

Formación de docentes indígenas: políticas lingüísticas en el CIFMA de Sáenz Peña, Chaco



Esta obra está bajo licencia internacional
Creative Commons Reconocimiento
No Comercial-Sin Obras Derivadas 4.0



Lucía Romero Massobrio

Universidad Nacional de San Martín
Buenos Aires, Argentina
lromero@unsam.edu.ar

Fecha de recepción / Zusendungsdatum / Date de réception / Reception date / Data di ricezione / Data de recepção: 18-11-2019

Fecha de aceptación / Annahmedatum / Date d'acceptation / Date of acceptance / Data di accettazione / Data de aceitação: 21-02-2020

Formación de docentes indígenas: políticas lingüísticas en el CIFMA de Sáenz Peña, Chaco

Resumen

En este artículo nos proponemos analizar las políticas lingüísticas que operan en un terciario de la provincia de Chaco cuya particularidad es haber sido el primero en formar exclusivamente personas de las comunidades moqoit, qom y wichi para que se desempeñen como docentes bilingües. Abordamos estas políticas desde una perspectiva etnográfica que nos permite dar cuenta de las acciones de la institución, así como de sus actores, para comprender estos procesos de manera situada. Demostraremos que ha habido cambios en las políticas lingüísticas que operan en el CIFMA y proponemos vincularlas con las políticas de acción afirmativa provinciales que inauguró la Ley de las Comunidades Indígenas (1987).

Palabras clave: formación docente, revitalización lingüística, políticas lingüísticas, lengua qom

Ausbildung für eingeborene Lehrer: sprachliche Politiken im Institut tertiären Bildungsbereiches CIFMA von Sáenz Peña, Provinz Chaco

Abstract

In diesem Beitrag möchten wir die Sprachpolitiken analysieren, die in einem Institut des tertiären Bildungsbereiches in der Provinz Chaco betrieben werden. Die Besonderheit dieses Institutes ist es, dass es die erste Einrichtung ist, die ausschließlich Menschen aus der Moqoit-, Qom- und Wichi-Gemeinschaft als zweisprachige Lehrer ausgebildet hat. Wir verstehen diese Politiken aus einer ethnographischen Perspektive, die ermöglicht, über die Tätigkeiten der Institution sowie ihrer Akteure zu berichten, um diese Prozesse vor Ort zu begreifen. Wir werden belegen, dass es Änderungen bei den Sprachpolitiken von CIFMA gab und wir werden sie an die provinziellen Politiken knüpfen, die das Recht historisch ausgeschlossener und diskriminierter Gruppen auf Post-Sekundarbereich-Bildung gewährleisten und im Gesetz der Eingeborenen Gemeinschaften (1987) vorgesehen sind.

Stichwörter: Lehrerausbildung, sprachliche Neubelebung, Sprachpolitiken, Quom-Sprache

Formation des enseignants autochtones: les politiques linguistes dans le cadre du CIFMA de Saenz Peña, Chaco

Résumé

Dans cet article nous nous disposons à analyser les politiques linguistiques appliquées dans un tertiaire de la province de Chaco dont la particularité est d'avoir été le premier à la formation exclusivement des personnes des communautés moqoit, qom et wichi pour assurer l'enseignement bilingue. Nous abordons ces politiques d'un point de vue ethnographique qui nous permet de rendre compte des actions de l'institution ainsi que de ses acteurs pour comprendre ces processus de manière située. Nous allons démontrer qu'il y a eu des changements concernant les politiques linguistiques qui opèrent au CIFMA et nous proposons de les relier aux politiques d'action positive de la province mises en place par la Loi des Communautés Autochtones (1987).

Mots clés: formation pédagogique, revitalisation linguistique, politiques linguistiques, langue qom

Training indigenous teachers: language policies at the CIFMA in Sáenz Peña, Chaco

Abstract

In this article, we propose an analysis of the linguistic policies that operate in a tertiary education institution from the province of Chaco, whose peculiarity is to have been the first one to exclusively train people from the Moqoit, Qom and Wichi communities to work as bilingual teachers. We study these policies from an ethnographic perspective that allows us to account for the actions and the actors of the institution to understand the educational processes in a situated way. We show that there have been changes in the language policies that operate in CIFMA, and we propose to link them with the provincial affirmative action policies that were implemented as from the passing of the Indigenous Communities Act (1987).

Key words: teacher training, linguistic revitalization, linguistic policies, Quom language

Formazione di docenti indigeni: politiche linguistiche nel CIFMA di Sáenz Peña, Chaco

Riassunto

In questo articolo proponiamo l'analisi delle politiche linguistiche che operano in un istituto terziario della provincia del Chaco, la cui particolarità è essere stato il primo a formare esclusivamente persone delle comunità moqoit, qom e wichi con il fine di permettere loro di svolgere la professione del docente bilingue. Abbiamo considerato queste politiche da un punto di vista etnografico, che ci ha consentito di comprendere le scelte dell'istituzione, dei suoi attori, per capire questi processi in maniera contestualizzata. Dimostreremo che ci sono stati dei cambiamenti nelle politiche linguistiche, che agiscono nel CIFMA e che proponiamo di collegare alle politiche d'azione affermative provinciali, che furono inaugurate con la Ley de las Comunidades Indígenas (1987).

Parole chiave: formazione dei docenti, rivitalizzazione linguistica, politiche linguistiche, lingua qom

Formação de professores indígenas: políticas linguísticas no CIFMA de Sáenz Peña, Chaco

Resumo

Neste artigo propomos analisar as políticas linguísticas que operam em um curso de formação da província do Chaco, cuja peculiaridade é ter sido a primeira a formar exclusivamente pessoas das comunidades Moqoit, Qom e Wichi para atuarem como professores bilíngues. Abordamos essas políticas a partir de uma perspectiva etnográfica que nos permite dar conta das ações da instituição, assim como dos seus atores, para compreender esses processos de forma situada. Mostraremos que ocorreram mudanças nas políticas linguísticas que operam no CIFMA e nos propomos vinculá-las às políticas provinciais de ação afirmativa inauguradas com a Lei de Comunidades Indígenas (1987).

Palavras-chave: formação de professores, revitalização linguística, políticas linguísticas, língua Qom

0. Introducción

Desde hace más de treinta años, el Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen (CIFMA) asumió la tarea de formar docentes interculturales bilingües moqoit, qom y wichi en la provincia de Chaco. En tanto tal, este centro pionero de formación docente es un espacio clave para estudiar las políticas lingüísticas relativas a tres lenguas originarias de la provincia: el moqoit, el qom y el wichi.

Nos proponemos estudiar las políticas lingüísticas que operan en un espacio como el CIFMA, terciario que forma exclusivamente personas indígenas. Indagaremos en las decisiones y acciones que se llevan adelante en la institución, el punto de vista de sus estudiantes y docentes y sus vínculos con las políticas educativas y de empleo de la provincia de Chaco.

Desde una perspectiva etnográfica que busca abordar las políticas lingüísticas como procesos de múltiples capas, actores y motivaciones, argumentaremos que ha habido un cambio en las políticas lingüísticas que operan en esta institución terciaria, y que este cambio conlleva modificaciones en el perfil de los docentes interculturales bilingües que forma el CIFMA.

