

ACTAS DIGITALES DEL

XXXVIII ENCUENTRO DE GEOHISTORIA REGIONAL



INSTITUTO DE INVESTIGACIONES GEOHISTÓRICAS- CONICET/UNNE
RESISTENCIA, 26, 27 Y 28 DE SEPTIEMBRE DE 2018

CONICET



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DEL NORDESTE

I I G H I

Arnaiz, Juan Manuel

Actas del XXXVIII Encuentro de Geohistoria Regional : VIII Simposio Región y Políticas públicas / Juan Manuel Arnaiz ; María Silvia Leoni de Rosciani ; compilado por María Laura Salinas ... [et al.]. - 1a ed compendiada. - Resistencia : Instituto de Investigaciones Geohistóricas, 2019.

Libro digital, DXReader

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-4450-07-4

1. Historia Regional. 2. Historia de la Provincia del Chaco . 3. Historia de la Provincia de Corrientes . I. Salinas, María Laura, comp. II. Título.
CDD 982

Fecha de catalogación: 26/06/2019

Primera edición.

Actas del XXXVIII Encuentro de Geohistoria Regional. VIII Simposio Región y Políticas públicas

Compiladoras

Dra. María Laura Salinas

Dra. Fátima Valenzuela

Diseño y maquetación

DG. Cristian Toullieux

© Instituto de Investigaciones Geohistóricas (IIGHI)-CONICET/UNNE

Av. Castelli 930 (3500) Resistencia (Chaco) (Argentina)

Correo electrónico: iighi.secretaria@gmail.com

ISBN 978-987-4450-07-4

Impreso en Argentina - Printed in Argentina

Queda hecho el depósito que marca la Ley 11.723

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

Planificación lingüística en Formosa (Argentina): “Secuencia didáctica para la alfabetización inicial”

AUTORES

Bárbara Belén BenítezIIGHI-CONICET/UNNEMaría Belén CarpioIIGHI-CONICET/UNNE

RESUMEN

La situación sociolingüística de la población indígena y criolla bilingüe de la región del nordeste argentino es heterogénea no sólo entre los hablantes de las diferentes lenguas sino también entre hablantes de una misma lengua que viven en distintas localidades o regiones. Las políticas públicas en Educación Intercultural Bilingüe (EIB), frente a este complejo panorama sociolingüístico, han creado diversas condiciones para la apropiación de los espacios escolares por parte de las comunidades indígenas. Estos procesos implican el positivo empoderamiento de las comunidades indígenas, por un lado, y dificultades a la hora de implementar la efectiva inclusión de las lenguas indígenas en el ámbito educativo formal, por otro. Estas dificultades se vinculan a la planificación de corpus, es decir al equipamiento de las lenguas indígenas de modo que puedan estar efectivamente presentes en la escuela. El equipamiento no se relaciona con la capacidad comunicativa —exactamente igual a la de lenguas estandarizadas— sino a la escritura y a métodos de enseñanza que contemplen las distintas situaciones sociolingüísticas. Se trata de lenguas de transmisión oral y como tales con un grado de variación extraño para la institución educativa, centrada en el español, una lengua estandarizada. Si bien la EIB se encuentra en proceso de consolidación y desarrollo como propuesta oficial en el país (Hirsch y Serrudo 2010: 38), su puesta en marcha implicó que surgieran una serie de materiales didácticos que tienen como objetivo orientar a los educadores. El propósito de este trabajo es describir y analizar los cuatro textos que integran la “Secuencia didáctica para la alfabetización inicial (Lenguas qom, qomle’k, pilagá y wichí)”, elaborados por la Coordinación Provincial de EIB del Ministerio de Cultura y Educación, en relación al marco legal en el que se generan y a las demandas de los educadores.

Introducción

La escuela de “modalidad aborígen” y la práctica educativa que se produce en ella en tanto espacio donde se crean y recrean las identificaciones étnicas y políticas por parte de los indígenas y sobre los mismos no pueden ser desvinculadas de los procesos históricos en los que esas identificaciones están ancladas. La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) se encuentra en proceso de consolidación y desarrollo como propuesta oficial en el país y con desarrollos diferenciales según las provincias (Hirsch y Serrudo 2010: 38). Su puesta en marcha implicó que surgieran una serie de materiales didácticos que tienen como objetivo orientar a los educadores. El propósito de este trabajo es describir y analizar, desde la perspectiva glotopolítica, como “instrumentos lingüísticos” o intervenciones sociales asociadas a ideologías lingüísticas (Arnoux 2016), los cuatro textos que integran la “Secuencia

Didáctica para la Alfabetización Inicial (lenguas qom, qomle’ec, pilagá y wichí)” (SDAI), elaborados por la Coordinación Provincial de EIB del Ministerio de Cultura y Educación de la provincia de Formosa.

