

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL

FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS

**EL AULA DE LENGUA Y CULTURA INDÍGENA: LEGISLACIÓN EDUCATIVA Y EXPERIENCIAS
ESCOLARES PARA COMUNIDADES TOBA/QOM Y MOCOVÍ (SANTA FE/CENTRO)**

TESIS PRESENTADA PARA ASPIRAR AL GRADO DE
MAGÍSTER EN DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS¹

TESISTA: LIC. MICAELA LUZ LORENZOTTI

DIRECTORA DE TESIS: DRA. CINTIA CARRIÓ

SANTA FE
MARZO DE 2019

¹ La presente tesis fue defendida el 30 de octubre de 2019.

Dedicatoria.....	1
Agradecimientos.....	2
Palabras preliminares.....	4
Listado de sigla.....	7

PRIMERA PARTE: sobre la construcción de esta tesis

1. Introducción	9
1.1. Presentación del tema.....	9
1.2. Antecedentes y propuesta.....	11
1.3. Descripción del problema.....	14
1.3. Preguntas de investigación.....	16
1.5. Objetivos e hipótesis.....	17
1.6. Dificultades en el proceso de investigación.....	18
1.7. Aportes de la investigación.....	19
1.8. Organización de la tesis.....	19
2. Aspectos metodológicos y categoriales	22
2.1. Precisiones categoriales.....	22
2.1.1. Didácticas de la lengua y cultura (indígena).....	22
2.1.2. EIB como política lingüístico-educativa.....	27
2.2. Precisiones metodológicas.....	31

SEGUNDA PARTE: legislación educativa para pueblos indígenas

Introducción a la segunda parte	43
3. Marco legal Nacional	45
3.1. Análisis del corpus normativo.....	45
3.1.1. Homogeneización lingüístico-cultural.....	45
3.1.2. EIB como régimen especial.....	46
3.1.3. EIB como modalidad.....	55
3.2. Estudios sobre políticas de EIB de Nivel Nacional.....	59
3.3. Aula de lengua y cultura indígena como estrategia de equidad.....	65
4. Marco legal Jurisdiccional	72
4.1. Análisis del corpus normativo.....	72
4.1.1. Surgimiento.....	73
4.1.2. Reglamentación.....	76
4.1.3. Regulación.....	81
4.1.4. Reordenamiento.....	82
4.2. Estudios sobre políticas de EIB de Nivel Jurisdiccional.....	90
4.3. Aula de lengua y cultura indígena como instrumento igualador.....	95

Conclusiones de la segunda parte	100
---	-----

TERCERA PARTE: Dos escenarios de EIB

Introducción a la tercera parte	102
--	-----

5. Caso oficializado: institución educativa con Modalidad EIB	104
5.1. Estudios previos.....	104
5.2. Datos y análisis.....	105
5.2.1. Organización y dinámica institucional.....	109
5.2.2. Propuesta curricular y materiales didácticos.....	113
5.2.3. Inclusión de idóneos (práctica y formación).....	123
5.3. Experiencia como empoderamiento de la cultura y la lengua.....	134
6. Caso no oficializado: institución educativa “común con población aborigen”	141
6.1. Estudios previos.....	141
6.2. Datos y análisis.....	141
6.2.1. Organización y dinámica institucional.....	144
6.2.2. Propuesta curricular y materiales didácticos.....	148
6.2.3. Inclusión de idóneos (práctica y formación).....	151
6.3. Experiencia como puente entre las lenguas y culturas.....	159

Conclusiones de la tercera parte: dos escenarios posibles	168
--	-----

CUARTA PARTE: Discusión

7. Legislación y experiencias en diálogo	170
---	-----

Conclusión.....	178
-----------------	-----

Referencias bibliográficas.....	181
---------------------------------	-----

Índice de cuadros

Cuadro N° 1. Presentación de casos de análisis.....	32
Cuadro N° 2. Registro de actividades “caso oficializado”.....	36
Cuadro N° 3. Registro de actividades “caso no oficializado”.....	36
Cuadro N° 4. Registro de actividades Ministerio de Educación provincial.....	37
Cuadro N° 5. Desagregado de entrevistados “caso oficializado”.....	38
Cuadro N° 6. Desagregado de entrevistados “caso no oficializado”.....	39
Cuadro N° 7. Desagregado de materiales recolectados “caso oficializado”.....	40
Cuadro N° 8. Desagregado de materiales recolectados “caso no oficializado”.....	40
Cuadro N° 9. Corpus normativo ámbito Nacional.....	59
Cuadro N° 10. Análisis instrumentos normativos Nivel Nacional.....	69
Cuadro N° 11. Corpus normativo ámbito Jurisdiccional.....	89

Cuadro N° 12. Análisis instrumentos normativos Nivel Jurisdiccional.....	97
Cuadro N° 13. Materiales para el “aula de lengua y cultura mocoví”.....	114
Cuadro N° 14. Análisis experiencia “caso oficializado”.....	134
Cuadro N° 15. Análisis experiencia “caso <i>no</i> oficializado”.....	160
Cuadro N° 16. “AulaS de lengua y cultura (indígena)”.....	173

DEDICATORIA

A María y Dino, mis abuelos.
En el silencio de su lengua prohibida
habita el germen de mis inquietudes.

In memoriam

AGRADECIMIENTOS

Cuenta Atahualpa Yupanqui que la guitarra, antes de ser guitarra, fue la madera de un árbol que se llenó de infinitas vibraciones: miles de horas de canto de pájaros. En este proceso de los últimos años me hice eco de la bondad de diversidad de cantos sin los cuales no hubiese llegado a la meta final.

Agradezco de corazón, por las infinitas vibraciones que acompañaron este proceso, a:

Rubén Vázquez, miembro de la comunidad mocoví que allá por el año 2009, cuando empezaba a transitar estos caminos, me abrió las puertas de su casa; por los mates dulces en las mañanas frías, por confiarme sus recuerdos, por enseñarme, por su paciencia.

Cintia, porque desde hace años me contagia su entusiasmo y me anima a ir más allá de donde creo puedo llegar; porque me enseña, más de lo que ella cree; porque abre caminos y me invita a transitarlos juntas en un fructífero trabajo colaborativo.

Mis viejos, porque me criaron en libertad, y hoy no concibo el mundo si no es a través de esa lente; porque, en esa distancia que nos separa se mantienen en una especie de estado latente que da la tranquilidad de saber que siempre hay un rincón del mundo al que volver.

La Rava, porque con sus palabras de aliento me empujó hacia las últimas líneas de esta tesis, aún cuando me sentía empujada en dirección opuesta. Porque en nuestras largas charlas me despierta, me contagia, me abre los ojos y ensancha el corazón.

Majito, porque en poco tiempo nos supimos colegas y amigas, y eso me salvó de varios abismos.

Lio y Maia; Ange, Yani y sus hombrecitos, Benicio, Tiziano y Juan Manuel. Porque las nuevas vidas y celebraciones nos fueron entrelazando en un vínculo aún más poderoso, el de elegirnos familia, y no encuentro palabras de agradecimiento por tenerlas.

Lulita porque dialogar con ella, de proyectos e ilusiones o de miedos y angustias, siempre es un momento de empatía, de saberme acompañada en este camino que a veces nos desconcierta pero que al fin y al cabo nos llena de gratitudes.

Melo, Muaumy, Valenchu, Piky, Perro y Jim, porque nos apasionamos cada uno con lo suyo y de nuestros embrollos brota siempre la esperanza en una educación distinta; porque con-entre ellos soy feliz, un regalo inmenso en estos días.

Chechu, porque con perseverancia asumió el compromiso de mantener activas las endorfinas necesarias para que no me avasallara la inestabilidad de las innumerables emociones que fui encontrando durante este período.

La *Facultad de Humanidades y Ciencias* de la Universidad Nacional del Litoral, porque la habito desde hace trece años; porque la siento mi hogar; porque en el marco de las carreras de grado, posgrado y diferentes proyectos de investigación y extensión fui encontrando los espacios para darle cauce a mis inquietudes.

Mis *docentes de la MDE* cohorte 2012: Alicia W. de Camilloni, Gloria Edelstein, Elena Achilli, Félix Temporetti, Susana Celman, Isabel Molinas, Analía Gerbaudo y Cintia Carrió. Sus clases, sus correcciones y aportes fueron muy valiosos en este proceso.

Analía Gerbaudo y Germán Prósperi, porque en diferentes oportunidades me incentivaron a darle cierre a esta etapa de la MDE; porque, desde hace años, no dejo de aprender algo nuevo de ellos en cada encuentro.

Los *directivos* de las instituciones educativas en las que indagué, porque al recibirme y responder a mis preguntas me abrieron puertas muy valiosas, por brindar tiempo de sus atareadas jornadas administrativas, por permitirme ocupar el espacio.

Paula Yódice, porque abrió los caminos necesarios para darle inicio al trabajo de campo.

Los maestros e idóneos de la comunidad *moqoit y gom* con quienes he compartido innumerables encuentros en los últimos años, *Rolando Cardozo, Ovidio Cardozo, Raúl Teotí, Antonio Gómez, Rufino Vázquez, Hugo Balcarce, Robinson Troncoso, Alfredo Salteño, Rubén Vázquez*; escucharlos me obliga a revisar-me constantemente. De ellos es parte también este trabajo.

El servicio de *CBL Tech*, por recuperar la mitad de esta tesis y la totalidad del trabajo de campo de la muerte súbita del dispositivo digital que las contenía.

Y al *Ale*, porque, sin dudarlo, bancó la crisis que produjo la momentánea pérdida de materiales, buscó las alternativas posibles y condujo el caos a buen puerto. Porque acompaña, impulsa y comparte desde el amor y el respeto. Porque se apropia de la felicidad para acrecentarla y de las angustias para transformarlas. Porque, cuando el horizonte para mí es incierto y oscuro, de alguna manera, lo ilumina. Porque convivió con esta tesis tanto como yo, pero confió en que el final llegaría más que yo.

Micaela
Santa Fe, marzo de 2019

Siempre que estoy de paso por mi ciudad natal, algún conocido me recuerda anécdotas de cuando mi abuela les daba clases. Mi abuela, maestra normal hasta los huesos, responsable de dos generaciones de mujeres docentes, podría ser recordada de mil maneras, pero todos eligen contarme un momento en el que mi abuela, dentro del tiempo de aula, los hizo felices. En una de esas anécdotas, el verdulero, en una escuela Normal, tuvo la suerte de ser consolado por mi abuela. Pienso en otra anécdota, pienso en otro niño en otra escuela, con otra maestra que no es mi abuela. Don Rubén, miembro de la comunidad mocoví, entre mate y mate dulce recordó más de una vez en nuestras charlas matutinas cómo era castigado por su maestra si hablaba en el aula en *su* lengua y no en español. ¿Qué *tiempos* se habrán manejado en el aula de don Rubén? ¿Por qué recuerda la escena en la que no hay una maestra consolando sino castigando? ¿Quién consolaba a don Rubén por no poder usar sus palabras? Entre mate y mate también contó con pesar cómo su hija le reprocha haberle negado *su* lengua, negación que se vincula indefectiblemente con sus recuerdos de niño indígena, monolingüe en una lengua indígena, en una escuela castellanizante.

Enlazo con otro recuerdo y me pienso a mí, niña blanca, descendiente de inmigrantes italianos, ¿cuánto tiempo me llevó entender que “de italiana” solo porto el apellido?, entender que mis abuelos nunca quisieron enseñarnos sus palabras, su lengua, y que en esa negación se velaba mucho más de lo que yo entendía. ¿Qué *tiempos* habrán vivido mis abuelos en la escuela homogeneizante que les tocó sortear?, ¿cómo habrá sido el aula de mis abuelos, el aula de Don Rubén?, ¿por qué esas aulas *duelen* en el recuerdo?, ¿qué *tiempos* necesitamos para que nuestras aulas sean inclusivas y diversas de verdad?

El año 2017 se inició con una triste noticia, los cambios estructurales que se estaban llevando a cabo en los Ministerios Nacionales puso en riesgo al Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe dejando así en jaque el trabajo de muchos años en pos de dar forma a una educación pensada para los pueblos indígenas del territorio nacional. Desde la provincia de Santa Fe no se hicieron declaraciones públicas al respecto, sin embargo, el 3 de mayo de 2017 se llevó a cabo el *1º Encuentro de Maestros de la EIB* de la provincia, hecho que dejó entrever un plan. El lugar escogido, la localidad de Colonia Dolores, recibió

a alrededor de 150 representantes de las comunidades indígenas de la provincia, personal docente de instituciones educativas, estudiantes de Nivel Superior, personal del Ministerio de Educación abocado a la EIB, miembros del Instituto Provincial de Aborígenes Santafesinos. Santa Fe no había hecho declaraciones sobre el tambaleo de la EIB a Nivel Nacional, pero estaba tomando su postura frente a los hechos con un contraejemplo. En la provincia se estaba trabajando en acciones concretas en términos de EIB, y ahí estaban todos convocados en el *ritual del saludo a los cuatro vientos*, ritual que unió a miembros de las comunidades, miembros de las instituciones educativas y miembros del Ministerio de Educación de la Provincia alrededor de un mismo fuego, saludando al sol y a la luna, a los animales y a los árboles del monte, a la tierra y sus frutos. Todos reunidos en un fuego, en un saludo, en una lucha.

Este primer encuentro marcó un camino esperanzador para los pueblos indígenas de la provincia, la educación anhelada parecía hacerse de nuevo discutible, pensable y pareció quedar sellado en ese saludo ancestral que es un camino que el Ministerio de Educación estaría dispuesto a recorrer de la mano de las comunidades.

Mientras en el Nivel Nacional se empezaba a desandar el camino transitado en relación con la EIB y en Santa Fe se ponía en marcha un engranaje arrumbado por muchos años sin nuevas acciones, en otro espacio, el *IX Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura* llevado a cabo en el mes de julio del año 2017 en la ciudad de Corrientes, celebraba su conferencia inaugural con Gustavo Bombini referenciando la importancia de la inclusión, por primera vez en el Congreso, de la EIB como temática de mesas y paneles. Entusiasmada primero, y desconcertada luego, descubrí que, en la provincia que tiene al guaraní correntino como idioma oficial alternativo desde el año 2004, hablar de EIB es hablar de algo inexistente. En esta lógica, las mesas abiertas a la presentación de propuestas académicas sobre la temática no tuvieron convocatoria, lo que me llevó a cuestionarme cuán suficiente es en materia educativa *solo* crear los espacios, cuán suficientes son *solo* las buenas intenciones.

Entiendo que como miembros de la comunidad académica se hace necesario hacer presentes aquellas preguntas que Unamuno (2016) invita a repensar: *qué investigamos, para qué lo hacemos, con quién lo hacemos y quiénes se benefician con sus resultados*. En este camino de re-pensar nuestras prácticas en un contexto nacional que parece haber

tomado el camino de desandar lo transitado, cierro estas palabras replicando una pregunta que se vienen haciendo muchos actores desde hace años y que resonó con fuerza en el Congreso de la Sociedad Argentina de Estudios Lingüísticos del año 2018, ¿puede Argentina re-construirse como un país plurilingüe y pluricultural?

LISTADO DE SIGLA

ART: artículo

CACSTAFE: Consejo Asesor de las Comunidades Aborígenes de Santa Fe

CBC: Contenidos Básicos Comunes (correspondientes a la LFE)

CEAPI: Consejo Educativo Autónomo de Pueblos Indígenas

CFCYE: Consejo Federal de Cultura y Educación (LFE)

CFE: Consejo Federal de Educación (LEN)

DCJ: Diseño Curricular Jurisdiccional

EGB: Educación General Básica (LFE)

EGB3: Tercer ciclo de Educación General Básica (7mo, 8vo y 9no año, LFE)

EIB: Modalidad Educación Intercultural Bilingüe

EIBI: Educador Intercultural Bilingüe Indígena

GPSF: Gobierno de la Provincia de Santa Fe

INAI: Instituto Nacional de Asuntos Indígenas

INC: Inciso

INFD: Instituto Nacional de Formación Docente

IPAS: Instituto Provincial de Aborígenes Santafesinos, Ministerio de Desarrollo Social
Santa Fe

L1: Lengua primera

L2: Lengua segunda

LEN: Ley de Educación Nacional N° 26206 (2006)

LFE: Ley Federal de Educación N° 24195 (1994)

LP: Ley Provincial

NAP: Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (correspondientes a la LEN)

OIT: Organización Internacional del Trabajo

PNEIB: Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe

RES. Resolución

SIGAE: Sistema de Gestión Administrativa Escolar. Santa Fe

PRIMERA PARTE
SOBRE LA CONSTRUCCIÓN DE ESTA TESIS

1.1. Presentación del tema

Desglosar el término Educación Intercultural Bilingüe (de aquí en adelante EIB) implica pensar en qué es interculturalidad y qué es bilingüismo en el marco del Sistema Educativo. En 1999 el “Plan Social Educativo” del Ministerio de Educación organizó un taller en el que se construyó la definición que se puede consultar en la Resolución del Consejo Federal de Cultura y Educación N° 107/99:

La educación intercultural bilingüe constituye una educación atenta a la **diversidad de culturas y lenguas** de las poblaciones a las que responde. Al mismo tiempo considera la relación de estas culturas y lenguas con las **sociedades nacionales e internacionales** en las que están insertas. Constituye un enfoque flexible y abierto dirigido a responder a las necesidades de aprendizaje de las **poblaciones aborígenes**, así como a sus intereses y expectativas. Este enfoque surge de sus demandas respecto de una educación acorde con sus **particularidades lingüísticas, culturales y sociales**. Esta educación es intercultural en tanto reconoce el derecho que las poblaciones aborígenes tienen a recuperar, mantener y fortalecer su identidad así como a conocer y relacionarse con otros pueblos y culturas coexistentes en los ámbitos local, regional, nacional e internacional. (Res. 107/99: 5)²

Novaro (2006) define a la interculturalidad como “una situación, proceso o proyecto que se produce en el espacio ‘entre’ distintas formas de producción cultural”, y en esta línea entiende a la cultura como una categoría teórica que “hace referencia a los procesos de producción simbólica que caracterizan con relativa continuidad (...) las formas de representación y acción de los distintos agrupamientos sociales” (2006: 51). Es viable cuestionarse qué cultura transmite la escuela, qué cultura debe transmitir y qué lugar ocupan las “otras culturas” en el contexto educativo. La autora explicita que si bien cualquier situación escolar es una situación intercultural, cuando se habla de interculturalidad en educación se alude a situaciones en las que la población que asiste se aleja de los parámetros y estándares tradicionales considerados como patrón de medida y el destinatario es la población indígena o migrante (de países con linaje indígena).

Por su parte, Hecht (2013) entiende que la EIB es una política atenta a la diversidad lingüística y sociocultural pero que “no puede hacerse referencia a ‘una política’ de EIB en

² El resaltado es nuestro.

Argentina, ya que no existe un único lineamiento educativo, sino que hay diversos proyectos en distintos lugares y con características bastante diferenciadas” (2013: 193).

La atención a la diversidad lingüística y cultural tiene que ser una tarea diaria de la escuela para una educación eficiente porque “la escuela que no atiende (tanto en el sentido de prestar atención y como en el de desarrollar políticas educativas específicas) a sus alumnos en su diversidad se vuelve ineficaz e ineficiente.” (Acuña, 2009) Una educación bilingüe implica un tipo de enseñanza impartida en dos lenguas. Acuña ensaya diferentes respuestas a la pregunta *¿por qué la escuela debería ocuparse de enseñar en la lengua de la familia?* Una de esas respuestas es política, “porque esos niños son argentinos y la obligación de los Estados es brindar educación en la/s lengua/s del país”; otra respuesta la brinda desde el punto de vista del aprendizaje, “es necesario que los niños bilingües alcancen un nivel de competencia elevado en las dos lenguas con el objeto de alcanzar las ventajas cognitivas propias de los bilingües y de poder transferir las habilidades escolares aprendidas en la lengua primera a la segunda lengua”.

El reconocimiento de la diversidad cultural en el aula plantea dos tareas distintas pero complementarias en el trabajo escolar: el respeto por la diversidad y la atención de la diversidad (cfr. Acuña, 2009). Todos los alumnos del sistema educativo deberían recibir una educación que atienda a sus particularidades lingüísticas y culturales y que a la vez les permita conocer y respetar la diversidad del suelo que habitamos.

La EIB, desde el año 2006, es una Modalidad del Sistema Educativo, esto es, una opción organizativa; sin embargo, Carrió (2014) sostiene que a pesar de la aparición discursiva de la EIB en educación, la diversidad de situaciones del contexto de enseñanza anula la posibilidad de pensar una respuesta única porque se encuentran escuelas en las que: (a) los niños son monolingües de una lengua aborígen; (b) los niños tienen como lengua primera una lengua aborígen y como segunda lengua el español; (c) los niños tienen como lengua primera una lengua aborígen en contacto con el español; (d) los niños tienen como lengua primera el español en contacto con una lengua aborígen; (e) los niños tienen como lengua primera el español y sus padres/abuelos tienen como lengua primera una lengua aborígen.

Tal como lo adelanta el título de esta tesis, la presente investigación se enmarca en el estudio de la EIB en tanto educación para pueblos indígenas en la Provincia de Santa Fe. Se

propone investigar el caso de instituciones educativas que adscriben a proyectos educativos de atención de la diversidad lingüístico-cultural de sus aulas; a su vez, se propone sistematizar y analizar críticamente la normativa para el funcionamiento de la EIB a Nivel Nacional y Jurisdiccional. El objetivo es describir y explicar el funcionamiento (*real e ideal*) de la educación para pueblos indígenas en la Provincia de Santa Fe.

1.2. Antecedentes y propuesta

Más allá de la pretendida homogeneidad lingüística y cultural, en Argentina habitan tanto comunidades indígenas como migrantes y se hablan, además del español, doce lenguas indígenas, al menos ocho lenguas de inmigración (Censabella, 1999: 18) y la Lengua de Señas Argentina; sin embargo, la diversidad nacional no ha sido siempre considerada en las políticas nacionales. Desde la promulgación de la EIB se ha modificado y debatido su definición. Se encuentran diferentes matices en las propuestas de diversos documentos que atañen a su caracterización³, sin embargo, en términos globales, la EIB se propone como una política educativa destinada a los niños indígenas que se supone están inmersos en al menos dos idiomas y culturas diferentes, y por lo tanto, tiene por fin mantener, desarrollar y enseñar sus lenguas y contenidos culturales significativos.

Existen numerosas investigaciones que analizan algunos aspectos vinculados con el lugar de las lenguas en Argentina y sobre el funcionamiento de la EIB. Entre ellas algunas se centran en el análisis de la legislación nacional y de algunas provincias, en particular Chaco, referidas a políticas educativas y políticas lingüísticas para los pueblos indígenas; otras indagan en la formación de los maestros bilingües interculturales, su trabajo en pareja pedagógica y los roles que cumplen; algunas investigaciones indagan sobre las estrategias pedagógico-didácticas en relación con lenguas no estandarizadas minorizadas en Chaco; entre otros: cfr. Acuña 2009, 2010; Carrió 2014; Censabella, Giménez y Gómez 2013; Gualdieri 2004; Hecht 2011a, 2011b, 2013, 2015; Hecht y Schmidt 2016; Hirsch y Serrudo

³ A modo de ejemplo, se puede citar desde la Constitución Nacional (1994), Ley Nacional N° 23302 (1985) sobre “Política Indígena y Apoyo a las Comunidades Aborígenes” y su Decreto Reglamentario N° 155 (1989), Resolución N° 107 del Consejo Federal de Cultura y Educación (1999), Resolución N° 549 del Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la República Argentina (2004), Ley de Educación Nacional N° 26206 (2006), Documento para la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe en el Sistema Educativo Nacional del Consejo Federal de Educación (2010) y Resolución N° 105 del Consejo Federal de Cultura y Educación (2010).

2010; Medina 2015, 2016; Medina, Zurlo y Censabella 2014; Novaro 2004, 2006; Petz 2010; Serrudo 2010, Unamuno 2013, 2015; Zidarich 2010.

La provincia de Santa Fe cuenta en su territorio con población indígena, en su mayoría los pueblos pertenecen a la familia lingüística guaycurú y las lenguas que se hablan son el *qom/toba* y *mocoví* (Messineo y Cúneo, 2015: 22-23). En lo que respecta a la regulación de la EIB, en la Jurisdicción Santa Fe los primeros avances en materia de legislación fueron impulsados por la comunidad indígena del territorio. Se sanciona en noviembre de 1991 la Ley Provincial N° 10701 de creación de la escuela inicial, pre-primaria y primaria bilingüe de la comunidad *mocoví* de Recreo; en este mismo lapso se aprueban y comienzan a funcionar dos escuelas con modalidad EIB para la comunidad *qom/toba* en Rosario.

En el año 2005 la Dirección Provincial de Educación Inicial, Primaria, Especial y Física aprobó el Decreto N° 1719 que reglamenta la organización y funcionamiento de la EIB, facultando al Ministerio de Educación para resolver las cuestiones técnicas y pedagógicas necesarias para la implementación gradual y progresiva de la modalidad en la provincia. Este decreto reconoce oficialmente como instituciones EIB a las tres escuelas aprobadas en 1991; no se suman nuevas escuelas a la modalidad, sin embargo, dado que en la jurisdicción santafesina otras instituciones educativas se encuentran inmersas en situaciones de interculturalidad y/o bilingüismo, en el mencionado decreto se reconoce la existencia en la provincia de “escuelas comunes con población aborígen”, sin especificar ni cuántas ni cuáles son.

La normativa que organiza el funcionamiento de la EIB en la Provincia es escasa; más allá del decreto del año 2005 no se registran hasta el momento en la provincia de Santa Fe políticas lingüísticas y educativas concretas que respondan a las necesidades y demandas de los pueblos/lenguas amenazadas del territorio; políticas que sí se han puesto en marcha en la provincia de Chaco, a saber: Ley Provincial N° 6640/2010 de Oficialización de las lenguas *wichí*, *qom* y *moqoit*; Ley 6691/10 de Educación General en la provincia; Decreto 226/11 y Resolución 0786/11 que avalan el funcionamiento de escuelas de gestión indígena; creación de la Secretaría de Educación Intercultural y Plurilingüe que tiene a su cargo la implementación del Programa Provincial de Educación Plurilingüe, previsto por la Ley N° 5905 de 2007 y reglamentado por el Decreto N° 11064/08 (cfr. Censabella, Giménez y Gómez 2011; Carrió, 2014; Hecht, 2015; Unamuno, 2015).

