se comuniquen con algún adulto. Pero ahora les enseño los valores todos los valores que tenemos nosotros, una vez que se lo aprendieron bien, bueno (...)” [R (I) 10/2009]

Finalmente, destacamos algunas reflexiones que surgen con frecuencia en los discursos de auxiliares y docentes aborígenes entrevistados acerca del proceso de socialización en qom o de alternancia qom-español en la que el niño aparentemente participa escuchando/entendiendo. Después de una temprana exposición a la lengua de los padres y abuelos, durante su pubertad/adolescencia, el joven aparentemente, experimenta una crisis identitaria en la que se destaca, fundamentalmente, la ruptura con el idioma familiar/comunitario (16).

(16) “...yo creo que la mayoría (de la comunidad aborigen) entiende la lengua...pero la cosa está en que a la mayoría le cuesta...le cuesta...expresarse en la lengua...no sé el motivo...hay muchos, pero a mí, lo que me costaba antes era, expresarme, si mi mamá me preguntaba en QOM, yo le contestaba en castellano, ¿entendés? eso la mayoría es así, [y eso ¿qué edad era?- pregunta el entrevistador] ya saliendo del primario, séptimo... sí,...claro porque...en mi caso es diferente...porque yo la mayoría de amigos que tenía, eran criollos ...” [C (MIB) 12/2009]

Varios miembros mencionan, en este sentido, que después de atravesar esa crisis, el “ingreso” a la vida adulta habilita para “volver” a la lengua, especialmente para sentir/experimentar el idioma de los ancestros como parte del propio ser (17a/b).

(17a) “... entonces empezamos a hablar el tema de la lengua, y empezamos a hablar en la casa mismo, en mi casa, y era algo lindo porque no te salían las palabras porque ponele quince, veinte, veinticinco años que no hablas el idioma, pero vos entendés, al volverlo a hablar, no te sale, es como que se perdió algo, algo en el tiempo de 25 años, tenés que

empezar a volver a reconocer eso y volver a pasarlo digamos en una... , dudoso algo así y a veces no te salía algunas cosas porque, está prácticamente castellanizada, pero es algo muy lindo, porque es algo muy personal (...) te hace sentir como que el chacoteo, el cariño digamos (...) [I (MIB) 12/2009]

(17b) “...cuando uno habla (qom) se siente identificado, se siente como un yo digamos, como que eso soy yo...y nadie va a decir nada [ríe] algo así... lo importante yo creo que es sentirse cómodo como en casa digamos... como dirían ustedes; ustedes dicen, no hay nada como el hogar, ¿no es cierto? (...) bueno y algo así creo que es la lengua, no sé si me entendés (...) se me hace... (...) cada lengua tiene su propio sentido y su propio sentimiento en cada palabra... (...) con el español, bueno...es necesario para nosotros, porque...si no sabes el español, no podés ir a comprar pan (...), no podés ir al hospital...¿entendés? es algo necesario porque no vivimos en una comunidad dominante por el QOM, una sociedad dominante por el criollo, y por ende se habla el español, en castellano...y es necesario que uno aprenda, entienda...y trate de adaptarse a eso ¿no? [C (MIB) 12/2009]

Ana C. Hecht (2010) observa ideologías nativas en torno al proceso de socialización en la comunidad toba de Derqui (Bs As) y explica que la creencia compartida que sostiene: “los chicos cuando sean grandes van a hablar toba” constituye una racionalización que evoca dos ideologías presentes en los miembros de la comunidad: 1) alusión a las capacidades receptivas en la lengua toba que poseen los niños: entienden la lengua pero no la hablan y 2) la identificación y/ o aceptación étnica que desarrollará el niño en la edad adulta (Hecht 2010: 231-236).

3.2.1.2. Expectativas, anhelos de maestros criollos: “Empoderamiento...proceso de aceptación de la identidad”

En el discurso de docentes criollos que trabajan en escuelas urbanas con modalidad EIB, encontramos otras expectativas.

Una docente criolla desde su rol de formadora plantea numerosas expectativas. En relación con los miembros aborígenes de la comunidad escolar trabaja el tema del “empoderamiento” y en relación con los miembros criollos el tema de la “sensibilización, de la apertura mental a la diversidad” (18)

(18) “...ehh trabajar con la comunidad indígena en cuanto al empoderamiento, o sea en cuanto a tomar lugar, empoderamiento de espacios, empoderamiento de la palabra, de la educación (...) y después tenés que seguir trabajando porque cuanta más visibilidad hay de los pueblos indígenas, hay mayor resurgimiento de actitudes racistas, de discriminación, a mayor visibilidad más racismos...¡ah, mirá vos, estos indios ahora quieren ser directores! (...) La cuestión de la sensibilización de conceptos...cambios de mentalidad o por lo menos buscar una apertura mental dentro del plantel docente”. [C (Prof./Capacitadora) 07/2011]

Por otro lado, en el nivel secundario con modalidad EIB la misma profesora señala como objetivos que

sus jóvenes alumnos (criollos o indígenas) aprendan lengua qom, español y una lengua extranjera (19) y, especialmente trabaja con sus alumnos indígenas el “proceso de aceptación de su identidad” (20).