El corpus analizado está compuesto por las SDAIs, disponibles on-line en el portal del Ministerio de Cultura y Educación de la provincia de Formosa, piezas legislativas de alcance nacional y provincial vinculadas a la EIB, y artículos periodísticos disponibles on-line en relación a la EIB en la provincia. A su vez, transcribimos y analizamos una entrevista a Gabina Ocampo, Maestra Especial de Modalidad Aborigen (MEMA), realizada en el marco del programa radial *Kay Pacha* (producido por el Servicio de Paz y Justicia (Serpaj)) del 26 de octubre de 2016. En ese momento, la entrevistada era presidenta de la organización “Educadores Originarios” en el barrio Nam Qom de la ciudad de Formosa.¹

1 El audio de la entrevista se

A su vez, incorporamos al análisis reflexiones acerca de la EIB en la provincia, registradas durante trabajo de campo en el oeste formoseño.

1. Pueblos y lenguas indígenas en Formosa

Los pueblos indígenas de América Latina hasta hace pocos años invisibilizados, negados o asimilados han cobrado notoriedad, como sostiene Sichra (2009: 6-7), al volverse sujetos de derecho y demandar la autodeterminación y participación social y política. Dado que es la información disponible en los censos a partir de la cual se legisla, se diseñan políticas estatales y se planifica, tomando los recaudos necesarios, sobre todo en lo que respecta a la posible subnumeración, consideramos pertinente presentar algunos datos estadísticos referidos a los pueblos indígenas de

encuentra disponible on-line en <https://radioteca.net/audio/educadores-originarios-de-formosa-acompanando-siem/>.

la provincia de Formosa que permitan situar el instrumento lingüístico analizado en este trabajo.

De acuerdo al Censo Nacional de Población (INDEC 2010, 2015: 50), el 6,1% de la población total de la provincia de Formosa se autoadscribió como perteneciente a un pueblo indígena. Se trata de la provincia con el mayor porcentaje de población indígena de la región del noreste argentino –Chaco: 3,9%, Misiones: 1,2% y Corrientes: 0,5%. El pueblo wichí es el mayoritario, seguido por el pueblo toba, y luego el pilagá. Un 1,1% de la población formoseña se autoadscribió al pueblo nivaclé o chulupí y, a su vez, hubo quienes se autoadscribieron, en un número inferior al 1% en cada caso, a los pueblos atacama, guaraní, huarpe y otros.

Dado que las SDAIs tienen como principal objetivo la alfabetización en lengua indígena y están diseñadas para ser aplicadas en el primer ciclo de la escolarización (primero, segundo y tercer grado), resultan particularmente relevantes los datos referidos a la asistencia escolar en la franja etaria de 6 a 11 años (INDEC 2015: 57) y la lengua hablada habitualmente en la casa en la franja etaria de 5 a 14 años (Encuesta Complementaria² de Pueblos Indígenas (ECPI) 2004-2005). La diferencia en el rango etario comparado se debe a los distintos criterios de subdivisión por edad utilizados en los instrumentos censales consultados. Otra diferencia entre el Censo Nacional de 2010 y la ECPI (2004-2005) reside en que el primero muestra los datos por provincia, mientras que la segunda lo hace por regiones que varían según el pueblo indígena. Tanto en el censo de población como en la ECPI se considera al pueblo toba como una unidad sin distinción de subgrupos dentro del mismo.

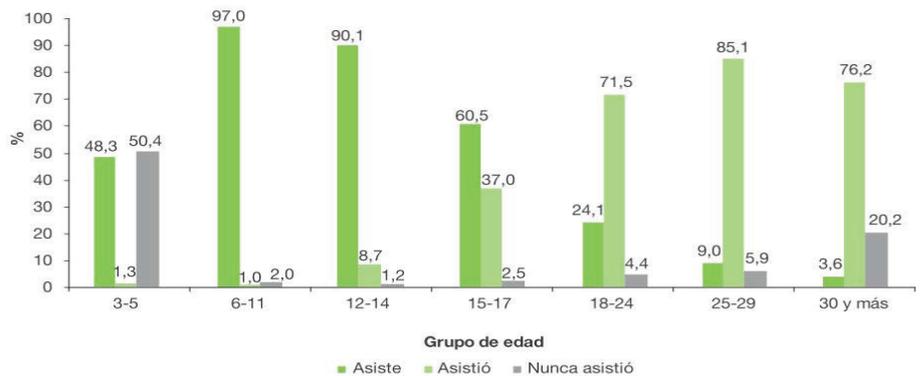
Como puede apreciarse en el gráfico 1, las SDAIs están orientadas al grupo etario (6 a 11 años) de población

indígena con mayor porcentaje de asistencia escolar (97%) en la provincia.

