

Formación docente para una educación bilingüe e intercultural: notas desde el Chaco

Virginia Unamuno

Recibido Abril 2018

Aceptado Mayo 2018

Resumen

La formación de docentes para la educación intercultural bilingüe (EIB) es un campo de investigación emergente en Argentina. En el presente artículo, se explora, desde el análisis de diversas fuentes y desde un foco sociolingüístico, algunos de los sentidos que atraviesan la formación de docentes indígenas en la provincia de Chaco, como parte de sus políticas educativas y de inclusión. Funciones docentes para la EIB y sentidos locales de los procesos formativos docentes en el CIFMA son puestos aquí en diálogo para presentar una aproximación cualitativa a algunos de los modos en que se entiende esta modalidad del sistema educativo argentino. Nuestro argumento es que la identificación de los docentes como agentes de recuperación/revitalización lingüístico-cultural-identitaria dota de un sentido particular a los procesos formativos que se producen en el CIFMA, y pone en evidencia la necesidad de revisar los diversos sentidos de la EIB y abriéndolos al debate.

Palabras clave: Formación docente. EIB. Sociolingüística. Chaco. Docentes indígenas

Teacher training for a bilingual and intercultural education: notes from the Chaco

Abstract

The training of teachers for bilingual intercultural education (EIB) is an emerging field of research in Argentina. In the present work, we explore, from the analysis of varied sources and from a sociolinguistic focus, some of the meanings that

cross the formation of indigenous teachers at the province of Chaco, as part of its educational and inclusion policies. Teaching functions for the EIB and local senses of the educational training processes in the CIFMA are put here in dialogue to present a qualitative approach to some of the ways in which this modality of the Argentine educational system is understood. Our argument is that the identification of teachers as linguistic-cultural-identity recovery / revitalization agents gives a particular meaning to the training processes that take place in the CIFMA, and highlights the need to review the different senses of the EIB and open them to the debate.

Key Words: Teacher training. EIB. Sociolinguistics. Chaco. Indigenous teachers

Introducción

La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) es una de las modalidades del sistema educativo argentino que alberga, entre otras cosas, experiencias formativas docentes. Sin embargo, éstas son diversas y no siempre responden a los mismos objetivos ni se dirigen a los mismos destinatarios. Esto puede relacionarse con dos miradas sobre la EIB: la primera, la entiende como acciones particulares que deben tomarse en contextos caracterizados por la presencia de hablantes de lenguas diferentes y/o portadores de rasgos culturales distantes a los que asociamos con la sociedad nacional; la segunda, considera el bilingüismo y la interculturalidad como parte de los fines educativos y se dirige a desarrollar estas competencias en el marco de la escolarización.

A partir de este supuesto, en este trabajo, nos proponemos indagar sobre la manera en que se entiende la EIB en el marco de la formación docente, así como sobre los sentidos que construyen estudiantes y graduados respecto de dicha formación. Para ello, partiremos del trabajo en colaboración que desde el año 2010 llevamos a cabo con el Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborígen (CIFMA) dirigido a relevar los perfiles sociolingüísticos de sus estudiantes, así como la situación de sus egresados en las escuelas públicas chaqueñas.

Partiremos, sin embargo, de una breve contextualización de la formación de docentes indígenas, destinada a situar el CIFMA entre las ofertas formativas

que actualmente pueden encontrarse en Argentina, en general, y en la provincia de Chaco, en particular. Esto nos llevará a considerar dos miradas sobre la interculturalidad y el bilingüismo que coexisten en el país y que tienen una correlación con la apuesta política por acciones afirmativas, por un lado, y con las acciones generales en el campo de la formación docente, por otro. Luego, haremos una descripción de la situación de la formación docente bilingüe en el Chaco en relación con las políticas públicas vinculadas con las lenguas, la educación y el empleo. Finalmente, mostraremos algunos aspectos de los impactos que dicha la formación docente tiene para los educadores indígenas y su sentido profesional. Para terminar, extraeremos algunas conclusiones generales que nos permitirán delinear algunas ideas sobre el futuro.

Formar para la EIB

Como dijimos, la EIB es una de las modalidades del sistema educativo argentino. Como tal, implica, desde la Ley de Educación Nacional de 2006, considerar que lo intercultural y lo bilingüe son características que atraviesan los distintos niveles del sistema y que exigen, según se desprende de la normativa, acciones particulares, como las que se observan en otras modalidades (hospitalaria, carcelaria, de adultos, etc). Sin embargo, a diferencia de otras modalidades que atañen los contextos de enseñanza o la circunstancia de los aprendices, en el caso de la EIB la modalidad se dirigirá, más bien, a garantizar no sólo el acceso universal a la educación, sino también a otros contenidos, particulares, relativos especialmente a aspectos lingüísticos y culturales propios, que distan de aquellos considerados “comunes”.

La modalidad EIB es definida por la Ley de la siguiente manera:

La Educación Intercultural Bilingüe es la modalidad del sistema educativo de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria que garantiza el derecho constitucional de los pueblos indígenas, conforme al art. 75 inc. 17 de la Constitución Nacional, a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica; a

desempeñarse activamente en un mundo multicultural y a mejorar su calidad de vida. Asimismo, la Educación Intercultural Bilingüe promueve un diálogo mutuamente enriquecedor de conocimientos y valores entre los pueblos indígenas y poblaciones étnica, lingüística y culturalmente diferentes, y propicia el reconocimiento y el respeto hacia tales diferencias (Ley 26.206, art.52).

Es justamente el hecho de dirigirse a “preservar y fortalecer **sus** pautas culturales, **su** lengua, **su** cosmovisión e identidad étnica” (las negritas son mías) lo que se hace conflictivo para una educación pensada como común y universal. Esto es claro si pensamos que no se trata de adaptaciones curriculares u organizativas destinadas a situar los procesos de enseñanza-aprendizajes en contextos particulares o a garantizar el acceso a la educación, sino también a incluir nuevos contenidos y a resituar dichos procesos en el marco de las demandas indígenas sobre qué enseñar y cómo hacerlo.

Esto produciría una tensión que puede rastrearse en las escuelas con niños indígenas donde los educadores nativos, en sus diferentes denominaciones y perfiles profesionales, tienen a su cargo tanto la enseñanza de aspectos lingüísticos y de contenidos comunes, como de otros, que no están previstos por la curricula general y muchas veces, no son certificados como parte de los aprendizajes que deben conseguir los estudiantes (Hirsch y Serrudo, 2010).