(19) “(...) el criollo tiene que aprender qom, en la escuela bilingüe intercultural, el criollo tiene que aprender qom, en la EBI, por eso es bilingüe. Si es Bilingüe Intercultural va a una escuela a los chicos indígenas en castellano, aprende una lengua extranjera la que se opte en la institución, no necesariamente tiene que ser el inglés, bueno es inglés bueno, por el estatus que da el inglés actualmente a las lenguas pero aprenden una lengua extranjera y aprenden qom, por eso es intercultural y por eso es que les cuesta porque hay una idea de que bueno si es Bilingüe Intercultural los indígenas nomás tienen que aprender qom y los otros no entonces están las maestras que se llevan a los criollos a otro lado, para que los indígenas hablen solos. (12:17) [C (Prof./Capacitadora) 07/2011]

(20) “...con los chicos indígenas trabajar todo el proceso de aceptación de la identidad, de aceptación del idioma, de la lengua como vehículo de cultura, de que se mueren las lenguas, se dejan de hablar las lenguas se pierde la cultura, se pierde el pueblo...” [C (Prof./Capacitadora) 07/2011]

3.2.2. Otros sentidos asociados a la escuela: la EIB “también para el criollito”, “la escuela comunitaria” y la escuela pública de gestión social indígena.

En las entrevistas visualizamos varios sentidos y experiencias de vida asociadas a la escuela, término que adquiere en los relatos nuevas connotaciones. Así, por un lado es clara la vigencia de la imagen de “escuela como espacio de instrucción y de certificación de saberes” como veíamos en (19).

También se entretienen otros sentidos a partir de las prácticas educativas cotidianas con población indígena. Una maestra del nivel primario y actualmente directora de una escuela urbana con modalidad EIB relata sus primeras experiencias docentes con niños indígenas. Si bien este relato nos remite a veinte años atrás, cuando todavía se trabajaba en el marco del PROEBI, nos interesa porque aquí se destaca muy claramente la activa participación y el acompañamiento de la comunidad de padres y adultos en el proceso de escolarización del niño y de socialización en toba de la maestra criolla (21). En los siguientes fragmentos (22a, b, c) la escuela se nos presenta como un *espacio comunitario* más, donde todos colaboran para hacer más ameno el proceso de enseñanza-aprendizaje.

(21) “...la mayoría (sus alummitos de primer grado) no hablaba mi lengua, 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 aborígen, 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 decirles 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." [Ch (M/D) 06/2007]

(22a) *"... y a mí me tocó trabajar con los nenes de primero, segundo, tercero... también, en grado simultáneo debajo del mapik, nosotros trabajábamos debajo del mapik, ahí los papás habían improvisado 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." [Ch (M/D) 06/2007]*

(22b) *"... el edificio escolar, fue un proyecto de... en el que tuvo participación toda la gente porque la escuela, el edificio, lo levantó la gente del barrio (...) nosotros nos pasábamos sábado y domingo en la escuela con la gente haciendo guiso, construyendo, levantando paredes, etc. etc... O sea que ellos... lo vivieron como un logro el cambiarse. Un logro que fue logro al comienzo porque después también las cuestiones... de... del Ministerio y bueno éstas que tienen que ver con las normativas, hicieron el cambio también, porque hasta ahí la escuela era una escuela abierta que no tenía tejidos..." [Ch (M/D) 06/2007]*

(22c) *"Con el paso del tiempo... ya el Ministerio le hizo poner muro perimetral y todo lo demás, y esto es como que la gente... en los chicos se notó ese cambio, porque los chicos eran bastante tranquilos por toda esa libertad que tenían de... de poder estar en contacto siempre con su familia y con la naturaleza, era como que este cambio, este encierro, los... los alteró y uno notaba en las actitudes de ellos que como que se ponían agresivos y... y la gente misma también es como que hubo un cambio en... en la cuestión de que antes la gente compartía más con la escuela, a partir del... del tejido famoso, era como que ellos ya... creían que tenían que pedir permiso para entrar..." [Ch (M/D) 06/2007]*