1. Marco teórico

1.1. Acción afirmativa y Educación superior

Los estudios de políticas vinculadas a la EIB (educación intercultural bilingüe) en Argentina se han enfocado en el estudio de la normativa vigente y las han enmarcado en las llamadas políticas focalizadas (véanse Bordagaray & Novaro, 2004; Hecht, 2015; García Palacios, Hecht & Enriz, 2015). Las políticas educativas destinadas a las comunidades indígenas en Chaco han sido estudiadas trazando una línea entre las políticas compensatorias y las políticas focalizadas. Desde esta perspectiva, se ha analizado el nivel macro de dichas políticas y señalado tensiones entre el concepto de interculturalidad y la implementación de la modalidad EIB para la población indígena. Bordegaray y Novaro (2004) analizan el surgimiento de proyectos para escuelas y docentes con alumnos indígenas y sus orígenes como programas compensatorios. Sostienen que los proyectos de EIB surgen a mediados de la década del noventa en el Ministerio de Educación de la Nación como “programas compensatorios y focalizados” (p. 105). Las autoras afirman que la compensación pone el foco en una carencia, algo que los destinatarios no tienen. Siguiendo a Tiramonti (2003), advierten acerca de los peligros de la “mistificación relativista de la diferencia” (Bordegaray & Novaro, 2004: 109). Las autoras también señalan el riesgo de legitimar la asistencia y la focalización a partir de un discurso de la diversidad que la presente como problema. Con todo, consideran necesario superar las propuestas focalizadas.

Hecht y Medina (2015), en su estudio sobre las discusiones en torno a la sanción de la Ley provincial N° 7446/14, trasladan su crítica a las acciones focalizadas hacia los discursos de reparación histórica que surgen para dar sentido a la sanción de esta ley de educación pública de gestión comunitaria indígena. Señalan que las comunidades y actores que defienden su sanción la enmarcan en un proceso de reparación histórica. Luego, las autoras manifiestan su sorpresa ante el hecho de que en una provincia que cuenta con políticas destinadas a pueblos originarios desde 1987 se siga “apuntando a un resarcimiento por las acciones del pasado, más que a un proyecto común de porvenir y futuro” (p. 36).

Las críticas de estos estudios parecen estar destinadas a que, en el nivel macro de las leyes, la EIB se destina exclusivamente a los pueblos indígenas, es decir, se realiza como una política focalizada que se originó en proyectos compensatorios.

En este trabajo, en cambio, buscaremos cambiar de perspectiva, y preguntarnos si estas políticas educativas - o al menos, parte de ellas- podrían considerarse como políticas de acción afirmativa. Para ello, analizaremos particularmente el caso de la formación de docentes indígenas, intentando establecer una relación entre políticas afirmativas y políticas lingüísticas en el campo de la educación superior.

El abordaje de acciones afirmativas en el nivel superior argentino ha cobrado interés en los últimos años (Seoane, 2006). Principalmente, se han analizado las iniciativas de las llamadas universidades convencionales para promover el ingreso y permanencia de estudiantes indígenas (véanse Paladino, 2009; Rezaval, 2008; Fernández Vavrik, 2013; Ossola, 2016). Para caracterizar y establecer los límites de estas acciones, y diferenciarlas de las políticas compensatorias, seguimos la clasificación de Díaz-Romero (2005). De acuerdo con la autora, podemos caracterizar la acción afirmativa según el grupo destinatario; así, los destinatarios de una acción afirmativa pueden ser:

aquellos colectivos históricamente situados en desventaja respecto del conjunto de la sociedad donde se insertan (...), siempre que esta desventaja fuese atribuible a una discriminación basada en condiciones propias de los sujetos, como el género o la adscripción a una determinada etnia, y/o en situaciones irreversibles, como el ciclo de vida o la discapacidad. Con este criterio, la pobreza o la ruralidad, el nivel de escolaridad o la situación laboral, no serían por sí solos condición suficiente para la conformación de un grupo sujeto de acción afirmativa: no son atributos inherentes a los sujetos y se trata de situaciones susceptibles de modificación. (Díaz-Romero, 2005: 35).

La acción afirmativa consiste en un “trato preferencial” (Sabbagh, 2006: 212) por parte del Estado para propiciar la distribución de recursos hacia sectores de la sociedad que han sido postergados. Este trato desigual persigue una eventual igualdad. Así, se parte de reconocer la desigualdad y, por esto, se realizan acciones desiguales para los diferentes sectores (Fernández Vavrik, 2013: 78).

Si bien ha cobrado interés el estudio de las políticas de acción afirmativa en la educación superior argentina, estos se han enfocado en uno de sus componentes: las universidades. Sin embargo, el sistema de educación superior argentino está conformado también por institutos no universitarios. Estos, también llamados terciarios, ya desde principios del siglo XX se han encargado de formar docentes para otros niveles del sistema educativo argentino: primero, para el secundario y luego, hacia 1970, para el nivel primario (Fernández Lamarra, 2003). A este tipo de instituciones del sistema de educación superior argentino pertenece el CIFMA que forma, desde finales de 1980, docentes interculturales bilingües en la provincia de Chaco. Se trata de un terciario destinado exclusivamente a personas indígenas. Su objetivo es que estas se desempeñen como docentes en las escuelas chaqueñas con mayoría de alumnos indígenas. Debido a que desde 1987 forma personas pertenecientes a las comunidades qom, wichi y moqoit, consideramos que este terciario constituye una política de acción afirmativa pionera en el sistema de educación superior argentino.

1.2. Políticas lingüísticas como procesos

Siguiendo las propuestas críticas del estudio de las políticas lingüísticas (Ricento, 2000), entendemos las políticas lingüísticas como procesos que tienen múltiples niveles y diversos actores sociales. Hasta el surgimiento de estas propuestas críticas, el abordaje de dichas políticas se restringió al estudio de decisiones o intervenciones con una direccionalidad *top down* (de arriba hacia abajo). Es decir, se las pensaba como fenómenos lineales que en general consistían en la planificación e implementación de decisiones tomadas por técnicos e intervenciones promovidas, generalmente, por el Estado (Zavala et al., 2014: 30). Consideramos que el CIFMA se constituye como espacio de encuentro de estos múltiples niveles en los que se desarrollan políticas y prácticas lingüísticas vinculadas a la incorporación de las lenguas qom, wichi y moqoit al ámbito de la enseñanza formal. De modo que el presente trabajo se enmarca en el estudio de la política y planificación lingüística en la medida que se propone indagar y relacionar los múltiples niveles y actores sociales implicados en estos procesos (Ricento & Hornberger, 1996). Para explicar el cambio en las políticas lingüísticas que queremos analizar, necesitamos un enfoque etnográfico de políticas lingüísticas (McCarty, 2015) que habilite el estudio de las múltiples capas, niveles, actores y motivaciones implicados.

Así, el estudio de las políticas lingüísticas en un espacio como el CIFMA requiere que indagemos en los diferentes niveles en los que operan los actores y discursos acerca de las lenguas, su transmisión y uso. Para el análisis de la legislación, retomamos sus objetivos y destinatarios expresos, así como el proceso de *abajo hacia arriba* que, desde las comunidades, hizo posible que se aprobara la ley. En el nivel institucional, relevamos en el Plan de Estudios del profesorado los espacios de enseñanza de las lenguas qom, wichi y moqoit, el dictado de talleres de lengua qom extracurriculares así como el sistema de ingreso del terciario; y, además, tomamos los resultados de un cuestionario sociolingüístico que realizamos con sus ingresantes.