Algunos aspectos de la EIB en la provincia de Santa Fe han sido abordados en las investigaciones de Carrió (2004), Somasco (2010), Martínez (2014), Corbetta (2011, 2016), Villareal (2015) y Del Castillo (2017). Estas investigaciones constituyen los antecedentes de nuestro proyecto en lo referido al conocimiento de esta política a nivel regional. Carrió (2004) analiza la lógica institucional de una escuela de la provincia de Santa Fe caracterizada por implementar un proyectos educativo alternativos al sistema oficial en vistas a la atención de la población indígena en la que se encuentra la institución; Somasco (2010) indaga sobre política y planificación lingüística nacional y describe el funcionamiento de la EIB en dos establecimientos educativos con el objetivo de referenciar la realidad escolar en relación con las políticas lingüísticas nacionales; Corbetta (2011) estudia la relación entre las demandas indígenas sobre EIB de la Provincia de Santa Fe y las respuestas estatales atendiendo específicamente a los casos de experiencias reconocidas bajo la modalidad de EIB; Martínez (2014) realiza un análisis de documentos referidos a las políticas y prácticas educativas acerca de la diversidad sociocultural en espacios escolares de la provincia de Santa Fe atendiendo a la experiencia reconocida con la modalidad EIB de la ciudad de Recreo; Villareal (2015) explora las experiencias de jóvenes tobas/*qom* de Rosario que asisten al nivel secundario, prestando atención a los procesos socioeducativos y a las interacciones políticas que desarrollan en el espacio urbano; Corbetta (2016) realiza el análisis del corpus normativo nacional y jurisdiccional vinculado con la educación de pueblos indígenas a partir de dos modelos de política educativa que operaron en la relación entre el Estado y las comunidades de pueblos indígenas: (i) modelo de política educativa de integración por asimilación y (ii) modelo de reconocimiento de la diversidad cultural en las políticas educativas; finalmente, Del Castillo (2017) indaga en la incidencia de factores institucionales, pedagógicos y culturales en la Educación de Adultos en contexto plurilingüe en el Norte de la Provincia de Santa Fe⁴.

Si bien los estudios mencionados no son extrapolables a lo delimitado en este trabajo, las variables que los atraviesan permitieron prever recorridos de investigación. Tal como lo promete el título de la tesis, esta investigación se construye sobre la base de dos ejes, por un lado, se sistematiza, describe y analiza el corpus normativo que organiza el funcionamiento de la EIB a nivel nacional y provincial; por el otro lado, se analiza la lógica institucional de

⁴ Estas investigaciones serán retomadas en diferentes capítulos de esta tesis.

dos experiencias educativas en particular que se constituyen en los casos de análisis de esta investigación. El primer caso correspondiente a la comunidad mocoví, caso que se denominará “caso oficializado” porque es una de las tres primeras instituciones de la jurisdicción que ha sido oficializada por el Ministerio de Educación de la Provincia con la modalidad EIB. El segundo caso, correspondiente a la comunidad toba/*qom*, es el que se denominará “caso *no* oficializado” porque, si bien se encuentra en un contexto de interculturalidad y bilingüismo, hasta el año 2016 no contaba con la modalidad de EIB, por lo tanto, era una de las instituciones denominadas “comunes con población aborígen”.

De los dos ejes se atiende a la construcción (discursiva en un caso y vivencial en el otro) de lo que denominamos “aula de lengua y cultura (indígena)⁵”. Se presta especial atención al diálogo que dichas aulas establecen, ya sea en consonancia o en disonancia.

1.3. Descripción del problema

Los estudios realizados en relación con la EIB en el Nivel Primario hasta el momento en Santa Fe se centran en el análisis de escuelas con modalidad EIB reconocidas por el decreto provincial N° 1719 del año 2005 que aprueba el “Reglamento para la organización y funcionamiento de las Escuelas de EIB en Santa Fe”. Este decreto reconoce oficialmente solo tres instituciones con modalidad EIB, las dos mencionadas para la comunidad *qom*/toba de la ciudad de Rosario y una para la comunidad mocoví en la localidad de Recreo. Sin embargo, en la jurisdicción santafesina otras instituciones educativas se encuentran inmersas en situaciones de interculturalidad y/o bilingüismo. En el mencionado decreto se reconoce la existencia en la provincia de “escuelas comunes con población aborígen”.

El documento nacional titulado “Las escuelas que reciben alumnos indígenas, un aporte a la Educación Intercultural Bilingüe” (2007) define como “instituciones con alumnos indígenas” a los establecimientos educativos que han declarado en el año 2005 o en el año 2006 más de la mitad de su matrícula como “alumnos indígenas y/o hablante de lenguas indígenas”. En ese documento se sostiene que las “instituciones con alumnos indígenas” en la provincia de Santa Fe asciende a un número estimado de 85 escuelas.

⁵ Esta categoría se explicita en el capítulo 2.1 “Precisiones categoriales”.

Muchas de estas instituciones educativas comunes inmersas en contextos interculturales y/o bilingües que no cuentan con la modalidad de EIB se adaptan reelaborando sus Proyectos Institucionales en función de adoptar estrategias para atender a la situación sociolingüística de sus estudiantes. Estas instituciones educativas hasta el momento no han sido analizadas en lo que respecta a su configuración institucional como así tampoco en lo relativo a su vinculación con las políticas educativas nacionales y provinciales.

En esta investigación interesa describir y analizar dos entramados educativos caracterizados por ser instituciones con alto porcentaje de alumnos indígenas; uno de ellos, denominado aquí “caso *no* oficializado”, puede ser definido, de acuerdo al decreto jurisdiccional N° 1719, como “escuela común con población aborígen”; el otro caso es el denominado “caso oficializado”. Si bien este último adscribe desde su nacimiento a la modalidad EIB sostenemos que ambos son experiencias “focalizadas” (Hecht, 2007) en tanto que se orientan a resolver situaciones puntuales de las comunidades en las que están inmersas y, a la vez, son construidas desde los propios colectivos.

Las dos unidades de observación que se seleccionaron son, por un lado, una escuela común, de la zona urbana de la ciudad de Santa Fe que recibe a un número importante de niños monolingües *toba/qom*; y, por otro lado, una escuela con modalidad EIB ubicada a 22 km al norte de la ciudad de Santa Fe. Los alumnos que asisten a este establecimiento pertenecen a la comunidad mocoví y son monolingües español.

A partir de un primer acercamiento a estas dos escuelas con población indígena se observó que los proyectos educativos de cada institución persiguen objetivos lingüístico-educativos diferentes en función de las demandas que imprime la situación sociolingüística de los estudiantes. En el “caso oficializado”, los alumnos que asisten al establecimiento son monolingües del español y las demandas comunitarias giran en torno a la recuperación de la lengua y la cultura indígena. En el “caso no oficializado”, un número importante de los niños que asisten son monolingüe *toba/qom* y la demanda es la de la alfabetización de los niños en español. En las dos propuestas se han incorporado miembros de la comunidad indígena al plantel docente con el propósito de cumplir con los respectivos objetivos lingüístico-educativos manifiestos en los proyectos institucionales; sin embargo, se advierte que la lógica institucional de los dos casos se sostiene sobre objetivos lingüístico-

culturales-educativos diferentes a los de los declarados en la normativa que reglamenta el funcionamiento de la EIB en la Jurisdicción.

Esta investigación parte de la tensión observada entre las discursividades estatales (más específicamente el objetivo manifiesto en la normativa educativa sobre EIB) y las discursividades institucionales (específicamente los proyectos institucionales); tensión que no ha sido analizada hasta el momento. En esta investigación se analiza entonces, desde una perspectiva etnográfica⁶, estos dos casos de la provincia de Santa Fe pertenecientes a la comunidad toba/*qom* y mocoví con el objetivo de poner de manifiesto y analizar las formas de abordaje de la interculturalidad y/o el bilingüismo en diálogo con las políticas de EIB nacionales y jurisdiccionales para acercar respuestas a los interrogantes que se detallan en el siguiente punto.

1.4. Preguntas de investigación

El propósito de esta investigación es buscar respuestas a los siguientes interrogantes:

(i) ¿Qué “aula de lengua y cultura (indígena)” se construye en los documentos normativos oficiales de EIB?

(ii) ¿Qué “aula de lengua y cultura (indígena)” se construye en las dos experiencias educativas para pueblos indígenas seleccionadas?

(iii) ¿Cómo se articula el “aula de lengua y cultura (indígena)” construida en las propuestas oficiales con las de los casos de estudio?

De cada uno de los tres interrogantes se desprenden otros que orientan el trabajo de investigación. El *interrogante (i)* implica preguntarse ¿qué normativa de funcionamiento de la EIB se desprende de los documentos Nacionales y Jurisdiccionales? y ¿cómo se articulan las políticas de EIB Jurisdiccionales con las Nacionales?; el *interrogante (ii)* implica aproximarse a ¿cómo se organiza el “caso oficializado” en función de la modalidad EIB?, ¿qué estrategias gestiona el “caso no oficializado” para atender a las demandas culturales y lingüísticas de sus alumnos?, ¿qué lugar ocupa la lengua y cultura indígena en el *curriculum* escolar de ambos casos?; y finalmente, el *interrogante (iii)* implica preguntarse

⁶ Se explicitan las precisiones metodológicas en el punto 2.2.

por el diálogo establecido entre las propuestas normativas oficiales y las experiencias concretas.

Para buscar respuestas a estos interrogantes se indagó en las propuestas oficiales que normativizan el funcionamiento de la EIB tanto a nivel nacional como jurisdiccional. Luego se analizó la organización institucional de las dos experiencias educativas para pueblos indígenas del centro-norte de la provincia santafesina que se constituyen en los casos de análisis para, finalmente, establecer el diálogo entre “la oficialidad” y “las experiencias concretas”.

1.5. Objetivos e hipótesis

Los objetivos que busca cumplir esta investigación son los siguientes:

i) Sistematizar las políticas de EIB de la Provincia de Santa Fe y determinar sus objetivos.

ii) Determinar el funcionamiento de dos experiencias educativas para pueblos indígenas, una destinada a población toba/*qom* (caso *no* oficializado) y otra destinada a la población mocoví (caso oficializado); ambos de la ciudad de Santa Fe y su zona de influencia atendiendo a diferentes variables (a saber: organización y dinámica institucional, inclusión de idóneos, práctica y formación docente, propuesta curricular y materiales didácticos).

iii) Describir las relaciones establecidas entre las políticas educativas y los proyectos escolares de EIB (*qom*-español / mocoví-español) en Santa Fe.

iv) Evaluar la relación entre las políticas educativas y los proyectos escolares de EIB (*qom*-español / mocoví-español) en Santa Fe.

Según Coller (2005), las hipótesis son “ideas acerca de lo que se cree que se va a encontrar en el análisis del caso y su mayor utilidad es que sirven de orientación para la búsqueda de materiales” (2005: 69). Partimos del supuesto de que las propuestas oficiales de EIB no satisfacen a ninguno de los tipos de demandas lingüístico-educativas de las experiencias que se convierten aquí en casos de análisis. Las hipótesis que guiaron el análisis de los casos y que orientaron la búsqueda de materiales son dos.

Hipótesis 1

Los problemas de la EIB en la región responden a la imposibilidad de la unificación de propuestas pedagógico-didácticas que atiendan a los contextos diversos que se presentan. Esto da cuenta de que la regionalidad no necesariamente implica cercanía contextual. La noción de contexto implica otras variables más allá de la mera espacialidad.

Hipótesis 2

La EIB se presenta en Santa Fe como una propuesta con un objetivo lingüístico-cultural delimitado mientras que las comunidades demandan a las instituciones objetivos lingüístico-culturales diferentes.

Hipótesis subsidiaria (2a)

A la institución denominada “caso oficializado” se le demanda, desde la comunidad, atender al “empoderamiento lingüístico-cultural indígena”, esto es, que sea el espacio en el que los niños aprendan la lengua y la cultura indígena que se ha dejado de transmitir en la comunidad.

Hipótesis subsidiaria (2b)

A la institución denominada “caso no oficializado” se le demanda, desde la comunidad, atender a las “distancias lingüísticas y culturales” entre los niños *qom* y la escolaridad, esto es, que los niños indígenas sean alfabetizados en español para progresar en el sistema educativo.

1.6. Dificultades en el proceso de investigación

Resulta necesario transparentar que esta tesis ha sido escrita en lo que llamaremos “una coyuntura de cambios”. El año 2016 puede marcarse en el calendario de la EIB Jurisdiccional como el inicio de lo que parecería ser una sucesión de acciones en vistas a trabajar con una política activa de EIB. Desde el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe se han llevado adelante anuncios en lo que respecta a la modalidad EIB, inclusión de escuelas tanto de nivel primario como secundario a la modalidad, proyección de cursos de capacitación para maestros idóneos, discusión del lugar de la modalidad en la

inminente nueva Ley de Educación Provincial⁷. En esta coyuntura de cambios la institución denominada aquí “caso *no* oficializado” ha sido reconocida con la modalidad EIB y se encuentra en un proceso de reorganización institucional en vistas a implementar la modalidad en los diferentes niveles. Si bien el trabajo de campo se extendió más allá de ese hecho, dado que la institución aún no ha definido su reestructuración en función de la modalidad, el caso es abordado en tanto “caso *no* oficializado” porque las estrategias que allí se despliegan se corresponden con el proyecto institucional y no con la normativa de EIB Jurisdiccional.

En el devenir de los capítulos destinados al análisis de la normativa jurisdiccional se incorporan estas últimas acciones en términos de política educativa de EIB porque permitirán contar con un estado de la cuestión inicial para investigaciones futuras.

1.7. Aportes de la investigación

Dada la coyuntura de cambios que atraviesa la EIB en tanto política educativa en la provincia de Santa Fe, consideramos que los resultados de esta investigación contribuirían con la sistematización de las estrategias que despliegan las instituciones educativas para atender en sus aulas a la interculturalidad y/o el bilingüismo de sus estudiantes.

Tanto los datos relevados como el análisis de los mismos podrían convertirse en insumos para la elaboración de materiales destinados a la EIB, a saber, posibles diseños curriculares para la enseñanza de la lengua y/o cultura indígena, materiales educativos para el “aula de lengua y cultura (indígena)”, material destinado a la formación docente.

Esperamos que esta investigación sea un aporte para pensar futuras políticas educativas de EIB en Santa Fe atentas a las diversas realidades sociolingüísticas y educativas que se presentan.

1.8. Organización de la tesis

La tesis se organiza en cuatro partes conformando un total de siete capítulos y las conclusiones.

La *Primera parte* está destinada a explicitar la construcción de la tesis, el **Capítulo 1** denominado *Introducción* presentó el tema de investigación, las preguntas, los objetivos e

⁷ Sobre la discusión de la nueva Ley de Educación Provincial se amplía en el capítulo 3.2.4.

hipótesis de trabajo; en el **Capítulo 2** denominado *Aspectos metodológicos y categoriales* se exponen las categorías que guían la investigación organizadas en dos ejes analíticos, 2.1.1. *Didáctica de la lengua y la cultura (indígena)* y 2.1.2 *EIB como política lingüístico-educativa*. En este capítulo se explicitan también las precisiones metodológicas del proceso de investigación.

La *Segunda parte* se estructura en función del interrogante de investigación (i) *¿Qué “aula de lengua y cultura (indígena)” se construye en los documentos normativos oficiales de EIB?* En función de dar respuesta a este interrogante, en el **Capítulo 3** se sistematizan y analizan las políticas educativas de EIB Nacionales (3.1), se recuperan los antecedentes que analizan la normativa de EIB de Nivel Nacional (3.2) y se responde a la pregunta (i) en 3.3.

En el **Capítulo 4** se sistematizan y analizan las políticas educativas de EIB Jurisdiccionales (4.1), se recuperan los antecedentes que analizan la normativa de EIB de Nivel Jurisdiccional (4.2) para responder a la pregunta (i) en 4.3.

La *Tercera parte* se estructura en función del interrogante (ii) *¿Qué “aula de lengua y cultura indígena” se construye en las experiencias educativas en función de las demandas lingüísticas y culturales de la población?* Para dar respuestas al interrogante se reconstruye y analiza la lógica institucional de las dos experiencias educativas que se constituyen en los dos casos de estudio de esta investigación. En el **Capítulo 5** se analiza la institución educativa con modalidad EIB denominada “caso oficializado” y en el **Capítulo 6** se analiza la institución educativa “común con población aborígen” denominada “caso no oficializado”. Para la reconstrucción de los casos se atiende a tres variables, (1) Organización y dinámica institucional, (2) Propuesta curricular y materiales didácticos, y (3) Inclusión de idóneos (práctica y formación).

Para responder a los interrogantes (i) y (ii) se atiende al corpus normativo en función de tres criterios: (i) la concepción de EIB que subyace, (ii) el *status* conferido a las lenguas (indígenas y español) y (iii) el *rol* asignado a los maestros idóneos en la escolarización.

En la *Cuarta parte* se ponen en discusión las respuestas a los interrogantes de la *Segunda y Tercera parte*. En el **Capítulo 7**, se busca responder al interrogante (iii) *¿Cómo se articula el “aula de lengua y cultura (indígena)” construida en las propuestas oficiales con las de los casos de estudio?* Se ponen en diálogo las conclusiones parciales de la *Segunda y Tercera parte* con el objetivo de determinar las relaciones establecidas entre el

“aula de lengua y cultura indígena” que se construye en el Nivel Jurisdiccional y el “aula de lengua y cultura indígena” que se construye en el Nivel Institucional de las dos experiencias seleccionadas como caso. Determinar estas relaciones permitirá contrastar los datos con las hipótesis de trabajo. Por último, se presenta la **Conclusión** de este trabajo.

2.1. Precisiones categoriales

En este capítulo presentamos las categorías desde las que analizamos el corpus de datos que conforman los dos grandes ejes de esta investigación: los datos obtenidos de las experiencias de EIB seleccionadas como casos de estudio y el corpus normativo de funcionamiento de la EIB a nivel nacional y jurisdiccional.

Esta investigación se enmarca en la Maestría en Didácticas Específicas y se atiende a la construcción de las “aulas de lengua y cultura (indígena)” en los diferentes niveles de gestión, las categorías de análisis se vinculan con el campo de la didáctica y se incluyen aportes de la Política Lingüística y Educativa.

2.1.1 Didácticas de la lengua y la cultura (indígena)

Entendemos a la didáctica, a partir de los postulados de Litwin (1996) y Camilloni (2007), como una disciplina que se ocupa de las prácticas de la enseñanza no aisladas sino significadas en sus contextos socio-históricos. En términos de Camilloni (2007) la didáctica es “una disciplina teórica que se ocupa de estudiar (...) las prácticas de la enseñanza, y que tiene como misión describirlas, explicarlas y fundamentar y enunciar normas para la mejor resolución de los problemas que estas prácticas plantean a los profesores.” (2007: 22) Por su parte, Litwin (1996) entiende a la didáctica como una “teoría acerca de las prácticas de la enseñanza significadas en los contextos socio-históricos en que se inscriben.” (1996: 94)

La didáctica se preocupa por dar respuestas a cuestiones relacionadas con las prácticas de enseñanza, pero sin diferenciar campos de conocimiento, niveles de educación, edades o tipos de establecimientos. Son las didácticas específicas las encargadas de desarrollar campos sistemáticos del conocimiento didáctico que se caracterizan por partir de una delimitación de regiones particulares del mundo de la enseñanza. En esta instancia el criterio de diferenciación de regiones que nos interesa desarrollar es el que Camilloni (2007) denomina “didácticas específicas”.

Dado que en esta investigación se atiende a experiencias escolares de educación para pueblos indígenas, la región que interesa diferenciar aquí es la de la Educación Intercultural Bilingüe, entendiendo que es un tipo de educación que atiende a sujetos cuya lengua y cultura no son las hegemónicas y que, por lo tanto, sería deseable que involucrara la enseñanza de la lengua y la cultura (indígena). La especificidad de este modelo educativo implica pensar en una didáctica específica para la EIB. Estos dos objetos de enseñanza, si bien están estrechamente relacionados, son objetos distintos; por lo tanto, es necesario pensar en una “didáctica de doble objeto” (Bombini, 2001) teniendo en cuenta que la especificidad del objeto lengua y la especificidad del objeto cultura proponen un tratamiento didáctico particular.

En las aulas, en la práctica concreta, este doble objeto, lengua y cultura (indígena), muchas veces no puede ser escindido, sino que se encuentra solapado⁸. Nos vamos a referir a “aulas de lengua y cultura (indígena)” entendiendo por “aula” a:

...no (...) sólo el diseño didáctico de la clase sino el conjunto de decisiones previas que se ponen en juego en cada una de esas actuaciones a lo largo de un período lectivo: la selección de contenidos, de materiales, los corpus (...), los *envíos* (...), el diseño de evaluaciones, la *configuración didáctica* (Litwin) de las clases. Este concepto llama la atención sobre el carácter artesanal y complejo de cada propuesta didáctica dado que cada grupo particular de alumnos requiere una re-selección y una composición didáctica de los contenidos pautados por los Ministerios (nacionales tanto como provinciales) ... (Gerbaudo, 2011: 20)

Las preguntas que guían esta investigación se proponen desentrañar qué “aula de lengua y cultura (indígena)” se construye tanto en los documentos normativos de EIB como en las experiencias concretas de escolarización de niños indígenas; con “aula” no nos referimos sólo al momento en el que el docente imparte la clase sino a todas las decisiones que se toman a la hora de construir las propuestas.

El análisis de las experiencias escolares está guiado por la noción de “docente como autor del *currículum*” (Gerbaudo, 2006a) en tanto que, dada la ausencia de un *currículum* específico para el “aula de lengua y cultura (indígena)”⁹, son los maestros idóneos quienes trabajan activamente en la construcción de sus propuestas de enseñanza:

⁸ En la voz de maestros y directivos se escucha la constante demanda de la necesidad de incorporar cargos para que lengua y cultura puedan ser trabajados en espacios independientes.

⁹ En los capítulos destinados al análisis de los datos se ampliará sobre este punto.

Los profesores no son simples receptores pasivos de los enunciados proferidos desde los espacios oficiales sino que han sido formados (o debieran haber sido formados) para intervenir como sujetos activos y críticos en el proceso de determinación curricular, aprovechando los intersticios existentes entre las propuestas de cada uno de los sectores. (Gerbaudo, 2006a: 151)

Acordamos con Gerbaudo (2006b) en que la selección de contenidos está guiada por los rasgos y contornos de cada situación de enseñanza y son los que definen las peculiaridades de cada propuesta; de este modo, los maestros idóneos en tanto que “autores del *curriculum*” crean las propuestas que entienden necesarias según la situación educativa; estructuran su campo y realizan “un recorte disciplinario personal, fruto de sus historias, perspectivas y también limitaciones.” (Litwin, 1996: 94-95)

Concebimos al docente idóneo como un “intelectual transformativo” (Giroux, 1990) porque se encarga de diagramar el espacio curricular y de construir las propuestas de enseñanza. Para pensar en la selección que los docentes hacen a la hora de configurar sus “aulas de lengua y cultura (indígena)” se hace indispensable recuperar la noción de “*curriculum*”.

Siguiendo a De Alba (1991) entendemos por *curriculum* a “la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, creencias, costumbres) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios.” (1991: 38-39) Esos elementos culturales que son seleccionados para conformar una determinada propuesta político-educativa se incorporan al *curriculum* a través de sus aspectos formales-estructurales pero además por medio de las “relaciones sociales cotidianas en las cuales el *curriculum* formal se despliega, deviene práctica concreta.” (1991: 39)

De Alba (1991) explicita que los grupos dominantes de una sociedad son quienes consideran ciertos elementos culturales como valiosos para ser incorporados en el *curriculum*. Esto implica que otros elementos culturales queden excluidos. Este proceso de selectividad y de exclusión que se efectúa a diferentes niveles en la elaboración del *curriculum* es lo que Morzán (2007) denomina como “*curriculum* nulo” y lo define conformado por “aquellos conocimientos que no penetran en el discurso escolar o que en todo caso si lo hacen, se introducen de un modo banal.” (2007: 107)

En nuestra propuesta advertimos una supuesta ausencia de contenidos de lengua y cultura indígena en los documentos curriculares oficiales. Siguiendo a Flinders; Noddings y

Thornton (1986) creemos que prestar atención al “*curriculum* nulo” nos impulsa a reexaminar las metas y los criterios de selección a la luz del contenido.

La definición de *curriculum* de De Alba (1991) continúa, es además una “propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos” (1991: 39). Este segmento de la definición nos interesa en tanto que, en esta investigación, se abordan los aspectos estructurales-formales, esto es, las disposiciones oficiales y los planes y programas de estudio prestando especial atención a la dimensión institucional debido a que es el espacio privilegiado del *curriculum*, “es en la institución educativa donde se concreta la síntesis de elementos culturales...” (1991: 47)

Mediante el “proceso de determinación curricular” se dan las luchas, negociaciones o imposiciones de diferentes grupos y sectores que determinan un *curriculum* en sus aspectos centrales. En este proceso los sujetos del *curriculum* cumplen diferentes funciones:

(i) Los sujetos de la determinación curricular: son los que están interesados en determinar los rasgos básicos o esenciales de un *curriculum* particular. En este punto ubicamos al Estado, representado concretamente por el Ministerio de Educación tanto Nacional como Jurisdiccional.

(ii) Los sujetos del proceso de estructuración formal del *curriculum*: son los que en el ámbito institucional escolar le otorgan forma y estructura al *curriculum* de acuerdo con los rasgos centrales perfilados en el proceso de determinación curricular. Aquí ubicamos a las autoridades de las instituciones educativas, espacios en los que se elaboran los planes de estudios en función de las decisiones tomadas por los sujetos de determinación curricular.

(iii) Los sujetos del desarrollo curricular: son los que convierten en práctica cotidiana un *curriculum*. Aquí se ubican los docentes, en nuestro caso tanto los maestros idóneos como los no idóneos y los alumnos.

El interés de esta investigación está centrado en los tres tipos de sujetos que participan en el “proceso de determinación curricular” descritos por De Alba. El análisis propuesto busca establecer, por un lado, los objetivos manifiestos que los sujetos de determinación curricular le imprimen a la legislación oficial para EIB, por otro lado, el modo en el que los sujetos del proceso de estructuración formal del *curriculum* moldean las propuestas dentro de los espacios institucionales para atender a la diversidad socio-lingüística de sus alumnos. Finalmente, dado que “son los sujetos del desarrollo curricular los que retraducen, a través

de la práctica, la determinación curricular, concretada en una forma y estructura curricular específica” (De Alba, 1991: 61) también se busca describir y explicar la implicancia de los maestros idóneos en la construcción de las “aulas de lengua y cultura (indígena)” en tanto “sujetos del desarrollo curricular”.

Remitiéndonos a Puiggrós (2003) entendemos que las prácticas docentes no se encuentran aisladas, sino que dialogan directamente con el contexto del que forman parte y con la historia general de la educación, con los diferentes procesos que fueron, y aún siguen, configurando lo que hoy es el sistema educativo argentino. Es decir, las prácticas de enseñanza varían de acuerdo con ese contexto social del cual no sólo surgen sino que cobran sentido, contexto que cada vez se presenta como único y variable. De allí que los factores que intervienen e inciden en las prácticas sean diversos porque se relacionan justamente con ese contexto que las envuelve y las determina como tales. En los casos de estudio propuestos, los contextos lingüísticos y culturales de las instituciones determinan prácticas de gestión de la lengua y la cultura indígena particulares que motivan la construcción de “aulas de lengua y cultura (indígena)” diferenciadas.