Los datos extraídos de la ECPI (2004-2005) para los pueblos toba, wichí, y pilagá –los tres pueblos considerados en las SDAIs– correspondientes al grupo de 5 a 14 años muestran porcentajes por encima del 30% en lo que respecta al uso exclusivo de la lengua indígena en la casa (véase tabla 1). Estos datos, si

cos. Este sintagma fue acuñado por Sylvain Auroux (1994, 2009 141-142 en Arnoux 2016: 25, 28) para referirse a los “artefactos” que describen y prescriben al mismo tiempo con el fin de adquirir un dominio ya sea de la enunciación (la capacidad del hablante de adecuar sus palabras a un objetivo dado) o de la escritura (la capacidad de leer y escribir). En ese sentido, constituyen instrumentos

Gráfico 1. Población indígena u originaria de 3 años y más por condición de asistencia, según grupo de edad. Provincia de Formosa. Año 2010



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

Tabla 1. Población indígena de 5-14 años de edad que habla habitualmente solo la lengua indígena en su casa. Años 2004-2005

| | Total de población que utiliza solo la lengua indígena en la casa | % de población indígena de 5-14 años que utiliza solo la lengua indígena en la casa |
|--|---|---|
| Toba (Región muestral 1: Chaco, Formosa, Santa Fe) | 19552 | 32,75% |
| Wichí (Región muestral 1: Chaco, Formosa, Salta) | 24127 | 35,75% |
| Pilagá (Región muestral 1: Formosa) | 3403 | 39,40% |

Fuente: Basado en datos de la ECPI 2004-2005.

bien son demasiado generales, permiten tener una visión del grado de uso de la lengua indígena por lo cual deberían ser contemplados a la hora de plantear la inserción de la lengua indígena en la escuela como objeto o como instrumento de enseñanza.

2. Las SDAIs como instrumentos lingüísticos

En este trabajo, analizamos las SDAIs como instrumentos lingüísti-

cos no solo las gramáticas normativas y los diccionarios sino también los tratados sobre aspectos del léxico, glosarios, silabarios, diccionarios bilingües y de sinónimos, manuales de traducción, ortografías, comentarios sobre el estilo de los autores, retóricas, artes de escribir, manuales de correspondencia, manuales de estilo periodísticos, artes de predicar, etc.

El análisis de los instrumentos

2 Encuesta complementaria del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2001.

lingüísticos, desde una perspectiva glotopolítica, como sostiene Arnoux (2016: 20-21), implica concebirlas como intervenciones sociales, asociadas a ideologías lingüísticas, destinadas a influir en las prácticas de una comunidad, más o menos amplia. De este modo, resulta central el estudio de la articulación de los textos con sus condiciones de producción y de circulación. Hasta el momento, hemos descripto y analizado el contexto de producción de las SDAIs sobre todo entablando un diálogo entre este instrumento lingüístico, la legislación nacional y provincial en relación a la educación intercultural bilingüe, artículos periodísticos referidos a la temática y reflexiones de MEMAs. Sin embargo, no abordamos el estudio del contexto de circulación de las SDAIs puesto que aún no hemos realizado el trabajo de campo pertinente que permita saber cuál es el uso que se les da a estos materiales didácticos en las comunidades y cuál es la respuesta de las mismas frente a este tipo de políticas educativas.

El trabajo está estructurado siguiendo como eje una serie de preguntas que, de acuerdo con Cooper (1997: 61, 120), permiten garantizar la validez descriptiva de una investigación sobre planificación lingüística. Según el autor, debe señalarse, como mínimo, qué agentes trataron de influir en qué comportamientos, de qué personas, con qué fines, por qué medio, con qué resultados, en qué condiciones y mediante qué proceso de formulación de políticas en relación a la planificación del corpus, del estatus y de la adquisición. La planificación del corpus está orientada al código de una lengua (acuñación de nuevas palabras, reforma de la ortografía, adopción de un nuevo sistema de escritura); la planificación del estatus está vinculada con los usos de una lengua, y la planificación de la adquisición se relaciona con el aumento del número de usuarios –hablantes, escritores, oyentes o lectores– de una lengua (Cooper 1997: 44-46). Nos centramos en el análisis de las SDAIs, en tanto instrumentos

lingüísticos, como estrategia de planificación de corpus y de la adquisición en la provincia de Formosa atendiendo fundamentalmente a quién las planificó, para quiénes y cómo.

La creación de una lengua escrita requiere un cierto grado de estandarización lingüística, lo cual no elimina la variación pero crea una variedad adicional que deberá ser máximamente comprensible para todos los hablantes. De este modo, Grenoble y Whaley (2006: 132-133) sostienen que cuando los hablantes de una región particular encuentren que los rasgos particulares de su variedad no aparecen en la forma escrita estándar pero sí los de los hablantes de otra variedad, se resistirán a aprenderla o la rechazarán completamente. A su vez, por ejemplo, si se seleccionan para la escritura los marcadores lingüísticos asociados exclusivamente con el habla de los ancianos, a los hablantes más jóvenes les puede parecer que la forma escrita es poco adecuada para usos informales entre ellos. Por lo tanto, resulta vital para realizar las elecciones de codificación que quienes están desarrollando una forma escrita de una lengua conozcan dónde se da la variación: en las regiones geográficas, en las diferencias de género y/o en los grupos de edad, etc. Las elecciones en la ortografía no son ingenuas, reflejan el deseo de un grupo de distinguirse de los grupos vecinos o, a veces, de alinearse junto a ciertos grupos (Grenoble y Whaley 2006: 143).