Esta situación no sólo existe en Argentina, sino en muchos otros países. Por ello, actualmente se ha abierto un debate alrededor de la EIB que pone en cuestión si las diferentes experiencias y situaciones educativas en contextos de diversidad lingüístico/cultural pueden considerarse parte de la EIB o si sería necesario, más bien, recategorizar estas experiencias en nuevas denominaciones (López, 2006; 2008).

Las nociones de educación intracultural, educación para la revitalización lingüístico-cultural, educación indígena, etc. denominan, en este sentido, nuevos modelos educativos que vienen a superar la EIB en su definición más tradicional.

En el campo de la formación docente esta tensión puede también relacionarse con los modos en que se vienen pensando los roles docentes en contextos

EIB. En Argentina, esto podría correlacionarse con los diferentes planes de estudio vigentes en las diferentes provincias y que, a grandes rasgos -y de modo simplificador-, podrían clasificarse en dos: por un lado, aquellos que se orientan hacia la formación de docentes que puedan responder a las exigencias y a las particularidades de contextos en los cuales los aprendices son bilingües y miembros de colectivos que se identifican como diferentes a la sociedad nacional; por otro, la formación de docentes para la enseñanza de la lengua y contenidos propios, orientados al fortalecimiento de la identidad, del uso de la lengua o a la recuperación de la lengua originaria en los casos en que ésta ya no se usa o se usa de manera minoritaria (Romero, 2017).

Como puede suponerse, ambos tipos de formación docente no presumen un mismo perfil de estudiante: en el primer caso, esta formación pone en juego un sentido de la EIB que, como hemos analizado en otros trabajos (Unamuno, 2015), considera la interculturalidad y el bilingüismo como características contextuales que inciden en los procesos de enseñanza-aprendizaje y que son previas a los mismos. Es coherente, asimismo, con un modelo de educación bilingüe que incluye los rasgos lingüísticos y culturales propios como puente, recurso o instrumento para la adquisición de otros rasgos, definidos de algún modo como comunes y fijados en la normativa como aquellos que deben ser aprendidos por los educandos en general. En el segundo caso, el perfil del estudiante parecería, más bien, estar ligado a su idoneidad para participar como agente en los procesos de revitalización/recuperación lingüístico-cultural-identitario. Por lo tanto, dicho perfil de estudiante estaría vinculado a su pertenencia a las comunidades indígenas, junto con sus capacidades para actuar en ellas en tanto agente transformador.

Concretamente, en Argentina, ambos perfiles están presentes en las diferentes propuestas formativas que, sin embargo, no todas están incluidas en la formación terciaria o universitaria. Es decir, si bien existen diferentes propuestas de formación docente con orientación hacia la modalidad EIB (por ejemplo, en Salta, Formosa, Chaco, Neuquén, etc.), estas coexisten con otras que buscan incidir sobre los usos lingüísticos, sobre el autorreconocimiento indígena y sobre la valorización de rasgos y contenidos culturales nativos desde fuera de la formación docente reglada; mayormente pueden encontrarse en experiencias no formales o de capacitación, como las que albergan los cursos destinados a educadores tradicionales indígenas, idóneos bilingües.

Quizá pueda ser ilustrativo aquí presentar el caso de la provincia de Chaco. Allí, hemos participado en diferentes instancias formativas en calidad de formadores/investigadores. Estas experiencias pueden organizarse en 5 tipos: a. la formación inicial reglada destinada a jóvenes y adultos indígenas; b. la formación inicial reglada destinada a jóvenes y adultos indígenas y no indígenas; c. la formación no inicial destinada a la capacitación de educadores indígenas no titulados; d. la formación no inicial destinada a docentes indígenas y no indígenas. Mencionaré, además, una experiencia particular reciente en la provincia que es la Licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe, que dicta la Universidad Nacional del Chaco Austral (d).

Con respecto al punto a, actualmente pueden encontrarse diversas ofertas formativas de este tipo, destinadas a las comunidades moqoit, qom y wichi cuyas lenguas son oficiales, junto al español (Ley núm. 6604 de 2010). En el primer caso, esta formación se concentra en el CESBIM (Centro de Educación Superior Bilingüe e Intercultural Moqoit) sito en Colonia Pastoral, Departamento de Mayor Luis Jorge Fontana. Allí los jóvenes moqoit pueden realizar el nivel terciario. Los jóvenes moqoit también estudian en el Centro de investigación y formación para la modalidad aborigen (CIFMA), sito en Presidencia Roque Sáenz Peña. En cuanto a los jóvenes qom, existen tres centros de este tipo en donde se forman como docentes. Como en el caso de los jóvenes moqoit, pueden hacerlo en el CIFMA. También pueden estudiar en el CESBI (Centro de Educación Superior Bilingüe e Intercultural) de Pampa de Indio y en el Instituto de Educación Superior del Barrio Toba de la ciudad capital, Resistencia. En cuanto a la población wichi, este tipo de formación se puede realizar actualmente también en el CIFMA (especialmente en su sede sita en la localidad de El Sauzalito, Departamento de General Güemes destinada específicamente a la población wichi) y en el instituto de Educación Superior de Misión Nueva Pompeya (Dept. General Güemes). En todos estos Centros formativos, se aplica una política de acción afirmativa hacia la población indígena, por lo tanto, para entrar al Centro hace falta un aval comunitario que certifique la pertenencia del estudiante a dichas comunidades

En lo que respecta al caso b, en el Chaco existen también ofertas formativas destinadas al público en general. Mencionaremos dos casos: los profesorado

ofrecen una orientación en EIB (p.e. en Pampa del Indio) y la inclusión obligatoria de un espacio curricular destinado a la lengua/cultura indígena en todos los Institutos Terciarios de la provincia. Este tipo de formación inicial, prevista por los nuevos planes de estudios de los Profesorados de nivel inicial y primario de la provincia, no está destinada exclusivamente a la población indígena y se dirige hacia una idea de interculturalidad “para todos”.