El abordaje del nivel micro se apoya en el análisis discursivo de un corpus de entrevistas individuales y grupales realizadas a estudiantes y docentes del CIFMA. Desde un punto de vista sociolingüístico, las entrevistas son consideradas aquí instancias conversacionales en las cuales entrevistadores y entrevistados co-participan en la construcción de descripciones y relatos sobre hechos presentes y pasados, toman posiciones identitarias (De Fina & King, 2011) y ponen en juego argumentos acerca de lo que se conversa. En tanto que instancias conversacionales, son actos de interacción en los cuales se construye localmente el sentido de los hechos sociales (Unamuno & Códó, 2007). De esta manera, buscamos acercarnos discursivamente al sentido que tiene la formación de docentes indígenas en el CIFMA y la presencia de estos docentes en el sistema educativo. Todo esto se complementa con el trabajo etnográfico realizado en ese espacio, que se conforma de la observación participante, notas de campo y charlas informales que sostenemos con diferentes actores de la institución desde 2012.

2. Breve situación sociolingüística de Chaco

La provincia de Chaco está ubicada al norte de Argentina y su actual extensión se estableció a partir de las llamadas campañas del desierto verde en las que el ejército argentino

avanzó sobre el territorio y sus habitantes con varios objetivos: ocupar la tierra, forzar a la población sobreviviente de la avanzada militar a trabajar como mano de obra barata en las plantaciones de algodón e ingenios, separarla de sus territorios ancestrales y “sedentarizarla” en un sistema de reducciones (Mapelman & Musante, 2010; Iñigo Carrera, 2010).

Actualmente, son varias las comunidades indígenas que habitan la provincia (véase cuadro 1). La legislación chaqueña reconoce como nativas a tres de ellas: moqoit, qom y wichi. Debido a esta historia violenta, la vitalidad de las lenguas y culturas de las comunidades es variada (ver cuadro 2) y está amenazada.

Pueblo indígena u originario	Población indígena u originaria en Chaco
Toba (Qom)	30.766
Wichi	4.629
Mocoví [Moqoit]	3.872
Guaraní	593
Diaguita-Calchaquí	283
Atacama	266
Quechua	159
Otros	735
Total	41.304

Cuadro 1. Fuente: INDEC. Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010

Vitalidad de tres lenguas indígenas			
	Habla y/o entiende la lengua wichi en Chaco, Formosa y Salta	Habla y/o entiende la lengua qom en Chaco, Formosa y Santa Fe	Habla y/o entiende la lengua moqoit en Chaco, Formosa y Santa Fe
Porcentaje de población de cada comunidad	93,6 %	78 %	34 %

Cuadro 2. Fuente: INDEC. Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (ECPI) 2004-2005

Según la Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas, realizada entre 2004 y 2005 y complementaria del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2001, a nivel nacional, el 58% de las personas qom (mayores de cinco años y autorreconocidas como tales) habla y/o entiende la lengua qom. Tal como muestra el cuadro 2, el porcentaje es mayor en las provincias de Chaco, Formosa y Santa Fe. Allí, el 78% de la población qom declara que habla y/o entiende la lengua qom. No obstante, la lengua qom, según la Unesco, se considera una lengua “claramente en peligro” (Moseley, 2010: 22). Estos son datos relevantes para pensar las diferentes situaciones sociolingüísticas que enfrentan las comunidades de la provincia. Así como la comu-

nidad wichi de Chaco cuenta con un alto porcentaje de hablantes y, con esto, más espacios de uso para la lengua wichi en la actualidad, las comunidades qom y moqoit atraviesan un proceso de “pérdida de la lengua” debido al corte en su transmisión familiar. Tanto el contexto urbano como las tensiones interétnicas vigentes en la provincia propician el abandono de las lenguas originarias por parte de los jóvenes y adultos. Todo esto hace que su uso se vea restringido y predomine la comunicación en castellano.

3. EI CIFMA

3.1. Antecedentes del CIFMA: La ley de las Comunidades Indígenas

La Constitución de 1994 consolida a nivel nacional un reconocimiento de derechos clave para las comunidades indígenas, ya que establece que es deber del Estado “reconocer la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos. Garantizar el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural” (art. 75, inc. 17). Además, incorpora la acción afirmativa en el artículo 75, inciso 23, según el cual el Congreso debe “legislar y promover medidas de acción positiva que garanticen la igualdad real de oportunidades y de trato”.

Sin embargo, años antes y a nivel provincial, la Ley N° 3258 de las Comunidades Indígenas, sancionada en Chaco en 1987, constituyó un hito en materia de derechos de las comunidades originarias de la provincia. Esta ley está destinada a las comunidades indígenas y se centra en mejorar las condiciones para que estas accedan a ciertos recursos. El tercer artículo establece que se considerará indígena a: “todo ciudadano de las etnias aborígenes que sean nativos de la provincia, sean de origen puro o mestizo con otro tipo de raza” (art. 3). En la reglamentación de este artículo, esto se precisa más: “Entiéndase como nativos de la provincia a las etnias tobas, matacos o wichi y mocoví, que habitan el territorio provincial desde tiempo inmemorial” (Decreto N° 2749/87, art. 3). De esta forma, la legislación provincial establece quiénes serán los destinatarios de estas políticas públicas y constituye una política de acción afirmativa ya que tiene como destinatarios únicos a dichas comunidades. La ley se centra en el acceso a recursos tales como la propiedad de la tierra, recursos vinculados con mejoras económicas y con el valor del patrimonio cultural, entre otros. Esto puede verse en el primer artículo. Allí se declara que su objetivo es mejorar “las condiciones de vida de las comunidades indígenas, mediante su acceso la propiedad de la tierra y la asignación de los/ recursos necesarios para reactivar sus economías, la preservación, defensa/ y revalorización de su patrimonio cultural, su desarrollo social” (Ley 3259/87, art. 1).

La sanción de esta normativa es resultado de la demanda, redacción y seguimiento de un proyecto de ley que las comunidades qom, wichi y moqoit, junto con organizaciones sociales, llevaron adelante durante los años previos (Muñoz, 2018). Dichas comunidades comenzaron a organizarse porque, entre muchas de las problemáticas que enfrentaban día a día, señalaban que había un bajo porcentaje de personas indígenas escolarizadas (Valenzuela, 2009: 80).

En diálogo con la demanda de escolarización, el artículo 15 afirma que los establecimientos con alumnado indígena deberán impartir una “educación bicultural y bilingüe”. Mediante esta ley, las comunidades consiguieron que la Provincia reconociera, desde 1987, su derecho a la

educación en la lengua propia y que propicie las condiciones para que esta educación se lleve a cabo.

Asimismo, a partir de las asambleas de comunidades organizadas para la redacción y seguimiento de la ley, se conformó una comisión de docentes para que confeccionaran propuestas de formación de docentes indígenas inmediatamente; así, en 1987, elaboraron “los lineamientos generales del proyecto de ‘Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen’ que permitió la implementación de un curso de formación de auxiliares docentes aborígenes de dos años de duración” (Valenzuela, 2009: 84).

3.2. Educación intercultural bilingüe en Chaco

La ley de 1987 crea el Instituto del Aborigen Chaqueño (IDACH), que, además de tener entre sus funciones la de “evitar prácticas discriminatorias” en el ámbito laboral por parte de los empleadores (art 25, inc o), tiene la tarea de confeccionar propuestas para la enseñanza de las lenguas moqoit, qom y wichi. En su reglamentación, se establece que el IDACH deberá capacitar agentes especializados en “idioma y cultura aborigen, de acuerdo a las necesidades de las distintas etnias” (Decreto Provincial N° 2749/87). Dadas las diversas situaciones sociolingüísticas de las comunidades con respecto a las lenguas originarias y el castellano, cabe mencionar que las necesidades de las distintas etnias varían en situaciones tan diversas como, por ejemplo, demandar docentes bilingües wichi-español para que puedan dictar sus clases en la lengua que hablan mayoritariamente sus alumnos (wichi) y enseñen el español como segunda lengua o, por ejemplo, necesitar docentes bilingües qom-español que enseñen la lengua originaria que los niños qom ya no hablan.