Como lo relata la docente en los inicios de la formación del barrio Mapíc la escuela, en tanto espacio de enseñanza, no resultaba un lugar extraño a la comunidad, significaba un lugar abierto en el cual los adultos aborígenes podían participar (ya sea escuchando la clase de las maestras, sugiriendo formas de pronunciar una palabra, brindando vocabulario, oficiando de traductores). La construcción del edificio escolar fue un anhelo y logro comunitario, pero con

la imposición de las normativas ministeriales (horarios, cercado perimetral, entre otros aspectos) hicieron que paulatinamente la familia y la comunidad comenzaran a tomar distancia en las cuestiones referidas al proceso de socialización formal de sus hijos. Actualmente se percibe una actitud por parte de los adultos qom de querer volver a estar presentes en la institución escolar y por tanto, vuelven a resignificar el espacio escolar: la escuela deja de ser ese lugar extraño, alejado de los intereses comunitarios y se convierte en un lugar de participación colectiva en el cual la comunidad podrá comenzar a decidir qué quiere que se les enseñe a sus hijos en relación a la lengua y cultura originaria.

Esta demanda de *una escuela abierta a la comunidad* responde a una representación de escuela muy particular que se materializará por primera vez en una institución del Barrio Toba de Resistencia (Chaco), con la recientemente inaugurada Escuela Pública de Gestión Social Indígena (EPGSI N°1).

Cuando la funcionaria ministerial menciona que los padres aborígenes le solicitan una buena educación para sus hijos: (23) *"Lo que te piden, en general (...) los padres, es una buena educación. Ellos no hablan de educación de calidad y a mí me encanta. Ellos hablan de la buena educación, una buena educación que según mi percepción, porque eso sí ellos te dicen, es que no corte con su cultura de origen pero tampoco que se aisle del mundo..." [EM (30/09/2011)].* Se podría pensar que con esta afirmación las generaciones adultas de aborígenes solicitan un cambio de concepción del espacio simbólico-físico de enseñanza que requerirá implementar un trabajo colaborativo con participación activa de la comunidad indígena y criolla *'el director llame a la comunidad y que la comunidad realmente se apropie de la escuela... que se trabaje juntos, supuestamente en la teoría dice que la escuela va a la comunidad, y la comunidad tiene que ir a la escuela [I L (16/12/2009)]'*.

3.3. Reflexiones desde una perspectiva sociolingüística acerca de las políticas lingüísticas recientemente implementadas

Iniciamos esta ponencia planteando la importancia de tener en cuenta las representaciones de los diversos actores involucrados al momento de tomar decisiones políticas sobre las lenguas, especialmente, para que el impacto de las mismas sea favorable en relación a los recursos invertidos y los resultados esperados.

En este sentido, observamos que los diversos actores comparten –al menos, ése parece ser– el propósito común y explícito de implementar *una educación para indígenas*, una educación definida como modalidad (E) Intercultural Bilingüe, *en la que se visibilicen lengua(s), cultura(s) originaria(s) y hablantes*. Si bien criollos e indígenas, docentes y funcionarios comparten este objetivo, difieren respecto de *para qué* incluir las lenguas y de *cómo* hacerlo.

Para el miembro indígena de la comunidad escolar la inclusión de la lengua en la escuela representa una reparación-reivindicación histórica y, concretamente la promoción económico-social de sus hablantes (acceso a puestos laborales dignos y estables, con beneficios sociales y con posibilidad de permanecer en sus comunidades). Respecto de la enseñanza del qom, la mayoría coincide en considerarla una tarea difícil y sienten no tener suficientes recursos (formación, orientaciones curriculares, materiales). De sus relatos y reflexiones reconstruimos un *proceso* repleto de dificultades en el que los miembros indígenas se están apropiando de algo que originariamente había sido diseñado por otros; así, empiezan a cambiar el sentido de “una escuela que instruye y evalúa” hacia el de una “escuela abierta” en la que también tienen participación miembros de la comunidad⁹.

En cambio, para miembros criollos de la escuela con una posición favorable hacia la EBI, la inclusión de la lengua supone, por un lado, una vía de comunicación con los indígenas (especialmente con niños menores) y, por otro lado, supone un voluntarioso proyecto de revitalización o mantenimiento en el que los destinatarios (niños-jóvenes tobas) deberán “aceptar su identidad” para que no muera su cultura ni su lengua originaria.