En relación al ítem c, diremos que, más allá de la formación inicial existen diversas ofertas para educadores indígenas. Destacan en este tipo las acciones llevadas a cabo por el Gobierno de Chaco destinadas a la profesionalización de educadores indígenas tradicionales, refiriéndome en este caso, tanto a quienes fueron capacitados en los años 90 como Auxiliares Docentes Aborígenes (ADA) en el CIFMA, como a los idóneos; es decir, personas indígenas que ejercen la docencia en las escuelas chaqueñas sin una formación particular inicial.

En el caso de docentes en general, caso d, diversas instituciones tanto gubernamentales como de la sociedad civil (sindicatos y ONG) realizan diversos cursos de capacitación para docentes no indígenas que trabajan en escuelas con población originaria. Por ejemplo, entre los años 2015 y 2016, el Sindicato “Unión de Docentes Argentinos” (UDA) dictó una capacitación en la zona wichi del Chaco sobre interculturalidad y bilingüismo, destinada a fomentar el intercambio de experiencias y el conocimiento mutuo entre docentes indígenas y no indígenas.

Por último, en referencia al ítem e, UNCAUS abrió en el año 2016 una Licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe como formación complementaria para docentes titulados indígenas (MIB y PIB). Si bien en el primer año respondió a las políticas de acción afirmativas antes mencionadas (exigiendo que los estudiantes fueran indígenas), en su segunda cohorte (prevista para comenzar en marzo 2018), esta formación restaría abierta a docentes en general.

En suma, la oferta formativa inicial y continua de docentes para la modalidad EIB está, como hemos mencionado, cruzada por la tensión entre políticas de acción afirmativas y políticas universalistas en el campo de la educación superior. Como acontece en otros contextos, esta tensión tiene un correlato con otra, la que está implicada en dos proyectos formativos docentes diversos: el que parece

responder a la necesidad de formar docentes con competencias interculturales y con respeto hacia la diversidad lingüística; el que parece responder a la necesidad de formar docentes para actuar en el terreno de la revitalización/recuperación lingüística-cultural-identitaria, y para ejercer de mediadores entre la cultura/lengua hegemónica y las culturas/lenguas propias.

En este punto, nuestros interrogantes son los siguientes: ¿Cómo se comprende la EIB -sus objetivos y sus actores- en el marco de la formación docente? ¿Qué sentidos construyen sus actores -estudiantes y graduados- respecto de dicha formación? ¿De qué manera impacta dicha formación en la identidad profesional docente en contextos bilingües e interculturales? En los siguientes apartados, tomaremos un caso que nos permitirá esbozar algunas respuestas.

El CIFMA y el perfil del docente para la EIB

El Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen (CIFMA) nace de las reivindicaciones de los dirigentes indígenas acompañados por miembros de la sociedad civil que son recogidas en la Ley de Comunidades Indígenas de 1987 (Valenzuela, 2009). El llamado grupo de los 6, formado por representantes de las comunidades moqoit, qom y wichi del Chaco, junto a miembros de diversas organizaciones religiosas y civiles, consiguieron que esta Ley recogiera el mandato de contar en la provincia con un centro específico de formación de docentes indígenas que pudieran actuar como agentes transformadores de las desigualdades educativas y lingüísticas de las que son víctimas los alumnos indígenas en las escuelas. La formación del CIFMA se centró, en un primer momento, en la capacitación de jóvenes indígenas que pudieran incorporarse a las escuelas en calidad de asistentes (auxiliares) de docentes no indígenas en las escuelas con niños y jóvenes originarios.

En dos períodos, estos jóvenes son formados y luego, paulatinamente, se incorporaron a las escuelas (Zidarich, 2001). Posteriormente, el CIFMA ofreció la carrera de Maestro Intercultural Bilingüe (MIB) y, finalmente, la del Profesorado Intercultural Bilingüe (PIB). En ambos casos, a diferencia del primer tipo de formación, exigió a los estudiantes el nivel secundario para el ingreso a las carreras. La Resolución 949/97 del MECyT que habilita el ingreso a la educación

superior de personas mayores de 25 años potenció la matrícula de adultos que buscaban enlazar la formación media y superior (Valetto, Unamuno, Valetto y Fernández, 2018).

En la actualidad, el CIFMA ofrece la carrera de Profesor intercultural bilingüe dirigido a jóvenes indígenas de las etnias moqoit, qom y wichi. Se trata de una carrera de 4 años destinada a la formación de docentes que puedan incorporarse a los niveles educativos en calidad de especialistas en la enseñanza de la lengua y cultura indígenas. Asimismo, esta carrera está homologada a la del Profesor de educación primaria especialista en EIB por lo cual, en la provincia del Chaco, la titulación habilita a los egresados a estar a cargo de grado, tal y como especifica el curriculum de educación primaria de la provincia de Chaco (Provincia de Chaco, 2012):

El maestro bilingüe intercultural y el profesor intercultural bilingüe tienen las mismas funciones que el maestro de grado. Las tareas pedagógicas que planifican y realizan son diferenciadas porque los contenidos disciplinares correspondientes al nivel inicial y nivel primario, se trabajan desde los principios de la Interculturalidad y del bilingüismo, atendiendo el aula con población escolar diversa (Qom, Moqoit, Wichí y criollo). (p.51).

Quizá valga la pena aquí detenerse en el citado documento porque permite entender el marco en donde se inserta la formación inicial de docentes bilingües e interculturales en el Chaco. Este documento, elaborado en el marco de un proceso complejo de consulta y trabajo colectivo con miembros de las tres comunidades indígenas, especifica, entre otras cosas, que “El maestro bilingüe intercultural tiene competencias comunicativas de su comunidad lingüística (Qom, Moqoit, Wichí) y de los niños de su misma etnia de procedencia y la lengua de la comunidad nacional (español)”, y enumera las funciones que se suponen a dichos actores educativos en las instituciones en donde se incorporan. El siguiente cuadro resume estas funciones:

Cuadro 1: Funciones de los docentes bilingües interculturales

Áreas de actuación pedagógica	Responsabilidades formativas	Autonomía del trabajo pedagógico	Metodología	Acciones de mediación
Lengua, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales desde los principios de la interculturalidad y bilingüismo. Trabaja en un espacio curricular específico o bien puede trabajar interdisciplinariamente con otras áreas curriculares	Transmisor de la cultura y del idioma de la comunidad de pertenencia. Realiza este trabajo desde la lengua comunitaria. Promueve el desarrollo personal y grupal de los educandos y su participación activa en la sociedad. Promueve el reconocimiento de la comunidad de pertenencia y su especificidad. Desarrolla, mantiene y recupera la identidad cultural y lingüística de los niños aborígenes, a través del desarrollo de contenidos específicos	Elabora la planificación áulica e institucional de manera autónoma.	Maneja una metodología adecuada a los principios de la educación bilingüe Intercultural.	Establece una comunicación directa con el alumno y demás integrantes de la comunidad. Comprende que el niño y la niña son sumamente observadores y perceptivos y que necesitan de un tiempo para adaptarse al nuevo contexto cultural en el que esta la escuela, así impartirá los conocimientos específicos interpretando culturalmente las acciones y expresiones de sus alumnos y alumnas.