3. ¿Qué son las SDAIs?

La “Secuencia Didáctica Para Alfabetización Inicial” (SDAI) es un material didáctico elaborado por el Gobierno de la provincia de Formosa como herramienta para la alfabetización en lenguas originarias. Se trata de cuatro publicaciones a las que se puede acceder de manera digital a través de la página del Gobierno de la Provincia.³ Forman parte de los instrumentos de alfabetización que se elaboraron en el marco de la EIB.

3 <https://www.formosa.gob.ar/educacion/bibliotecaeducativa>

Las SDAIs constituyen una serie de actividades elaboradas por los MEMAs en encuentros de formación, las cuales son adaptadas a la lengua originaria en la que se pretende alfabetizar a los alumnos: pilagá, qom, qomle’ec y wichí. Es preciso aclarar, en lo que se refiere a la implementación de una secuencia aparte para la lengua qomle’ec, que ello responde a una demanda por parte del pueblo toba del oeste de la provincia que se autoadscribe como qomle’ec o toba y no hablan la misma lengua que los tobas que viven en el este de Formosa. Por ello, es relevante reconocer que esta distinción atiende realmente a una demanda social. Por ejemplo, un agente de la salud y participante activo de la escuela del Barrio Toba de Ing. Juárez (Formosa) nos comentó que le dijeron al representante del Ministerio de Educación que los visita frecuentemente que no les envíen más materiales elaborados para los tobas del este de la provincia porque ellos hablan distinto y no les son útiles. Como sostiene Petz (2010: 55), respecto de la normativa educativa en Formosa, igualmente la SDAI dedicada a la alfabetización en qomle’ec surge por una demanda de los propios hablantes.

» Portadas de las SDAIs

Si bien, aparentemente se trata del mismo esquema de actividades aplicado a la alfabetización en cada lengua con algunas adaptaciones, es preciso destacar que la que está destinada a la alfabetización en wichí difiere de las que se refieren a las lenguas pilagá, qom, y qomle’ec.

Todas las secuencias comienzan con una frase en la lengua indígena. Hemos realizado la traducción al español de los títulos que aparecen en cada una de las secuencias en lengua indígena:

Título de la SDAI en qomle’ec: nonataqa jo’ne qodapagaguentaganque qaidi qodojeloot’e nataq’aen qoyediñe jen’me qomle’ec latqtac ‘Los trabajos con los que se enseña para que se hable sobre (se lea) y se escriba la palabra qomle’ec’.

Título de la SDAI en qom: *latağac na pağaguentağanağac na qom laqtaqa* ‘Lo correcto (la dirección en que mira) la enseñanza de las palabras qom’.

Título de la SDAI en pilagá: *ena seta:ke qanapağagentağaná* ‘Esto es lo que se quiere que se aprenda’

Título de la SDAI en wichí: *n’ochufwenyajwos chumetcha* ‘La herramienta de mis maestros’

En los títulos en las lenguas indígenas es recurrente el uso de la construcción pasiva impersonal en los verbos y dan cuenta del carácter descriptivo y prescriptivo de este instrumento lingüístico puesto que remiten a la enseñanza de la lectura y la escritura, a lo correcto en la enseñanza de las palabras, a la herramienta de los maestros.

» Planificación didáctica

En todas las secuencias aparece un breve programa o planificación didáctica en la que se detallan la “situación de enseñanza”, las “capacidades”, los “contenidos” de cada lengua y los “conocimientos culturales” que se van a trabajar. En síntesis, lo que se propone es ir trabajando desde la oralidad, escucha y producción de textos simples para luego avanzar en la lectura y escritura a partir de imágenes, y culminar produciendo, comprendiendo y leyendo en lengua originaria. En general, observamos una planificación de la alfabetización desde y para la escuela, es decir el ámbito privilegiado de circulación de la lectura y la escritura es el escolar.

En lo que respecta a los programas que aparecen en las secuencias, tomando como ejemplo la SDAI en lengua qom, se podría decir que, en lo relativo a las “situaciones de enseñanza”, en primer grado, las capacidades que se pretende desarrollar son la escucha y comprensión de distintas situaciones comunicativas en lengua originaria, la lectura y comprensión textos acordes al nivel de escolarización y la escritura de textos breves. En segundo grado, las capacidades se refieren a desa-

rollar habilidades para comunicar oralmente informaciones de la vida cotidiana; leer y comprender textos breves a partir de la observación gráfica del contexto natural; elaborar escritos sencillos en lengua qom e instrumentar institucionalmente la lengua originaria como medio de transmisión cultural del pueblo qom. Por último, en el programa de tercer grado, dentro de las capacidades a desarrollar se incluyen la creación y recreación de situaciones comunicativas orales y escritas en lengua originaria; la lectura y comprensión de textos en diferentes formatos y la utilización de las reglas básicas de comunicación en lengua originaria. Como puede observarse subyace a la secuencia una idea de desarrollo evolutivo en la alfabetización, entendida como la competencia en lecto-escritura en la lengua indígena en la escuela.