En el desarrollo de esta investigación se indaga en dichas propuestas de educación para pueblos indígenas. El objetivo de este estudio no radica en emitir juicios valorativos; entendemos que las propuestas están guiadas por el concepto de “buena enseñanza”:

El adjetivo “buena” no es sinónimo de “con éxito”, (...). Por el contrario, en este contexto la palabra buena tiene tanto fuerza moral como epistemológica. Preguntar qué es buena enseñanza en el sentido moral equivale a preguntar qué acciones docentes pueden justificarse basándose en principios morales y son capaces de provocar acciones de principio por parte de los estudiantes. Preguntar qué es buena enseñanza en el sentido epistemológico es preguntar si lo que se enseña es racionalmente justificable y, en última instancia, digno de que el estudiante lo conozca, lo crea o lo entienda. (Fenstermacher, 1986: 158)

En el sistema de elaboración curricular nacional los contenidos curriculares se desarrollan en tres niveles de elaboración y esta propuesta realiza un recorrido que los articula: (i) nivel Nacional: los documentos construidos por el Ministerio de Educación de la Nación; (ii) nivel Jurisdiccional: los documentos propuestos desde el Nivel Nacional son reelaborados en cada Ministerio provincial; (iii) nivel Institucional: las instituciones educativas generan sus proyectos institucionales en función de sus contextos particulares.

Este apartado se denomina **Didácticas de la lengua y la cultura (indígena)** porque sostenemos, tal como se ha instalado en diferentes ámbitos¹⁰, que es necesario “discutir” el concepto de didáctica con el objetivo de construirlo-resignificarlo desde las mismas comunidades para pensar *otra* didáctica posible. Censabella (1999:126), recuperando a Messineo (1998), explicita que “existe una incompatibilidad de *modelos y expectativas* entre la didáctica escolar y la socialización tradicional indígena”. Hacerse cargo de tal incompatibilidad llevaría a repensar la didáctica en el marco de las propuestas de EIB, esto implica re preguntarse: cómo se construyen los procesos de enseñanza y aprendizaje y qué actores son centrales en esos procesos; cómo conformar un *curriculum* propio de EIB y qué contenidos/saberes son innegociables; qué materiales construir para el desarrollo de tales contenidos; y, cómo evaluar esos aprendizajes.

2.1.2 EIB como política lingüístico-educativa

Entendemos que la Educación Intercultural Bilingüe como modalidad del Sistema Educativo Nacional¹¹ es una política que se gesta en el ámbito educativo pero que implica una política lingüística; no es una política lingüística *per se*, entendiendo que en Argentina “resulta difícil distinguir, en la esfera del Estado y a través de su historia, orientaciones o acciones explícitas que puedan reconocerse como expresión de su política lingüística” (Varela, 2011:12). Siguiendo a Varela (2008), entendemos que una política lingüística es:

...un conjunto de decisiones y acciones promovidas por el poder público, que tienen por objeto principal una (o más) lengua(s) de su órbita, y están orientadas hacia objetivos que son tanto lingüísticos (esto es, determinado efecto sobre el corpus de la lengua, su estatuto y/o su adquisición) como no lingüísticos. (2008: 165)

La implementación de la EIB como modalidad del Sistema Educativo está orientada tanto hacia objetivos lingüísticos como no lingüísticos. Como objetivos no lingüísticos puede interpretarse que la política se vincula con cuestiones de reivindicación de derechos de los pueblos indígenas y es una respuesta a las demandas educativas de los pueblos. Simbólicamente persigue el objetivo no lingüístico de reivindicar la identidad y las demandas de los pueblos indígenas del territorio nacional.

¹⁰ Ejemplo de estas discusiones son los diálogos que se generaron en los paneles sobre EIB en el *IX Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura* desarrollado en Corrientes en 2017.

¹¹ La EIB como Modalidad del Sistema Educativo Nacional será desarrollado en el Capítulo 3 de la Segunda Parte.

Discursivamente, una modalidad que propone una educación que lleva el adjetivo “bilingüe” parecería perseguir objetivos vinculados con las lenguas dentro de la escolarización y, en este punto, consideramos que la acción podría tener efectos sobre el *corpus* de las lenguas involucradas, sobre su *estatus* y/o su adquisición y, por lo tanto, es una acción que tiende hacia objetivos lingüísticos.

En términos generales, Calvet (1996) distingue a la política lingüística como la determinación de las grandes opciones en materia de relaciones entre las lenguas y la sociedad (las decisiones del poder), de la planificación lingüística que es su puesta en práctica (el paso a la acción). La distinción entre “planificación del corpus” y “planificación del estatus” es recuperada por Calvet (1996) de Kloss (1969); con “planificación del corpus” se entiende las intervenciones en la forma de la lengua (creación de una escritura, ortografía, diccionarios, creación de nuevas palabras, estandarización, modificación de formas existentes, cambio del vocabulario de una lengua); en tanto que con “planificación del estatus” se refiere a las intervenciones en las funciones de la lengua, su estatus social y sus relaciones con las demás lenguas (asignarle a las lenguas o variedades lingüísticas funciones determinadas: promoverla a la función de lengua oficial, introducirla en la escuela como lengua de enseñanza). Según Calvet (1996), en términos de política lingüística se puede intervenir en el grado de reconocimiento de las lenguas y en el grado de uso de las lenguas:

Pero, y esto nos lleva ahora al *grado de funcionalidad*, si (...) se decide intervenir en el grado de reconocimiento de una lengua (...), se plantea la cuestión de saber si la lengua está *equipada* para cumplir tal función. ¿Cómo discernir esta noción de funcionalidad? (...) si queremos que tal lengua cumpla tal función, ¿qué hay que hacer para equiparla en consecuencia? Para tomar un ejemplo simplista, es evidente que para introducir una lengua en la enseñanza, es decir, para convertirla en lengua de escolarización, es necesario darle primero una transcripción, alfabética u otra, y una norma, forjar una terminología gramatical, etc. (Calvet, 1997: 22)

Entendiendo que una educación bilingüe implicaría impartir la enseñanza en dos lenguas, la implementación de una educación de este tipo determinaría acciones estrechamente vinculadas con la funcionalidad de las lenguas indígenas que conviven en la escolaridad, tanto sobre el grado de reconocimiento como sobre el grado de uso de las mismas; y esta reasignación de funciones de las lenguas implica pensar qué tan equipada

está una lengua “para hacerla funcional de manera que pueda desempeñar el papel que se espera que cumpla desde el punto de vista del *estatus*.” (Calvet, 1996:23)

La convivencia de las lenguas en las aulas lleva a pensar en el concepto de “diglosia”. Calvet (1996) recupera el concepto de diglosia de Lafont, Aracil y Prudent. Estos autores proponen una definición que se diferencia del concepto de diglosia en tanto reparto funcional armonioso entre dos variedades lingüísticas propuesto por Ferguson. Proponen que la diglosia es una situación conflictiva entre una lengua dominante y una dominada que puede desembocar en dos situaciones: (i) la lengua dominada desaparece en provecho de la dominante (sustitución), (ii) la lengua dominada recupera sus funciones y derechos (normalización). Gualdieri (2004(a) y (b)) señala que en nuestro país el contacto lingüístico entre diferentes comunidades de habla se encuentra en una situación de “diglosia conflictiva” que determina tensiones entre el mantenimiento y el desplazamiento de las lenguas dominadas.

Cooper (1997 [1989]) amplía el espectro y alude a un tercer centro de atención de la planificación lingüística, la “planificación de la adquisición de la lengua”. Considera útil este centro adicional por dos razones: (i) cuando la planificación está orientada al aumento del número de usuarios no puede considerarse una planificación funcional (aumento de los usos de la lengua) y (ii) los cambios de función y de forma promovidos por la planificación funcional y formal afectan al número de usuarios de una lengua y a su vez son afectados por éste.

Al incorporar este tercer centro de atención, Cooper (1997 [1989]) delimita el marco preliminar en el que es posible encuadrarla, marco que incluye nueve puntos de intersección entre dos variables:

Variable 1: “el objetivo manifiesto”: (i) **adquisición** de la lengua como segunda lengua o lengua extranjera; (ii) **readquisición** de la lengua por poblaciones para las cuales era una lengua vernácula y (iii) **mantenimiento** de la lengua (lo que implica su adquisición por las generaciones siguientes).

Variable 2: “el método empleado para alcanzarlo”: (i) los encaminados a crear o aumentar las **oportunidades** de aprendizaje; (ii) los encaminados a crear o aumentar los **incentivos** para aprender o (iii) los encaminados a crear o aumentar **ambos** en forma simultánea.

Entendemos que en la planificación lingüística no se podría afectar a uno de los centros sin que tenga alcance sobre los otros dos. En un principio, una acción tendiente al trabajo con las lenguas indígenas en las aulas parecería ir en pos de la planificación del *status* de las lenguas, y este cambio en la función social implicaría la planificación del corpus porque es necesario equipar las lenguas para que cumplan la nueva función. Estas dos acciones van de la mano de la planificación de la adquisición en la medida en que son los sujetos en tanto usuarios de la lengua quienes adoptan o no la nueva función.

Cooper advierte que en todas las definiciones en que se mencionan los objetivos de la planificación se indica que la misma se lleva a cabo en relación con grupos de tamaño considerable. A juicio del autor, la planificación lingüística también se dirige a grupos más pequeños porque los mismos procesos que se dan en la planificación a macronivel se producen en la planificación a micronivel. De este modo, propone la siguiente definición de “planificación lingüística” que guía esta investigación porque no la restringe a las acciones de los organismos decisores de política lingüística sino que:

La planificación lingüística comprende los esfuerzos deliberados por influir en el comportamiento de otras personas respecto de la adquisición, la estructura o la asignación funcional de sus códigos lingüísticos. **Esta definición no limita los planificadores a organismos autorizados, ni tampoco restringe el tipo de grupo al que está dirigida la planificación, ni especifica una forma de planificación ideal.** Además, se formula en términos de comportamiento más que en términos de solución de problemas. Por último, emplea el vocablo *influir* en lugar de *modificar*, pues el primero incluye el mantenimiento o la preservación del comportamiento vigente –un objetivo plausible de la planificación lingüística- además de la modificación de ese comportamiento. (Cooper, 1997: 60)¹²

En el devenir de este texto se atiende tanto a la planificación lingüística generada en el macronivel como así también a la planificación lingüística que se desarrolla en el micronivel, entendiendo por micronivel a las instituciones educativas, y, en algunos casos, a las aulas dentro de las instituciones educativas. Los maestros idóneos despliegan sus “prácticas educativo-lingüísticas” (Medina, 2015: 15) al interior de las aulas y se convierten en gestores de la lengua. Medina (2015) define a las “prácticas educativo-lingüísticas” como los modos o ejercicios implementados para la enseñanza de la lengua en el espacio escolar.

En los casos que se estudian, las lenguas (indígenas y español) ocupan lugares diferentes

¹² El resaltado es nuestro.

en el espacio escolar y por lo tanto las “prácticas educativo-lingüísticas” varían en función de los objetivos pautados para cada lengua.

Calvet (1996) reconoce dos tipos de gestión de las situaciones lingüísticas. Una es la “gestión *in vivo*”, la política lingüística que es el resultado de una práctica y que “concierna al modo en que la gente resuelve los problemas de comunicación con que se enfrenta cotidianamente.” La otra es el “gestión *in vitro*” entendida como la intervención voluntaria del poder político sobre esas prácticas. Las propuestas educativas que se constituyen en los casos de estudio son “gestiones *in vivo*” porque son gestadas desde los propios colectivos, con participación mínima o casi nula del poder político.

Unamuno (2015b), recuperando los aportes de Hamel (1993), propone la noción de “estatus práctico” para hacer referencia al lugar de las lenguas que emergen de las prácticas cotidianas. (Unamuno, 2015(b):215-216). En el recorrido de esta investigación indagaremos en el “estatus” conferido a las lenguas en las propuestas oficiales de EIB entendiendo por estatus al lugar/función que se les otorga a las lenguas en la normativa y legislación; a su vez, indagaremos en el “estatus práctico” de las lenguas en las experiencias escolares que se analizan como casos.

Finalmente, en el análisis de los casos se atenderá también a la presencia o ausencia de las lenguas en su forma oral o escrita en la vida cotidiana, lo que Calvet (1996:29) denomina “entorno lingüístico”, una “*marcación del territorio*, producto de prácticas espontáneas o de prácticas planificadas, nos ofrece un instrumento de lectura semiológica de la sociedad...”

2.2. Precisiones metodológicas

Entendemos que en los fenómenos educativos intervienen e interactúan una multiplicidad de variables y dimensiones correspondientes a características individuales, grupales, sociales y contextuales. Para el desarrollo de esta investigación, en la que se analizan las “aulas de lengua y cultura (indígena)” que se construyen en los diferentes niveles de gestión curricular y en las experiencias escolares para comunidades *toba/qom* y *mocoví*, fue necesario un diseño de investigación basado en una metodología de carácter cualitativa en la que se combinó la labor de rastreo, sistematización y actualización bibliográfica con el trabajo de campo etnográfico.

Consideramos que la investigación de corte cualitativa es la más adecuada para este proyecto porque, siguiendo a Stake (1995), la investigación cualitativa pretende un tipo de conocimiento en el que se destaque la comprensión de las complejas relaciones de lo estudiado y dirige las preguntas de la investigación a casos. Para alcanzar la comprensión de los casos en los estudios cualitativos la interpretación ocupa un lugar central.

Siguiendo los aportes de Echevarría (2005), entendemos que lo que caracteriza a la investigación interpretativa es que el investigador usa registros narrativos como fuente de evidencia empírica para llegar a comprender lo que piensan y sienten los actores sociales. En la investigación interpretativa cobran relevancia los datos cualitativos, es decir, todo tipo de material que asume la forma de texto o puede traducirse a él. La herramienta fundamental de este tipo de investigación es la interpretación mediante la cual se trata de justificar, explicar y argumentar aquello de lo que el investigador se ha informado y ha descubierto.

Stake (1995) define al estudio de casos como el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes. La investigación se proyectó en base al trabajo de campo centrado en el análisis de dos instituciones que comparten “rasgos y contornos” (De Alba, 2000) distintivos: son entramados educativos caracterizados por ser instituciones con alto porcentaje de alumnos indígenas. Los dos casos de estudio que se analizaron son, por un lado, una escuela de educación primaria común de gestión privada, de la zona urbano-marginal de la ciudad de Santa Fe que recibe a un número importante de niños monolingües toba/*qom*; y, por otro lado, una escuela primaria de gestión pública oficializada con la modalidad de EIB ubicada en la localidad de Recreo. Los alumnos que asisten a este establecimiento pertenecen a la comunidad mocoví y son monolingües del español.

El siguiente cuadro resume las características de las dos experiencias educativas que se constituyen en casos para esta investigación:

Cuadro N° 1: presentación de los casos de análisis

	CASO 1	CASO 2
Tipo de institución	Escuela primaria común	Escuela primaria con Modalidad EIB

Tipo de gestión	Gestión privada	Gestión pública
Población indígena a la que atiende	Comunidad toba/ <i>qom</i>	Comunidad mocoví
Situación sociolingüística de sus alumnos	Alumnos monolingües toba/ <i>qom</i>	Alumnos monolingües español

Estos dos casos fueron seleccionados en función de las siguientes variables: (i) matrícula de alumnos indígenas: las dos instituciones presentan un alto porcentaje de alumnos indígenas en sus matrículas; (ii) proyectos institucionales de EIB: las instituciones han generado sus propios proyectos institucionales de abordaje de la EIB; (iii) antigüedad de la experiencia: las instituciones llevan más de diez años desarrollando las propuestas (25 y 10 años respectivamente); (iv) representación de pueblos indígenas: cada institución representa a un colectivo diferente, *qom/toba* y mocoví respectivamente; (v) situación sociolingüística: los alumnos de la institución con población *qom/toba* son monolingües *qom* y adquieren el español en el contexto escolar como segunda lengua; los alumnos de la institución con población mocoví son monolingües en español y se sensibilizan con la lengua mocoví en el contexto escolar; (vi) demanda educativa: dada la situación sociolingüística de cada institución las demandas educativas son diferentes. Por un lado, en el caso de niños monolingües *qom*, se demanda la alfabetización de los alumnos en español; por el otro lado, en el caso de alumnos monolingües en español, se demanda la recuperación de la lengua y cultura mocoví.

Consideramos que las experiencias analizadas son experiencias “focalizadas” (Hecht, 2007) en tanto que se orientan a resolver situaciones puntuales de las comunidades en las que están inmersas y, a la vez, los proyectos escolares son construidos desde los propios colectivos. Los casos de estudio escogidos son el foco de interés para esta investigación porque son representativos de dos situaciones escolares posibles (cfr. Carrió, 2004) en el territorio santafesino, situaciones que podrían replicarse en otras instituciones educativas con las mismas características. Desentrañar el funcionamiento de estas experiencias, tanto en sus potencialidades como en sus debilidades, contribuiría a una posible explicación del funcionamiento de la EIB a nivel regional.

En el devenir de la investigación estos casos serán mencionados de la siguiente manera: el caso 1 será denominado como “caso oficializado” porque es la experiencia que desde su

nacimiento cuenta con la modalidad de EIB; el caso 2 será denominado como “caso *no* oficializado” porque hasta el año 2016 era una “escuela común con población aborigen”.

El diseño de investigación es una estrategia general de trabajo que orienta y esclarece las etapas que deben acometerse en el transcurso de la investigación. Sabino (1999) categoriza los diseños en dos tipos básicos según el tipo de datos que se recogen para llevar adelante la investigación: diseños bibliográficos y diseños de campo. Nuestra investigación se sostiene en ambos diseños:

(i) Diseño bibliográfico en tanto que una parte importante de la investigación se sustenta en el análisis de material documental que conforma el corpus normativo que legisla la educación para pueblos indígenas a nivel nacional y jurisdiccional. Se rastrearon documentos con carácter de Ley, documentos legislativos vinculados con la EIB como decretos y normativa de funcionamiento. Esto permitió construir un corpus documental a fin de desentrañar qué “aula de lengua y cultura indígena” se construye en los niveles macro de gestión educativa. A su vez, se rastreó material bibliográfico, de tipo secundario, para revisar los estudios precedentes sobre políticas educativas y lingüísticas, así como de EIB, con especial referencia a las experiencias desarrolladas con población *toba/qom* y *mocoví* en la provincia de Santa Fe. Se sistematizaron investigaciones previas y se recurrió a los portales de los Ministerios de Educación Nacional y Jurisdiccional.

(ii) Diseño de campo en tanto que los datos de interés de nuestra investigación se recogieron de forma directa de las experiencias seleccionadas como casos de análisis a partir del trabajo de campo periódico en las instituciones educativas para participar de la cotidianeidad. El diseño de investigación se combinó con la labor etnográfica lo que exigió la presencia del investigador y la interacción con los sujetos. Rockwell (2011) delimita el uso del término etnografía a las investigaciones que no pueden prescindir de la experiencia del investigador en una localidad y de la interacción con los sujetos que la habitan y que producen como resultado analítico un documento descriptivo. La investigación que se presenta implicó la inmersión del investigador en las dos cotidianeidades educativas delimitadas como casos de análisis.

Para el desarrollo del trabajo de campo se utilizaron técnicas etnográficas de relevamiento de la información a partir de métodos interactivos: observación, observación

participante, entrevistas a miembros de las instituciones e historias profesionales de los actores involucrados (Goetz y LeCompte, 1988). Se buscó que el plan de recogida de datos esté fundamentado en las preguntas/objetivos que guiaron la investigación.

Siguiendo a Goetz y LeCompte (1988) la observación participante es la principal técnica etnográfica de recogida de datos, por ello asistimos regularmente a las instituciones delimitadas como casos de análisis. En las instituciones se observó la dinámica particular, se recopilaban datos a través del registro de situaciones escolares concretas que dan cuenta de los sentidos asignados a la escolarización en términos de EIB.

Las instancias que se observaron fueron clases en las que participaron los maestros idóneos pertenecientes a las comunidades indígenas, actos escolares, reuniones plenarias y reuniones/talleres de idóneos. Estas instancias fueron registradas por medio de dispositivos de grabación (videocámaras y grabadores de audio digitales) como así también por notas de campo producidas en las jornadas de observación.

Para dar cuenta de las experiencias escolares se utilizó la descripción y la herramienta del trabajo etnográfico fue el diario de campo porque es la herramienta que posibilita registrar los hechos susceptibles de ser interpretados. En los diarios se buscó mantener un registro claro de las acciones/prácticas y los decires de los sujetos diferenciándolos de las interpretaciones propias y ajenas de los hechos con su ejecución. Dado que las descripciones y afirmaciones sobre la realidad no sólo informan sobre ella sino que también la construyen y definen (Guber, 2001), la reflexividad constituyó una cualidad inherente al trabajo de campo: “La reflexividad señala la íntima relación entre la comprensión y la expresión de dicha comprensión. El relato es el soporte y vehículo de esta intimidad” (Guber, 2001:46).

En los cuadros N° 2, 3 y 4 desagregamos las actividades que han sido registradas de cada uno de los casos de análisis como así también de los registros de las actividades desarrolladas por el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa FE. Se consigna en cada caso la fecha del registro, el tipo de actividad registrada, el lugar donde se desarrolló la actividad y el tipo de registro realizado en cada ocasión:

Cuadro N° 2: registro de actividades vinculadas con el “caso oficializado”

DESAGREGADO DE ACTIVIDADES “CASO OFICIALIZADO”			
FECHA	ACTIVIDAD	LUGAR	TIPO DE REGISTRO
27/03/2017	Encuentro con el Taller de Idioma y Cultura mocoví	Sala de computación del “caso oficializado”	Notas de campo
30/03/2017	Encuentro con el Taller de Idioma y Cultura mocoví	Salones del “caso oficializado”	Notas de campo. Diario de campo N° 5_Recreo. Grabación de audio. Fotografías
18/05/2017	Acto por el 25° aniversario del “caso oficializado”	Institución “caso oficializado”	Notas de campo. Diario de campo N° 6_Recreo. Grabación de audio. Fotografías
07/08/2017	Primera clase del Programa de Profesionalización de Educador Intercultural Bilingüe Indígena	Aulas de la <i>Escuela Superior y Superior de Comercio</i> . Nro 46 “Domingo Guzmán Silva”, Santa Fe, Santa Fe	Notas de campo. Diario de campo N° 2_Ministerio. Grabación de audio. Fotografías
01/09/2017	Observación de clase de 1° grado del “caso oficializado”	Aulas del “caso oficializado”	Notas de campo. Diario de campo N° 8_Recreo
14/05/2018	Encuentro con el Taller de Idioma y Cultura mocoví del “caso oficializado”	Salón comunitario frente a la institución	Notas de campo. Diario de campo N° 11_Recreo

Cuadro N° 3: registro de actividades vinculadas con el “caso no oficializado”

DESAGREGADO DE ACTIVIDADES “CASO NO OFICIALIZADO”			
FECHA	ACTIVIDAD	LUGAR	TIPO DE REGISTRO
09/08/2016	Acto por el 25° aniversario	Institución “caso no oficializado”	Notas de campo. Diario de campo N°6_Las Lomas. Registro de fotografías
29/11/2016	Presentación del libro Na paxaguenxaqui II. “Huellas de mi escuela II”	Salón del Centro Comercial (centro de la ciudad de Santa Fe)	Notas de campo. Diario de campo N°8_Las Lomas. Registro de fotografías. Registro de audio. Transcripción
06/06/2017	Observación de clase de 7° grado del docente idóneo del “caso no oficializado”	Institución “caso no oficializado”	Notas de campo. Diario de campo N° 10_Las Lomas. Registro de audio. Fotografías
10/11/2017	Asistencia a jornada de “Escuela Abierta” en el “caso no oficializado”	Aulas del “caso no oficializado”	Notas de campo. Diario de campo N 12_Las Lomas. Registro de audio. Fotografías
18/04/2018	Observación de intervenciones en las aulas de 3ro y 6to grado	Aulas del “caso no oficializado”	Notas de campo. Diario de campo N 14_Las Lomas.

	del maestro idóneo en la semana de los pueblos originarios		Fotografías
--	--	--	-------------

Cuadro N° 4: registro de actividades vinculadas con el Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe

DESAGREGADO DE ACTIVIDADES MINISTERIO DE EDUCACIÓN			
FECHA	ACTIVIDAD	LUGAR	TIPO DE REGISTRO
03/05/2017	1° Encuentro de Maestros de la EIB	Escuela N° 430 “José de San Martín”, Colonia Dolores, departamento San Justo, Provincia de Santa Fe	Notas de campo. Diario de campo N° 1_Ministerio. Grabación de audio. Fotografías. Filmación. Recortes periodísticos
03/05/2017	Debate sobre Pueblos indígenas y derechos educativos	Escuela N° 430 “José de San Martín”, Colonia Dolores, departamento San Justo, Provincia de Santa Fe	Notas de campo. Diario de campo N° 1_Ministerio. Grabación de audio

Siguiendo a Guber (2001) la entrevista es una estrategia mediante la cual el investigador obtiene información a partir de la interrogación sobre lo que la gente sabe, piensa y cree. Las entrevistas fueron semi-estructuradas, con ello entendemos a la recuperación de información a través de una conversación con los sujetos investigados que se realiza sobre la base de un formulario previamente preparado a través de una lista de preguntas establecidas con anterioridad. Los informantes son individuos en posesión de conocimientos, *status* o destrezas comunicativas especiales y que tienen acceso a datos inaccesibles para el etnógrafo. En nuestro caso los agentes sociales pertinentes que fueron entrevistados son los maestros indígenas (idóneos), maestros no indígenas, directivos y miembros de las comunidades indígenas.