Fuente: Curriculum de educación primaria del Chaco. (Elaboración propia)

Como puede leerse en este documento normativo y programático, las funciones docentes para la modalidad EIB en Chaco están vinculadas tanto a sus competencias bilingües e interculturales (por el hecho de hablar otra lengua y conocer aspectos culturales de su comunidad de pertenencia) como a su rol de mediador entre la comunidad escolar y la indígena, a partir del conocimiento de la lengua de los educandos y de su pertenencia comunitaria. Su lugar en tanto agente revitalizador/recuperador de la lengua-cultura-identidad indígena es claramente especificado.

Cabe comentar aquí algunos aspectos contextuales que explican el desarrollo del documento curricular actual en la provincia. Por un lado, el curriculum conforma el marco normativo para la equiparación de los docentes indígenas

con los docentes a cargo de grado. Esto es importante si se considera que aún hoy esta equiparación es el centro de disputa en las escuelas del Chaco, en las cuales, muchas veces se margina al docente indígena a tareas de traductor-asistente de docente llamado “común” (Ballena, Romero y Unamuno, 2015). Por otro lado, se hace hincapié en la autonomía del docente para la planificación de contenidos programáticos y en su rol activo en las reuniones de equipo docente. Esto se debe, también, a que muchas veces los docentes indígenas son situados como traductores de la planificación escolar y marginados de la vida cotidiana de las escuelas, debido al racismo que aún puede encontrarse en muchas escuelas chaqueñas. Su presencia en las escuelas sigue vinculándose al rol de asistente-traductor que dominó la realidad educativa chaqueña en las últimas décadas y a su rol de auxiliar docente en lugar de su reconocimiento como actor de pleno derecho en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Fernández, Gandulfo y Unamuno, 2012).

Hace falta mencionar, por último, que estas políticas lingüístico-educativas recientes en esta provincia están insertas en otras políticas, como las que atañen al empleo y a la inclusión social. En cuanto a las primeras, la formación de docentes indígenas ha estado acompañada por diferentes instancias de lucha política indígena para garantizar que la incorporación de miembros de las comunidades al sistema educativo en sus diferentes niveles y su reconocimiento salarial y laboral en igualdad de condiciones que los docentes comunes (Unamuno, 2017). Asimismo, a partir de la Ley 7.446/204 de Educación Pública de Gestión Comunitaria Bilingüe Intercultural, Indígena se ha buscado políticamente la incorporación prioritaria de docentes bilingües en las escuelas sitas en territorios indígenas. Ambas cosas se han visto reflejadas en la reforma del Estatuto Docente de la provincia. Todos estos procesos han contado con un rechazo activo por parte de algunos docentes no indígenas y por los sindicatos que los representan.

La formación de docentes para la EIB como espacio de recuperación/revitalización lingüístico-cultural-identitario.

En este apartado, nos gustaría acercarnos a los sentidos que obtiene la formación docente en el contexto en donde trabajamos. Para ello, tomaremos en cuenta algunos datos que forman parte de una investigación en colaboración que desde

el año 2010 llevamos a cabo junto al CIFMA¹. Concretamente, para este estudio, tomaremos algunos resultados de un cuestionario sociolingüístico que pasamos a los estudiantes ingresantes al CIFMA, entrevistas a los mismos², así como otros datos, elaborados a partir de un segundo cuestionario que focaliza el acceso a la escritura en lengua nativa y sus usos³. Por último, comentaremos algunos resultados de nuestra investigación sobre la inserción laboral de los egresados de dicha institución en las escuelas de la provincia.

El primer cuestionario (Cuestionario Sociolingüístico Inicial; en adelante, CSI) fue elaborado con la finalidad de obtener información sobre el perfil sociolingüístico de los estudiantes y poder diseñar, en consecuencia, niveles y propuestas didácticas para mejorar las competencias en lenguas nativas, exigidas para la obtención del diploma de docente bilingüe. Se somete anualmente, en general, a los ingresantes al profesorado.

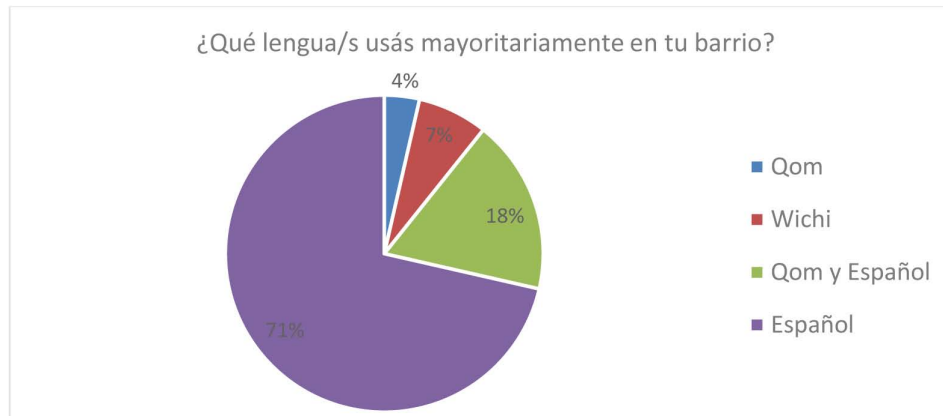
Los datos obtenidos mediante el CSI nos permitieron en primer lugar tomar conciencia de que la mayoría de los estudiantes se reconoce con limitadas competencias en la lengua nativa. Esto ha marcado una tendencia que se sostiene a lo largo de los últimos años. En segundo lugar, nos ha permitido constatar que para los estudiantes es el español (y no la lengua indígena) la lengua que dicen utilizar mayormente en donde viven y con sus familiares. Así, por ejemplo, en el año 2015, el 71% de los estudiantes ingresantes al terciario dicen utilizar el español en sus barrios (gráfico 1) y la mayoría dice emplear esta lengua preponderantemente en el ámbito familiar (gráfico 2).