Finalmente, a estas voces, se suman la de funcionarios públicos que plantean un cambio de paradigma (*chakú*), un *viraje ideológico* cuyo programa de acciones involucra el acompañamiento de los indígenas en su *emancipación intelectual*, el cambio de mentalidad en el plantel docente, la revisión del desgranamiento en la secundaria, la erradicación del racismo en la primaria, entre otros. Las banderas de estos cambios son la ley de oficialización del qom, wichí y moqoit y la EPGSI N° 1 (Barrio Toba), aunque en cuestión educativa aún no existen acuerdos acerca de cómo enseñar la lengua ni qué contenidos enseñar, poniendo en evidencia un vacío de reflexión casi inexplicable luego de treinta años de aplicación de la EBI en el norte argentino: el de la *planificación de la adquisición de la lengua originaria* teniendo en cuenta las diferentes situaciones sociolingüísticas de los niños y jóvenes, incluso los que forman parte del mismo pueblo (lengua indígena L1 o L2). Este vacío sostiene expresiones contrarias a la EBI

⁹ La primera señal de ese desplazamiento de sentido viene dada por la incorporación del “ADA” al aula: nadie sabe realmente cuál es su función, pero la comunidad coincide en valorarlo positivamente y acudir a él para plantear problemáticas, para comunicarse. La segunda señal viene dada por un claro reclamo por parte de pedagogos indígenas de que la comunidad y la familia sean parte del proceso de enseñanza en la escuela y, finalmente, el tercer reclamo es la necesidad de contar con formación profesional y con herramientas metodológicas adecuadas para afrontar la enseñanza de la lengua en contextos educativos urbanos.

reflejadas en evaluaciones negativas de maestros criollos tales como “[*los maestros indígenas*] no saben enseñar ni su lengua”, que refleja con crudeza y desprecio las múltiples falencias de formación profesional que el estado nacional y provincial continúa sin atender debidamente y que insistentemente reclaman los maestros y padres indígenas.

Consideramos, pues, ineludible el trabajo, la revisión y la reflexión sobre experiencias didácticas de enseñanza del qom (L1, L2, LH) a través de equipos bilingües e interdisciplinarios. Este sería un modo de promover a los docentes bilingües interculturales, de coadyuvar a su *emancipación intelectual* ubicándolos a la par del colega criollo que enseña español o una lengua extranjera en lugar de seguir considerándolos –como lo indica la práctica– en meros traductores o porteros. Por otro lado, sería un modo de *resignificar* el aprendizaje del qom desde la lógica utilitaria occidental y criolla, a la cual los jóvenes parecen adscribirse durante su escolarización.

BIBLIOGRAFÍA

- Beck, Hugo (1994) “Relaciones entre blancos e indios en los Territorios Nacionales de Chaco y Formosa (1885-1950)”. En Cuadernos de Geohistoria Regional N° 29. Instituto de Investigaciones Geohistóricas (IIGHI). Resistencia, Chaco.
- 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.
- Botte, Susana (Coord.) (1991) *Tratamiento de la cuestión indígena*. Serie Estudios e Investigaciones N° 2. Dirección de Información Parlamentaria del Congreso de la Nación. Bs. As.
- Briones, Claudia y Lenton, Diana (1997) “Debates parlamentarios y nación. La construcción discursiva de la inclusión/exclusión del indígena”. En Censabella - Viegas Barros (Coord.) *Actas de las III Jornadas de Lingüística Aborigen*. Bs.As. Instituto de Lingüística, UBA. Págs. 303-318.
- Castorina, José; Barreiro, Alicia y Toscano García Ana (2005) “Las representaciones sociales y las teorías implícitas: Una comparación crítica”. En: *Educação & Realidade*, 30. Facultad de Educação, UFRGS, Porto Alegre, Brazil: págs. 201-222.
- Censabella, Marisa (2010) “Lenguas y Pueblos indígenas de la Argentina”. En: *Interculturalidad en contexto mapuche*. (Ed) Quilaqueo Rapimán, D.; Fernández, C.A y Quintriqueo Millán, S. EDUCO: Neuquén.

- Censabella, Marisa (2007) *Las lenguas indígenas en Argentina y su enseñanza en la escuela. El rol de los ISFD*. Primer Reunión Nacional del Proyecto “Becas de formación docente para estudiantes indígenas” Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Bs As 4, 5 y 6 de diciembre de 2007.
- 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: LINCUM
- Jodelet, Denis (1993) “La representación social: fenómenos, concepto y teoría.” En: *Psicología Social II*, (ed) Moscovici, S. Paidós.
- Woolard, Kathryn (1998) “Language Ideology as a Field of Inquiry”. En *Language ideologies practice and theory* (Eds.) Schieffelin B, Woolard K. & Kroskrity P. Oxford University Press, Págs: 3-47.