» Actividades

En cada una de las SDAIS, a la planificación didáctica, le suceden las actividades correspondientes a cada secuencia. Esta estructura de planificación seguida de actividades se organiza por grados y se repite desde el primer grado hasta el tercero. La única diferencia sistemática que se puede detectar entre las secuencias en pilagá, qom y qomle’ec, por un lado, y wichí, por el otro, es que esta última consta de un “anexo” por secuencia de grado que incluye actividades extras para trabajar en el aula que las otras secuencias no tienen. Entre las actividades se incluyen consignas como leer imágenes o secuencias de imágenes y sopas de letras. Con respecto a ello, cabe destacar que este tipo de actividades es el que comúnmente se utiliza en la alfabetización en lenguas ya estandarizadas, por lo cual al analizar las actividades, nos surgen preguntas acerca de la posibilidad de implementación de las mismas atendiendo a la formación docente que reciben los MEMAs, el tiempo que disponen para trabajar con los alumnos, la competencia de los es-

tudiantes en las lenguas indígenas y en español, las diferencias entre variedades de las lenguas indígenas, y el sistema de escritura seleccionado, entre otras.

Si bien en los programas correspondientes a las secuencias frecuentemente se menciona, entre los propósitos, el desarrollo de las habilidades o capacidades vinculadas a la oralidad en lenguas originarias, en lo que respecta a las actividades esto no se ve igualmente plasmado. Es decir, hay un notable predominio de actividades que tienden a desarrollar las habilidades de lecto-escritura muy por encima de las capacidades relacionadas con la oralidad.

Tanta preponderancia tienen las habilidades de lecto-escritura dentro de las líneas políticas que llevan adelante la EIB, que inclusive, la ex coordinadora del área educación en una entrevista periodística titulada “Formosa, pionera en educación intercultural bilingüe” (2008) expresó:

“Entonces estaban trabajando en relación a lo que han podido avanzar en sus comunidades en cuanto a educación, salud, producción, están aprendiendo a manejar cultivos, tienen una huerta. Me dio mucha alegría ver que además de este trabajo en la tierra, **estaban plasmados en el pizarrón (estos progresos y metas) en su propia lengua.** Entonces no estamos hablando de recordar situaciones muy difíciles, sino de poder ver dentro de la historia lo que vamos haciendo y vamos avanzando” (de la Merced, ex coordinadora provincial del área EIB 2008)

En este fragmento del discurso de de la Merced, ex coordinadora provincial del área EIB, refuerza la preeminencia que tiene la escritura dentro de la política educativa orientada a los pueblos indígenas en la provincia.

4. ¿Quién/es planificó/aron las SDAIs? ¿Para quiénes?

Luego de las portadas, en las secuencias sobre pilagá, qom y qomle'ec aparece una página donde se menciona a los responsables de la publicación, el lugar y fecha de la misma (Formosa, 2015). En los tres casos se trata de un documento elaborado por el Prof. Raúl Adrián Aranda (coordinador provincial de la EIB) y el equipo de la Modalidad EIB: Norberto Esteban Ovejero (Prof. Para la Enseñanza Primaria), Osvaldo Segovia (Consultor indígena Wichí), y Lilia Andrea Ojeda (Corrección, edición y compaginación). A su vez, en la secuencia para la alfabetización Pilagá se incluye en el equipo a Ismael Fernández (Consultor indígena Pilagá); en la secuencia para la alfabetización Qom a Beatriz Rodríguez (MEMA) y en la secuencia para la alfabetización Qomle'ec a Amanda García (MEMA). En cambio, en la secuencia para la alfabetización en wichí no aparece esta información en esa sección. Pese a ello, sí es posible constatar quiénes son los responsables de la elaboración de esta secuencia ya que al final de la misma se incluye una sección que aclara que las actividades fueron propuestas por MEMAs wichí de las escuelas de El Potrillo, M. Cristina y El Chorro. Lo que no se ha podido identificar de esta secuencia es el lugar ni fecha de edición. Pese a ello, el carácter pionero de las experiencias de enseñanza y aprendizaje de la lengua indígena en las escuelas, mayoritariamente wichís, en el dep. Ramón Lista (Petz 2010) permite inferir que la SDAI para la alfabetización en lengua wichí fue la primera secuencia en ser realizada.

En lo que respecta al contexto de producción de las SDAIs, se puede apreciar, además, que surgieron de los esfuerzos de los MEMAs y de las comunidades indígenas en general por poder resolver las cuestiones didácticas y pedagógicas vinculadas a la enseñanza de su lengua en los espacios educativos. De esta forma, en una nota del diario *Siempre Formo-*

sa publicada en octubre del 2015 en la que se hace referencia a lo expresado por Osvaldo Segovia, docente MEMA wichí, en su ponencia “Escolarización en lenguas originarias en Argentina. El proceso de escolarización de la lengua wichí en la provincia de Formosa” en el marco del “Seminario de lenguas” en Asunción se puede vislumbrar que la generación de las SDAIs surge del trabajo conjunto entre el equipo provincial de EIB y los docentes indígenas que participaron de los encuentros organizados por los primeros:

A través de las acciones de formación, capacitación y acompañamiento del Equipo Técnico Provincial de EIB se llevaron a cabo **varios encuentros de MEMAs referentes de los tres Pueblos Originarios** para pensar y construir **un dispositivo** que **regule las distintas maneras de alfabetizar en lenguas originarias. De manera conjunta se construyeron secuencias didácticas para alfabetización en lenguas originarias** de los tres Pueblos Originarios. Para las/os MEMAs, **la secuencia didáctica es el eje organizador de la lectura y escritura en lengua originaria** y el desarrollo de la misma aporta al desarrollo de las capacidades de las/os alumnas/os en el Nivel Primario. Todos los MEMAs tienen este dispositivo, su aplicación en las escuelas es el punto de partida para la alfabetización. La secuencia didáctica parte de una situación de enseñanza para abordar un contenido cultural y se prioriza la oralidad, la lectura y la escritura. (Siempre Formosa 10/2015, el resaltado es nuestro)

De esta forma, puede apreciarse cómo comenzó la generación de las SDAIs, quiénes fueron los involucrados en ellas y con qué propósitos fueron pensadas. Es ineludible la vinculación que existe entre la generación

de las secuencias y la búsqueda de la alfabetización en lenguas originarias; ya que en la misma nota periodística se refiere a ellas como un “dispositivo” creado para regular la alfabetización en lenguas originarias. Esta alfabetización tiene como foco el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura.

De manera similar, la MEMA Gabina Ocampo cuenta cómo, a través del interés de los docentes indígenas y del apoyo de la comunidad, se van organizando los espacios por medio de los cuales se generan estas propuestas didácticas, y se debate sobre la situación de los MEMAs en lo que respecta también a otros temas relevantes en sus agendas, como por ejemplo, capacitaciones y puntajes.

Desde el año 2004, en primer lugar, **queríamos** tratar el **tema de educación** y **tuvimos que organizarnos en la escuela N° 335. (...) Hicimos un primer congreso.** Invitamos a varios **hermanos** de los pueblos **wichí, qom** y **pilagá** para **hablar de nuestra tarea como docentes originarios.** Y en ningún momento estábamos... habíamos pensado en hacer una organización; nada más **era cómo hacer el mejoramiento en las tareas áulicas.** Y ese evento duró tres días y fue en el tercer día que los mismos participantes dijeron que era **muy urgente y necesario que nos organicemos.** Y así surge esta organización que se llama “Educadores Originarios”. Decimos nosotros que tenemos que organizarnos de acuerdo a los marcos legales existentes.
[...]

Creo que... muchos abordan su trabajo, a veces, en la soledad [...] **Y nos presentan esas inquietudes los hermanos MEMAs que ellos quieren seguir capacitándose en lo que es la edu-**

cación intercultural bilingüe. Y que, muchas veces, necesitan más curso más capacitación, pero muy pocos son lo que pueden llegar a la ciudad.

En un principio éramos como docentes auxiliares, pero después se hizo los centros educativos de nivel medio en cuatro lugares, así, estratégicos en la provincia desde el este hasta el oeste; y tuvimos el título de MEMA “Maestros Especiales de Modalidad Aborígen” y en un tiempo, como que... en ese entonces era el consejo que no nos reconocía...

[...]

Se nos ayudó a los MEMAs de la comunidad Nam Qom. Después, la resolución que salió abarcó para todos... el tema de las escuelas ubicadas en la provincia de Formosa. Y fue para... el pueblo, los MEMAs, el pueblo Wichí, Qom y Pilagá. Entonces, **ahí fue que se incorporó la figura del MEMA al Estatuto del Docente Formoseño dentro de lo que es el escalafón docente.**

Como es posible observar a través del testimonio de los MEMAs, las propuestas didácticas y las soluciones a las dificultades vinculadas a la educación de los pueblos originarios surgen del interés y la movilización de los propios miembros de las comunidades indígenas. Estos testimonios están en consonancia con lo planteado por Petz (2010: 55) respecto de que las acciones emprendidas vinculadas a la EIB en Formosa han estado siempre ligadas a las necesidades y los conocimientos que la experiencia en las escuelas iba generando y no subsumidas en las orientaciones de la normativa. Es decir, la normativa surge por una demanda de la práctica educativa. Específicamente, en el departamento Ramón Lista, la movilización social indígena

se vio fortalecida por el hecho de que algunos agentes educativos ocupan cargos directivos en las escuelas y a la vez son responsables de ciertas áreas educativas del Ministerio de Educación Provincial.

5. Las SDAIs en el contexto de la EIB en Formosa

Las SDAIs forman parte de los instrumentos de alfabetización que se elaboraron en el marco de la EIB. Esta modalidad se encuentra, a su vez, inserta dentro del marco de la Ley Provincial General de Educación N° 1613 de Formosa, la cual en su capítulo VII de “Regímenes Especiales” establece la Educación Intercultural y Bilingüe.