1 Esta investigación cuenta con el apoyo del CONICET a través de un convenio específico de colaboración interinstitucional. Actualmente, participan tanto docentes-investigadores del CIFMA como del CELES (UNSAM-CONICET), quienes tienen a su cargo el pasaje de los cuestionarios y la elaboración de sus resultados.

2 Estas entrevistas fueron realizadas por Lucía Romero-Massobrio para su estudio sobre procesos de recuperación lingüística en la educación formal e informal en el Chaco, en marco del proyecto PICT-2283-2013 que coordino.

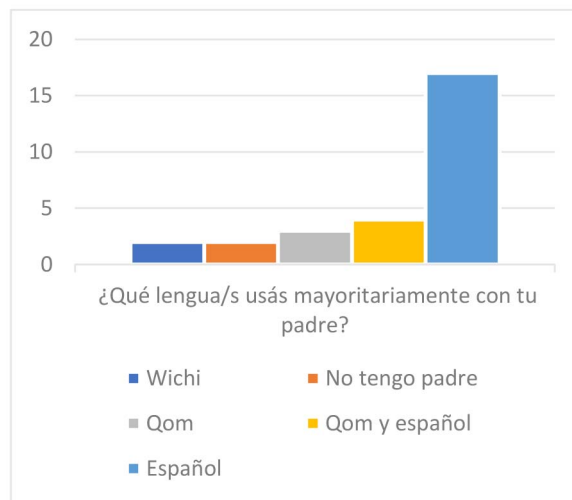
3 Este cuestionario fue elaborado por Camilo Ballena (CIFMA) para su estudio sobre la lengua wichi y su escritura, en el marco del proyecto PICT- 2283-2013 que coordino. En este estudio participa también Lara Mesina (USAM).

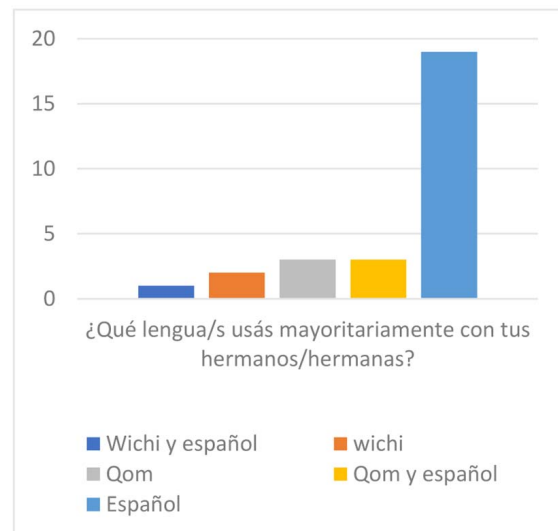
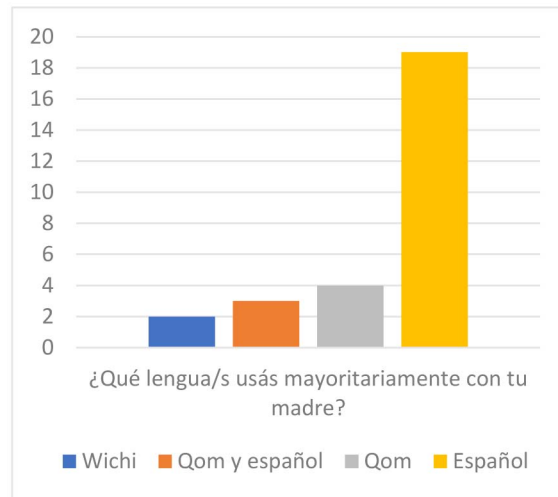
Gráfico 1: Las lenguas habladas en el barrio



Fuente: (CSI-2015)

Gráfico 2: Las lenguas habladas con la madre, padre y hermanos





Fuente: (CSI- 2016)

En tercer lugar, los datos producidos mediante el cuestionario inicial nos permitieron tomar conciencia de que, si bien los ingresantes reconocen haber tenido experiencias con educadores indígenas, no consideran que las mismas

hayan transformado sus prácticas lingüísticas cotidianas ni escolares. La siguiente entrevista a un joven ingresante al CIFMA en el año 2012 ilustra esta afirmación.

Fragmento 1. Entrevista a un ingresante del CIFMA. Participantes: A (ingresante), I (investigadora) CIFMA-PRSP, 2012.

1. A: Lo que pasa es que allá no nos enseñaron a nosotros
2. I: No aprendieron allá
3. A: No, ahí donde yo estudiaba había dos maestros bilingües pero eran idóneos y uno enseñaba todo lo que es artesanías, así, bueno, bah, los dos. Uno más centrado en lo que es alfarería así con cosas de totora
4. I: Ah, qué lindo
5. A: Con cosas- y el otro más con arcilla, así de barro
6. I: ¿Y les enseñaban?
7. A: Sí, nos enseñaban eso. Y por ahí- por ahí de vez en cuando nos contaban un cuento, un cuento, un cuento de la- nuestra cultura y trabajábamos así. Pero la parte de la lengua, así, algunas palabras no nos enseñaban- no mucho

Si bien todos estos datos muestran una tendencia general, cabe contextualizar estos resultados a partir de datos sociodemográficos. En este sentido, es notable que desde hace una década la mayoría de los estudiantes del CIFMA matriculados en la sede central, sita en Presidencia Roque Sáenz Peña son oriundos de dicha ciudad y de la región de Colonia Aborigen. En ambas zonas, la lengua nativa, el qom, ha sido desplazada por el español en muchos de sus ámbitos sociales de uso.

Diferente es el caso de los jóvenes wichi que se forman como docentes. Si bien en su inmensa mayoría son hablantes cotidianos y fluidos de la lengua nativa, en los citados cuestionarios expresan su interés por adquirir competencias escritas en su lengua propia. Según manifiestan, es una de las expectativas más fuertes que depositan en su formación docente.

Los aspectos escritos vinculados a la formación docente fueron relevados en un segundo cuestionario (cuestionario sobre usos escritos- CUE-) que pasamos entre los estudiantes wichi de la sede del CIFMA sita en El Sauzalito en el año 2017. La mayoría de los estudiantes participantes en el estudio manifestó conocer aspectos de la escritura en lengua wichi antes de entrar en el profesorado, pero

indicó que allí es donde comienzan a utilizar la escritura en diversos registros y contextos.