En los cuadros N° 5 y 6 se enumeran los agentes sociales entrevistados especificando la categoría del sujeto de indagación, el lugar donde se desarrolló la entrevista, la fecha y el tipo de registro:

Cuadro N° 5: Desagregado de entrevistados del “caso oficializado”

DESAGREGADO DE ENTREVISTADOS “CASO OFICIALIZADO”				
NÚMERO DE ENTREVISTADO	CATEGORÍA SUJETO DE INDAGACIÓN	LUGAR DEL ENCUENTRO	FECHA	TIPO DE REGISTRO
1	Directora (hasta el año 2017)	Dirección de la institución	28/07/2016	Diario de campo N° 1_Recreo
2	Vicedirectora Nivel Primario	Dirección de la institución	27/03/2017	Notas de campo. Diario de campo N° 3_Recreo
3	Miembro de la comunidad mocoví	Domicilio particular	30/03/2017	Notas de campo. Diario de campo N° 4_Recreo. Grabación de audio. Transcripción
4	Ex docente de Nivel Primario. (Coordinadora del Proyecto “El valor de la lengua materna en la educación”)	Dirección de la Escuela de Educación Especial N° 2087, Recreo, Santa Fe.	26/05/2017	Notas de campo. Diario de campo N° 7_Recreo. Grabación de audio Transcripción
5	Maestro idóneo. Referente de la comunidad en la Institución educativa	Aula de la institución	07/09/2017	Notas de campo. Diario de campo N° 9_Recreo. Grabación de audio. Transcripción
6	Equipo directivo del Nivel Primario	Dirección	19/04/2018	Notas de campo. Diario de campo N° 10_Recreo. Grabación de audio. Transcripción
7	Miembros de la comunidad mocoví	Sala de reuniones del Instituto de Humanidad y Ciencias Sociales (UNL/CONICET)	24/05/2018	Notas de campo. Diario de campo N° 12_Recreo. Registro fotográfico. Grabación de audio

Cuadro N° 6: Desagregado de entrevistados del “caso *no* oficializado”

DESAGREGADO DE ENTREVISTADOS “CASO NO OFICIALIZADO”				
NÚMERO DE ENTREVISTADO	CATEGORÍA SUJETO DE INDAGACIÓN	LUGAR DEL ENCUENTRO	FECHA	TIPO DE REGISTRO
1	Docente del Nivel Secundario	Camino hacia la institución	06/06/2016	Diario de campo N° 2_Las_Lomas
2	Secretario del representante legal de la institución educativa. Miembro del Sindicato de Artes Gráficas de Santa Fe	Sindicato de Artes Gráficas de Santa Fe	13/06/2016	Diario de campo N° 3_Las_Lomas
3	Representante legal de la institución educativa. Miembro del Sindicato de Artes Gráficas de Santa Fe	Sindicato de Artes Gráficas de Santa Fe	21/06/2016	Diario de campo N°4_Las_Lomas
4	Vicedirectivo de la institución	Oficina de dirección de la institución	19/07/2016	Diario de campo N°5_Las_Lomas. Grabación de audio. Transcripción
5	Maestro idóneo	Patio de la institución	12/04/2017	Notas de campo. Diario de campo N° 9_Las_Lomas. Grabación de audio. Transcripción
6	Directivo de la institución	Oficina de dirección de la institución	09/06/2017	Notas de campo. Diario de campo N°11_Las_Lomas. Grabación de audio. Transcripción
7	Maestro idóneo	Aula de la institución	10/11/2017	Grabación de audio
8	Maestra de 7mo grado y directivo reemplazante	Oficina de dirección de la institución	10/11/2017	Grabación de audio
9	Equipo directivo de la institución	Oficina de dirección de la institución	21/03/2018	Notas de campo. Diario de campo N°13_Las_Lomas
10	Maestro idóneo	Comunicación telefónica	19/09/2018	Notas de campo. Diario de campo N°15_Las_Lomas

De los casos escolares también se centró la atención en la información presente en materiales de circulación institucional, como son las planificaciones de los docentes idóneos, los Proyectos Institucionales de EIB, los materiales utilizados para la enseñanza, como así también en otros materiales de circulación institucional. En los cuadros N° 7 y 8 se especifican los materiales recolectados y analizados para esta investigación:

Cuadro N° 7: Desagregado de materiales recolectados “caso oficializado”

DESAGREGADO DE MATERIALES RECOLECTADOS “CASO OFICIALIZADO”	
NOMBRE Y TIPO DE MATERIAL	
1	Proyecto: El valor de la lengua materna en la educación. Subsecretaría de Cultura de la Provincia de Santa Fe. Titular: Garavaglia, Marina. Sede de desarrollo: Escuela Bilingüe N° 1338. Informe de avance enero 2000.
2	NA AGUAIC LELOGIAGAC LA’CATCA MOCOIT LA’CATCA DOCOSHI Nuestro primer diccionario de traducción mocoví-castellano. Versión definitiva. Recreo. Febrero de 2000.
3	Lengua Mocoví. Materiales para la enseñanza. Nivel Inicial y Primer Ciclo. 2009.
4	Secuenciación de los contenidos conceptuales. Segundo y Tercer Ciclo. 2009
5	Revista 25 años, 1992- 2017. “El sueño de florecer, Renuí na ne’ guenatagac”

Cuadro N° 8: Desagregado de materiales recolectados “caso no oficializado”

DESAGREGADO DE MATERIALES RECOLECTADOS “CASO NO OFICIALIZADO”	
NOMBRE Y TIPO DE MATERIAL	
1	“Salida por mi barrio”. Planificación del docente idóneo de una clase para Nivel Inicial. 2017
2	Planificación de intervenciones en las aulas de Sala de 4, Sala de 5, 4to, 6to y 7mo grado. Semana de los pueblos originarios. 2018.
3	NA PAXAGUENXAQUI II. Huellas de mi escuela II. Libro de lectura para Segundo y Tercer Ciclo. 2017.
4	NA PAXAGUENXAQUI I. Huellas de mi escuela I. Libro de trabajo para 1° grado.
5	Proyecto Bilingüe Institucional. 2008

Según Coller (2015), el caso de naturaleza descriptiva suele dar cuenta de un acontecimiento único o excepcional y los casos analíticos persiguen estudiar el funcionamiento de un fenómeno o de una relación entre fenómenos. Sin embargo, estos dos casos pueden ser el mismo pero utilizados en fases diferentes de la investigación. En esta investigación, en un primer momento, se exploraron los casos determinados y posteriormente, una vez que se detectaron las dimensiones más relevantes del objeto de estudio, se analizaron sus causas, consecuencias y correlatos; en nuestro estudio se hizo una lectura de los casos a la luz del análisis de la legislación para EIB.

En la investigación cualitativa la precisión en la interpretación se configura mediante la “triangulación”. Este instrumento consiste en “el entrecruzamiento de las líneas trazadas desde distintos puntos” (Gallart, 1993: 139) para definir la situación de un objeto. Es decir que al contrastar puntos de vista distintos se obtiene una imagen más completa de un objeto. Siguiendo a Stake (1995) las estrategias que pueden colaborar en la confirmación de la interpretación y que utilizamos en el proceso de la investigación son las siguientes:

(i) triangulación de las fuentes de datos: se observó si el caso sigue siendo el mismo en otras circunstancias o momentos. Es el esfuerzo por ver si aquello que observamos tiene el mismo significado en otras circunstancias.

(ii) triangulación metodológica: a partir del “enfoque múltiple” el mismo caso puede ser revisado desde métodos diferentes: la observación, la entrevista y la revisión de documentos.

Para el análisis de los datos recolectados en el trabajo de campo se relacionaron tres tipos de actividades (Echevarría, 2005): i. reducción de los datos; ii. presentación sintética, global y esquemática de la información y iii. obtención y contrastación de conclusiones. En el tercer momento es cuando se contrastan las hipótesis iniciales con los datos aportados por los casos analizados.

Finalmente, Achilli (2005) plantea que el aspecto ético es importante en todo proceso de investigación. Se debe garantizar que la identidad de las instituciones observadas así como también de los sujetos que contribuyen a comprender los casos estudiados quede reservada. Siguiendo estos aportes consideramos que el anonimato es un aspecto importante en la comunicación del proceso de investigación porque lo que se estudia/analiza no son los sujetos particulares sino la problemática que en las instituciones se despliega. Por este motivo, si bien a los efectos de esta investigación consideramos necesario nominalizar y ubicar geográficamente a las instituciones que son los casos de análisis de este estudio, la identidad de los agentes entrevistados quedará resguardada en el anonimato a lo largo de estas páginas.

SEGUNDA PARTE
LEGISLACIÓN EDUCATIVA PARA PUEBLOS INDÍGENAS

INTRODUCCIÓN A LA SEGUNDA PARTE

“La historia está hecha tanto de continuidades como de rupturas; y el conocimiento de esas continuidades y rupturas da un sentido distinto a los discursos y a las prácticas actuales.”

(Maite Alvarado¹³, 2001: 9)

En esta segunda parte se sistematizan y analizan los principales instrumentos normativos que reflejan las políticas educativo-lingüísticas de los Niveles Nacional y Jurisdiccional sancionadas para las comunidades indígenas. Consideramos relevante este apartado porque los documentos legislativos que se desprenden de ambos niveles constituyen el marco normativo para el funcionamiento de la escolarización dentro de la modalidad EIB en el territorio santafesino y, por lo tanto, la sistematización y análisis de los documentos permitirá en los próximos capítulos establecer vínculos entre la normativa y las lógicas de funcionamiento de los casos de análisis de esta investigación.

Para la confección de este apartado se combinó, por un lado, el análisis de los instrumentos de la legislación educativa vinculada con los pueblos indígenas (leyes, decretos, resoluciones) y, por el otro, la sistematización de bibliografía académica y de divulgación pertinente en la temática de este apartado.

Esta segunda parte se divide en dos capítulos en los que se abordan los dos niveles macro de gestión de políticas educativo-lingüísticas, el Nivel Nacional (capítulo 3) y el Nivel Jurisdiccional (capítulo 4). El *capítulo 3* destinado al análisis de la normativa de Nivel Nacional se organiza en torno a las tres leyes de educación sancionadas en el territorio argentino, estas son la Ley de Educación Común N° 1420 (1883), la Ley Federal de Educación N° 24195 (1993) y la Ley de Educación Nacional N° 26206 (2006). E punto 3.1.1 se centra en la legislación educativa en tanto *homogeneización lingüístico-cultural*. En los siguientes puntos se describe y analiza cómo se concibe a la educación intercultural y/o bilingüe en los documentos legislativos vinculados con las últimas dos leyes de educación, esto es, *como régimen especial* en la Ley Federal de Educación (3.1.2) y *como modalidad del sistema educativo* en la Ley de Educación Nacional (3.1.3). En este último

¹³ Parafraseando a Roger Chartier.

se reconstruyen los aspectos y disposiciones vigentes al año 2017 para el funcionamiento de la EIB a Nivel Nacional. Si bien el capítulo se estructura en torno a las Leyes de Educación mencionadas, se describe y analiza otra documentación vinculada con los derechos de los pueblos indígenas en materia educativa.

En el *capítulo 4* se reconstruye la normativa de Nivel Jurisdiccional vinculada con la educación para pueblos indígenas; este apartado se ordena en función de los distintos pasos que siguió la normativa para la EIB en el territorio: *surgimiento* (1993), *reglamentación* (2005), *regulación* (2009) y *reordenamiento* (2016).

En los apartados 3.2 y 4.2 de cada capítulo se recupera bibliografía académica y de divulgación que analiza la normativa de EIB tanto de Nivel Nacional (3.2) como Jurisdiccional (4.2). Se retoman los trabajos de Acuña (2002), Arnoux y Bein (2015), Bein (2011), Carrió (2014), Corbetta (2016), Hecht (2007, 2010, 2013, 2015), Martínez y Villarreal (2013), Novaro (2006), Unamuno (2012, 2015), Unamuno y Raiter (2012) para el Nivel Nacional y los trabajos de Somasco (2010), Martínez (2008; 2014), Martínez y Villarreal (2013), Corbetta (2016) y Villarreal y Martínez (2016) para el análisis del Nivel Jurisdiccional.

A partir de los aportes de los antecedentes mencionados y de la reconstrucción y análisis de la normativa de los dos niveles de elaboración curricular, y, principalmente del Nivel Jurisdiccional, en los apartados 3.3 y 4.3 de cada capítulo se intenta responder a la pregunta de investigación que orienta esta segunda parte: *¿Qué “aula de lengua y cultura indígena” se construye en los documentos legislativos oficiales?* Para responderla se atiende al corpus normativo en función de tres criterios: (i) la concepción de EIB que subyace en los documentos, (ii) el *status* conferido a las lenguas (indígenas y español) y (iii) el *rol* asignado a los maestros idóneos en la escolarización.

En las *Conclusiones de la segunda parte* se sistematizan las respuestas de los capítulos 3.3 y 3.4 lo que permitirá establecer, en los siguientes capítulos (cfr. Capítulo 7) continuidades y/o rupturas, reconstrucciones con las “aulas de lengua y cultura indígena” que se construyen en el Nivel Institucional de las dos experiencias con funcionamiento de la EIB seleccionadas como caso que se analizarán en la *Tercera parte*.

3.1. Análisis del corpus normativo

El presente apartado describe y analiza las leyes, decretos, resoluciones que se han promulgado en el territorio nacional vinculados con la educación de los pueblos indígenas. Este apartado se organiza en función de las tres leyes de educación sancionadas en nuestro país porque construyen el marco nacional de referencia para las decisiones legislativas jurisdiccionales; nos referimos a la Ley de Educación Común N° 1420 (1884-1992), la Ley Federal de Educación N° 24195 (1993-2005) y la Ley de Educación Nacional N° 26206 (2006-...¹⁴).

El corpus normativo que se analiza en este apartado, se organiza en tres secciones. La primera (3.1.1) atiende a la Ley de Educación Común N° 1420, ley que idealizaba la *homogeneización lingüístico-cultural* de todos los habitantes del territorio argentino, motivo por el cual los derechos educativos y lingüísticos de los pueblos indígenas estaban vedados. En la segunda y tercera parte se describe y analiza la concepción de la educación intercultural y/o bilingüe en los documentos legislativos vinculados con las últimas dos leyes de educación, esto es, *como régimen especial* en la Ley Federal de Educación (3.1.2) y *como modalidad del sistema educativo* en la Ley de Educación Nacional (3.1.3). En este último se reconstruyen los aspectos y disposiciones vigentes al año 2017 para el funcionamiento de la EIB a Nivel Nacional.

3.1.1. Homogeneización lingüístico-cultural

La Ley de Educación Común N° 1420 (Ley N° 1420/1884) es la primera ley de educación del territorio argentino que responde a la demanda de unificar la heterogeneidad lingüística y cultural, producto de las grandes masas inmigratorias y de la presencia de población indígena en el territorio. Uno de los instrumentos que se sancionan previamente es la Constitución de la Confederación Argentina del año 1853, primera Constitución nacional. En el documento se tematiza negativamente a los indígenas con el claro objetivo

¹⁴ Los tres puntos dan cuenta de que la normativa aún se encontraba en vigencia al momento de la escritura del presente trabajo.

de construir una imagen de “amenaza para la nación”; en este sentido, fija un artículo que determina como atribución del Congreso “proveer a la seguridad de las fronteras; conservar el trato pacífico con los indios y promover la conversión de ellos al catolicismo.” (Art. 64, inc. 15).

En este período de políticas homogeneizadoras se llevó adelante en 1881 el Congreso Pedagógico que tenía como uno de sus objetivos evaluar la situación de la educación. En respuesta a las conclusiones del Congreso se promulgó en 1884, bajo la presidencia de Julio Argentino Roca, la primera ley de educación de nuestro país. La Ley N° 1420 *de educación común, laica, gratuita y obligatoria* estructuró el sistema educativo nacional y estableció la obligatoriedad de la enseñanza primaria. La escuela pública se consolidó como una única escuela que debía estar al alcance de todos los niños en edad escolar (seis a catorce años) del territorio argentino. El art. 6° determinaba las materias que comprendían el mínimo de instrucción obligatoria, entre ellas se encontraban “Lectura y Escritura” e “Idioma nacional”. Es claro que por idioma nacional se entiende al español y en ningún momento de la ley se hace mención a las lenguas vernáculas o a las lenguas de inmigración.

Esta política de homogeneización lingüística y cultural se sostiene en el tiempo y la Ley N° 1420/1884 rige el sistema educativo nacional por más de un siglo.

3.1.2. EIB como régimen especial

El año 1983, casi un siglo después de la sanción de la Ley N° 1420, es una fecha a partir de la cual se abre el espacio para que las comunidades originarias sean pensadas de manera diferente; se restituye la democracia en el país y se da pie a una serie de debates que concluyen con la aprobación en 1985 de la Ley Nacional N° 23302 sobre “Política Indígena y Apoyo a las Comunidades Aborígenes” y su Decreto Reglamentario N° 155 del año 1989. La Ley N° 23302/85 crea el Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (INAI) al que le corresponde actuar como organismo de aplicación de la Ley. En materia educativa, el apartado V se denomina “De los planes de educación” y allí se establece lo concerniente a los servicios de educación en asentamientos indígenas (art. 14); sobre los planes educativos (art. 15); sobre la lengua de enseñanza en el nivel primario y la capacitación docente (art. 16) y sobre las acciones a llevar a cabo para garantizar la concreción de los planes educativos para las comunidades indígenas (art. 17):

ARTÍCULO 14.- Es prioritaria la intensificación de los servicios de educación y cultura en las áreas de asentamiento de las comunidades indígenas. Los planes que en la materia se implementen deberán resguardar y revalorizar la identidad histórico-cultural de cada comunidad aborígena, asegurando al mismo tiempo su integración igualitaria en la sociedad nacional.

ARTÍCULO 15.- Acorde con las modalidades de organización social previstas en el artículo cuarto de esta ley, los planes educativos y culturales también deberán: a. enseñar las técnicas modernas para el cultivo de la tierra y la industrialización de sus productos y promover huertas y granjas escolares o comunitarias; b. promover la organización de talleres-escuela para la preservación y difusión de técnicas artesanales; y c. enseñar la teoría y la práctica del cooperativismo.

ARTÍCULO 16.- La enseñanza que se imparta en las áreas de asentamiento de las comunidades indígenas asegurarán los contenidos curriculares previstos en los planes comunes y además, en el nivel primario se adoptará una modalidad de trabajo consistente en dividir el nivel en dos ciclos: en los tres primeros años, la enseñanza se impartirá en la lengua indígena materna correspondiente y se desarrollará como materia especial el idioma nacional; en los restantes años, la enseñanza será bilingüe. Se promoverá la formación y capacitación de docentes primarios bilingües, con especial énfasis en los aspectos antropológicos, lingüísticos y didácticos, como asimismo la preparación de textos y otros materiales, a través de la creación de centros y/o cursos especiales de nivel superior, destinados a estas actividades.

Los establecimientos primarios ubicados fuera de los lugares de asentamiento de las comunidades indígenas, donde existan niños aborígenes (que sólo o predominantemente se expresen en lengua indígena) podrán adoptar la modalidad de trabajo prevista en el presente artículo.

ARTÍCULO 17.- A fin de concretar los planes educativos y culturales para la promoción de las comunidades indígenas se implementarán las siguientes acciones: a. Campañas intensivas de alfabetización y post-alfabetización; b. Programas de compensación educacional; c. Creación de establecimientos de doble escolaridad con o sin albergue, con sistemas de alternancias u otras modalidades educativas, que contribuyan a evitar la deserción y a fortalecer la relación de los centros educativos con los grupos comunitarios; y d. Otros servicios educativos y culturales sistemáticos o asistemáticos que concreten una auténtica educación permanente... (Ley N° 23302, 1985)

La Ley N° 23302 queda reglamentada a partir del Decreto N° 155/89 del año 1989. Allí se establece que el INAI podrá elaborar y/o ejecutar, en coordinación con el entonces denominado Ministerio de Educación y Justicia y con los gobiernos provinciales, programas de educación bilingüe e intercultural. Se establece, entre los objetivos de planes de educación, que la prioridad debe ser la realización de una campaña de alfabetización de los miembros de las comunidades indígenas para “que sean protagonistas y gestores de su propio desarrollo y para que logren real participación en el acontecer socioeconómico de la Nación, sin afectar su propia identidad cultural.” (Decreto N° 155/89, art. 3°)

La Ley N° 23302/89 generó el primer impulso para pensar en la interculturalidad y el bilingüismo y, a partir de la década de los noventa, se pueden enumerar diferentes puntos

de inflexión a la pretendida homogeneización lingüística y cultural que primaba hasta entonces. Entre los avances logrados se cuenta con la Ley N° 24071 sancionada en el año 1992 que aprueba el Convenio 169¹⁵ de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes. Este convenio constituye una herramienta jurídica importante para la defensa de los derechos indígenas; si bien en el territorio nacional fue aprobado con la Ley N° 24071 en 1992, el Poder Ejecutivo dictó el instrumento de ratificación en el año 2000. El convenio delimita algunos lineamientos en materia educativa; se establece que se debe garantizar a los miembros de los pueblos la posibilidad de adquirir una educación en todos los niveles (art. 26); que esa educación no solo debe desarrollarse en cooperación con los pueblos (art. 27.1) sino que se debe asegurar la formación de los miembros de los pueblos para que participen en la formulación y ejecución de los programas de educación “con miras a transferir progresivamente a dichos pueblos la responsabilidad de la realización de esos programas” (art. 27.2), reconociendo el derecho a crear sus propias instituciones y medios de educación (art. 27.3).

En cuanto a las lenguas de la educación, se establece que, si bien debe asegurarse el manejo de la lengua nacional, también debe enseñarse a los niños a leer y escribir en su lengua indígena cuando fuese viable y si no lo fuese, las autoridades tienen el deber de “celebrar consultas con esos pueblos con miras a la adopción de medidas que permitan alcanzar este objetivo” (art. 28.1) y adoptar las disposiciones necesarias para preservar las lenguas indígenas, promover su desarrollo y la práctica de las mismas (art. 28.3).

A partir de este momento se realizan algunos cambios legislativos tendientes a reconocer derechos específicos a las poblaciones indígenas del país. Dos de los hechos que se dan de forma contemporánea son la sanción de la Ley Federal de Educación N° 24195 en el año 1993 y la Reforma de la Constitución Nacional en 1994.

El Congreso Nacional aprobó el 14 de abril del año 1993 la Ley Federal de Educación N° 24195 (LFE). El carácter federal de dicha ley implicó que todas las provincias argentinas y la municipalidad de Buenos Aires acordaran los aspectos básicos para su puesta en práctica; reguló el derecho constitucional de enseñar y aprender en todo el territorio argentino y se presentó como la primera ley general de educación del país que

¹⁵ Adoptado en Ginebra, Suiza, en la 76ª Reunión de la Conferencia Internacional del Trabajo en 1989.

articuló todos los niveles del sistema educativo¹⁶.

Desde la reforma propuesta por la LFE se impulsó una revisión del sistema educativo a la luz del supuesto papel fundamental que se le otorgaba a la educación en el crecimiento económico y en el desarrollo de las relaciones sociales. Ya en 1991, a partir de la Ley N° 24049 se había dado inicio al proceso de descentralización y transferencia de los servicios educativos a las jurisdicciones. A partir de la LFE, a cada jurisdicción se le atribuyó el deber de planificar, organizar y administrar el sistema educativo de su jurisdicción y aprobar el currículo de los diversos ciclos, niveles y regímenes especiales en el marco de lo acordado en el Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCyE).

Con la LFE se implementó una nueva estructura para el sistema educativo; se propuso la escolaridad obligatoria de diez años conformada por la *Educación Inicial* (Jardines maternos -45 días a 2 años inclusive- y Jardines de Infantes -3 a 5 años inclusive-) y la *Educación General Básica*. La LFE solo establecía la obligatoriedad del último año de la Educación Inicial. Las tradicionales Educación Primaria y Secundaria se transformaron en la *Educación General Básica* (EGB) que abarcaba los siete años de la antigua Educación Primaria y los dos primeros años de la antigua Educación Secundaria¹⁷. Con esta nueva estructura la EGB, de nueve años de duración, se transformó en obligatoria a partir de los seis años de edad. Se aumentó entonces la escolaridad obligatoria que había establecido la anterior ley a diez años de duración. Finalmente, los últimos tres años de la antigua Educación Secundaria pasaron a formar parte de la denominada *Educación Polimodal* de tres años de duración como mínimo y de carácter no obligatorio.

En cuanto a los contenidos de la reforma educativa de la LFE, se estableció como deber del CFCyE¹⁸ concertar dentro de los lineamientos de la política educativa nacional los Contenidos Básicos Comunes (CBC), los diseños curriculares, las modalidades y las formas

¹⁶ La anterior ley, la Ley N° 1420/1884, sólo regía la enseñanza primaria, dependiendo el resto del sistema de resoluciones, normas y decretos.

¹⁷ Esta nueva estructura del sistema educativo es entendida en la ley como una unidad pedagógica integral que se organiza en tres ciclos de tres años de duración cada uno: (i) Primer ciclo de la EGB (EGB 1): primero, segundo y tercer año (de 6 a 8 años de edad); (ii) Segundo ciclo de la EGB (EGB 2): cuarto, quinto y sexto año (de 9 a 11 años de edad); (iii) Tercer ciclo de la EGB (EGB 3): séptimo, octavo y noveno año (de 12 a 14 años de edad).

¹⁸ Constituido en 1979 (Ley N° 22047) y definido en la Ley como el ámbito de coordinación y concertación del Sistema Nacional de Educación. Está presidido por el Ministro Nacional del área e integrado por el responsable de la conducción educativa de cada Jurisdicción y un representante del Consejo Interuniversitario Nacional.

de evaluación de los niveles, ciclos y regímenes especiales que componían el sistema de enseñanza. Una vez establecidos los CBC por el CFCyE debían servir de base para que cada provincia, incluyendo sus aportes regionales, elaborara sus Diseños Curriculares Jurisdiccionales (DCJ). Luego, a partir del DCJ, cada escuela debía formular su propio proyecto pedagógico institucional. Esta lógica de reelaboración curricular es importante porque es el sistema que se ha mantenido y que rige la construcción curricular en la actualidad.

De este modo el Proceso de transformación curricular se organizó en tres niveles de concreción: nacional, jurisdiccional e institucional:

1- **Nivel Nacional:** involucró a todas las provincias y a la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires coordinadas por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. A este nivel corresponden la elaboración y los acuerdos sobre los CBC.

2- **Nivel Jurisdiccional:** recogió los aportes de la jurisdicción a través de la elaboración de sus Diseños Curriculares y contextualizó los CBC en términos de regionalidad.

3- **Nivel Institucional:** implicó la formulación de un proyecto curricular propio en cada institución.

La LFE visibiliza discursivamente por primera vez en el territorio argentino los derechos educativos de los pueblos indígenas. Dentro del Título II “Principios generales”, capítulo I “De la política educativa” se encuentra el artículo 5 que afirma que es el Estado nacional quien deberá fijar los lineamientos de la política educativa respetando una serie de derechos, principios y criterios. Entre ellos se encuentra el inciso *q*: “El derecho de las comunidades aborígenes a preservar sus pautas culturales y al aprendizaje y enseñanza de su lengua, dando lugar a la participación de sus mayores en el proceso de enseñanza”. A su vez, en el artículo 9 del Capítulo II denominado “del Sistema Educativo Nacional” se explicita que “El sistema educativo ha de ser flexible, articulado, equitativo, abierto, prospectivo y orientado a satisfacer las necesidades nacionales y la diversidad regional.”

En el Título III denominado “Estructura del Sistema Educativo Nacional” se encuentra la referencia directa a la educación indígena. Allí se explicita que el sistema educativo estará conformado por la educación inicial, educación general básica, educación polimodal, educación superior, educación cuaternaria y se enuncia que también lo conformarán “otros regímenes especiales que tienen por finalidad atender las necesidades que no pudieran ser

satisfechas por la estructura básica, y que exijan ofertas específicas diferenciadas en función de las particularidades o necesidades del educando o del medio.” (Art. 11)

El Capítulo VII está dedicado a los “Regímenes especiales” mencionados en el art. 11. Allí se enumeran distintas modalidades, a saber, (a) Educación especial, (b) Educación de adultos, (c) Educación artística y (d) Otros regímenes especiales. Dentro de este último, el art. 34 determina que “el Estado nacional promoverá programas, en coordinación con las pertinentes jurisdicciones, de rescate y fortalecimiento de lenguas y culturas indígenas, enfatizando su carácter de instrumento de integración”. Esto es todo lo que se enuncia en materia de la educación para pueblos indígenas como régimen especial.