El marco legal, en un sentido amplio, en el que se insertan estas secuencias abarca desde la Constitución Nacional (1994), incluyendo la Ley Nacional de Educación 26.206 (2006), la Ley Provincial de Educación de Formosa (2014), la Ley Integral del aborígen (1984) y las Resoluciones Ministeriales 2161/12 y 3108/14.⁴

Luego de la Constitución Nacional, la Ley Nacional de Educación (2006) es, jerárquicamente, la segunda ley que avala el proyecto desde donde surgen los lineamien-

4 Con respecto a la EIB está también la Resolución Ministerial 5206/13 “Documento Lengua y Cultura Aborígen, Saberes y Prácticas Prioritarias que orienta y define el desarrollo del espacio curricular en las escuelas secundarias de Modalidad Educación Intercultural Bilingüe-EIB”. Este documento delinea la organización de saberes prioritarios para cada ciclo de la educación secundaria, define ejes que nuclean saberes, prácticas y valoraciones relativas a las características socioculturales y lingüísticas de los pueblos originarios, y aporta recomendaciones metodológicas para su desarrollo. Esta resolución está vinculada a la EIB aunque no así a la SDAI porque no regula la alfabetización primaria (primer, segundo y tercer grado).

tos que posibilitan la generación de material didáctico para la alfabetización en lenguas originarias. Esta ley en el décimo primer artículo de su segundo capítulo llamado *Fines y Objetivos de la Política Educativa Nacional* instaura la EIB como una modalidad dentro del sistema educativo que abarca desde el nivel inicial hasta el secundario. Entre las leyes más antiguas que regulan temas de educación indígena en Formosa, se encuentra la Ley Integral del Aborígen N° 426 que fue sancionada por el poder ejecutivo de la provincia de Formosa en el año 1984. Esta abarca aspectos de diversa índole con respecto a la población indígena residente en la región, como ser salud, vivienda, asistencia y seguridad social, tierra, trabajo, entre otros. Ya en esta ley de 1984 aparece la figura del auxiliar docente en la provincia. Como plantea Zidarich (2010) respecto de la situación de las parejas pedagógicas en la provincia de Chaco, pese a que se crearon muchas expectativas por parte de las comunidades indígenas frente a la creación de la figura del auxiliar docente indígena ya que significaba una luz frente al fuerte “fracaso escolar” por parte de los niños indígenas, la institución de la pareja pedagógica fue de gran complejidad, replicándose la asimetría de poder extrañica. En este sentido, si bien esta ley no sanciona o no estipula la EIB como tal, promueve la implementación de una educación bilingüe y el respeto y la enseñanza de contenidos culturales mediante campañas de alfabetización tanto en el nivel inicial como secundario. La última ley de carácter provincial ligada a la EIB es la Ley Provincial General de Educación N° 1613 (2014).

A su vez, la Resolución Ministerial provincial 2161/12 “Documento Marco de la Educación de Modalidad Intercultural Bilingüe –EIB” estipula que es necesario *contribuir al desarrollo institucional a partir de la participación de la comunidad en el quehacer pedagógico e institucional; permitir al alumno indígena*

un aprendizaje significativo y constante con *lecturas cotidianas* de sus contextos de pertenencia, autonomía de conocimientos y prácticas; interculturalizar la escuela en sus saberes y formas de aprendizaje; y garantizar el **empleo escolar** de las lenguas indígenas en los procesos pedagógicos y el dominio del español oral y escrito, para lograr un *modelo de bilingüismo* de mantenimiento y desarrollo de las lenguas originarias. Y, es justamente “el empleo escolar de las lenguas indígenas” la meta transversal que se explicita en esta resolución y que atraviesa los contenidos de las SDAIs. En consonancia directa con lo que se plantea en la carta introductoria de las SDAIs, en esta Resolución Ministerial, se hace hincapié en la necesidad de un modelo de bilingüismo que asegure el manejo de la lectura y la escritura tanto en español como en la lengua originaria.

Por último, la Resolución Ministerial provincial 3108/14 es la que autoriza la inclusión del área de “Lengua y Cultura Aborígen” dentro de la curricula escolar tanto de nivel inicial como del nivel primario; por lo que está directamente vinculada a las SDAIs.

Reflexiones acerca de la alfabetización en lenguas indígenas

Como sostienen Grenoble y Whaley (2006: 110, 123), el establecimiento de un programa de alfabetización requiere realizar un minucioso trabajo etnográfico previo de modo de entender el contexto local y conocer las necesidades de las situaciones individuales. Es decir, es fundamental conocer la variación lingüística, los usos lingüísticos y las actitudes hacia las lenguas y hacia la escritura de las mismas.