12. Escribí algún recuerdo o anécdota sobre cuándo, dónde, cómo o con quién aprendiste a escribir en wichi. ¿Cómo te sentiste?

En el nivel terciario, cuando el profesor nos enseñó y nos presentó el alfabeto wichi, desde ese momento nos interesó escribir en wichi, tal es el caso que comencé a enviar textos, cartas, en wichi, también escribir cuentos, relatos, historias en wichi, con mis compañeros.

Fue y es emocionante escribir en nuestro propio idioma es algo maravilloso de gran valor, orgullo de hablar wichi porque es algo que nos identifica como uno de los pueblos que sobrevivió a tantas injusticias y a pesar de todo puedo decir N-lham n-wichí...

Recuerdo que la primera vez que escuché la lectura de un cuento que un compañero leía en wichi. Era algo que no podía creer, era raro no estaba acostumbrada me parecía gracioso. Pense que me estaba cambiando. Era un cuento wichi que él había escrito, también escuché poemas, frases, poesías traducidas, buscaba y practicaba la escritura en casa y también me escribían mensajes de textos en wichi. con eso aprendí. creo que el aprendizaje de la escuela y el aporte de la provincia de formosa...

Fragmentos 2 y 3: Extracto del CUE – CIFMA-SZ-2016

Como muestran estos textos, el terciario parece ofrecer espacios en los cuales los repertorios de comunicación se amplían y se revalorizan. Esto no sólo se produce en las clases, sino también en la vida cotidiana. Cabe destacar, en este sentido, el uso del wichi escrito en formatos digitales, especialmente en aquellos que habilitan los teléfonos celulares con acceso a internet. Según hemos relevado, la participación en los entornos y redes sociales que se forman en el profesorado (ver gráficos 3 y 4) hace que los estudiantes expandan sus usos escritos, impactando sobre el sentido que para ellos tiene saber escribir su lengua (Ballena y Unamuno, 2017 a y b).

Gráfico 3: uso de las lenguas en SMS

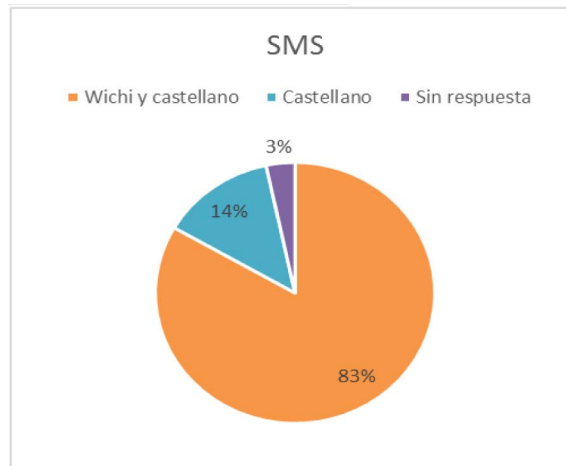
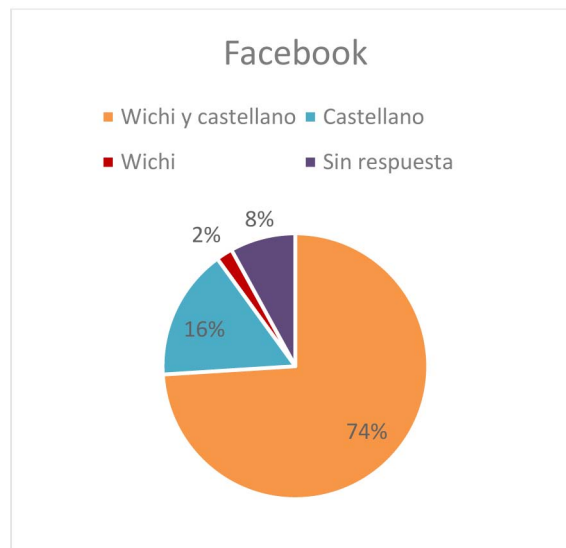


Gráfico 4: Uso de las lenguas en Facebook



En cuanto a nuestro estudio sobre la inserción de los egresados de la institución, durante dos períodos (2011-2012; 2014-2015), participamos en sendos proyectos que incluyeron visitas a 45 escuelas a lo largo de la provincia de Chaco en donde los egresados del CIFMA trabajan, así como observaciones de clases y

entrevistas a docentes y directivos (Fernández, Gandulfo y Unamuno, 2012; Romero, Ballena y Unamuno, 2015). Se trató de un proyecto extenso y complejo que nos permitió desarrollar una panorámica de la situación en que se encuentran los egresados, las tareas que llevan a cabo así como sus posibilidades para utilizar las lenguas indígenas y para enseñar contenidos propios. Citamos, a continuación, un extracto de los informes de ambos estudios en los cuales se hace específicamente referencia a la formación docente recibida.

Fragmento 5: Extracto del Informe del Proyecto Egresados 2011-2012:

Entre los aspectos positivos, los temas más recurrentes expuestos por los egresados del CIFMA, están:

- La formación recibida en general;
- La recuperación y el fortalecimiento de las identidades y lenguas indígenas que se produjo durante su formación docente;
- El rol del CIFMA como espacio de consulta y de asesoramiento para los docentes;
- La seguridad que les dio el CIFMA para estudiar y ser docentes;
- La adquisición de herramientas para moverse en el mundo blanco sin dejar de ser indígenas;
- La autonomía y seguridad personal que les dio el CIFMA para ejercer como docentes de grado;
- La enseñanza de la planificación de contenidos escolares;
- La enseñanza de los derechos indígenas;
- La formación teórica del CIFMA, equiparable con cualquier otro terciario;
- Su formación lingüística.

Fragmento 6: Extracto del Informe del Proyecto Egresados 2014-2015:

- “Los docentes coincidieron en la importancia del acceso a la alfabetización en lengua wichi que brinda el CIFMA. La formación recibida en el CIFMA es valorada también por la importancia que allí se le otorga a la cultura y lengua wichi, así como por la especificidad que se obtiene en tanto que docentes bilingües.
- La preparación de los docentes para la exposición en clase y la formación en didáctica fueron valoradas positivamente por los docentes ya que fueron aspectos clave para el posterior desempeño en sus aulas”.