En cuanto al segundo hecho, con la Reforma de la Constitución Nacional del año 1994 se modifican discursivamente las obligaciones del Estado para con las comunidades aborígenes y se reconoce la pluralidad y el respeto por las identidades étnicas y culturales de Argentina. La nueva Constitución establece dentro de las atribuciones del Congreso:

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; reconocer la personería jurídica de sus comunidades, y la posesión y propiedad comunitarias de las tierras que tradicionalmente ocupan; y regular la entrega de otras aptas y suficientes para el desarrollo humano; ninguna de ellas será enajenable, transmisible, ni susceptible de gravámenes o embargos. Asegurar su participación en la gestión referida a sus recursos naturales y a los demás intereses que los afectan. Las provincias pueden ejercer concurrentemente estas atribuciones. (Art. 75, inc. 17)

Se reconoce a la educación bilingüe e intercultural como un derecho constitucional y este reconocimiento de derechos de los pueblos indígenas tuvo sus repercusiones en otras políticas de Estado y, en consonancia con la LFE, en el ámbito educativo se produjo un cambio de paradigma hacia la diversidad cultural. En la línea discursiva de la Reforma Constitucional (1994) y de la LFE (1993), en el año 1998 mediante la Ley N° 24956 se incorpora al Censo Nacional de Población y Vivienda la temática de la autoidentificación de identidad y pertenencia a comunidades aborígenes; y en el año 1999 el CFCyE dependiente del Ministerio de Educación y Cultura sanciona la Resolución N° 107 que aprueba las pautas orientadoras para el funcionamiento de la EIB. El anexo I de la resolución se denomina “Educación Intercultural Bilingüe”. En este anexo se entiende a la EIB en tanto estrategia de equidad educativa.

En la resolución N° 107/99 se enuncia la presencia de población indígena y migrante en la Argentina y por lo tanto se lo reconoce como país multicultural, pluriétnico y multilingüe; y, en este sentido, se entiende que una propuesta de EIB “se debe instrumentar como un marco flexible para que cada comunidad pueda adaptarla a sus propias características.” El punto 2 del anexo se titula “Acerca de la Educación Intercultural Bilingüe” y allí se desglosa lo que se entiende por educación intercultural y por educación bilingüe:

La educación intercultural bilingüe constituye una educación atenta a la diversidad de culturas y lenguas de las poblaciones a las que responde. Al mismo tiempo considera la relación de estas culturas y lenguas con las sociedades nacionales e internacionales en las que están insertas. Constituye un enfoque flexible y abierto dirigido a responder a las necesidades de aprendizaje de las poblaciones aborígenes, así como a sus intereses y expectativas. Este enfoque surge de sus demandas respecto de una educación acorde con sus particularidades lingüísticas, culturales y sociales.

Esta educación es intercultural en tanto reconoce el derecho que las poblaciones aborígenes tienen a recuperar, mantener y fortalecer su identidad así como a conocer y relacionarse con otros pueblos y culturas coexistentes en los ámbitos local, regional, nacional e internacional.

La educación intercultural promueve un diálogo de conocimientos y valores entre sociedades étnica, lingüística y culturalmente diferentes y propicia igualmente, el reconocimiento y el respeto hacia tales diferencias.

Esta educación es bilingüe en tanto desarrolla la competencia comunicativa de los educandos, a nivel oral y escrito, en la lengua o lenguas utilizadas en el hogar y en la comunidad, junto con el aprendizaje de otras lenguas de mayor difusión y uso en los ámbitos nacional e internacional. También puede ser considerada como bilingüe cuando en casos de retracción lingüística, existe una voluntad consciente de recuperar la lengua ancestral.¹⁹

El punto 2 del anexo se denomina “Consideraciones para implementar una educación intercultural bilingüe” y allí se establece que la EIB “se construye sobre la base de las lenguas y las culturas de las respectivas etnias (...) conjuntamente con la lengua de uso oficial y la cultura mayoritaria.” Se recomienda equilibrar la carga horaria de lengua materna²⁰ y lengua vehicular a lo largo de los tres ciclos de EGB y se recomienda prestar atención a:

...las funciones que cumple la lengua aborígen en su relación con el español en las familias y en las comunidades concretas con presencia de población aborígen; las relaciones entre lengua oral y lengua escrita; la vinculación de las lenguas aborígenes con el rescate y la conservación de la memoria en comunidades ágrafas; el papel de las lenguas aborígenes como vehículos de comunicación e instrumento de construcción de conocimiento; el

¹⁹ El subrayado es nuestro.

²⁰ Decidimos dejar aquí la nominalización que reciben en el documento. Se entiende por “lengua materna” a la lengua indígena (L1) y por “lengua vehicular” al español.

tratamiento de las lenguas aborígenes y del español en la enseñanza y el aprendizaje escolar bilingüe; las funciones sociales que cumple la escritura en las comunidades rurales y aborígenes; la estandarización de las lenguas aborígenes a través de la descripción de las lenguas, la implementación de alfabetos y la elaboración de gramáticas, diccionarios y textos; los modos discursivos de las comunidades y su traducción a la lengua escrita y al contexto formal escolar; la adquisición y aprendizaje de lenguas en contextos interculturales y bilingües; las metodologías alfabetizadoras.

Esta recomendación de “prestar atención a...” parecería ser una larga lista de temas vinculados con la lengua aborígen que tendrían que investigarse y desarrollarse para que la EIB funcione realmente.

El punto 4 del anexo establece las orientaciones para la formación y perfeccionamiento de los docentes. Se recomienda que “deberán recibir información y formación especializadas respecto de las implicaciones de la educación intercultural bilingüe y de las ventajas de la utilización de las lenguas y culturas locales como recursos de aprendizaje”. A su vez, considerando “especialmente” la situación de los aborígenes no titulados que ejercen funciones docentes en las comunidades se recomienda implementar programas de formación en Educación Intercultural y Bilingüe y programas de profesionalización de los maestros indígenas.

El anexo II de la resolución modifica la resolución N° 63/97²¹ del CFCyE incorporando al Acuerdo Marco los cargos de Profesor Intercultural Bilingüe Modalidad Aborígen para la Educación Inicial, Profesor Intercultural Bilingüe Modalidad Aborígen para la Educación General Básica y para la Educación Polimodal.

En el año 2004 el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina promulga la Resolución N° 549 por medio de la cual crea el Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (PNEIB) elaborado por la Dirección Nacional de Programas Compensatorios, dependiente de la Subsecretaría de Equidad y Calidad del Ministerio de Educación, Ciencia, y Tecnología. El PNEIB cubrió un vacío existente hasta entonces en la política educativa nacional en relación con los Pueblos Indígenas y sus derechos educativos. Interesa rescatar la concepción educativa de interculturalidad que se instala en el documento:

²¹ Esta resolución del año 1997 aprueba un documento titulado “Transformación gradual y progresiva de la formación docente continua”, documento que establece las funciones que cumplirán las Instituciones de Formación Docente Continua; aborda la organización curricular de las carreras docentes y determina los títulos docentes que se otorgarán en el futuro.

Desde la educación, la interculturalidad es vista, a la vez, como opción de política educativa, como estrategia pedagógica y como enfoque metodológico. **Como opción de política educativa**, la interculturalidad constituye una alternativa a los enfoques homogeneizadores (...) y propende a la transformación de las relaciones entre sociedades, culturas y lenguas desde una perspectiva de equidad, de pertinencia y de relevancia curricular; es considerada además, como herramienta en la construcción de una ciudadanía que no se base en la exclusión del otro y de lo diferente. **Como estrategia pedagógica**, constituye un recurso para construir una pedagogía diferente y significativa en sociedades pluriculturales y multilingües. **Como enfoque metodológico**, se basa en la necesidad de repensar la relación conocimiento, lengua y cultura en el aula y en la comunidad, para considerar los valores, saberes, conocimientos, lenguas y otras expresiones culturales de las comunidades étnicas y culturalmente diferenciadas como recursos que coadyuven a la transformación sustancial de la práctica pedagógica.

Los destinatarios del programa son los pueblos indígenas y las escuelas a las que asisten; el objetivo general es el de “diseñar políticas educativas conjuntamente con los Pueblos Originarios y demás sectores involucrados con vistas a construir un abordaje alternativo de la diversidad sociocultural y sociolingüística en las escuelas del país.” Dentro de las líneas de acción que se proponen en el apartado 5 se encuentran las vinculadas con la “Formación y capacitación docente” y con la “Producción de materiales”.

Dentro de los objetivos relacionados con la formación y capacitación docente se listan: “desarrollar espacios de capacitación docente para brindar información y formación especializadas respecto de las implicaciones de la educación intercultural bilingüe y de las ventajas de la utilización de las lenguas y culturas locales como recursos de aprendizaje” y “priorizar la formación de aborígenes para trabajar en EIB”; dentro de los relacionados con la producción de materiales “posibilitar la producción de materiales didácticos para la EIB que permitan atender adecuadamente las necesidades educativas específicas de la diversidad cultural y lingüística propia de las escuelas situadas en contextos indígenas.”

El documento se propone como un mapa de las acciones necesarias a seguir para instalar en las jurisdicciones una educación intercultural y bilingüe; tiende líneas sobre investigación, extensión, formación docente y desarrollo de materiales para el aula. Podría decirse que este documento es un preámbulo a la nueva ley de educación, ley en la que se le otorga a la EIB el lugar de modalidad en el Sistema Educativo Nacional.

3.1.3. EIB como modalidad del sistema educativo

Otro avance se despliega a partir de la implementación de la Ley de Educación Nacional N° 26206 (LEN) en el año 2006. En esta nueva reforma la EIB queda regulada como una de las ocho modalidades del Sistema Educativo, no ya como un Régimen Especial. Para la nueva ley de educación la enseñanza y el conocimiento son un bien público y un derecho personal garantizados por el Estado a través del acceso de todos los ciudadanos a la información y al conocimiento. Al igual que en la LFE, el Sistema Educativo Nacional se piensa como una estructura unificada en todo el país para asegurar el ordenamiento, organización y articulación de los niveles y la validez nacional de los títulos y certificados.

En cuanto a la estructura, la LEN organiza una nueva estructura para el Sistema Educativo Nacional que comprende cuatro niveles: i) Educación Inicial; ii) Educación Primaria; iii) Educación Secundaria; y, iv) Educación Superior. De este modo, la antigua estructura de la LFE retorna a la antigua Educación Primaria y Educación Secundaria de la Ley N° 1420 con un total de doce años de duración. La distinción que hace la LEN dentro de esta nueva estructura se encuentra en la división de la Educación Secundaria en dos ciclos: i) Ciclo Básico, de carácter común a todas las orientaciones (1° y 2° año) y ii) Ciclo Orientado, de carácter diversificado según distintas áreas del conocimiento, del mundo social y del trabajo (3°, 4° y 5° año).

La estructura del sistema educativo también está compuesta por modalidades, éstas son definidas en la ley en tanto:

...opciones organizativas y/o curriculares de la educación común, dentro de uno o más niveles educativos, que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atender particularidades de carácter permanente o temporal, personales y/o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos. (Art. 17)

Las modalidades propuestas son ocho: i) Educación Técnico Profesional; ii) Educación Artística; iii) Educación Especial; iv) Educación Permanente de jóvenes y adultos; v) *Educación Intercultural Bilingüe*; vi) Educación en Contextos de Privación de Libertad; y, viii) Educación Domiciliaria y Hospitalaria.

La obligatoriedad de diez años impulsada por la LFE se extiende en la LEN desde la sala de cinco años del Nivel Inicial hasta la finalización del quinto año de la Educación Secundaria; se amplía de este modo a trece años la escolaridad obligatoria en todo el

territorio argentino incluyendo a la Educación Secundaria como obligatoria.

En cuanto a los contenidos de la *currícula*, el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología define las estructuras y Contenidos Curriculares Comunes y Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) en todos los niveles y años de la escolaridad obligatoria. Este es el Nivel Nacional de elaboración curricular. Los NAP constituyen una base común para la enseñanza en todo el país. Al igual que en la LFE, se plantea en el artículo 86 de la LEN que son las provincias las que establecen los contenidos jurisdiccionales en función tanto de los NAP's como de sus realidades regionales, sociales, culturales y productivas. De este modo, la elaboración curricular sigue el mismo camino que en la LFE y recorre los tres niveles: Nacional, Jurisdiccional e Institucional.

La diversidad nacional aparece mencionada en la LEN en el art. 11 en el que se enumeran los “fines y objetivos de la política educativa nacional”. El inc. ñ determina que uno de los objetivos es “asegurar a los pueblos indígenas el respeto a su lengua y a su identidad cultural, promoviendo la valoración de la multiculturalidad en la formación de todos/as los/as educandos/as.” En esta línea, el capítulo XI está destinado a la Modalidad Educación Intercultural Bilingüe y se la define en tres artículos. El artículo 52 determina que la EIB es la modalidad 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; 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.

El artículo 53 determina que el Estado es responsable de favorecer el desarrollo de la EIB: (i) creando mecanismos de participación de los pueblos indígenas en las políticas de EIB; (ii) garantizando la formación docente específica; (iii) impulsando la investigación sociocultural y lingüística de los pueblos indígenas (lo que permitiría diseñar propuestas curriculares, materiales educativos e instrumentos de gestión pedagógica); (iv) promoviendo la participación de los pueblos indígenas en la planificación y gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje; y (v) propiciando la inclusión de los valores, conocimientos, lengua y otros rasgos sociales y culturales de los pueblos indígenas en los modelos y prácticas educativas.

Finalmente, el artículo 54 determina que es función del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en conjunto con el Consejo Federal de Educación, definir “los contenidos curriculares comunes que promuevan el respeto por la multiculturalidad y el conocimiento de las culturas originarias en todas las escuelas del país, permitiendo a los/as alumnos/as valorar y comprender la diversidad cultural como atributo positivo de nuestra sociedad.”

En cuanto a los contenidos, el artículo 92 determina que dentro de los contenidos curriculares comunes a todas las jurisdicciones debe estar “el conocimiento de la diversidad cultural de los pueblos indígenas y sus derechos.” La LEN sienta entonces las bases de la modalidad en el sistema educativo argentino.

En el año 2010 el CFE sanciona la resolución N° 119/10 que aprueba el documento titulado “La Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe en el Sistema Educativo Nacional” (anexo I). Se establece allí que las autoridades educativas deben implementar medidas conducentes a instalar, consolidar y/o fortalecer la EIB en las jurisdicciones como así también garantizar la formación docente en y para la EIB.

El documento es el resultado del trabajo realizado en seminarios y encuentros organizados por la modalidad de EIB en el período 2008-2010 de los que participaron referentes, responsables y coordinadores de las áreas de EIB de las distintas jurisdicciones, así como representantes indígenas constituidos en el Consejo Educativo Autónomo de Pueblos Indígenas (CEAPI). El anexo de la resolución contiene el documento del cual nos interesa recuperar algunas líneas; allí se entiende que es necesario revisar la EIB en tanto no es posible pensarla como “una” sino como “diferentes tipos de EIB’s” dadas las múltiples realidades lingüísticas y socioculturales del territorio nacional. En el documento se entiende que “un enfoque pedagógico con perspectiva intercultural se propone reforzar la capacidad de diálogo entre personas y poblaciones diferentes, sin que ello implique por esto dejar de ser diferentes”.

Lo interesante además del documento es que delimita las principales líneas de política educativa a seguir en relación con la Modalidad EIB, entre ellas se enumeran: (i) instalar o consolidar la modalidad en cada uno de los sistemas educativos provinciales y de la ciudad de Buenos Aires; (ii) generar estrategias y líneas de acción que permitan visualizar la problemática de la EIB, garantizar las condiciones para promover y asegurar el derecho a la

educación de los distintos sujetos; (iii) diseñar estrategias pedagógicas significativas con alumnos y alumnas y con su entorno de pertenencia; (iv) construir proyectos de desarrollo institucional y curricular que atiendan en su diseño y ejecución a las particularidades socioculturales y sociolingüísticas de sus destinatarios.

El documento avanza sobre propuestas específicas para cada uno de los niveles del sistema educativo, inicial, primario, secundario y educación de jóvenes y adultos; propuestas que se organizan bajo los subtítulos “la igualdad en el Nivel...”; “la calidad desde el Nivel...” y “El fortalecimiento de la gestión institucional en el Nivel...” También se avanza sobre propuestas relacionadas con la capacitación docente para la modalidad, se propone, en articulación con el Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD), construir carreras con la especificidad que la modalidad requiere.

Finalmente, entre las últimas acciones en materia legislativa, en el año 2016 se aprueba el Decreto Nacional N° 672/16 de Creación del Consejo Consultivo y Participativo de los Pueblos Indígenas de la República Argentina. La creación del consejo busca promover el respeto de los derechos de los pueblos indígenas y el mismo tiene la potestad para intervenir en los procesos de toma de decisiones en las medidas legislativas y/o administrativas que afecten directamente a los pueblos y/o comunidades indígenas. Dentro de sus funciones rescatamos: i) impulsar la reforma de la Ley N° 23302; ii) fortalecer la identidad sociocultural y el autogobierno; iii) participar en el proceso de toma de decisión para la implementación de los programas, planes y proyectos para la Población Indígena, de educación, salud, etc.

El cuadro N° 9 sistematiza los instrumentos normativos del Nivel Nacional que se vinculan de alguna manera con los derechos educativos de los pueblos indígenas y que se han ido sucediendo desde la promulgación de la Ley 23302/85. En el cuadro se ordena el corpus cronológicamente y se rescata de cada instrumento el objetivo que se vincula con los derechos de las comunidades indígenas.

Cuadro N° 9: Corpus normativo ámbito Nacional²²

CORPUS NORMATIVO ÁMBITO NACIONAL		
AÑO	INSTRUMENTO	OBJETIVO
1853	1era. Constitución Nacional	Instalar a la figura del indio en un lugar marginal, por fuera del sistema.
1884	Ley N° 1420 de Educación Común, Laica, Gratuita y Obligatoria	Legislar la Educación Primaria y homogeneizar la educación lingüístico-cultural.
1985	Ley N° 23302 De política indígena y apoyo a las comunidades aborígenes	Crear la Comisión Nacional de Asuntos Indígenas (INAI) para protección y apoyo a las comunidades aborígenes. Tender líneas de acción en relación con los derechos educativos de los pueblos indígenas.
1989	Decreto N° 155/89	Reglamentar la ley N° 23302 sobre política indígena y apoyo a las comunidades aborígenes.
1992	Ley N° 24071	Aprobar el Convenio N° 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes.
1993	Ley Federal de Educación N° 24195	Legislar la educación nacional. Se incluye a la EIB dentro de los “regímenes especiales”.
1994	Reforma de la Constitución Nacional	Modificar discursivamente las obligaciones del Estado para con las comunidades aborígenes: se reconoce la pluralidad y el respeto por las identidades étnicas y culturales de Argentina.
1998	Ley N° 24956	Incorporar la temática de la autoidentificación de identidad y pertenencia a comunidades aborígenes al Censo Nacional de Población y Vivienda.
1999	Resolución N° 107/99 del CFCyE	Reconocer a la Argentina como un país multicultural, pluriétnico y multilingüe. Aprobar las pautas orientadoras para la implementación de la EIB.
2000	Ratificación del convenio 169 de la OIT	
2004	Resolución N° 549/04 del CFCyE	Crear el Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (PNEIB)
2006	Ley de Educación Nacional N° 26.206	Regular a la EIB como una modalidad de todo el sistema educativo.
2007	Formación del CEAPI con el apoyo de UNICEF	Consejo Educativo Autónomo de los pueblos indígenas (artículo 57 de la LEN).
2010	Resolución N° 119/10 del CFE	Aprobar el documento “La Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe en el Sistema Educativo Nacional”.
2016	Decreto Nacional N° 672	Crear el Consejo Consultivo y Participativo de los Pueblos Indígenas de la República Argentina.

3.2. Estudios sobre políticas de EIB de Nivel Nacional

Numerosos trabajos abordan el análisis de las políticas lingüístico-educativas de nuestro

²² Resultado del análisis (elaboración propia).

país destinadas a los pueblos indígenas desde la conformación del Estado-Nación hasta la actualidad, entre ellos recuperamos aquí los trabajos de Acuña (2002), Arnoux y Bein (2015), Bein (2011), Carrió (2014), Corbetta (2016), Hecht (2007, 2010, 2013, 2015), Martínez y Villarreal (2013), Novaro (2006), Unamuno (2012, 2015), Unamuno y Raiter (2012). Estos estudios abordan, desde diferentes perspectivas, las políticas lingüístico-educativas para pueblos indígenas a Nivel Nacional y complementan el análisis del marco legislativo nacional para la EIB presentado a lo largo de este capítulo.

Hecht (2007) analiza las modificaciones que ha atravesado la política educativa llevada a cabo en Argentina para las poblaciones indígenas desde la conformación del Estado-nación hasta la LFE. Para llevar adelante el estudio agrupa las políticas en dos categorías que se vinculan con etapas, la primera etapa la conforman las políticas homogeneizadoras de los siglos XIX y XX y la segunda las políticas focalizadas en el siglo XX y desde allí en adelante. Corbetta (2016) las denomina en función de dos modelos de política educativa que operaron en la relación entre el Estado y las comunidades de pueblos indígenas: (i) modelo de integración por asimilación y (ii) modelo de reconocimiento de la diversidad cultural en las políticas educativas.

Si bien interesa en esta instancia recuperar las reflexiones sobre el segundo período/modelo, el de las políticas focalizadas/reconocimiento de la diversidad cultural, es significativo revisar el análisis que se realiza sobre el período de homogeneización lingüístico-cultural de los siglos XIX y XX porque esas primeras políticas, al abogar por la construcción de una identidad argentina unificada en torno al monolingüismo español, produjeron múltiples consecuencias, una de ellas el debilitamiento de las lenguas aborígenes, “la marginación y discriminación cultural y lingüística de los pueblos indígenas” (Hecht, 2007:85). En consonancia con la estigmatización del indígena en la Constitución Nacional de 1853, se construyó desde el Estado “un formidable dispositivo ideológico que dibujaba a los aborígenes como guerreros herejes y que desplazó a las lenguas indígenas a un lugar marginal en casi todo el territorio.” (Arnoux y Bein 2015: 18).

La finalidad de la Ley N° 1420 era la de “igualar a todos los grupos étnicos que poblaban nuestro territorio, [pero] tuvo como corolario el desplazamiento de las lenguas indígenas y la asimilación lingüística y cultural de ellos al modelo dominante” (Hecht,

2007: 68). En consecuencia, estas primeras acciones en términos de política educativa tendieron a negar, invisibilizar y someter a los pueblos indígenas bajo parámetros hegemónicos. En esta perspectiva de unificación nacional, las políticas estatales se demoraron en considerar a la diversidad con otro objetivo que no sea el de la homogeneización lingüística y cultural.

Bein (2011) analiza las tres leyes generales de educación del territorio argentino en lo que respecta al control del orden sociolingüístico. Sobre la escasa referencia a la lengua en la Ley de Educación Común N° 1420 el autor genera dos reflexiones. Por un lado, se explicita que la política lingüística en que se inscribe la ley está marcada por tres proyectos políticos que tuvieron lugar en la conformación del Estado-nación: (i) la guerra contra el indio, (ii) la *europaización* (Di Tullio, 2003) del país mediante la inmigración y (iii) la *deseuropaización* (Di Tullio, 2003) de las masas inmigrantes para la construcción de una identidad nacional argentina. Por el otro lado, el mínimo de enseñanza de lengua deriva de que se concebía al sistema educativo tradicional como un sistema de distribución social de conocimiento, “según el cual la masa global de la población tenía acceso solo a un mínimo de enseñanza básica que garantizaba la homogeneidad cultural y una elite accedía a las expresiones más elaboradas” (Tedesco, 1986:262-265 en Bein, 2011:60)

A partir de estas primeras políticas educativas en la creación del Estado-nación, los indígenas que habitaban el territorio argentino no fueron considerados parte del Estado sino “estigmas sociales” (Hecht, 2007:67), enemigos del Estado y por lo tanto se convirtieron en uno de los sectores más vulnerables y olvidados.

En palabras de Hecht (2007), las propuestas educativas de este período confundieron “igualdad de oportunidades” con “homogeneización” y entre los efectos del modelo se encuentra “la generalización de propuestas educativas para niños diferentes con las consecuencias que esto puede acarrear, es decir, la homogeneización lingüística-cultural de todos bajo un único ideal o la exclusión de aquellos que de antemano no se ajustan al mismo” (2007: 71).

En este mismo sentido, Novaro (2006) apunta que:

en las propuestas uniformizadoras la diversidad era considerada una desviación del curso de la civilización y el progreso, y la igualdad se transformaba frecuentemente en un argumento para legitimar proyectos de asimilación que suponían el renunciamento de ‘los otros’ a lo que los diferenciaba de ‘la norma’ (su lengua, sus creencias, sus saberes, etc.). (2006: 55)

En cuanto a las políticas que surgen a partir de la Reforma de la Constitución Nacional en 1994, Hecht (2007) afirma que si bien aparece un discurso que respeta la diversidad, la normativa en Argentina “funciona más como una declaración de principios ‘del deber ser’ que como una base operativa de acciones consecuentes” (2007: 74) En esta línea se afirma que en Argentina no hay “una política” de EIB porque no existe un único lineamiento educativo; sin embargo la EIB en el país presenta rasgos recurrentes:

1) La EIB como política compensatoria en el contexto neoliberal, 2) La descentralización y regionalización de la educación, 3) La EIB como una modalidad del sistema educativo, 4) Las (in)definiciones acerca de la meta lingüística de la EIB, 5) Los debates acerca de la capacitación docente para la EIB. (Hecht, 2013: 193)

La política de EIB de la LFE es una “política focalizada” dado que supone programas de políticas compensatorias, sin lograr instalarse como política transversal a todos los sectores sociales. El hecho de considerar a las lenguas y culturas indígenas como instrumentos de integración encubre una mirada etnocéntrica:

...se confunde “integración” con “homogeneización” y/o “asimilación”. La asimilación se define como un proceso unidireccional con renuncia a la comunicación intercultural, mientras que la integración ha de dirigirse a las minorías como a las mayorías, basando la comunicación entre culturas en la igualdad y el respeto a las diferencias... (Hecht, 2007: 76)

La descentralización y regionalización de la educación llevada adelante por la LFE repercutió en las posibilidades de implementación de la modalidad en las provincias dado que las poblaciones indígenas se asientan en las provincias más pobres del país “así que lejos de lograr un sistema educativo federal e inclusivo se termina por cristalizar y acrecentar la desigualdad del sistema entre las provincias con y sin recursos” (Hecht, 2007:78) Las políticas de este período asimilan “diversidad” con “desventaja” y, por lo tanto, la atención a la diversidad como política compensatoria implica que hay un problema a subsanar. La EIB como política focalizada implica que sea una política “particularista”, tiende a lograr la inclusión, pero terminan “cristalizando la exclusión”. De este modo, desde su surgimiento con la LFE, la EIB quedó reducida a programas de políticas focalizadas compensatorias y por eso conlleva ese estigma desde su nacimiento: privatización, descentralización y regionalización. (cfr. Hecht, 2013).

La EIB se funda “como una problemática que aqueja solo a los indígenas” (Hecht, 2015: 139) y entre las consecuencias de esto se encuentra la ausencia de programas de formación docente para maestros no indígenas que trabajan en contextos interculturales, o la ausencia de cambios en la estructura curricular de los magisterios, entre otras.

En esta misma línea, Novaro (2006) detecta que cuando se habla de interculturalidad en la escuela “se alude a situaciones donde la población que asiste se aleja de los parámetros y estándares tradicionalmente considerados como patrón de medida” (2006:52), como una diferencia que genera un problema al sistema educativo.