La alfabetización local, es decir en una lengua que es utilizada en una comunidad pero que no es empleada ampliamente en la región o nación en la que se encuentra inserta posee, según Grenoble y Whaley (2006: 116, 118), dos impactos cen-

trales en la revitalización lingüística: i. el prestigio que imprime a la lengua por lo que puede ser efectiva como desestigmatizante de la misma; y, ii. el empoderamiento potencial que otorga a una comunidad que tiene miembros alfabetizados. En este sentido, es preciso plantear múltiples alfabetizaciones dependiendo de las diferentes situaciones de vitalidad de las lenguas locales: i. que empodere en su asociación con instituciones externas al contexto más inmediato de la comunidad, y ii. que anime a utilizar una lengua local creando esferas sociales en las que la lectura y la escritura en las lenguas locales sea esperada. Cabe aclarar, como sostienen Grenoble y Whaley (2006: 126-127, 129), que la alfabetización por sí misma no revitalizará la lengua, pero la creación de dominios para el uso potencial de la alfabetización es un claro paso hacia la ampliación del uso de la lengua misma. Es decir, la alfabetización no es por sí sola beneficiosa a menos que exista un contexto y una necesidad para su uso, el cual es óptimo que se extienda más allá de los dominios culturales tradicionales. La principal tensión no existe entre alfabetización y oralidad en la lengua local, sino entre el uso de una lengua local en la alfabetización y en la oralidad versus el uso de una lengua de comunicación más amplia (Grenoble y Whaley 2006: 121).

Las SDAIs, tal como es explicitado en la carta introductoria de tres de ellas (qom, qomle’ec y pilagá), poseen como objetivo que “todos las niñas y niños al finalizar el primer ciclo puedan leer y escribir de manera autónoma y creativa en su propia lengua” (SDAI 2015: 4). Es claro que el fin último buscado es la alfabetización en las lenguas indígenas en Formosa, al respecto nos surge una serie de interrogantes que motivarán futuras investigaciones, sobre todo centradas en los contextos, dominios y prácticas efectivas de alfabetización:

- » ¿Cuál es el modelo de alfabetización en el que se sustentan las SDAIs? ¿sólo se focaliza en la lectura y la escritura en sí mismas?
- » ¿Cuáles son los dominios o contextos de uso de la alfabetización en lenguas indígenas?
- » ¿Se da una situación de “diglosia especial” (Spolsky e Irvine 1982 en Grenoble y Whaley 2006: 113)? Es decir, ¿el uso especializado de la alfabetización para lenguas locales se vincula con la relación entre escritura/lectura y los dominios y funciones de la alfabetización?
- » ¿Qué sucede cuando la alfabetización está asociada con la lengua de difusión más amplia, el español en Formosa, y no con la lengua indígena? ¿En qué dominios se utilizará la alfabetización en lenguas indígenas?
- » ¿Cuál es la actitud de cada comunidad acerca de su propia lengua y hacia el acto de escribirla?
- » Los objetivos de los agentes externos de la alfabetización y los de los miembros de la comunidad ¿son compatibles?
- » ¿Cuál es la postura de los distintos miembros de cada comunidad respecto de la alfabetización en lengua local?
- » ¿Cómo se escriben los otros materiales que circulan en las comunidades indígenas de Formosa? ¿Se utiliza el mismo sistema ortográfico que en las SDAIs?

Referencias bibliográficas

- Cooper, R. (1997). *Las políticas lingüísticas y el cambio social*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (ECPI). 2004-5. INDEC. Disponible en http://www.indec.gov.ar/micro_sitios/webcenso/ECPI/index_ecpi.asp
- Grenoble, L. y L. J. Whaley. (2006). “5. Literacy”. “6. Orthography”. En *Saving languages. An introduction to language revitalization*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 102-159.
- Hirsch, S., y A., Serrudo. (2010). “Capítulo 1. La educación en comunidades indígenas de la Argentina: de la integración a la Educación Intercultural Bilingüe”. En Hirsch, S., y A., Serrudo (Comp.). 2010. *La educación intercultural bilingüe en la Argentina. Identidades, lenguas y protagonistas*. Buenos Aires: Noveduc, Cap. 1, pp. 17-44.
- Narvaja de Arnoux, E. (2016). “La perspectiva glotopolítica en el estudio de los instrumentos lingüísticos: aspectos teóricos y metodológicos”. *Matraga*. v.23, n.38, pp. 18-42.
- Petz, I. (2010). “Pueblos originarios, estados provinciales y educación. Un análisis comparativo de las políticas y prácticas educativas en contextos de diversidad cultural en Salta y Formosa. En Hirsch, S., y A., Serrudo (Comp.). 2010. *La educación intercultural bilingüe en la Argentina. Identidades, lenguas y protagonistas*. Buenos Aires: Noveduc, Cap. 2, pp. 45-70.
- Pueblos. Originarios. Región Nordeste Argentino (NEA). Serie D N°3. 2015. Censo Nacional de. Población, Hogares y. Viviendas 2010. Censo del Bicentenario. INDEC. Disponible en www.indec.gov.ar/ftp/cuadros/poblacion/pueblos_originarios_NEA.pdf
- Zidarich, M. (2010). “Pareja vulnerable, si las hay... docente originario y docente no originario”. En Hirsch, S., y A., Serrudo (Comp.). *La educación intercultural bilingüe en la Argentina. Identidades, lenguas y protagonistas*. Buenos Aires: Noveduc. 223-254.