En ambos extractos, los docentes entrevistados destacaron los conocimientos sobre la lengua y la cultura, así como el rol del CIFMA en los procesos de

recuperación y revitalización lingüística-cultural. Asimismo, los egresados mencionaron el proceso de reivindicación de su pertenencia identitaria y de apropiación de la historia de la comunidad que atravesaron en el CIFMA durante su formación.

En suma, nuestro análisis muestra que el sentido de la formación docente que construyen los jóvenes indígenas que atraviesan el CIFMA está vinculado con la posibilidad que ofrece esta formación para recuperar/revitalizar los usos lingüísticos en lengua nativas, ampliando repertorios de habla y comunicación, y adquiriendo, de este modo, competencias que les permitirán situarse como profesionales bilingües de la educación y actuar como mediadores entre el sistema educativo tradicional y sus comunidades de pertenencia. En el caso de las comunidades qom que son parte de procesos de desplazamiento lingüístico-cultural por parte de la cultura dominante, estos procesos se enmarcan en otros, relativos a la recuperación/fortalecimiento de la identidad que, como hemos mostrado, es el aspecto que los egresados consideran fundamental como aporte de su formación docente.

Esto, según postulamos, hace del CIFMA un lugar particular en relación con otras ofertas formativas: allí los jóvenes adquieren los saberes y habilidades lingüístico-conceptuales que no sólo les posibilitarán ejercer la docencia, sino también reconocerse como parte de un colectivo particular y reestablecer vínculos con una historia y unas prácticas culturales-identitarias, valorándolas. Desde esta posición, los egresados consideran que están más fortalecidos para ejercer la docencia en los contextos en donde trabajan y para poder desenvolver el rol de actores clave para la recuperación de la lengua-cultura-identidad en relación con las generaciones más jóvenes.

En el siguiente fragmento de entrevista, realizada en el año 2015 dos ingresantes del profesorado responden por qué quieren aprender qom en el profesorado:

Fragmento 7. Extracto de entrevista a dos ingresantes (M y B). CIFMA-PRSP, 2015.

1. M: no sé, para enseñarlo en en la Colonia que tampoco hablan ese- la idioma,
2. B: y no sé para: y también para que: no s- no sientan vergüenza, (1) de su de su idioma nomás algunos, y también para que no se olviden de de la lengua qom porque ya la mayoría está hablando en español nomás.

En la misma línea, frente a la pregunta “¿por qué estás estudiando qom?”, otra ingresante escribe en el cuestionario:

Fragmento 8. Extracto del CSI. CIFRM-PRSP, 2016.

Estoy estudiando qom para ser una buena docente, buena enseñadora para ser el espejo de mi comunidad de los niños que están por venir y para que esto no se siga perdiendo para que esto siga de pie como buenos qom (toba) que siga.

Estos sentidos de la formación docente están, sin embargo, imbricados con otros: nos referimos al hecho de que los jóvenes indígenas buscan en el profesorado el acceso a una formación profesional que les habilite a acceder a puestos de trabajo en el ámbito público. Cabe considerar que el acceso al mundo laboral es limitado para los jóvenes chaqueños en general y el ámbito público se visualiza como una alternativa viable para los jóvenes entre las escasas oportunidades de trabajo con las que cuentan actualmente. Además, la transformación socioeconómica de las comunidades indígenas relacionada especialmente a la desvinculación de los modos tradicionales de subsistencia -determinada por los cambios estructurales importantes que impiden la vida a partir de la explotación de recursos naturales, controlados por otros agentes y de limitados accesos para las comunidades indígenas-, ha impactado también en el lugar del empleo público en la vida cotidiana de las comunidades.

El siguiente fragmento de una entrevista grupal realizada a ingresantes al terciario en el año 2012, puede ilustrar dicha afirmación:

Fragmento 9. Extracto de entrevista grupal a ingresantes. CIFMA-PRSP, 2012. Participantes: R: estudiante; I: investigadora.

1. I: ¿Cómo fue? ¿les interesaba [aprender la lengua qom] ya de antes de venir para acá [el CIFMA]?
2. R: Por ahí cuando, algunas veces algunos toman la carrera por necesidad, así, al no poder pagarte, qué se yo, otros estudios que sean, qué se yo, médico o algo de esas cosas. Uno siempre con lo básico. O sea, para tener trabajo como maestro [inaudible] para hacer los estudios
3. I: Claro
4. R: Como diciendo, dejan de lado la responsabilidad de lo que significa ser maestro

En suma: según hemos relevado los proyectos colectivos relativos a la recuperación/revitalización de la lengua-cultura-identidad se solapan con proyectos familiares e individuales relativos a la reproducción de la vida, que los jóvenes indígenas relacionan con el acceso al mundo laboral vinculado a la docencia. En el espacio intersticial de ambos proyectos, según hemos estudiado, emerge este sentido de la formación docente que los jóvenes construyen.

A modo de conclusión

Este estudio buscó acercarse, a través de la exploración de diversas fuentes, a la formación docente en el marco de la EIB. Para ello, hemos considerado tanto el análisis de las funciones que se esperan del docente de la modalidad en la provincia de Chaco como los sentidos locales que se otorga a la formación docente en el CIFMA.

Según hemos mostrado, las funciones docentes para esta modalidad están claramente vinculados con los roles de estos actores en los procesos de recuperación/revitalización lingüístico-cultural-identitarios, así como con la inclusión de contenido, saberes y perspectivas de enseñanza interculturales. Esta concreción de la modalidad que aparece reflejada en el currículum entra en disputa con otras, que parecen definir la EIB, más bien, en relación con la idea de interculturalidad y bilingüismo como características de contextos de excepción (Unamuno, 2015).

Por su parte, la indagación en los sentidos locales de la formación docente muestra que estudiantes y egresados del CIFMA reconocen esta formación como el marco de procesos de recuperación/revitalización de sus lengua-culturas-identidades indígenas y de ampliación de sus competencias y saberes propios, así como (re)afirmarse como indígenas. Estos sentidos son proyectados, en el caso de los estudiantes, hacia el futuro, identificándose con el rol de agentes de la recuperación/revitalización de las generaciones más jóvenes. Según hemos esbozado aquí, estos sentidos de la EIB y de la formación docente están relacionados con las acciones afirmativas que en el Chaco son parte de sus políticas educativas y de inclusión social.