Martínez y Villarreal (2013), al analizar la definición de EIB en el documento de la LEN, detectan que la misma aparece, al igual que sucedía en la LFE de la década de los noventa, asociada a enfoques de “multiculturalismo” e “interculturalidad” que establecen una relación entre los pueblos indígenas y el Estado en tanto vínculo armónico entre dos culturas “dejando a un lado los atravesamientos coyunturales, las relaciones de dominación y la situación de desigualdad que sufren los pueblos indígenas”. (2013: 7)

Cuando con la LEN la EIB pasa a ser una de las modalidades del sistema educativo, se la delimita como modalidad sólo para la población indígena, cuestión que, por un lado, parece no superar la focalización de la LFE, configurando una mirada fragmentada de la compleja trama cotidiana que atraviesa a las distintas comunidades (cfr. Hecht, 2010), y por el otro lado, deja a un lado la heterogeneidad: “22 pueblos, cada uno con una cosmovisión y una idiosincrasia propia y a la vez todos representados en el discurso colectivo como una cultura homogénea: ‘el grupo indígena’” (Carrió, 2014:152) Se pierde de vista la transversalidad y la EIB no incluye a toda la sociedad ni atraviesa todo el sistema educativo sino que sólo atiende a los sujetos portadores de “marcas étnicas”. (Hecht 2013:198)

En esta misma línea, Unamuno y Raiter (2012) aseguran que la EIB que se especifica en los documentos legislativos es una alternativa educativa destinada exclusivamente a los pueblos indígenas y que “no se propone una transformación de las propuestas educativas en general, sino la creación de un tipo de educación, una modalidad particular, que compense, en definitiva, a quienes históricamente habían estado excluidos de la toma de decisiones” (2012:130). Los autores apuntan que lo novedoso de la normativa es que se aliente el mantenimiento de la lengua indígena.

Unamuno (2015) recupera la definición de EIB de los documentos legislativos y focaliza en que se define a la modalidad en base a un rasgo contextual, es decir, a partir de las características demográficas de la población escolar:

...para la normativa, la interculturalidad es categorizada como un contexto dado, marcado por la presencia de niños de ‘otras culturas’ (...). Respecto al bilingüismo, la normativa parece definirlo como parte de las características contextuales en donde se enseña y descrito como el producto de una suma que deben realizar exclusivamente los niños indígenas: sus competencias iniciales en sus lenguas propias *más* las competencias en la lengua “común”, la del estado. (2015:26)

La definición contextual convierte a la EIB en un “contexto de enseñanza dado” y la aleja de ser “una propuesta educativa específica o una organización de los recursos humanos o materiales en particular – dirigidas a la concreción de objetivos específicos relativos a los aprendizajes bilingüe e interculturales-.” (2015:9)

Sobre las metas lingüísticas de la EIB, Hecht (2013) sostiene que en los lineamientos oficiales, por un lado, no se contempla la pluralidad de situaciones lingüísticas del territorio argentino porque la EIB “parece diseñada sobre un único ideal: niños de comunidades indígenas rurales hablantes de una lengua indígena”; por el otro lado, no hay una definición clara sobre qué hacer con las lenguas indígenas en la escolarización.

En cuanto a la capacitación docente, Corbeta (2016) apunta que los documentos legislativos no especifican qué perfil profesional deben tener los maestros tanto indígenas como no indígenas en una escuela con modalidad EIB, y esto desdibuja los roles dentro de las instituciones. Ciertas condiciones de posibilidad que fortalezcan la EIB no se han logrado: “maestros indígenas con capacitación pedagógica, maestros no indígenas con capacitación en la Modalidad, diseños curriculares de la Modalidad en las Jurisdicciones, acompañamiento para el diseño de proyectos institucionales en las escuelas de EIB, materiales didácticos pertinentes, presupuesto adecuado...” (Corbeta, 2016: 118)

Sobre esta temática, Carrió (2014) explicita que, dada la lógica del sistema educativo, cualquier docente puede ejercer en cualquier institución educativa por lo que la modificación del currículo de los institutos de formación docente es una necesidad imperante.

Si bien el Estado ha intentado, de alguna manera, adecuarse a los instrumentos internacionales en materia de derechos “las políticas educativas actuales no dejan de

responder al patrón neoliberal” (Corbetta, 2016: 119); en esta misma línea, Hecht (2013) argumenta que la EIB en Argentina funciona más como una política de reparación histórica de daños pasados que como “una nueva proyección para la construcción de un Estado pluriétnico.” (2013: 207).

Unamuno (2012), a partir del análisis de la concepción del bilingüismo, las evaluaciones sobre las competencias lingüísticas de estudiantes y docentes indígenas, y las prácticas lingüísticas en las aulas de una escuela con población wichí de la provincia de Chaco, reconoce que los significados que se desprenden de los discursos oficiales sobre la EIB en Argentina están muy distantes de los sentidos que adquieren en las prácticas concretas de las aulas. Recuperando los aportes de Serrudo (2010), Unamuno apunta que la EIB en Argentina se entiende de diversas maneras que son contradictorias:

a. un conjunto heterogéneo de propuestas muchas veces aisladas y dependientes de iniciativas particulares, tendientes a incorporar la lengua y otras prácticas culturales de los pueblos originarios a la institución escolar. Esta manera de entender la EIB es la que describen los documentos oficiales en los cuales se recopilan experiencias y propuestas de aula en las cuales trabajan docentes o donde se escolarizan niños indígenas; **b.** las características del contexto de intervención educativa, marcado por la presencia mayoritaria de población aborigen; **c.** un conjunto de propuestas que emergen como respuesta institucional al reclamo de las organizaciones indígenas para que sean reconocidos plenamente sus derechos a una educación de calidad y a la presencia de sus prácticas culturales y lingüísticas en la institución escolar (SERRUDO, 2010). (Unamuno, 2012: 43)

La problemática es que la política gubernamental no garantiza las acciones necesarias para el cumplimiento de los requisitos indispensables para el funcionamiento de la EIB tal como la inserción y acompañamiento de los maestros idóneos en las escuelas “los deja solos en los contextos en donde la educación tiene sus peores condiciones no sólo materiales, sino especialmente simbólicas, relativas a las representaciones sociales negativas hacia la enseñanza en y de lenguas indígenas, y a la idoneidad de los docentes indígenas para ejercer la docencia”. (Unamuno, 2012: 43)

3.3 “Aula de lengua y cultura (indígena)” como estrategia de equidad educativa

En 3.1 reconstruimos el corpus normativo que organiza el funcionamiento de la EIB a Nivel Nacional y en 3.2 sistematizamos los antecedentes que han estudiado las políticas lingüístico-educativas para pueblos indígenas en el Nivel Nacional. Si bien la hipótesis N° 2 que guía este trabajo focaliza en el objetivo de la EIB a Nivel Jurisdiccional, resulta

importante para esta investigación reconstruir el objetivo para el “aula de lengua y cultura indígena” del Nivel Nacional porque es el primer nivel de elaboración curricular sobre el que la Jurisdicción reelabora sus propuestas. Por lo tanto, el Nivel Nacional es un marco importante que determina lineamientos y propuestas que las jurisdicciones pueden, o no, continuar.

Para reconstruir el “aula de lengua y cultura indígena” que se sostiene en los documentos normativos nacionales reorganizamos, tal como se presentó en la introducción de este apartado, el corpus analítico en función de tres criterios: (i) la concepción de EIB que subyace en los documentos, (ii) el *status* conferido a las lenguas (indígenas y español) y (iii) el *rol* asignado a los maestros idóneos en la escolarización. Si bien parecería conveniente analizar solo el corpus normativo correspondiente a la última etapa (*EIB como modalidad*) la imposibilidad de establecer una correspondencia entre los avances en materia de política educativa entre los niveles nacional y jurisdiccional demanda atender en el siguiente análisis a las tres etapas porque entendemos que el “aula de lengua y cultura (indígena)” que se construye en la jurisdicción tiene resabios de las distintas etapas del nivel nacional.

A su vez, si bien es en el período de la LEN cuando la EIB se instala como una modalidad del Sistema Educativo Nacional, los aportes de los documentos circulantes no avanzan en términos de la concepción de EIB, del lugar de las lenguas y los maestros idóneos en la escolarización.

En cuanto a la *concepción de EIB en los documentos*, se está pensando en una EIB *contextual*, esto es, concebida sólo para “las áreas de asentamiento de las comunidades indígenas” (Ley 23302/85, art. 14) y con un doble objetivo, por un lado “resguardar y revalorizar la identidad histórico-cultural de cada comunidad aborigen” (Ley 23302/85, art. 14) y por el otro asegurar la “integración igualitaria en la sociedad nacional.” (Ley 23302/85, Art. 14). En la LFE se *concibe a la EIB* como estrategia de equidad educativa en tanto se piensa a la EIB como una “educación atenta a la diversidad de culturas y lenguas de las poblaciones a las que responde” (Res. N° 107/1999) y es un derecho que debe garantizarse a todos los miembros de los pueblos indígenas (art. 26, Ley N° 24071/1992; art. 5 inc. *q* LFE/1993; art. 75, inc. 17, Constitución Nacional/1994). La concepción de EIB que se sostiene es contextual, esto es, “los destinatarios del programa son los pueblos

indígenas y las escuelas a las que asisten” (Res. N° 549/2004), no es una posibilidad pensada para todo el sistema educativo.

En la Ley N° 24071/1992, la EIB no se concibe como una política que se diagrama y planifica desde los organismos oficiales sino como una cooperación andamiada entre el Estado y los pueblos indígenas (art. 27.1); andamiaje que permitiría, luego de recibida la formación específica, que los miembros de las comunidades sean quienes formulen y ejecuten los programas (art. 27.2).

La LFE, al incluir a la EIB dentro de “Otros regímenes especiales”, le otorga a la educación intercultural y bilingüe el carácter de instrumento de integración (art. 34, inc. d) dado que se atiende con esta distribución a las necesidades educativas de los que quedan fuera de la estructura básica, es la atención de la *otredad* dentro de la *otredad*; se la declara como la educación que atiende a la diversidad de culturas y lenguas de las poblaciones a las que responde pero esta atención se constituye en un “marco flexible para que cada comunidad pueda adaptarla a sus propias características” (Res. N° 107/1999). Entendemos que “lo flexible” podría tender a que la propuesta sea inespecífica dado que, sin lineamientos generales para la puesta en funcionamiento, la EIB podría caer en lo artesanal, en lo experiencial. El último instrumento normativo de este período es la Resolución N° 549/2004 y allí se explicita que en educación la interculturalidad es una opción de política educativa, en tanto es “una alternativa a los enfoques homogeneizadores”.

En los documentos de la LEN también se entiende que la educación intercultural y bilingüe está destinada a las poblaciones indígenas y es el instrumento que permite “preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica” a la vez que “promueve un diálogo mutuamente enriquecedor de conocimientos y valores entre los pueblos indígenas y poblaciones étnica, lingüística y culturalmente diferentes” (Art. 52, LEN/2006). En la Res. N° 119/10 se entiende que no puede pensarse en una única EIB dada la diversidad lingüística y sociocultural del territorio nacional y se enfatiza en el carácter dialógico de la EIB entre “personas y poblaciones diferentes”.

Sobre *el status conferido a las lenguas (indígenas y español)*, en el artículo 16 de la Ley 23302/85 se hace referencia explícita a la lengua de la escolarización en el nivel primario. En un primer momento, correspondiente a los tres primeros años de educación, a la lengua indígena (L1) del estudiante se le confiere el *status* de lengua de enseñanza y al español el

status de lengua a ser enseñada en términos de L2. En un segundo momento, que se corresponde con el resto de la escolarización, a la lengua indígena y al español se les confiere el mismo *status*, lenguas de enseñanza, y no se hacen aclaraciones sobre qué contenidos/ asignaturas se enseñarán en cada una de las lenguas como así tampoco si las dos lenguas serán enseñadas, sólo se hace mención a que la educación será “bilingüe” sin especificaciones sobre cómo es entendido el bilingüismo en la enseñanza.

En la LFE se entiende que la lengua de la alfabetización es el español y que las lenguas indígenas pueden adquirir el *status* de lenguas de la alfabetización “cuando fuese viable” (art. 28.1, Ley N° 24071/1992). Se presenta a las lenguas indígenas como un patrimonio que debe “preservarse y rescatarse” y le corresponde al Estado promover tanto “su desarrollo y la práctica de las mismas” (art. 28.3, Ley N° 24071/1992) como programas “de rescate y fortalecimiento de lenguas y culturas indígenas” (art. 34, LFE/1994).

La Res. N° 107/1999 hace alusión al bilingüismo lengua indígena/español. Se entiende en el documento que los educandos tienen que desarrollar la competencia comunicativa (oral y escrita) “en la lengua o lenguas utilizadas en el hogar y en la comunidad”, pero no se hace una distinción de cómo las lenguas utilizadas en el hogar y en la comunidad ingresarían al ámbito educativo, ni qué sucedería con las lenguas que no están estandarizadas; lo que sí se lee es una sugerencia curricular, en tanto “se recomienda equilibrar la carga horaria de lengua materna y lengua vehicular a lo largo de los tres ciclos de EGB.” (Res. N° 107/1999).

Los documentos normativos de la LEN determinan con respecto a las lenguas indígenas que el Estado debe impulsar “la investigación sociocultural y lingüística de los pueblos indígenas (lo que permitiría diseñar propuestas curriculares, materiales educativos e instrumentos de gestión pedagógica)”; por lo tanto, las lenguas indígenas tienen el *status* de lenguas que deben ser investigadas para luego asumir el *status* de lenguas de escolarización. La Res. N° 119/10 avanza sobre propuestas relacionadas con la formación docente para la modalidad, se propone, en articulación con el Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD), construir una formación docente con la especificidad que la modalidad requiere. No se especifica qué se hará con las lenguas en la escolaridad ni qué función cumplirán los docentes idóneos en las aulas

En cuanto al *rol asignado a los maestros idóneos en la escolarización*, en el art. 16 de la Ley 23302/85 se determina que “se promoverá la formación y capacitación de docentes primarios bilingües” pero no se especifica el rol de los miembros de las comunidades en esa formación docente como así tampoco en la escolaridad de los niños indígenas. Sí se especifica en el art. 17 que es necesario realizar campañas de alfabetización para que los miembros de las comunidades sean “protagonistas y gestores”, tal como lo determina el art. 3 del Decreto N° 155/89. Puede deducirse que mientras los miembros de las comunidades indígenas no cuenten con los títulos que los habiliten para acceder a una formación superior, los que pueden acceder a una formación “primaria bilingüe” son los ya docentes o miembros de la comunidad “criolla”.

Es escasa la referencia al rol docente en el período de la LFE. La Res. N° 107/1999 que aprueba las pautas orientadoras para el funcionamiento de la EIB en el territorio nacional realiza algunas “recomendaciones” para la formación y perfeccionamiento de los docentes no indígenas respecto de las implicaciones de la EIB. A los maestros idóneos se los denomina en el documento “aborígenes no titulados que ejercen funciones docentes en las comunidades”, y se recomienda implementar programas de formación en EIB y programas de profesionalización. Estas recomendaciones vuelven a repetirse en la Res. N° 549/2004.

A partir de la Res. N° 107/1999 se crean los cargos necesarios para el funcionamiento de la modalidad, pero no se explicita qué funciones debería cumplir el maestro idóneo en la escolarización.

El corpus normativo de la LEN hace escasa mención a los roles de los maestros idóneos en la escolarización. El art. 53 de la LEN/2006 determina que el Estado es responsable de favorecer el desarrollo de la EIB “garantizando la formación docente específica”.

En el siguiente cuadro se sistematiza el análisis de los instrumentos normativos desarrollado hasta aquí:

Cuadro N° 10: Análisis instrumentos normativos Nivel Nacional²³

Instrumentos normativos Nivel Nacional			
INSTRUMENTO	CONCEPCIÓN DE EIB	STATUS DE LAS LENGUAS	ROL DOCENTE
Ley	Contextual: EIB para “las	Tres primeros años:	

²³ Resultado del análisis (elaboración propia).

N° 23302 (1985)	áreas de asentamiento de las comunidades indígenas.” (art. 14) <u>Doble objetivo:</u> (i) Resguardar y revalorizar la identidad histórico-cultural; (ii) asegurar su integración igualitaria.	<i>Lengua indígena:</i> lengua de escolarización (L1). <i>Español:</i> lengua a ser enseñada (L2). Siguientes años: <i>lengua indígena</i> y <i>español:</i> lenguas de enseñanza (educación bilingüe).	No se explicita.
EIB COMO RÉGIMEN ESPECIAL			
Ley N° 24071 (1992)	Derecho. Cooperación andamiada entre el Estado y los pueblos indígenas.	<i>Español:</i> lengua de alfabetización. <i>Lengua indígena:</i> lengua de alfabetización “cuando fuese viable”; lengua que debe desarrollarse y preservarse.	No se explicita.
Ley Federal de Educación N° 24195 (1993)	Derecho. Instrumento de integración. Programa de rescate y fortalecimiento de lenguas y culturas indígenas.	<i>Lengua indígena:</i> lengua a ser rescatada y fortalecida.	No se explicita.
Reforma Constitución (1994)	Derecho.	No se explicita.	No se explicita.
Resolución N° 107 (1999)	Estrategia de equidad educativa. Marco flexible. Educación atenta a la diversidad de culturas y lenguas de las poblaciones a las que responde.	<i>Lengua indígena/ español:</i> bilingüismo. Lenguas de enseñanza y lenguas a ser enseñadas.	Se crean los cargos para la modalidad. No se explicitan roles.
Resolución N° 549 (2004)	Contextual: los destinatarios son los pueblos indígenas y las escuelas a las que asisten. Opción de política educativa, en tanto es “una alternativa a los enfoques homogeneizadores”.	No se explicita.	No se explicita.
EIB COMO MODALIDAD DEL SISTEMA EDUCATIVO			
Ley de Educación Nacional N° 26206 (2006)	Instrumento que permite preservar y fortalecer las pautas culturales, lengua, cosmovisión e identidad étnica de los pueblos indígenas. Instrumento que promueve el diálogo “entre los pueblos indígenas y poblaciones étnica, lingüística y culturalmente	<i>Lenguas indígenas:</i> lenguas a ser investigadas para luego poder diseñar propuestas curriculares, materiales educativos e instrumentos de gestión pedagógica. Se propone que deben ser incluidas en los modelos y prácticas educativas. No se explicita el status de las lenguas en la escolarización.	No se explicita.

	diferentes” (Art. 52).		
Resolución N° 119 (2010)	Concepción de “diferentes tipos de EIB’s” dadas las múltiples realidades lingüísticas y socioculturales del territorio nacional.	No se explicita el status de las lenguas en la escolarización.	No se explicita.

Del análisis de los datos se desprende que en el Nivel Nacional se construye un “*aula de lengua y cultura (indígena)*” como estrategia de equidad educativa, alternativa para los pueblos indígenas en vistas a cumplir con los derechos educativos. Se la concibe como un instrumento de integración y por lo tanto es contextual, está pensada para zonas de asentamientos indígenas. En consecuencia, el lugar que ocupan las lenguas indígenas en las propuestas se vincula con la realidad sociolingüística de la población indígena destino, el español será siempre la lengua de la alfabetización, y la lengua indígena lo será sólo cuando “fuese viable”. Por otro lado, el aula parece ser el lugar del “rescate lingüístico y cultural” del patrimonio nacional. En la propuesta nacional se instala la figura del docente idóneo dentro de las aulas y se promete generar las posibilidades de profesionalización, pero no se especifican acciones de los idóneos dentro de las aulas.

4.1 Análisis del corpus normativo²⁴

El documento nacional titulado “Las escuelas que reciben alumnos indígenas, un aporte a la Educación Intercultural Bilingüe” (2007) define como “instituciones con alumnos indígenas” a los establecimientos educativos que han declarado en el año 2005 o en el año 2006 más de la mitad de su matrícula como “alumnos indígenas y/o hablante de lenguas indígenas”. En ese documento se muestra que las unidades educativas con más del 50% de alumnos indígenas en la provincia de Santa Fe en el año 2007 ascendían a un número estimado de 85 escuelas de educación común.

En el apartado anterior se explicitó que en Argentina los pueblos indígenas tienen el derecho constitucional a recibir una educación que atienda a sus particularidades lingüísticas y culturales, y, tal como lo determina la LEN/2006, es responsabilidad de las jurisdicciones organizar el funcionamiento de la EIB como modalidad en cada territorio. Dado que los casos de estudio que se analizan en este trabajo corresponden a la Jurisdicción Santa Fe, resulta entonces conveniente preguntarse cuáles son los instrumentos legislativos diseñados/ producidos/implementados por el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe para la atención de la EIB.

Hirsch y Serrudo (2010) recuperan de la voz de Marta Tomé, de una de las iniciadoras de propuestas de EIB, que el desarrollo de la misma como política nacional surge inicialmente desde las provincias. Santa Fe no es la excepción. A nivel jurisdiccional se comenzó a trabajar con las demandas de los pueblos indígenas antes de que se construyeran los discursos nacionales sobre una educación bilingüe y/o intercultural. Este recorrido de las luchas etnopolíticas que le dieron impulso al surgimiento de la EIB en la provincia de Santa Fe puede leerse en Martínez (2014) y Corbetta (2016), antecedentes en lo que respecta a la historia del surgimiento de la educación bilingüe e intercultural en el territorio. Si bien en estos trabajos se analiza el corpus normativo que reglamenta el funcionamiento de la EIB en Santa Fe²⁵, en el presente recorrido se sistematiza y analiza la normativa en

²⁴ Un primer esbozo de este análisis se encuentra en Lorenzotti (2016).

²⁵ Los análisis de Martínez (2014) y Corbetta (2016) serán recuperados en distintos capítulos.

función reconstruir qué “aula de lengua y cultura (indígena)” se construye en los documentos legislativos oficiales.

Dado que no se puede establecer una correspondencia cronológica directa de los avances en materia de política lingüístico-educativa entre el Nivel Nacional (Leyes de Educación) y el Nivel Jurisdiccional, este apartado se organiza en función de los distintos pasos que siguió la normativa para la EIB en el territorio santafesino: *surgimiento* (1991), *reglamentación* (2005), *regulación* (2009) y *reordenamiento* (2016). El apartado se estructura entonces en función de los cuatro momentos mencionados y se analizan las leyes, decretos y resoluciones relevantes en materia de EIB.

La antesala a la EIB

En 1886, durante la gobernación de José Galvez (1886-1890), se sanciona en la provincia la Ley de Educación Común que, en consonancia con la Ley Nacional N° 1420, estableció la obligatoriedad de la instrucción primaria. Esta Ley estuvo en vigencia hasta el año 1949 cuando se sanciona la Ley de Educación N° 3554, ley que continúa en vigencia en el territorio provincial²⁶.

En 1989 la Provincia, por medio de la Ley N° 10375, adhiere a la Ley Nacional N° 23302 de Protección de las Comunidades Aborígenes en la que se determina que “todas las normas operativas de la citada Ley 23.302, serán de aplicación inmediata en el ámbito de la provincia de Santa Fe.” (Art. 2)

4.1.1 Surgimiento: leyes provinciales N° 10701 (1991) y N° 11078 (1993)

Los primeros avances en materia de legislación para EIB en la jurisdicción se ponen en marcha antes de la sanción de la LFE del año 1993. Impulsada por la comunidad indígena del territorio santafesino se sanciona en noviembre de 1991 la Ley Provincial N° 10701 de creación de la escuela inicial, pre-primaria y primaria bilingüe de la comunidad mocoví de la localidad de Recreo, escuela que comienza efectivamente a funcionar al año siguiente. Dentro de las funciones de la institución se enumera la de “impartir el idioma mocoví, así como la tradición y la historia del pueblo mocoví como parte de la currícula” (art. 2b). Se establece que será el Ministerio de Educación quien designará el personal necesario para el

²⁶ Más adelante, en este capítulo, se abordará el Proyecto de Ley de Educación (2017).

funcionamiento de la Escuela y el Comedor Escolar teniendo en cuenta para su designación, la población del lugar (art. 4).

En este mismo lapso comienzan a funcionar dos escuelas con modalidad EIB para la comunidad *qom/toba* en Rosario y se aprueban los Decretos Provinciales N° 2200 del año 1998 y N° 3346 del año 1990 que reglamentan su funcionamiento.

En el año 1993 se sanciona la Ley Provincial N° 11078 de Comunidades Aborígenes de la Provincia de Santa Fe, ley que regula las relaciones colectivas e individuales de las comunidades indígenas de la provincia. Esta Ley se adelanta al reconocimiento de los pueblos indígenas de la reforma constitucional; es un instrumento importante porque en sus artículos define lo que en el marco de la ley se entiende tanto por “comunidad aborígen” como por “aborígen”:

...se entenderá por comunidad aborígen al conjunto de personas que se reconozcan como tales, con identidad, cultura y organización propia, conserven normas y valores de su tradición, hablen o hayan hablado una lengua propia y tengan un pasado histórico común, sea que convivan nucleados o dispersos, en zonas rurales o urbanas. (LP N° 11078, 1993: art. 2°)

Se considerará aborígen a toda persona perteneciente a las etnias que habiten el territorio provincial, sean de origen puro o mestizo. También se considerará aborígen a toda persona que, independientemente de su residencia habitual, se defina como tal y sea reconocido por su familia, el asentamiento o comunidad a la cual pertenezca, en virtud de los mecanismos que la comunidad instrumente para su admisión. (LP N° 11078, 1993: art. 3°)

Se establece que el Estado reconocerá a las Comunidades Aborígenes como “simples asociaciones civiles, a las que les otorgará la personería jurídica, si así lo solicitan” (art. 7°). En la parte II denominada “De la autoridad de aplicación”, se crea, por medio del art. 8°, el Instituto Provincial de Aborígenes Santafesinos (IPAS) con sede en la ciudad de Santa Fe, dependiente de la Secretaría de Promoción Comunitaria de la Provincia²⁷. Se instituye que el IPAS estará constituido por un Presidente designado por el Poder Ejecutivo y un Consejo integrado por cinco representantes de comunidades aborígenes que serán electos en asambleas comunitarias cada tres años (art. 10°). Se reconoce a la Organización de las Comunidades Aborígenes de Santa Fe²⁸ (OCASTAFE) como órgano asesor del IPAS (art. 13°) y se legisla que el IPAS será tanto el órgano de aplicación de la

²⁷ Actualmente el IPAS depende del Ministerio de Desarrollo Social de la Provincia de Santa Fe.

²⁸ Está integrada por 46 comunidades mocovíes y tobas de toda la provincia. La lucha por el derecho a la posesión legítima de las tierras y a la educación bilingüe son ejes fundamentales dentro de la organización.

Ley como de ejecución de las políticas elaboradas en conformidad con la misma (art. 14°).

La parte III de la Ley legisla lo concerniente a la propiedad de la tierra; la parte IV a la cultura y la educación; la parte V a la salud; la VI a las viviendas; la VII al nombre y documentación de las personas y la VIII a la seguridad social. Interesa en esta instancia profundizar en la parte IV de la Ley dado que prescribe expresamente con respecto a la cultura y la educación.