A nivel nacional, la EIB es definida como una modalidad del sistema educativo argentino que atañe a los niveles inicial, primario y secundario, y que “garantiza el derecho constitucional de los pueblos indígenas (...) a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica” (Ley de Educación Nacional N° 26206/10, art. 52). En la misma línea, a nivel provincial la Ley de Educación establece que la EIB es la modalidad “destinada a asegurar el derecho a la educación de los pueblos indígenas en todos los niveles y modalidades” (Ley N° 6691/10, art. 87).

Así como la ley de 1987 busca garantizar la educación para estas comunidades, también forma parte de una política de distribución del empleo, ya que sienta las bases para formar personas indígenas que ocuparán cargos creados para docentes interculturales bilingües. El currículum de Educación Primaria chaqueño (2012) especifica que los profesores interculturales bilingües tienen funciones iguales a las del maestro de grado (Unamuno, 2018). En Chaco, la EIB debería implementarse en las escuelas con más del 50% de alumnos indígenas y consiste en que las instituciones sumen a estos docentes a su plantilla. Esto es importante para comprender la lucha por la distribución de los recursos, como es el caso del acceso al empleo. Entre los resultados de esta política de empleo originada en la Ley de las Comunidades, podemos señalar el hecho de que actualmente la provincia cuenta con docentes interculturales bilingües en algunas de las escuelas que deben implementar la EIB.

El Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen (CIFMA) es el primer

instituto terciario destinado a personas indígenas de la provincia y, como señalamos, surgió de las iniciativas de formación y capacitación que comenzaron a desarrollarse tras la sanción de esta normativa.

Desde sus inicios ha tenido la responsabilidad de formar personas para las diferentes necesidades de las comunidades en los niveles primario y secundario. En este sentido, podemos decir que se enmarca en una política de empleo provincial que busca formar profesionales para que ocupen cargos específicos y, así, posibilitar la distribución de recursos (cargos docentes) para grupos de la población que encontraban y encuentran su acceso obstaculizado.

3.3. El Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen

La primera sede del CIFMA se ubicó en el barrio Nalá de la ciudad de Presidencia Roque Sáenz Peña. Con el tiempo, se inauguraron otras sedes en la provincia: en Juan José Castelli, en El Sauzalito y, más recientemente, en Tres Isletas y Las Palmas. Durante los primeros años la institución formó auxiliares docentes aborígenes. Entre 1995 y 2000, comenzó a otorgar el título de Maestro Bilingüe Intercultural; con esto, se conformó en un terciario, bajo la Dirección de Nivel Terciario de la provincia. A partir del año 2000, dictó la carrera de Profesor Intercultural Bilingüe para EGB 1 y 2 (Valenzuela, 2009; Unamuno, 2018) y, desde el 2015, dicta el Profesorado Intercultural Bilingüe para la Educación Primaria. Es decir que, desde hace más de 30 años, el CIFMA forma exclusivamente personas moqoit, qom y wichi como docentes interculturales bilingües.

A diferencia de otras sedes, el CIFMA de Sáenz Peña cuenta con un albergue en el que los estudiantes pueden residir durante el ciclo lectivo. Esto permite que las personas que viven en otras localidades de la provincia puedan trasladarse para estudiar allí. Así, año a año ingresan a esta sede estudiantes de las tres comunidades procedentes de diferentes localidades chaqueñas (Sáenz Peña, Colonia Aborigen, Miraflores, etc.).

Nuestra hipótesis es que a lo largo de los años se produjo un cambio en las políticas lingüísticas del CIFMA y esto tiene como consecuencia una redefinición del perfil del educador intercultural bilingüe. A partir de esta hipótesis, nos proponemos caracterizar y explicar este cambio en las políticas lingüísticas para poder comprender el funcionamiento y los desafíos que enfrenta una institución que, en sus orígenes, fue única en el país.

4. Cambios en las políticas lingüísticas del CIFMA

4.1. El sistema de ingreso

Inicialmente, el terciario sólo admitía hablantes de las lenguas originarias. Durante la etapa de formación de auxiliares, los ingresantes eran elegidos por sus comunidades de pertenencia para comenzar sus estudios. Cada comunidad recomendaba a las personas que consideraba que tenían un amplio conocimiento de la lengua y cultura originaria. El siguiente fragmento del texto “Educación Superior Indígena en el Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen (CIFMA): génesis, desarrollo y continuidad [Argentina]” (Valenzuela, 2009), da cuenta del perfil de ingresante que buscaban quienes formarían a los auxiliares:

El futuro auxiliar debía ser egresado de la escuela primaria; saber hablar su lengua (aspecto que fue pensado para los estudiantes *tobas*, ya que existían jóvenes que no hablan su lengua, no para el caso de los indígenas *wichí* o *mocoví*); valorar su cultura; gustarle el trabajo con los niños y ser elegidos por su comunidad de pertenencia (85).

Consideramos que esto ha cambiado significativamente ya que, en la actualidad, para ingresar al CIFMA de Sáenz Peña, cada estudiante debe presentar un aval extendido por la comunidad que acredite su pertenencia a la comunidad moqoit, qom o wichi, según corresponda. De esto puede encargarse una comisión vecinal o una asociación comunitaria, entre otros.

Los ingresantes, entonces, ya no son elegidos y postulados por las comunidades en función de sus conocimientos culturales y lingüísticos, sino que cada ingresante presenta un aval que certifica su pertenencia étnica. Así, el criterio lingüístico se vuelve débil y cobra relevancia el criterio étnico.

En una entrevista individual, un docente del CIFMA establece una relación directa entre la consolidación del CIFMA como instituto terciario en 1995, etapa en que la institución comienza a depender de la Dirección General de Nivel Terciario, y el perfil de los ingresantes. Como puede verse en el siguiente fragmento, el docente señala una diferencia entre quienes eran los ADA y quienes ingresan al profesorado, a partir de esta diferencia surgen “problemas del no hablar la lengua”:

Fragmento 1. Entrevista individual a docente del CIFMA

...eran personas que hablaban la lengua y vinieron y se capacitaron dos años acá y de ahí fueron a su comunidad y empezaron a trabajar como auxiliares, atendiendo la demanda de la comunidad en su lengua. Sí eso, eso los ADA. Pero después la consolidación comienza en el 2000. Eh ahí sí ya chicos que- pero ahí también, ahí comienza por ejemplo eh empiezan los problemas del no hablar la lengua también...

4.2. Un nuevo perfil sociolingüístico de los ingresantes

Como se dijo, cuando esta institución comenzó a formar los primeros auxiliares docentes para que se incorporen a las escuelas con estudiantes indígenas, cada comunidad recomendaba a las personas que consideraban que debían formarse como tales. Elegían a personas con un amplio conocimiento de la lengua comunitaria. Sin embargo, a partir del cuestionario sociolingüístico que realizamos en 2018 a estudiantes del CIFMA, podemos ver que en la actualidad gran parte de los estudiantes no cuentan con un amplio conocimiento de estas lenguas.

El cuestionario sociolingüístico entregado a ingresantes busca conocer lugar de origen, experiencias de EIB que han tenido en diferentes niveles educativos, así como competencias y usos declarados de las lenguas moqoit, qom, wichi y español. Los siguientes gráficos dan cuenta de algunos resultados del cuestionario vinculados con la situación sociolingüística de los estudiantes en 2018.