Estos resultados nos permiten retomar el inicio de este trabajo y volver a plantear la necesidad de pensar que la EIB en tanto modalidad del sistema educativo y como marco para la formación docente en el país. Como hemos mostrado en nuestro análisis de la situación del Chaco y del CIFMA en particular, tanto las políticas públicas como los sentidos locales que se construyen alrededor de los procesos formativos ponen en evidencia que éstos son atravesados por los jóvenes y adultos como experiencias de reacomodación y reapropiación de saberes y seres, y de resituación subjetiva y colectiva. “El CIFMA nos transforma” dijo una estudiante.

Ahora bien, según venimos documentando, esto se produce en gran parte porque es un espacio “para indígenas”. El aval que exige la institución para quienes quieren ingresar a la institución emerge como un ritual de paso que implica reconocerse y ser reconocido como indígena. A partir de allí, los procesos formativos de los que se participan presuponen esta identidad y se basan en ella.

En situaciones de alta marginación y discriminación sociocultural hacia los indígenas que atraviesa los contextos en donde ellos habitan, este reconocimiento no es fácil ni es monolítico. Contrariamente, tiene muchas aristas que nos invitan a seguir investigando. No obstante, nos permiten pensar que puede ser la base para distinguir los sentidos diversos que la modalidad EIB deja abiertos y los modos en que se van definiendo en la práctica.

Agradecimientos

Si bien este texto es de una autoría individual, no hubiera sido posible sin el trabajo del equipo “Chaco” que reúne a investigadores y docentes del CIFMA, del CELES-UNSAM y de la Universidad Autónoma de Barcelona. Con ellos trabajamos codo a codo desde hace años, a través de diversos proyectos de investigación y de transferencia, produciendo conocimiento desde la investigación en co-labor. Mi agradecimiento desde aquí a todos ellos. También quiero dar las gracias a Camilo Ballena, Lara Messina y Lucía Romero-Massobrio por haber compartido los datos de sus estudios generosamente conmigo. Por último, me gustaría agradecer a los estudiantes del CIFMA y a sus egresados con quienes no sólo compartimos clases y cotidianidades, sino también ilusiones y sueños por una educación más feliz.

Bibliografía

BALLENA, C. Y UNAMUNO, V. (2017a). “Contextos y sentidos de las prácticas escritas bilingües entre jóvenes wichis”. En: Giammateo, M., A. Parini y P. Gubitosi (ed.). *El español en la red. Usos y géneros de la comunicación mediada por computadora*, Frankfurt/Madrid: Editorial Iberoamericana Vervuert.

_____ (2017b). “Challenge from the margins. New uses and meanings of written practices in Wichi”. *AILA Review*, Volume 30: Meaning Making in the Periphery. Edited by Luiz Paulo Moita-Lopes and Mike Baynham, pp. 120–143.

BALLENA, C., ROMERO, L. Y UNAMUNO, V. (2016). “Formación docente y educación plurilingüe en el Chaco: informe de investigación”. Segunda parte. (Informe inédito).

FERNÁNDEZ, C., GANDULFO, C. Y UNAMUNO, V. (2012). “Lenguas indígenas y escuela en la Provincia del Chaco: el proyecto EGRESADOS” [en línea]. V Jornadas de Filología y Lingüística, 21, 22 y 23 de marzo de 2012, La Plata, Argentina. Identidades dinámicas. Variación y cambio en el español de América. En *Memoria Académica*. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.3768/ev.3768.pdf>.

HIRSCH, S. y A. SERRUDO (comps.): *Educación intercultural bilingüe en Argentina*. Buenos Aires: Noveduc.

LÓPEZ, L.E. (2006). “Cultural diversity, multilingualism and Indigenous education in Latin America”. In Ofelia García, Tove Skutnabb-Kangas & María E. Torres-Guzmán (eds.) *Imagining multilingual schools: Languages in education and globalization*, 238-261. Clevedon: Multilingual Matters.

_____ (2008). “Top-down and bottom-up: Counterpoised visions of bilingual intercultural education in Latin America”. In Nancy H. Hornberger (ed.) *Can schools save Indigenous languages? Policy and practice on four continents*, 42-65. New York: Palgrave Macmillan.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA, CIENCIA Y TECNOLOGÍA (Provincia del Chaco) (2012). *Curriculum para la educación primaria del Chaco*, Resistencia: Ministerio de Educación.

PROVINCIA DE CHACO (2010). *Ley núm. 6604 de oficialidad de las lenguas qom, moqoit y wichi*.

ROMERO-MASSOBRIO, L. (2016). “Formación docente y “recuperación” de la lengua: el caso de los jóvenes qom de Colonia Aborigin”. *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación*. Año 7 – N° 9, pp. 18-28.

UNAMUNO, V. (2014). “Language dispute and social change in new multilingual institutions in Chaco, Argentina”. *International Journal of Multilingualism* 11(4), 409– 429.

_____ (2015). “Los hacedores de la EIB: un acercamiento a las políticas lingüístico-educativas desde las aulas bilingües del Chaco”. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. XXIII, núm. 101, pp. 1-35

_____ (2017). “ ‘Los argentinos venimos de los barcos’: notas sobre política, lenguaje y cortes de ruta”. En: Garcia Diniz, A., D. Araujo Pereira y L. Kaminski Alves (orgs.): *Poéticas e políticas da linguagem em vias de descolonização*, São Carlos: Pedro & João Editores, pp. 27-300.

VALENZUELA, E. M. (2009). “Educación Superior Indígena en el Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen (CIFMA): génesis, desarrollo y continuidad”. En D. Mato (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-IESALC).

VALETTO, R., V. UNAMUNO, F. VALETTO Y C. FERNÁNDEZ (2008). “Representaciones respecto de las prácticas docentes en contextos de Educación Bilingüe Intercultural”. En: *Vol. 1. Prácticas de enseñanza*, INFD, en prensa.

ZIDARICH, M. (2001). “Sistematización de experiencias de educación bilingüe. Área del Wichi chaqueño, 1970-1999”, *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas*, 35, 83-163.

Virginia Unamuno: Doctora en Filología. Se desempeña en Centro de estudios del lenguaje en sociedad (CELES) - Universidad Nacional de San Martín - CONICET. vunamuno@conicet.gov.ar