En relación con las culturas y lenguas, el artículo 26° reconoce a las culturas y lenguas toba y mocoví “como valores constitutivos del acervo cultural de la Provincia”. En cuanto al sistema educativo, el artículo 27° establece como prioritaria la adecuación de los servicios educativos en áreas de asentamientos de las comunidades aborígenes “de tal manera que posibiliten el acceso de dicha población a una educación de carácter intercultural y bilingüe en los distintos niveles educativos.” Por último, el artículo 28° enumera las acciones que el Ministerio de Educación de la Provincia debe procurar para el funcionamiento de la EIB en la jurisdicción. Entre estas acciones se encuentran: a) dotar de infraestructura básica a las comunidades aborígenes; b) implementar planes de estudio vinculados con la historia y cosmovisión de los pueblos toba y mocoví; c) instrumentar programas de capacitación permanente para docentes y no docentes que se desempeñen como educadores de los aborígenes; d) posibilitar la formación de docentes aborígenes; e) incorporar a las aulas auxiliares docentes aborígenes; f) garantizar la participación de las familias aborígenes en la construcción de los diseños curriculares; g) implementar programas de alfabetización para adultos aborígenes; h) hacer efectivos planes de capacitación para el trabajo de términos reducidos; i) rescatar y fomentar las artesanías indígenas; y, j) garantizar el derecho de las comunidades sobre los objetos que son parte de su patrimonio cultural.

Interesa resaltar que en el texto se menciona la necesidad de diagramar los cambios que la implementación de la ley trae aparejados en lo que respecta a la educación pensando en dos etapas: una primera etapa de transición que se corresponde con la incorporación de auxiliares docentes aborígenes sin formación a las instituciones, y, una segunda etapa, que se intuye sería algo así como la definitiva, en la que los auxiliares docentes aborígenes hayan pasado por un período de capacitación para el ejercicio de la

docencia. Esta segunda etapa, si bien contempla una instancia deseable que es la de un auxiliar docente aborígen capacitado para el trabajo escolar, no concibe al docente idóneo trabajando de forma autónoma dentro de las aulas, sino que se lo piensa en términos de trabajo en pareja pedagógica en conjunto con un docente no aborígen.

4.1.2. Reglamentación: Decreto Provincial N° 1719 (2005)

Si bien la Ley Provincial N° 11078/1993 prescribe expresamente con respecto a la cultura y la educación indígenas de la provincia, en lo que respecta a la regulación de la EIB en la Jurisdicción pasaron algunos años antes de que se elaborara una reglamentación. En el año 2005, previo a la sanción de la LEN/2006, la Dirección Provincial de Educación Inicial, Primaria, Especial y Física aprobó el Decreto N° 1719 que reglamenta la organización y funcionamiento de las escuelas de EIB en Santa Fe. El decreto responde a las demandas de la Ley Provincial N° 11078/1993 que establecía como prioritaria la adecuación de los servicios educativos en áreas de asentamiento de las comunidades aborígenes y, a su vez, adhiere al art. 75°, inc. 17 de la Constitución Nacional; al art. 14° de la Ley Nacional N° 23302/85 sobre Política Indígena y Apoyo a las Comunidades Aborígenes; a los art. 27° y 28° de la Ley Provincial N° 11078/1993; a la LFE N° 24195/1993; a la Res. N° 107/99 del Consejo Federal de Cultura y Educación; a la Res. N° 549/04 del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

El decreto inicia con una apreciación negativa sobre la concepción de la diversidad étnica, lingüística y cultural del país: “lejos de ser considerada como un recurso pedagógico, es vista como un problema y se convierte en un motivo de repitencia y exclusión.” Entendemos que la afirmación es ambigua porque no se explicita si el decreto es un instrumento que pretende dar respuestas a esa problemática instalando la posibilidad de que la diversidad sea un recurso pedagógico, o, si fehacientemente la concepción de la diversidad en tanto problemática al interior de las instituciones educativas es una declaración de la postura del órgano ejecutor del decreto.

En el documento se reconoce que la diversidad de situaciones en el territorio santafesino es amplio y puede verificarse en escuelas cuya matrícula es i) totalmente aborígen; ii) gran parte de la población es aborígen; o iii) algunos de sus alumnos son de distinta etnia. En respuesta a esta diversidad de situaciones se entiende que la EIB tiene como fin “la

igualdad de oportunidades y posibilidades educativas para todos los niños y jóvenes de los pueblos indígenas.”

El decreto instala como antecedentes de la Provincia de Santa Fe a las tres escuelas oficializadas con la modalidad de EIB que funcionaron hasta ese momento sin normativa específica. Se establece y aprueba entonces en el decreto el “Reglamento para la Organización y Funcionamiento de la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe (aborigen)”²⁹. Este reglamento se puso en consideración tanto de los supervisores, directivos y docentes de los establecimientos con EIB, como de los Consejos de Idioma y Cultura de las Comunidades Aborígenes en los que están insertos.

Según el decreto, la modalidad se podría implementar tanto en comunidades totalmente aborígenes como en comunidades cuya población tenga un alto porcentaje de niños pertenecientes a una determinada etnia. Un dato no menor que se puede rastrear a lo largo de los documentos es que no se menciona a las instituciones educativas, sino que la modalidad se piensa en las comunidades, donde haya población indígena habitando, allí se podrá pensar en el funcionamiento de la EIB.

Resulta interesante destacar los enunciados destinados al ingreso y permanencia de los docentes en este tipo de instituciones. Por un lado, se destaca que para “atender y entender” la diversidad lingüística y cultural es fundamental la continuidad de los docentes en las escuelas con EIB, motivo por el cual se aconseja “fijar pautas de traslado específicas para esta modalidad”; por otro lado, se entiende que los maestros suplentes que ingresan a las instituciones de EIB deberían poseer conocimientos sobre la modalidad, motivo por el cual se aconseja “otorgar puntaje por capacitación y antigüedad en la modalidad” para confeccionar escalafones propios.³⁰

En el reglamento que aprueba el decreto se entiende que, en el marco educativo jurisdiccional, la EIB “implica una educación en dos dimensiones, una hace referencia a la enseñanza de lenguas diferentes y la otra, intercultural, a la relación curricular que se establece entre los saberes, conocimientos y valores propios de las comunidades indígenas y aquéllos considerados tradicionales” (art. 1º) La finalidad de la EIB es: (i) ser un proceso social que permita una libre expresión de los pueblos aborígenes en el contexto de una

²⁹ No es menor la aclaración, tanto a Nivel Nacional como Jurisdiccional no aparece la mención hacia otra posibilidad de EIB que no sea la indígena.

³⁰ Hasta el momento estas propuestas no se han concretado.

sociedad plurinacional; (ii) atender a la educación integral del alumno indígena; (iii) favorecer la identidad de los niños y desarrollar su competencia lingüística comunicativa, facilitando el acceso a los conocimientos considerados universales; (iv) promover la afirmación del educando en su propio universo social y conceptual; (v) propugnar la apropiación selectiva, crítica y reflexiva de otros elementos culturales exteriores al grupo étnico de pertenencia; (vi) permitir la revalorización y el enriquecimiento de la lengua y la cultura de los pueblos originarios. (Art. 2º)

En cuanto a los objetivos de la Modalidad EIB se listan seis:

1. Considerar como eje el derecho a la educación de los pueblos indígenas bajo las pautas culturales de cada uno de ellos y a los efectos de revertir su exclusión del sistema educativo.
2. Tender a que la educación que reciben los pueblos aborígenes en las escuelas de la Provincia tenga continuidad con su realidad y su educación familiar y social, a través de la reflexión, estudio e investigación permanente.
3. Desarrollar una metodología educativa que, mediante la elaboración de adaptaciones curriculares pertinentes, contemple la Lengua y Cultura de las comunidades como contenido de enseñanza y reflexión a fin de fortalecer y respetar la identidad de los alumnos.
4. Facilitar el acceso a los conocimientos considerados formales, preparando a los niños indígenas para una participación representativa en el quehacer social y político del país.
5. Favorecer el desarrollo integral de la personalidad del niño sin desvirtuarla ni violentarla para que se realice equilibradamente en sí mismo y actúe críticamente en el ambiente escolar, familiar, social, nacional y mundial.
6. Crear espacios que atiendan a la diversidad cultural de grupos específicos en escuelas donde la creación de la modalidad no se justifique dada la escasa matrícula existente. (Art. 3º)

El decreto determina que el Ministerio de Educación designaría a un Referente Provincial de la Modalidad (art. 6º) y que los Consejos de Idioma y Cultura de cada una de las instituciones con EIB y de las comunes con población aborigen deberían designar a un representante (art. 7º). La figura de los Consejos de Idioma y Cultura es fundamental porque de ellos depende la presentación de proyectos para la creación de escuelas con modalidad EIB en el territorio (art. 9º).

En cuanto a la organización curricular, el artículo 11º determina que “para el desarrollo de la lengua y la artesanía de la etnia mayoritaria a la que pertenece la escuela, cuyos contenidos se organizan en espacios curriculares específicos, los alumnos aborígenes asistirán en prolongación horaria o turno opuesto” En esta línea, en el decreto se insta que la planta orgánica funcional de las escuelas con EIB debe incorporar los cargos de maestro bilingüe y maestro artesano, ambos cargos ocupados por idóneos aborígenes. Se

determina para estos cargos veinte horas semanales, a razón de dos horas semanales por cada sección y por nivel (art. 12º). El art. 13º aclara que estos mismos cargos deberán incluirse en la planta orgánica funcional de las escuelas comunes con población aborígen.

En cuanto al personal institucional, queremos destacar algunas funciones que se le atribuyen a los maestros y profesores (comunes): i) participar en acciones de perfeccionamiento relacionadas con la cultura aborígen a la que pertenece la escuela; ii) asegurar el diálogo intercultural con el niño y la comunidad a través de su relación con el Idóneo Aborígen; y, iii) Colaborar con el perfeccionamiento del Idóneo Aborígen en los aspectos pedagógicos y didácticos.

En cuanto a las funciones del maestro artesano y el maestro bilingüe se detallan:

5.-Maestro artesano:

- 5.1. Realizará el planeamiento anual de la tarea escolar a nivel aula, coordinando con los demás docentes la integración y articulación de áreas y efectuará en tiempo los ajustes necesarios.
- 5.2. Elaborará, juntamente con el Director, Vicedirector y el Maestro de Aula, las actividades de trabajo conducentes a la enseñanza de las manifestaciones artesanales y culturales que contribuyan al rescate y proyección de la cultura aborígen.
- 5.3. Empleará en la enseñanza, métodos activos y directos que posibiliten el logro de obras completas, de utilidad real de uso, con posibilidad de ser un futuro recurso económico.
- 5.4. Velará por una interacción grupal de los niños a su cargo favoreciendo el intercambio intercultural.

6.- Maestro bilingüe (idóneo aborígen):

- 6.1. Tendrá como función primordial la transmisión de los conocimientos de su cultura e idioma.
- 6.2. Cuando resulte conveniente para la situación de enseñanza aprendizaje, trabajará en pareja pedagógica con Maestros y Profesores en el marco de una planificación integral, constituyéndose así en el nexo que posibilite la educación intercultural bilingüe.
- 6.3. Participará en las acciones comunitarias y sociales.
- 6.4. Integrará los equipos de investigación de la realidad sociocultural.
- 6.5. Participará en las acciones y en la definición del tipo de perfeccionamiento que se necesite.
- 6.6. Colaborará en la capacitación y perfeccionamiento del Maestro y Profesores en la lengua y la cultura de la comunidad aborígen a la que pertenece la escuela.
- 6.7. Colaborará en las acciones que aseguren el buen funcionamiento de la escuela.
- 6.8. Rescatará pautas culturales, las cuales serán afianzadas y aprovechadas por los alumnos para enriquecer sus trabajos.

A su vez, el decreto instaura las condiciones que deberían cumplir los postulantes a suplencias de los cargos Maestro artesano y Maestro bilingüe:

Artículo 16º - Maestro Bilingüe (Idóneo Aborígen):

- 1.- Los postulantes a suplencias a este cargo deberán:
 - 1.1. Tener el ciclo primario completo.
 - 1.2. Tener conocimiento y capacitación en la Modalidad.
 - 1.3. Pertenecer a la etnia mayoritaria de la comunidad en la que esté inserta la institución.
 - 1.4. Ser hablante bilingüe con dominio de la lengua materna predominante en la comunidad y del castellano, en la lectura y en la escritura.
 - 1.5. Presentar certificados de conducta.
- 2.- El Consejo de Idioma y Cultura propondrá anualmente, según fecha establecida en el Calendario Escolar, un listado de postulantes pertenecientes a la comunidad en la que se encuentra la escuela, los que deberán reunir los requisitos establecidos en el presente artículo.
- 3.- La dirección del establecimiento elaborará el orden de méritos según los siguientes antecedentes: (...)
5. Para el ingreso como titular del Maestro Bilingüe (idóneo aborigen), se implementarán concursos específicos de antecedentes y oposición. El Jurado valorará los antecedentes (...).

Artículo 17° - Maestro Artesano (idóneo aborigen):

1. Deberá reunir las mismas condiciones del Maestro Bilingüe y su ingreso a la escuela, como suplente o como titular, se realizará bajo el mismo procedimiento.
2. Como requisito se exigirá, además, antecedentes personales que acrediten su relevancia como artesano (constancias o certificaciones).

Finalmente, en relación con la formación docente, se establece que los Institutos Superiores del Magisterio N° 13 de Santa Fe y N° 14 de Rosario, presentarán Proyectos de Postítulo acerca de la EIB (art. 23°) y que los Institutos Superiores de gestión pública oficial y privada podrán elaborar Proyectos de Postítulo y de Capacitación e Investigación acerca de la EIB (art. 24°).

En el año 2009 se sanciona la Ley Provincial N° 12967 de adhesión a la Ley Nacional N° 26061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes. El art. 11 legisla en lo concerniente al derecho a la identidad y dentro de lo que se considera identitario se encuentra el derecho a su lengua de origen, a su cultura y a “preservar su identidad e idiosincrasia”. El art.14 refiere al derecho a la educación y allí también hace referencia a una educación que respete “su identidad cultural y lengua de origen”. Sobre este mismo tema, el art. 15 determina que el Estado Provincial debe asegurar:

- k) Que en el proceso educativo se respeten los valores culturales, étnicos, artísticos e históricos de la comunidad en que se desarrolla la niña, el niño o el adolescente. l) La adopción de lineamientos curriculares acordes a sus necesidades culturales que faciliten la integración social y fomenten el respeto por la diversidad. (Art. 15)

3.1.3 Regulación: Instituto Provincial de Aborígenes Santafesinos (2009)

Como se desprende de la normativa descripta, el Instituto Provincial de Aborígenes Santafesinos (IPAS) fue creado en el año 1993 mediante la Ley N° 11078. Se reglamentó su funcionamiento en el año 2005 mediante el Decreto N° 2204 y se puso en real funcionamiento en el año 2009. A partir de diciembre de 2011 está conformado por cinco consejeros/as electos/as por Asamblea de Comunidades Aborígenes y un presidente electo por el Gobernador de la Provincia. Entre las áreas de trabajo del IPAS se encuentra la de (i) relacionar a las comunidades aborígenes con las diferentes áreas de los gobiernos (provincial y locales), garantizando el cumplimiento de lo establecido en la Ley Provincial N° 11078; (ii) difundir el alcance del Registro Especial de Comunidades Aborígenes (RECA), establecido por decreto Provincial N° 1175/2009³¹; e, (iii) incorporar la perspectiva aborígen en el proceso de planificación estratégica provincial, promoviendo ámbitos participativos entre las Comunidades Aborígenes de la Provincia de Santa Fe y las distintas áreas del Gobierno Provincial (justicia, educación, salud, hábitat, producción, trabajo, cultura, etc.).

Desde su puesta en funcionamiento en el año 2009 se realizaron tres asambleas electivas de consejeros del IPAS; de las mismas participan representantes de comunidades aborígenes de la provincia de Santa Fe admitidas por resolución del Ministerio de Desarrollo Social. Cada comunidad designa de acuerdo a sus propios modos dos representantes titulares y dos suplentes, debiendo acreditar dicha designación por acta comunitaria, firmada por los integrantes del Consejo de la Comunidad según lo determina el decreto N° 2204/05. En la asamblea se eligen cinco representantes titulares y cinco suplentes que serán consejeros durante un período de tres años³².

³¹ Este decreto reconoce a las comunidades como personas jurídicas, otorgándoles el derecho de inscribir a su nombre la posesión o propiedad de sus tierras con carácter inembargable, imprescriptible, no enajenable y libre de impuestos provinciales. Solo los integrantes de las comunidades registradas participan en la Asamblea Electiva del Consejo del IPAS.

³² Consejeros titulares de los tres períodos: **2008-2011:** Rufino Vázquez, Lorena Leratti, Carlos Mansilla, Juan Calisaya y Darío Pereyra. **2012-2015:** Rufino Vázquez, Lorena Raquel Lerati, Robinson Waldemar Troncoso, Florentino Agustín Troncoso y Leonardo Barreto. **2016-2019:** Oscar Talero, Orlando Sánchez, Delfina Notagay, Rufino Vázquez, Ariel Navanquirí y Amado Troncoso.

3.1.4. Reordenamiento: nuevas políticas de EIB (2016/...)

Desde el año 2005 en que se reglamenta la EIB en la provincia hasta el año 2016 no se registraron acciones concretas en términos de políticas educativas para pueblos indígenas. Sin embargo, muchas instituciones educativas de la jurisdicción que se encuentran inmersas en contextos de interculturalidad y/o bilingüismo han ido gestando a lo largo de los años sus proyectos de EIB para atender a la situación lingüística y/o cultural de sus estudiantes. Es decir que, si bien no se llevaron adelante acciones desde el nivel ministerial de gestión educativa, las mismas instituciones encontraron los modos de “gestionar *in vivo*” sus políticas internas de atención a la diversidad lingüística y/o cultural.

El año 2016 puede considerarse el año bisagra en términos de políticas educativas para pueblos indígenas en la provincia; en este período se conformó el Equipo Provincial de EIB dependiente de la Dirección Provincial de Gestión y Coordinación de Proyectos de la Secretaría de Educación. El objetivo manifiesto del equipo es “Promover la EIB desde la perspectiva pedagógica-didáctica y enfoque intercultural haciendo visible los ejes de la política educativa provincial: calidad, inclusión y escuela como institución social.”³³

Entre las acciones significativas que se pusieron en marcha en materia de EIB desde la conformación del equipo se cuentan:

Acción (i) 2016. Conformación de la Mesa de diálogo Provincial de EIB: esta mesa está conformada por seis referentes pertenecientes a las comunidades indígenas del territorio y la función de la misma es participar activamente desde dentro del Ministerio de Educación de la Provincia de las discusiones y toma de decisiones sobre la implementación de las políticas educativas destinadas a pueblos indígenas en la jurisdicción. También conforman la Mesa representantes del IPAS y miembros del Equipo Provincial de EIB.

Acción (ii) 2016. Reconocimiento con la modalidad de EIB a dos instituciones: se les otorgó la modalidad a dos instituciones que desde hacía muchos años estaban trabajando con proyectos institucionales de EIB. Estas dos instituciones son, por un lado, la Escuela Primaria Intercultural Bilingüe N° 6173 “Manuel Belgrano” de Paraje El 94, distrito de Colonia Durán, departamento San Javier, institución que tiene una matrícula de alumnos

³³ Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. *Modalidad Educación Intercultural Bilingüe*. Recuperado de: <http://campuseducativo.santafe.gob.ar/wp-content/uploads/EIB-SUPERIOR.pdf> (consultado el 20/05/2018).

provenientes de la comunidad mocoví que vive en las inmediaciones; y, por otro lado, la Escuela Intercultural Bilingüe Particular Incorporada N° 1502 “San Martín de Porres” de la ciudad de Santa Fe que tiene una matrícula de alumnos provenientes de la comunidad *qom* del barrio en el que se emplaza.

Acción (iii) 2017. Primer encuentro provincial de educadores y maestros de EIB: este encuentro se realizó en la Escuela Primaria N° 430 “José de San Martín” de Colonia Dolores, departamento San Justo y reunió a directivos, maestros idóneos, maestros artesanos y maestros comunes de las instituciones educativas que durante los últimos años habían estado trabajando con la interculturalidad y/o el bilingüismo de sus estudiantes. En el evento estuvo presente la Ministra de Educación de la Provincia, Claudia Balagué, quien hizo importantes anuncios como el de la incorporación de escuelas a la Modalidad EIB (cfr. acción iv) o el de la Profesionalización docente para maestros idóneos (cfr. acción v).

Acción (iv) 2017. Inclusión de escuelas de Educación Primaria y Secundaria a la Modalidad EIB: se reconoció con la modalidad a diecinueve escuelas de Nivel Primario y Secundario del territorio santafesino a partir de la Resolución Ministerial N° 1188/17. Para muchas de estas instituciones la incorporación a la modalidad es una oficialización de la labor que venían realizando desde hacía muchos años con sus Proyectos Institucionales de EIB; para otras, la oficialización como escuela EIB implica modificaciones institucionales en vistas a cumplir con los objetivos de la modalidad en el sistema educativo porque, si bien dentro de la matrícula muchas instituciones contaban con población aborigen, esta población no estaba hasta el momento contemplada en los proyectos institucionales y/o en los trayectos curriculares³⁴.

³⁴ Las diecinueve escuelas que se incorporan a la Modalidad EIB son: 1. Escuela Primaria N° 1310 “Esteban Laureano Maradona”, de Paraje El Toba, depto. Vera; 2. Escuela Primaria N° 1378 de Calchaquí, depto. Vera; 3. Escuela Primaria N° 418 “José de San Martín” de Tostado, depto. 9 de Julio; 4. Escuela Primaria N° 430 “José de San Martín” de Colonia Dolores, depto. San Justo; 5. Escuela Primaria N° 453 “Olegario Víctor Andrade” de Los Laureles, depto. Gral. Obligado; 6. Escuela Primaria N° 6111 “Martín Miguel de Güemes” de Colonia La Lola, depto. Gral. Obligado; 7. Escuela Primaria N° 6116 “República de Suiza” de Berna, depto. Gral. Obligado; 8. Escuela Primaria N° 1380 “Roberto Fontanarrosa” de Rosario, depto. Rosario; 9. Escuela Primaria N° 423 “Bernardo O’Higgins” de Helvecia Norte, depto. Garay; 10. Escuela Primaria particular incorporada N° 1485 “Juan Diego” de Rosario, depto. Rosario; 11. Escuela de Educación Secundaria Orientada N° 509 “11 de Octubre” de Recreo, depto. La Capital; 12. Escuela de Educación Secundaria Orientada N° 517 de Rosario, depto. Rosario; 13. Escuela de Educación Secundaria Orientada N° 518 “Carlos Funtealba” de Rosario, depto. Rosario; 14. Escuela de Educación Secundaria Orientada N° 531 “Aurelia Bode de Caballero Martín” de Helvecia Norte, depto. Garay; 15. Escuela de Educación Secundaria Orientada N° 580 de Margarita, depto. Vera; 16. Escuela de Educación Secundaria Orientada N° 1314 de Los Laureles, depto. General Obligado; 17. Escuela de Educación Secundaria Orientada N° 1580 -anexo- de

Acción (v) 2017. Ciclo de Profesionalización Docente de Educador Intercultural Bilingüe Indígena (EIBI) (2017-2019): por medio de la Resolución Ministerial N° 1629/17 se avala el ciclo de profesionalización dirigido tanto a los maestros idóneos bilingües que se encuentran dentro del sistema educativo y que no poseen formación docente como a representantes de las comunidades de pueblos originarios, reconocidos por el IPAS, a los efectos de formar futuros docentes de idioma o artesanos para el ingreso al sistema educativo. El objetivo del Ciclo es brindar herramientas pedagógicas para que los maestros idóneos obtengan la competencia docente. El programa inició a mediados de 2017 y prevé una duración de dos años y un cuatrimestre, dando cierre en 2019. En la primera etapa del Ciclo denominada “Reconocimiento de saberes” se inscribieron 135 maestros idóneos de la provincia. Las capacitaciones se llevaron a cabo en tres sedes, en el Instituto Superior de Formación Docente N° 36 “Mariano Moreno” de la ciudad de Rosario, en la Escuela Normal y Superior de Comercio N° 46 “Domingo Guzmán Silva” de la ciudad de Santa Fe y en el Instituto Superior de Profesorado N° 15 “Dr. Alcides Greca” de la ciudad de San Javier. En la página de difusión de noticias del Gobierno de la Provincia se lo define como “una reivindicación socio-histórica, simbólica y formativa para y con los docentes indígenas, pilares de una Educación Intercultural Bilingüe.”³⁵

Acción (vi) Becas de apoyo para alumnos de 7° grado y del Nivel Secundario: se lleva adelante desde la Dirección Provincial de Programas Socioeducativos, a través del Instituto Becario³⁶, según la Resolución Ministerial N° 874/14. El Ministerio de Educación de Santa Fe cuenta con cuatro líneas de becas, (i) socioeducativas, (ii) hijo de Veteranos de Guerra, (iii) Pueblos Originarios y (iv) de Movilidad. El beneficio es válido para el nivel secundario y la modalidad especial. La línea Pueblos Originarios está destinada a garantizar la inclusión educativa, el reconocimiento, la integración y el logro educativo de los niños pertenecientes a comunidades indígenas. Para poder acceder a esta línea de beca, el alumno

Colonia Durán, depto. San Javier; 18. AES Orientada N° 2359 de Colonia Dolores, depto. San Justo; 19. NRES Orientado N° 4314 de Colonia La Lola, depto. General Obligado.

³⁵Gobierno de la Provincia de Santa Fe. *Hacia la acreditación docente de 135 “idóneos” bilingües*. 14/12/2017. Recuperado de:

https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/guia/noticias_educ?nodo=220342(consultado el 29/12/2017)

³⁶El Instituto Becario se crea en el año 1977 por medio de la Ley N° 8067; la ley se modifica en el año 2003 por medio de la Ley N° 12187. El Instituto está bajo la dependencia del Ministerio de Educación de la Provincia y su misión es “Proponer al Ministerio de Educación la concesión de becas a alumnos del Tercer Ciclo de la E.G.B., del Nivel Polimodal, en todas sus modalidades y de Escuelas de Educación Especial, cuyos grupos familiares están radicados en la Provincia.” (Ley N° 12187, Art. 1)

debe pertenecer a una comunidad de Pueblo Originario reconocido por el IPAS³⁷. En el año 2017 accedieron a esta línea de becas 517 estudiantes de las 68 comunidades organizadas en la provincia de Santa Fe³⁸.

Acción (vii) 2016. Becas de estímulo a estudiantes de nivel superior de pueblos originarios: las becas se gestionan a través del IPAS, de la Secretaría de Integración Social y el Programa de Becas y están destinadas a los alumnos que cursan carreras en Institutos Terciarios y Universidades. Esta línea de gestión se enlaza con la línea de becas de inclusión socio- educativo, destinada a estudiantes secundarios de pueblos indígenas. El programa consiste en una asignación estímulo de carácter económico con el fin de promover el acceso y permanencia de los jóvenes pertenecientes a pueblos originarios en las instituciones educativas de nivel terciario y universitario. En el año 2017 se otorgaron 47 becas a jóvenes pertenecientes a pueblos indígenas.