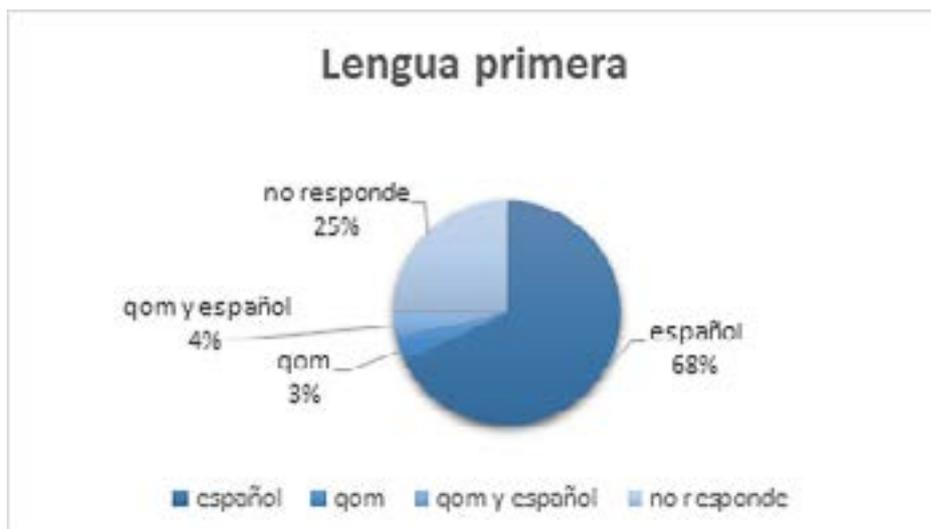


Gráfico 1. Lengua primera de los estudiantes del CIFMA (elaboración propia)



Gráfico 2. Respuestas a la pregunta “¿Te considerarás una persona bilingüe?” de los estudiantes del CIFMA (elaboración propia)

Tal como muestra el gráfico 1, la mayoría declara que su lengua primera (LI) es el español y, en la misma dirección, el gráfico 2 muestra que hay un amplio porcentaje que no se considera bilingüe. Como se dijo, el conocimiento de la lengua originaria no es un requisito para el ingreso al profesorado, por lo que allí conviven miembros de las diferentes comunidades con competencias diversas en las lenguas originarias y también en castellano.

De acuerdo con las respuestas de dichos cuestionarios, el grupo principal de estudiantes del profesorado para Nivel Primario (46%) estaba compuesto por jóvenes oriundos de Colonia Aborigin, localidad ubicada a unos 40 km de la ciudad de Sáenz Peña, el segundo grupo correspondía a estudiantes que residen en Sáenz Peña y, en menor medida, había estudiantes procedentes de Quitilipi, Miraflores, entre otras localidades. Si observamos las respuestas del grupo de Colonia, encontramos que el 100 % declaró que el español es su primera lengua. Además, en los cuestionarios expresaron que, salvo el terciario, donde utilizan el qom y el

castellano, se comunican en castellano en todos los ámbitos en los que se desenvuelven. Al calificar el manejo de las diferentes lenguas, este grupo estableció que sus competencias para “entender, hablar y traducir” en qom son entre moderadas y nulas, mientras que todas las competencias del español (leer, escribir, hablar, entender, y traducir) son buenas o muy buenas.

Es decir que, a diferencia de la primera etapa de formación a finales de 1980, en la que “saber hablar su lengua” era un requisito para formarse como auxiliares, actualmente, gran parte de los ingresantes al CIFMA comparten un perfil sociolingüístico que se caracteriza por poseer escasas competencias en la lengua de sus comunidades.

4.3. El CIFMA: modificaciones en las políticas lingüísticas

Aun cuando es esta la situación sociolingüística de muchos estudiantes qom del CIFMA, el Plan de Estudios del Profesorado Intercultural Bilingüe para la Educación Primaria establece solo dos niveles correlativos de la lengua originaria. Esto significa que los estudiantes qom deben aprobar Lengua qom I y Lengua y Literatura qom II, entre otras materias, durante el profesorado. Esto no parece prever el ingreso de personas qom que no hablen esta lengua. Para hacer frente a esta situación, el CIFMA dicta talleres de lengua extracurriculares en los que los docentes se proponen enseñar las lenguas originarias como segundas lenguas (L2).

El terciario creó entonces un espacio para que los estudiantes que comparten este perfil sociolingüístico tengan un contacto prolongado y significativo con los recursos lingüísticos de las lenguas originarias y se preparen, durante el tiempo que los docentes consideren necesario, antes de cursar la materia Lengua Qom, Moqoit o Wichi I del Plan de Estudios.

Estos talleres constituyen una modificación clave en las políticas lingüísticas del CIFMA. En la primera etapa, la formación docente se centraba en la enseñanza, a personas hablantes de las lenguas moqoit, qom y wichi, de la escritura de lenguas originarias, la producción de materiales didácticos y la formación para investigar en sus comunidades. En cambio, en lo que podemos llamar una segunda etapa, se incorpora la enseñanza de las lenguas originarias como segundas lenguas a través de estos talleres destinados a los ingresantes con escasos conocimientos de lenguas originarias.

4.4. Los estudiantes: corte en la transmisión de la lengua qom

A partir de entrevistas realizadas a estudiantes de Colonia, podemos rastrear algunas de las causas con las que estos jóvenes explican su particular situación sociolingüística. Mencionan dos ámbitos de transmisión del qom en los que se produjo una interrupción: por un lado, el ámbito familiar y, por otro, el ámbito de las instituciones educativas.

Colonia Aborígen es un asentamiento rural de más de mil habitantes que, en su mayoría, pertenecen a la comunidad qom. Ocupa el territorio en el que, desde principios y hasta mediados del s. XX, funcionó la Reducción de Napalpí, en la que se perpetró una masacre contra las comunidades indígenas. El 19 de julio de 1924 la policía y el ejército rodearon y asesinaron aproximadamente a 400 personas, principalmente miembros de las comunidades qom y moqoit, para desarticular una huelga en curso. Los habitantes de la reducción protestaban contra un decreto provincial que prohibía que salieran de las inmediaciones de la reducción y que

podrían trabajar en otros campos y provincias (Solans, 2007; Trincheró, 2009). A este hecho se lo conoce como la Masacre de Napalpí y es un evento tan trágico como relevante para comprender la transmisión familiar de la lengua qom en Colonia.

Durante una entrevista grupal a estudiantes del CIFMA oriundos de Colonia, uno de ellos, Diego, vincula el corte en la transmisión de la lengua qom con los hechos de la masacre: “allá en mi pueblo prácticamente dejaron de hablar porque por lo que sucedió, digamos, por la masacre”. En la misma entrevista, este estudiante menciona el rastillaje posterior que realizó el ejército para ultimar sobrevivientes y el temor que eso generó: “porque lo que decía de eso de los soldados o generales, que habían sido, que se deje, que si escuchan hablar en la lengua iban a matarlos, entonces por temor a eso”.

Así como mencionan la violencia estatal para explicar la “pérdida de la lengua” qom en la familia, los jóvenes de Colonia también explican su actual situación sociolingüística a partir de sus experiencias de EIB. Los estudiantes sitúan la transmisión de esta lengua casi exclusivamente en la escuela. En entrevistas, sostienen que entraron en contacto con la “lengua materna” (el qom) en la escuela primaria. Cuentan que allí aprendieron “a saludar” y “algunas palabras” gracias a la presencia de docentes bilingües y que, además, este aprendizaje se interrumpió en el nivel secundario. Es por esto que sostienen que se encuentran recuperando aquellas enseñanzas en la actualidad, en el marco de su formación terciaria. Así, la escuela primaria es el principal espacio de transmisión de la lengua qom, y la interrupción de su enseñanza ocurre en nivel secundario. Esta es la principal dificultad que los estudiantes mencionan a la hora de explicar su particular situación sociolingüística.

Entonces, el grupo más numeroso de ingresantes del CIFMA de Sáenz Peña comparte un perfil sociolingüístico común: se trata de jóvenes qom oriundos de Colonia Aborigen que se comunican principalmente en castellano, poseen escasos conocimientos de lengua qom al ingresar al CIFMA, entraron en contacto con el qom en el nivel primario y en la actualidad comienzan a utilizar el qom y el español en el terciario. Los estudiantes relacionan el corte en la transmisión de la lengua qom con la violencia que el Estado ejerció contra las comunidades en la Masacre de Napalpí y con las falencias de la EIB, ausente en el nivel secundario. De esta manera, sus escasos conocimientos de qom tienen causas externas y no se deben a elecciones individuales. Se podría decir que esperan que el CIFMA garantice una enseñanza intercultural bilingüe que no se garantizó en los niveles de escolarización previos.

4.5. Los estudiantes: la recuperación lingüística y pertenencia étnica

El desplazamiento de criterios lingüísticos para el ingreso al CIFMA hacia criterios más amplios también puede rastrearse en el proceso de *recuperación* (Romero Massobrio, 2016) en el que se enmarca el estudio de la lengua qom como segunda lengua.

Al momento de indagar acerca del corte en la transmisión de la lengua qom, Sebastián, un joven de Colonia, durante una entrevista grupal, expresa que la lengua qom “ya se perdió en la Colonia”, a lo que Jorge, uno de sus compañeros de estudio y también oriundo de esta localidad, contesta: “pero nosotros vinimos acá y tenemos vinimos, cómo sería, el CIFMA, vinimos para aprender para no perder nosotros las costumbres como los chicos que están aprendien-

do”. Desde el punto de vista de los estudiantes de Colonia, pareciera que en el CIFMA se detiene un proceso de pérdida (“para no perder”). Si volvemos sobre la respuesta de Jorge, el estudiante se inscribe en un colectivo que estudia en el CIFMA y que tiene dos finalidades: aprender y no perder. El objeto de esa pérdida son las costumbres. Esto es importante para pensar que la recuperación en el CIFMA no es meramente lingüística. Si bien durante la entrevista mis preguntas apuntan a la pérdida “de la lengua qom”, los estudiantes amplían el alcance de la pérdida y recuperación, no la restringen a una cuestión lingüística. Así, Jorge relaciona hablar la lengua con conocer las costumbres de la comunidad.

El siguiente fragmento de una entrevista individual a un estudiante de Colonia muestra el impacto que causó en el joven ingresar al CIFMA:

Fragmento 2. Entrevista individual a estudiante del CIFMA

Investigadora: ¿Cuándo fue que te diste cuenta que tenías que recuperarla [a la lengua qom]?

Claudio: Cuando llegué acá

Investigadora: Cuando llegaste acá

Claudio: Cuando llegué acá me di cuenta

Investigadora: ¿Si? ¿y qué sentiste, que te faltaba algo?

Claudio: Yo sentí que me faltaba todo, que estaba en un lugar equivocado, más o menos (risas)

Claudio describe sus primeras sensaciones en el terciario. En la entrevista, cuenta algo ocurrido durante su primer día de clases. Un docente comenzó a dar un discurso en qom y él se sintió incómodo porque no entendía lo que decía. Ese parece ser el momento en que Claudio consideró que tenía que recuperar la lengua. Nuevamente, la cuestión no es meramente lingüística, el qom está ligado, en este caso, a “todo”: ante la pregunta por si le “faltaba algo” él amplía el alcance y sostiene que le “faltaba *todo*”.

Los jóvenes de Colonia buscan frenar, en el CIFMA, un proceso de pérdida que no es sólo lingüístico y se inscriben en un proceso de recuperación que no se limita a lo lingüístico. Consideramos que esto se relaciona con la reafirmación de la pertenencia étnica necesaria para comenzar sus estudios, ya que, como señalamos, el sistema de ingreso al terciario consiste en presentar un aval que respalde dicha pertenencia.

4.6. Los docentes: las falencias de la EIB

En reuniones para poner en común la planificación de los talleres extracurriculares de lengua qom y la enseñanza de los niveles de lengua incluidos en el Plan de Estudios, los docentes comentaron su preocupación por enseñar “lo básico” en los talleres. El siguiente fragmento pertenece a una de las intervenciones de la primera reunión, cuando se habló de las críticas que recibe el CIFMA por permitir el ingreso de estudiantes que no hablan fluidamente las lenguas indígenas:

Fragmento 3. Reunión de docentes e investigadores del CIFMA

...nosotros fuimos muy criticados y somos muy criticados porque dicen el CIFMA recibe alumnos que no saben la lengua. ¿Y si no lo aprenden en el CIFMA dónde lo aprenderían? (...) Nosotros lo recibimos, es indígena, quiere estar acá, quiere formarse como docente indígena. Ahora, tenemos cinco años para que adquieran las competencias básicas para su desempeño como docente bilingüe intercultural.

Luego de reconocer ciertas críticas que el terciario recibe debido a los criterios de admisión de ingresantes (“lo recibimos, es indígena, quiere estar acá”), la docente resume el desafío que asume el CIFMA en la siguiente pregunta: “¿Y si no lo aprenden en el CIFMA dónde lo aprenderían?”. Este interrogante pone de relieve los escasos espacios en los que se enseñan las lenguas indígenas como segundas lenguas. Con su intervención, la docente parece reconocer el reclamo de los estudiantes que, en entrevistas, señalan la falta de docentes bilingües en la escuela secundaria.

En ese sentido, en el nivel superior, el CIFMA absorbe el objetivo que la EIB no alcanza en el nivel primario y secundario: garantizar el acceso a una educación que preserve y fortalezca la lengua, cultura e identidad de las comunidades indígenas.

5. Resultados: causas y consecuencias del cambio en las políticas lingüísticas

Como mostramos, se produjo una modificación en el sistema de ingreso al CIFMA, ya que en la actualidad se centra en la pertenencia étnica de los estudiantes. El aval que los ingresantes deben presentar para comenzar sus estudios y el perfil sociolingüístico de un grupo importante de estudiantes del CIFMA dan cuenta del papel central que cobra la reafirmación de esta pertenencia durante su formación en el terciario, así como del desplazamiento de los criterios lingüísticos.

Este cambio operó en las políticas lingüísticas del CIFMA, específicamente, en la incorporación de espacios para la enseñanza de las lenguas originarias como segundas lenguas. A la tarea de alfabetizar en moqoit, qom y wichi, elaborar materiales didácticos bilingües y formar investigadores de sus lenguas y culturas, el terciario sumó la tarea de enseñar como L2 lenguas que eran consideradas L1 de los ingresantes. Esto puede ejemplificarse con los talleres extracurriculares de lengua qom que cursan los ingresantes de Colonia durante el inicio de su formación.

Con respecto a los sentidos que los estudiantes le dan a la enseñanza de la lengua en el nivel superior, nos enfocamos en el caso de los estudiantes de Colonia Aborigen y exploramos las causas del corte en la transmisión familiar del qom que ellos postulan. En el entorno familiar, cuentan que la lengua dejó de transmitirse debido a la historia violenta que sufrió la comunidad, específicamente, a causa de la Masacre de Napalpí. En el ámbito educativo, los estudiantes señalan que su contacto con docentes bilingües, y por ende con la EIB, se interrumpió en el nivel secundario. En ambos entornos, las causas del corte se vinculan con la pertenencia étnica, ya que son jóvenes qom que residen en un asentamiento rural marcado por la Masacre de Napalpí y son miembros de las comunidades indígenas destinatarias de la EIB en la provincia.

Desde el punto de vista de este grupo de estudiantes, también prevalecen criterios más amplios que los lingüísticos para caracterizar dos procesos clave: la pérdida y la recuperación de la lengua qom. Los estudiantes buscan detener el proceso de pérdida, que no se restringe a lo lingüístico, y, por ende, se inscriben en un proceso de recuperación más amplio que la revitalización lingüística. Este proceso de recuperación colectivo tiene lugar en el CIFMA y consideramos que se vincula con el reconocimiento de la pertenencia étnica, necesario para ingresar al terciario. Debido a que el proceso de revitalización lingüística se inscribe en otros

más amplios, este no terminará cuando egresen del CIFMA. Los egresados suelen seguir estudiando la lengua y asistiendo a talleres, entre otras actividades de capacitación continua.

En la misma línea que este grupo de estudiantes, para los docentes del CIFMA la admisión de personas indígenas también se relaciona con las falencias de la EIB en otros niveles educativos. Los docentes reconocen el derecho de los estudiantes a una educación pensada para las comunidades, y así explican la admisión de personas indígenas con escasos conocimientos de las lenguas originarias. Nuevamente, los conocimientos lingüísticos pasan a un segundo plano.

Debido a que docentes y estudiantes reconocen las falencias del sistema educativo formal para garantizar una educación tal como la demandan las comunidades desde fines de 1980, el CIFMA intenta dar respuesta a esta demanda y suma un nuevo desafío: a la tarea de formar personas para que se inserten en un sistema educativo en el que son minoría (véase Ballena, Romero Massobrio & Unamuno, 2019), el Instituto suma la de garantizar una educación intercultural bilingüe en el nivel superior. El terciario cambia sus políticas lingüísticas porque asume la tarea de garantizar una educación intercultural bilingüe a los miembros de las comunidades moqoit, qom y wichi. El movimiento desde criterios lingüísticos para admitir ingresantes hacia criterios étnicos parece estar en línea con la Ley de las Comunidades Indígenas, que establece que, de acuerdo con la pertenencia étnica de las personas, se debe garantizar el acceso a una educación bilingüe. Podemos decir que el CIFMA continúa esta política de acción afirmativa y la consolida en el nivel institucional.

El cambio en las políticas lingüísticas de esta institución también redefine el perfil del educador intercultural bilingüe. Los docentes que se formaron en el CIFMA tienen la tarea de replicar el proceso de reafirmación de la pertenencia étnica con sus alumnos en el nivel primario y secundario. El foco está puesto en la revalorización de esta pertenencia. Durante una entrevista a una docente intercultural bilingüe qom egresada del CIFMA y oriunda de Colonia, la profesional ilustra las tareas que asumen quienes tienen este nuevo perfil. Inmediatamente después de señalar que lo importante en las escuelas de Colonia es “rescatar la identidad”, la docente sostiene que es clave que los niños qom valoren “nuestra cultura, nuestra identidad, de dónde somos, de dónde venimos, nuestras raíces. Ese es el objetivo del maestro bilingüe ahora en la actualidad. Porque antes no había maestros bilingües”. Para este nuevo perfil docente el peso no estará puesto en sus competencias lingüísticas, sino en revalorizar la pertenencia a la comunidad indígena. Para ello, entran en juego otras destrezas, como la de gestionar recursos para la incorporación de aspectos culturales y lingüísticos al ámbito formal. Los docentes bilingües invitan a sus clases, por ejemplo, a referentes qom de la lengua y la cultura originaria para que compartan sus conocimientos. Podemos decir que amplían sus funciones a la de gestores de recursos bilingües. Replican en las escuelas en las que se insertan el proceso de reafirmación que vivieron en el CIFMA.

Consideramos que este corrimiento en el perfil de algunos docentes ha sido motivo de críticas hacia el CIFMA, en tanto se pone en duda su eficacia como espacio de revitalización lingüística. Sin embargo, podemos decir que esta transformación en el perfil de algunos docentes bilingües se vincula con el sistema de ingreso al CIFMA, y con el modo en que, a lo largo de los años, se ha buscado garantizar el acceso a la educación superior y, como consecuencia,

a la profesionalización docente de poblaciones tradicionalmente excluidas de estos espacios.

En suma, desde el punto de vista metodológico, estos resultados muestran que al desplazar la discusión de la EIB desde el estudio de las políticas compensatorias que devienen en políticas focalizadas hacia el terreno de la acción afirmativa, el análisis de las instituciones que “producen” la EIB se comprende de manera más adecuada. Al mover el marco de la discusión, las acciones de las instituciones y sus actores se comprenden de manera más situada, en relación con otros intereses y en una dimensión sociohistórica también más adecuada.

En el caso que describimos, esto implica descentrar los textos producidos por el Estado para dar voz a otros actores, y poder, desde allí, analizar el modo en que se interpretan y se resignifican en relación con las necesidades y los cambios de las comunidades.

6. Comentarios finales

Con todo, nos propusimos analizar aquellos cambios que se vienen realizando en el CIFMA desde un enfoque etnográfico para estudiar sus políticas lingüísticas. En diálogo con las críticas que despiertan estos cambios para quienes la tarea de revitalización lingüística es clave en el CIFMA, nos propusimos mostrar que este terciario asume tareas que van más allá de dicha revitalización, como lo es garantizar la EIB y el acceso al empleo, que inciden en el papel que tienen ciertas competencias lingüísticas.

Queda pendiente, para futuros trabajos, una reflexión acerca de la eficacia de la revitalización lingüística restringida a los ámbitos educativos formales. Baste retomar las ideas de López y García (2016) para señalar que los proyectos de revitalización de lenguas originarias deben conectar el ámbito educativo con el ámbito familiar. Poner en diálogo las ideas y discursos que circulan en cada uno acerca de ciertos conocimientos lingüísticos podría, por ejemplo, propiciar estos vínculos.

El CIFMA es un espacio clave de recuperación lingüística y reafirmación de la pertenencia étnica para algunos grupos, como es el caso de los jóvenes qom de Colonia, y los cambios que han operado en su formación docente se enmarcan en políticas más amplias que se proponen garantizar la educación y la distribución del empleo público, demandas muy vigentes de las comunidades indígenas en la provincia.

7. Bibliografía

- Ballena, C., Romero Massobrio, L. & Unamuno, V. (2019). Formación e inserción laboral de los docentes bilingües interculturales en la provincia del Chaco: proyecto “Egresados”. En Mato, D. (coord.). *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina*. Colaboración intercultural: experiencias y aprendizajes (pp. 77-94). Tres de Febrero: EDUNTREF.
- Bordegaray, D. & Novaro, G. (2004). Diversidad y desigualdad en las políticas de Estado. Reflexiones a propósito del proyecto de Educación Intercultural Bilingüe en el Ministerio de Educación. *Cuadernos de antropología social*, (19), 101-119. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/7174858.pdf>

- De Fina, A. & King, K. (2011). Language problem of language conflict? Narratives of immigrant women's experiences in the US. *Discourse Studies*, 13(2), 163-188. doi: 10.1177/1461445610392135
- Díaz-Romero, P. (2005). Alcances de la acción afirmativa en la región andina y el cono sur. En Claro, M. & Seoane, V. *Acción Afirmativa. Hacia democracias inclusivas. Argentina* (pp. 23-46). Santiago de Chile: Fundación Equitas.
- Fernández Lamarra, N. (2003). *La educación superior argentina en debate. Situación, problemas y perspectivas*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Fernández Vavrik, G. (2013). Un trato excepcional. Acción afirmativa cotidiana en la Universidad Nacional de Cuyo. *Revista de política educativa*, (4), 75-110.
- García Palacios, M. I., Hecht, A. C. & Enriz, N. (2015). Pueblos indígenas y escolarización: los usos del concepto de interculturalidad en el debate educativo contemporáneo. *Educación, lenguaje y sociedad*, 12(12), 1-25. doi: 10.19137/els-2015-121204
- Guarino, G. (2010). Estrategias identitarias para la resistencia étnica en las organizaciones indígenas Qom del Chaco. *Revista Mad. Revista del Magíster en Análisis Sistemático Aplicado a la Sociedad*, (22), 56-72. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3656339.pdf>
- Hecht, A. C. (2015). Educación intercultural bilingüe en Argentina: el caso del Chaco entre 1987 y 2014. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 9(2), 129-144. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5504533.pdf>
- Hecht, A. C. & Medina, M. (2015). Debates en torno a la Ley de Educación Pública de Gestión Comunitaria Bilingüe Intercultural Indígena en Chaco. *Praxis*, 19(2), 34-42. Recuperado de <https://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/praxis/v19n2a05medina.pdf>
- Íñigo Carrera, N. (2010). *Génesis, formación y crisis del capitalismo en el Chaco, 1870-1970*. Salta: EUNSA.
- López, L. E. & García, F. (2016). The Home-School-Community Interface in Language Revitalization in Latin America and the Caribbean. En McCarty, T. & Coronel-Molina, S. *Indigenous Language Revitalization in the Americas* (pp. 116-135). Nueva York: Routledge.
- Mapelman, V. & Musante, M. (2010). Campañas militares, reducciones y masacres. Las prácticas estatales sobre los pueblos originarios del Chaco. En Bayer, O. (Coord.) y Lenton, D. (Ed.). *Historia de la crueldad argentina: Julio A. Roca y el genocidio de los pueblos originarios* (pp. 105-130). Buenos Aires: RIGPI.
- McCarty, T. (2015). Ethnography in Language Planning Policy research. En Hult, F. & Johnson, D. (Eds.), *Research Methods in Language Policy and Planning. A Practical Guide*, (pp. 81-93). Chichester: John Wiley & Sons.
- Moseley, C. (2010). *Atlas de las Lenguas del Mundo en Peligro*. París: UNESCO.
- Muñoz, R. (diciembre, 2018). *El proceso de génesis de la Ley N° 3258 De Comunidades Indígenas y la creación del Instituto del Aborigen Chaqueño, en la provincia de Chaco, Argentina. 1983-1987*. Ponencia presentada en X Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata,

- Ensenada. Recuperado de <https://jornadassociologia.fahce.unlp.edu.ar/x-jornadas/actas/MunozPONmesa26.pdf>
- Ossola, M. (2016). Pueblos indígenas y educación superior en la Argentina: debates emergentes. *Revista del Cisen Tramas/ Maepova*, 4(1), 57-77. Recuperado de <https://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/cisen/article/view/8732/8118>
- Paladino, M. (2009). Pueblos indígenas y educación superior en la Argentina. Datos para el debate. *ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, (6), 81-122. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3778731.pdf>
- Rezaval, J. (2008). *Políticas de inclusión social a la educación superior en Argentina, Chile y Perú*. Buenos Aires: FLACSO.
- Ricento, T. (2000). Historical and theoretical perspectives in language policy and planning. *Journal of sociolinguistics*, 4(2), 196-213. doi: 10.1111/1467-9481.00111
- Ricento, T. & Hornberger, N. (1996). *Unpeeling the onion: Language planning and policy and the ELT professional*. *Tesol Quarterly*, 30(3), 401-427. doi: 10.2307/3587691
- Romero Massobrio, L. (2016). Formación docente y “recuperación” de la lengua: el caso de los jóvenes Qom de Colonia Aborigen. *RIIE*, (9), 18-28. Recuperado de <https://revistas.unne.edu.ar/index.php/riie/article/view/2388>
- Sabbagh, S. (2006). Une convergence problématique : les stratégies de légitimation de la “discrimination positive” dans l’enseignement supérieur aux États-Unis et en France. *Politix*, (73), 211-229. doi: 10.3917/pox.073.0211
- Seoane, V. (2006). Acción afirmativa: una política para garantizar el acceso y la permanencia en la educación superior. En Díaz-Romero, P. (Ed.). *Caminos para la inclusión en la Educación Superior en Chile*, (pp. 47-73). Santiago de Chile: Fundación Equitas.
- Solans, P. (2007). *Crímenes en sangre*. Resistencia: Ediciones del Boulevard.
- Tiramonti, G. (2003). Nueva agenda para el sistema educativo. *Revista Novedades Educativas*, (154), 4-9.
- Trincheró, H. (2009). Las masacres del olvido. Napalpí y Rincón Bomba en la genealogía del genocidio y el racismo de estado en la Argentina. *Runa. Archivo Para Las Ciencias Del Hombre*, 30(1), 45-60. doi: 10.34096/runa.v30i1.850
- Unamuno, V. (2018). Formación docente para una educación bilingüe e intercultural: notas desde el Chaco. *Polifonías Revista de Educación*, (12), 56-80. Recuperado de <https://www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/sites/www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/files/site/Unamuno.pdf>
- Unamuno, V. & Codó, E. (2007). Categorizar a través del habla: la construcción interactiva de la extranjería. *Discurso & Sociedad*, 1(1), 116-147. Recuperado de [https://www.dissoc.org/ediciones/v01n01/DS1\(1\)Unamuno-Codo.pdf](https://www.dissoc.org/ediciones/v01n01/DS1(1)Unamuno-Codo.pdf)
- Valenzuela, E. M. (2009). Educación Superior Indígena en el Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen (CIFMA): génesis, desarrollo y continuidad. En Mato, D. (Coord.). *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos* (pp. 79-102). Caracas: Instituto Internacional

de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IE-SALC).

Zavala, V., Mujica, L., Córdova, G. & Ardito, W. (2014). *Qichwasimirayku. Batallas por el quechua*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

8. Documentos normativos

Constitución de la Nación Argentina. Boletín Oficial de la República Argentina, Buenos Aires, 15 de diciembre de 1994.

Decreto N° 2749. *Reglamentación de la Ley de las comunidades indígenas*. Boletín Oficial de la Provincia del Chaco, Resistencia, 27 de noviembre de 1987.

Ley N° 26206. *Ley de Educación Nacional*. Boletín Oficial de la República Argentina, Buenos Aires, 14 de diciembre de 2006.

Ley N° 3258. *De las comunidades indígenas*. Boletín Oficial de la Provincia del Chaco, Resistencia, 13 de mayo de 1987.

Ley N° 6691. *Ley General de Educación de la provincia del Chaco*. Boletín Oficial de la Provincia del Chaco, Resistencia, 15 de diciembre de 2010.

Lucía Romero Massobrio es Profesora de Enseñanza Media y Superior en Letras (Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires). Cursa actualmente la Maestría en Gestión de Lenguas de la Universidad de Tres de Febrero y es becaria doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Dicta clases en la cátedra de Estudios Sociolingüísticos en el Profesorado en Letras de la Universidad de San Martín y se desempeña como investigadora del Centro de Estudios del Lenguaje en Sociedad (CELES) de esta casa de estudios. Su tema de investigación es la revitalización de la lengua qom y actualmente participa en diferentes proyectos vinculados con la enseñanza del qom como segunda lengua en Chaco, Argentina.