Finalmente, en términos de materia educativa, durante el período 2016-2017 se llevó adelante un proceso participativo³⁹ de debate entre diferentes actores de la comunidad educativa provincial en el que intervinieron un millón de santafesinos⁴⁰ para arribar a la construcción del proyecto de la Ley de Educación Provincial. Históricamente la provincia

³⁷ El trámite no parece sencillo, para poder gestionar la beca la institución educativa debe rellenar un formulario online en el que aparecen listadas las comunidades indígenas con sus respectivos referentes reconocidas por el IPAS. Si el alumno perteneciera a una comunidad que no se encuentra en el listado la institución educativa gestiona el trámite para dar de alta a la comunidad. El alumno no podrá solicitar la Beca para Pueblos Originarios de no tener registrada su comunidad en el listado, o si el referente informado por el alumno no coincide con el registrado en el SIGAE. La Comunidad y el referente seleccionados en el formulario de inscripción deben coincidir con los informados por el alumno en la “Constancia de Pertenencia a Comunidad” que debe presentar junto al formulario de Solicitud de Beca. Si debiera gestionarse la actualización del referente o comunidad los datos que se solicitan son los siguientes: nombre de la comunidad; nombre de la etnia; localidad de residencia; departamento; cantidad de familias; datos del referente (nombre y apellido, DNI, CUIL, domicilio, fecha de nacimiento, teléfono).

³⁸ Gobierno de la Provincia de Santa Fe. Subportal de Educación. Becas. Recuperado de: https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/guia/get_tree_by_node?node_id=20341

³⁹ Para la elaboración del proyecto se consultó en escuelas, con docentes, estudiantes y asistentes escolares, entre otros actores, en foros regionales y a través de una página web; también se debatió con autoridades del Poder Legislativo, de los gobiernos locales, organizaciones sociales, religiosas, científicas y productivas vinculadas con la educación. A su vez se contó con el asesoramiento de 17 especialistas en educación del país y de Uruguay, Brasil y España. Diario La Capital, Lunes 4 de diciembre de 2017.

⁴⁰ Educación. 19/12/2017. Así se presentó el proyecto de ley de educación. *Diario UNO Santa Fe*. Recuperado de <https://www.unosantafe.com.ar/educacion/asi-se-presento-el-proyecto-ley-educacion-n1526733.html>

estuvo en deuda⁴¹ en cuanto a la legislación educativa de la jurisdicción⁴²; hasta el momento, el funcionamiento del sistema educativo se rige por decretos y resoluciones. El resultado de este proceso participativo derivó en el proyecto de Ley que fue elevado por el gobernador Miguel Lifschitz a la Legislatura Provincial el 4 de diciembre del año 2017 para su tratamiento. Dicho Proyecto de Ley establece que la provincia de Santa Fe adhiere a la LEN N° 26206/2006 y, en esta línea, el artículo 27° establece que la estructura educativa misma queda conformada por cuatro niveles y diez modalidades entre las que se encuentra la *Educación Intercultural Bilingüe*.

El capítulo IV de la Ley, denominado Modalidades de la Educación, contiene en su sección iv a la Modalidad Educación Intercultural Bilingüe; allí se define a la modalidad EIB:

ARTÍCULO 95.- La Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe es una opción organizativa, pedagógica y curricular aplicable a la Educación Inicial, Primaria y Secundaria que resguarda el derecho de los pueblos originarios que habitan y habitaron el territorio santafesino a participar de una educación que preserve y fortalezca sus pautas culturales, lenguas, identidades étnicas y cosmovisión con la finalidad de garantizar trayectorias educativas inclusivas, completas y de calidad en concordancia con los principios, fines y objetivos de la presente ley. (Proyecto Ley de Educación de la Provincia de Santa Fe, 2017: 20)

El segundo artículo hace referencia a la función que desempeñarán tanto los Consejos de Idioma y Cultura de las diferentes comunidades como el IPAS en los procesos educativos:

ARTÍCULO 96.- El Ministerio de Educación promoverá la participación de los Consejos de Idioma y Cultura de las diferentes etnias y del Instituto Provincial de Aborígenes Santafesinos para incluir las perspectivas de los pueblos originarios que habitan y habitaron el territorio santafesino en los procesos educativos de la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe. (Proyecto Ley de Educación de la Provincia de Santa Fe, 2017: 20)

⁴¹ En el año 2007, la Ministra de educación del Gobernador Jorge Obeid (2003-2007), la Prof. Adriana Cantero intentó de manera infructuosa promover un debate y posicionamiento en agenda de una Ley Provincial de Educación en el marco de la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206. (cfr. Sironi, 2017)

⁴² Técnicamente, la educación en la provincia de Santa Fe está legislada por la Ley de Educación N° 3554 del año 1949, ley que derogó la del año 1886. La ley establecía la obligatoriedad sólo de la educación primaria y de la enseñanza de la religión católica. “ARTICULO 1. Todo habitante de la Provincia, tiene derecho a recibir el mínimo de educación e instrucción primaria y de un oficio. Para ello el Estado se obliga a facilitar gratuitamente ese mínimo, con la ayuda social necesaria condicionada a la situación económica del núcleo familiar.” (Ley de Educación N° 3554, 1949)

Por último, el artículo 97° enumera los objetivos de la EIB. Consideramos que solo el primero se corresponde con un objetivo de la modalidad; los restantes enumeran acciones que parecerían corresponderse con la labor de agentes vinculados con las decisiones ministeriales y no como objetivos concretos de la EIB en tanto “opción organizativa, pedagógica y curricular” de las instituciones educativas. Ejemplo de esto son los objetivos n° 2 que se vincula con la formación docente, n° 3 que se vincula con la investigación y n° 4 vinculado con la elaboración de diseños curriculares:

ARTÍCULO 97.- Son objetivos de la Educación Intercultural Bilingüe:

1. Promover el diálogo intercultural y la construcción identitaria de niñas, niños, jóvenes y adultos, revalorizando la lengua y cultura de los pueblos originarios.
2. Impulsar la profesionalización y garantizar el acceso de personas pertenecientes a pueblos originarios a la formación docente inicial y continua.
3. Impulsar la investigación sobre la realidad sociocultural y lingüística de los pueblos originarios, que permita el diseño de propuestas curriculares, materiales educativos pertinentes e instrumentos de gestión pedagógica.
4. Aportar contenidos curriculares que promuevan el conocimiento de las culturas originarias en todas las escuelas de la Provincia, que permitan a los estudiantes valorar, comprender y respetar la diversidad cultural. (Proyecto Ley de Educación de la Provincia de Santa Fe, 2017: 20)

Discursivamente está presente en el proyecto de ley el reconocimiento de que en el territorio jurisdiccional coexisten diferentes comunidades, aunque no aparezca explicitado qué comunidades.

Otro debate que se está desarrollando en la Provincia de Santa Fe es en relación con la Constitución Provincial. La Reforma de la Constitución Nacional Argentina del año 1994 consagró en su artículo 123 la autonomía municipal que faculta a cada provincia a dictar su propia Constitución; hasta el momento, la provincia de Santa Fe no ha modificado su Constitución.

Recientemente, el gobierno provincial inició un proceso de deliberación y diálogo ciudadano e institucional a través de diversos medios para instalar públicamente la necesidad de reformar la Constitución provincial, cuya última reforma data del año 1962. Se puso en marcha así el debate en torno la actualización de la Constitución para que refleje los derechos y garantías conquistados en los últimos tiempos.

Se inició un proceso para repensar las nuevas bases de la reforma y los nuevos criterios que ya incluyen otras constituciones provinciales y la Constitución Nacional:

Santa Fe no adhirió al mayoritario espíritu reformista que signó el derecho público provincial argentino ni modificó su carta magna pese a la reforma nacional de 1994 que cambió el paradigma constitucional: consagró la democracia y los derechos humanos como valores supremos. Sólo dos provincias no reformaron su Constitución desde la vuelta de la democracia a la actualidad: Santa Fe y Mendoza.⁴³

El proceso se denominó “Bases para la Reforma Constitucional”, dentro de los derechos incluidos en la Constitución Nacional y que no refleja aún la provincial está el derecho de las comunidades indígenas. En el marco del proceso de diálogo se llevó adelante un encuentro con representantes y autoridades del IPAS y del Consejo Asesor de las Comunidades Aborígenes de Santa Fe (OCASTAFE) y representantes de pueblos originarios.

Concluido el proceso de diálogo el gobernador Miguel Lifschitz presentó en abril de 2018 a la Legislatura provincial el Proyecto de Ley para la Reforma Constitucional para que sea discutido, pero el proyecto no fue aprobado.

El cuadro N° 11 sistematiza los instrumentos normativos del Nivel Jurisdiccional que se vinculan de alguna manera con los derechos educativos de los pueblos indígenas del territorio santafesino; se ordena el corpus normativo cronológicamente y se rescata de cada instrumento el objetivo que se vincula con los derechos educativos de las comunidades indígenas.

Se incorpora al cuadro la Ley de Educación nacional y provincial vigente al momento de la promulgación del instrumento normativo jurisdiccional.

⁴³Gobierno de la Provincia de Santa Fe. *Ejes de Gestión. Reforma Constitucional*. Recuperado de: <https://www.santafe.gov.ar/index.php/web/content/view/full/210905> (consultado el 01/05/2018)

Cuadro N° 11. Corpus normativo ámbito Jurisdiccional⁴⁴

CORPUS NORMATIVO ÁMBITO JURISDICCIONAL					
LEY NACIONAL DE EDUCACIÓN VIGENTE	LEY PROVINCIAL DE EDUCACIÓN VIGENTE	AÑO	LEGISLACIÓN	OBJETIVO	
Ley de Educación Común N° 1420 1884 – 1993	Ley de Educación Común 1886 - 1949				
		1961	Ley Provincial N° 5487	Crear la Dirección Provincial del Aborígen.	
		1989	Ley Provincial N° 10375	Adherir a la Ley Nacional N° 23302/85 de política indígena y apoyo a las comunidades aborígenes.	
		1989		Crear la Organización de Comunidades Aborígenes de Santa Fe (OCASTAFE).	
		1990	Decreto Provincial N° 3346	Reglamentar el funcionamiento de la escuela N° 1333 con modalidad EIB para la comunidad <i>qom/toba</i> en la ciudad de Rosario.	
		1991	Ley Provincial N° 10701	Crear la escuela inicial, pre-primaria y primaria bilingüe de la comunidad mocoví de Recreo.	
		1993	Ley Provincial N° 11078		Regular las relaciones de las Comunidades Aborígenes.
					Crear el Instituto Provincial de Aborígenes Santafesinos (IPAS).
					Establecer como órgano asesor a la Organización de las Comunidades Aborígenes de Santa Fe.
		1998	Decreto Provincial N° 2200	Reglamentar el funcionamiento de la escuela N° 1344 con modalidad EIB para la comunidad <i>qom/toba</i> de Rosario.	
2005	Decreto Provincial N° 2204	Reglamentación parcial de la Ley Provincial N° 11078 que permite la creación del IPAS.			
2005	Decreto	Reglamentar el funcionamiento del			
Ley Federal de Educación N° 24195 1993 – 2006	Ley de Educación N° 3554 1949 - ...				

⁴⁴ Resultado del análisis (elaboración propia).

Ley de Educación Nacional N° 26206 2006 - ...		Provincial N° 2205	IPAS.
	2005	Decreto Provincial N° 1719	Reglamentar la organización y funcionamiento de las Escuelas de Educación Intercultural Bilingüe.
	2009	Decreto Provincial N° 117	Aprueba la reglamentación del artículo 7° de la Ley N° 11078, creación del Registro de Comunidades Aborígenes (RECA) de la provincia de Santa Fe.
	2009	Ley Provincial N° 12967	Adherir a la Ley Nacional N° 26061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes.
			Legislar en lo concerniente al derecho a la identidad, a su lengua de origen y a su cultura de las Niñas, Niños y Adolescentes del territorio santafesino y a “preservar su identidad e idiosincrasia”.
	2017	Res. Ministerial N° 1188	Reconocer con la modalidad EIB a 19 escuelas de Nivel Primario y Secundario del territorio santafesino.
	2017	Res. Ministerial N° 1629	Avalar el Ciclo de Profesionalización Docente de Educador Intercultural Bilingüe Indígena (EIBI).
	2017	Proyecto de Ley de Educación Prov.	Incorporar a la EIB como modalidad.
	2018	Proyecto de Ley: reforma constitucional	Incorporar derechos de los pueblos indígenas.

4.2. Estudios sobre políticas de EIB de Nivel Jurisdiccional

Para el Nivel Jurisdiccional se retoman los trabajos de Somasco (2010), Martínez (2008, 2014), Corbetta (2016), Martínez y Villarreal (2013) y Villarreal y Martínez (2016). Estos estudios abordan desde diferentes perspectivas las políticas lingüístico-educativas para pueblos indígenas de la provincia de Santa Fe.

En su trabajo *Políticas lingüísticas en la Educación Argentina*, Somasco (2010) reflexiona sobre las relaciones existentes entre lengua, identidad y educación focalizando en dos momentos de la historia educativa nacional; estos dos momentos son, por un lado, las políticas lingüísticas que perseguían el ideal de unificación en la conformación del Estado Nación y, por el otro lado, las políticas lingüístico-educativas impulsadas por la LFE de 1993 y la LEN de 2006, políticas que propiciaron una apertura a las variedades lingüísticas. En su propuesta establece una relación entre la legislación y los modos en que transcurre en las aulas la modalidad EIB en la jurisdicción de Santa Fe. La hipótesis que se sostiene es que las políticas educativas en materia lingüística, tanto en sus intentos homogeneizadores como democráticos, han sido constantemente interpeladas por la realidad de los hablantes, provocando de ese modo consecuencias de diferente alcance en los procesos educativos.

Somasco (2010) afirma que, si bien en el segundo período histórico que se analiza se evidencia una pretendida apertura a las lenguas y culturas indígenas/diversas, se efectúa una valoración de la cultura indígena sin tener en cuenta algunos aspectos significativos tales como las formas de transmitir conocimientos a través de la oralidad; las pautas de convivencia al interior de las comunidades que no tienen correlación con la estructura escolar; la ausencia de hablantes nativos de muchas lenguas indígenas como es el caso de la lengua mocoví de la zona santafesina; los prejuicios sociales e intelectuales asociados con las lenguas minoritarias; y la falta de estandarización de las lenguas indígenas que trae como una de sus consecuencias la ausencia de materiales didácticos para el aula.

Se arriba a la conclusión de que la legislación es un intento por reparar desigualdades construidas históricamente pero que al ser las políticas sobre las lenguas diseñadas desde el Estado las mismas responden a ideologías imperantes e intereses políticos: “Desde los espacios de poder donde se gestan y se firman las leyes, a la realidad de los hablantes, existe sin duda, una larga brecha.” (Somasco, 2010: 76).

Martínez y Villarreal (2013) recuperan como hito legislativo la Ley Provincial N° 11078/1993 porque es la primera ley de la jurisdicción que contempla de forma articulada los reclamos de los pueblos indígenas. Sin embargo, las autoras afirman que su aplicación no se concreta de forma integral, lo que provoca un distanciamiento de los reclamos de los pueblos “quienes despliegan su acción política desde sus propios proyectos comunitarios”

(2013:10) y resaltan que, si bien tanto en el Nivel Nacional como Jurisdiccional se han logrado avances legislativos, en la provincia de Santa Fe persisten ambigüedades en la implementación de la EIB.

En su trabajo de tesis doctoral, Martínez (2014)⁴⁵ analiza las políticas y las prácticas educativas de atención a la “diversidad sociocultural” desde la década de los noventa hasta el año 2014 y allí indaga en los significados, representaciones y sentidos en torno a la atención a la diversidad presentes en las políticas educativas. La autora sostiene que las políticas educativas de “atención a la diversidad/diversidad sociocultural” en la provincia de Santa Fe durante los noventa estuvieron atravesadas por los modos en que se desarrollaron las políticas públicas en esa coyuntura, es decir la descentralización y privatización de las políticas neoliberales.

En esta línea, el Diseño Curricular Jurisdiccional para EGB del año 1997 se hace eco de la atención a la diversidad pero en términos de un desafío de la sociedad para integrar lo diferente y dar respuestas al problema desde la escuela como institución pública que puede atender a esos “sujetos/grupos sociales” caracterizados como “otros carentes/desasistidos” que requieren políticas e intervenciones compensatorias, “subyace una noción de educación como posibilidad de ‘reducir las desigualdades’, a través de diferentes estrategias entre las cuales se destaca ‘suprimir las discriminaciones’ en el acceso al aprendizaje de los (...) ‘grupos desatendidos’.” (Martínez, 2008: 17)

Martínez apunta que las políticas de ese período se expresan como planes y programas educativos focalizados para determinados colectivos concebidos como “carentes y desasistidos”; se entiende en la normativa como “atención a la diversidad” a “formas de intervención política que definen conjuntos socioculturales desde determinadas ausencias que requieren de acciones que los compensen.” (Martínez, 2014: 99) En esta forma de concebir la diversidad la escuela se ve interpelada en tanto que es convocada para ser la encargada de reducir las desigualdades sociales.

En relación con el Decreto N° 1719/2005, Martínez (2014) afirma que si bien es previo a la sanción de la LEN mantiene algunas relaciones con la legislación nacional; una de ellas

⁴⁵ Martínez (2014), en el capítulo IV denominado “‘A fuerza de experiencia...’ La educación indígena en la provincia de Santa Fe”, aborda la problemática de la atención a la diversidad en una escuela de EIB. Esta institución es la que en la presente investigación se denomina “caso oficializado”, por lo tanto, los aportes de Martínez (2014) serán retomados en los próximos capítulos de esta investigación.

es el “anclaje de lo *intercultural* como una relación curricular entre dos saberes que aluden a dos realidades socioculturales distintas, dejando a un lado la realidad intercultural en su trama social que interpela a todos los sectores sociales.” (2014: 187) Otra relación es la asociación de la educación intercultural como “una posibilidad para transformar la exclusión del sistema educativo velando los diversos modos y mecanismos sutiles a partir de los cuales el mismo sistema genera procesos de exclusión de diferentes colectivos socioculturales.” (2014: 187)

La autora reconoce en el corpus normativo desde la década de los noventa hasta la actualidad dos “sentidos y significados”, por un lado las regulaciones que ponen el énfasis en la EIB como régimen especial o modalidad educativa (evaluación UNESCO-PRELAC, LFE, LEN, y Decreto N° 1719/05); por otro lado “las que integran la problemática de la educación indígena en una lucha y proyecto político mayor asociada a la participación y conquistas de los Pueblos Indígenas” (2014:189) (Convenio 169 OIT; Ley Nacional N° 23302; Reforma Constitucional, 1994; Decretos y Ley de creación de las escuelas tobas de Rosario y mocoví de Recreo; Ley Provincial N° 11078). La autora afirma que el tratamiento de la EIB en la legislación entiende la relación entre los pueblos indígenas y el Estado en tanto vínculo armónico entre dos culturas, “dejando a un lado los atravesamientos coyunturales, las relaciones de dominación y la situación de desigualdad que sufren los pueblos indígenas y su inserción en el sistema capitalista”. (2014: 190)

Corbetta (2016) analiza, desde el marco de la ciencia política, la sociología y la antropología, la relación entre las demandas educativas de los indígenas *qom* migrantes en la ciudad de Rosario y las respuestas que por parte del Estado se elaboran para atender a esas demandas; para ello realiza una sistematización cronológica y crítica del proceso de configuración de las políticas de EIB Nacionales y Jurisdiccionales. Afirma que, si bien es importante en materia normativa el Decreto 1719/05, luego de su implementación, la red de actores que había movilizó la norma se “desactiva” y de allí en más la educación destinada a los pueblos indígenas entra en un “proceso de *amesetamiento*”; esto es, alcanzado lo que parecería ser el punto culmine en lo legislativo con el mencionado decreto, en la provincia de Santa Fe “la EIB se *ameseta* y genera una cotidianeidad escolar, donde las acciones apenas son las básicas necesarias y desarrolladas de forma repetitiva.” (2016: 170). La autora se detiene en el grado de implementación del decreto y, a partir de

las voces de los entrevistados, afirma que el mismo tiene muchos puntos críticos. Tal es el caso de la asignación de la Planta Orgánica Funcional de las escuelas de EIB que estipula los cargos de Maestro Bilingüe y Maestro Artesano, cargos que no se implementan siempre y que son insuficientes para la atención de toda la población escolar; de las funciones del personal de la Supervisión que no se cumplen y por ende no favorecen los objetivos de la EIB; del personal directivo, al que se le atribuyen en el decreto funciones poco factibles de lograr en la práctica; de los docentes idóneos (artesano y bilingüe), a quienes se les demanda en el decreto actividades que no pueden cumplirse con la carga horaria designada, o a quienes no se destinan actividades de perfeccionamiento pedagógico ni disciplinar.

En función de las entrevistas realizadas a miembros de las escuelas con modalidad EIB de la ciudad de Rosario, la autora afirma que, más allá de que el Decreto es reconocido como la política educativa más significativa de la provincia en términos de educación para pueblos indígenas, muchos puntos del mismo son cuestionados y se sostiene la idea de que la implementación es escasa o nula y que a partir de este decreto se percibe un “retroceso” en materia de EIB. Los dos obstáculos que se enumeran para la implementación total del Decreto son: (i) la EIB como Modalidad no es monitorizada en el Sistema Educativo y (ii) muchos de los directivos de las escuelas comunes con población aborígen desconocen que ello esté contemplado en la Modalidad. Este último punto llevó, afirma Corbetta, a que las únicas tres escuelas con la Modalidad hasta ese año, se encuentren en un círculo vicioso, dado que son las únicas que pelean por cargos y horas destinadas al dictado de lengua, cultura y artesanía indígena.

Villarreal y Martínez (2016) se focalizan en las prácticas de los maestros indígenas/idóneos en las escuelas y comunidades tobas y mocoví de la provincia de Santa Fe y abordan la legislación que sustenta la modalidad EIB a nivel provincial. Distinguen entre la forma en que se delimita la educación indígena en la Ley Provincial N° 11078/1993 en la que “lo intercultural está relacionado con la incorporación al curriculum del idioma, la tradición y la historia de los pueblos” y la LFE en la que “se la asocia a programas de rescate y fortalecimiento de las lenguas y culturas y a su carácter de integración.” (2016:95) Por otro lado, abordan la relación entre la normativa que reglamenta el trabajo de los maestros idóneos (Decreto N° 1719/05) con su efectivización en las prácticas concretas. Con respecto a este último punto las autoras aseguran que en la cotidianeidad santafesina

“la regulación jurídica del decreto respecto al núcleo central de trabajo del maestro idóneo sobre su labor con los saberes de su cultura e idioma está marcado por la invisibilización.” (2016:98) Los maestros idóneos tienen diversas tareas en las instituciones, por un lado, “la reconstitución de los conocimientos establecidos como válidos para el conjunto sociocultural”, por otro lado, “el ‘rescate’ del idioma” y “la incorporación de este último a la escritura” (2016:98). Finalmente, también le compete al maestro la enseñanza de los contenidos culturales y lingüísticos. Esto último es la función otorgada a los maestros en el artículo del decreto.

4.3. Aula de lengua y cultura indígena como instrumento igualador

En 4.1 reconstruimos el corpus normativo que organiza el funcionamiento de la EIB en la Jurisdicción y en 4.2 sistematizamos los antecedentes que han estudiado las políticas lingüístico-educativas para pueblos indígenas.

La hipótesis N° 2 que guía este trabajo sostiene que la EIB se presenta en Santa Fe como una propuesta con un objetivo lingüístico-cultural delimitado mientras que las comunidades demandan a las instituciones objetivos lingüístico-culturales diferentes.

Para avanzar sobre la primera parte de la hipótesis 2, *la EIB se presenta en Santa Fe como una propuesta con un objetivo lingüístico-cultural delimitado*, reconstruiremos aquí el “aula de lengua y cultura indígena” que se sostiene en los documentos normativos de la jurisdicción. Para ello reorganizaremos el corpus analítico en función de tres criterios: (i) la concepción de EIB que subyace en los documentos, (ii) el *status* conferido a las lenguas (indígenas y español) y (iii) el *rol* asignado a los maestros idóneos en la escolarización.

Del análisis de 4.1 se desprende que los instrumentos que normativizan el funcionamiento de las instituciones de EIB de la región no sólo son contados, sino que a su vez no se exhiben en lo que refiere a la implementación de la modalidad en la provincia.

En cuanto a la *concepción de EIB*, al igual que en el Nivel Nacional, se puede decir que se piensa en una educación intercultural y bilingüe sólo para las instituciones inmersas en comunidades indígenas y como estrategia de equidad educativa; esto es, una EIB contextual y como instrumento igualador para resolver situaciones puntuales de algunos contextos educativos. En esa línea, la Ley Provincial N° 11078/1993 establece “la adecuación de los

servicios educativos en áreas de asentamientos de las comunidades aborígenes” (art. 27°). En el Decreto N° 1719/2005 se entiende que la EIB es un instrumento de equidad porque tiene como fin “la igualdad de oportunidades y posibilidades educativas para todos los niños y jóvenes de los pueblos indígenas.” Según el decreto, la modalidad se podría implementar tanto en comunidades totalmente aborígenes como en comunidades cuya población tenga un alto porcentaje de niños pertenecientes a una determinada etnia. La EIB se piensa como el instrumento igualador que atenderá las necesidades del alumno indígena y que permitiría “revertir su exclusión del sistema educativo” (art. 3°).

En cuanto al *status conferido a las lenguas*, la Ley Provincial N° 11078/1993 posiciona a las lenguas *qom* y *mocoví* como “valores constitutivos del acervo cultural de la Provincia” (art. 26°), es decir, les confiere el *status* de patrimonio de la jurisdicción, no sólo de los pueblos indígenas. En el Decreto N° 1719/2005 se entiende que la lengua de las comunidades tiene que ser “contenido de enseñanza y reflexión a fin de fortalecer y respetar la identidad de los alumnos” (art. 3°) y parecería que se le otorga a las lenguas el *status* de lengua a ser enseñada a todos los estudiantes de los establecimientos que reciben alumnos indígenas; sin embargo, el art. 11° en el que se expide expresamente sobre la organización curricular, determina que a los espacios curriculares específicos de lengua y artesanía indígena “los alumnos aborígenes asistirán en prolongación horaria o turno opuesto.” Entonces, el *status* de lengua a ser enseñada está restringido sólo a la población escolar perteneciente a una comunidad indígena, entendemos que con esa propuesta se tiende a fomentar la segregación de los estudiantes. El *status* se modifica, la lengua indígena ocupa el lugar de lengua a ser enseñada pero sólo a los niños pertenecientes a comunidades indígenas y fuera del horario escolar compartido. En los documentos sólo se reconoce a las lenguas *qom* y *mocoví*, y se establece que se enseñará la lengua de la etnia dominante entre estas dos; con dominante se entiende a mayoritaria en cuanto a número de estudiantes pertenecientes a dicha etnia matriculados en la institución escolar. No se piensa en otros escenarios posibles como puede ser una institución educativa a la que asisten niños de más de una etnia aborigen; en este caso, se presentarían conflictos en relación a la incorporación de los maestros idóneos, en tanto no sólo estarían representando a una sola etnia, sino que también los espacios laborales estarían restringidos para una sola comunidad. A Nivel Institucional esto implicaría tomar decisiones sobre qué lengua y

cultura se convertiría en objeto de enseñanza y por lo tanto miembros de qué comunidades se incorporarían a la planta docente; esto traería aparejado decidir sobre qué lengua y cultura quedarían fuera del currículo.

En cuanto al *rol asignado a los maestros idóneos en la escolarización*, la Ley Provincial N° 11078/1993 reglamenta que el Estado debe garantizar la formación de aborígenes y que deben incorporarse a las aulas lo que denomina “auxiliares docentes aborígenes”. Se está pensando entonces en maestros idóneos formados con un rol activo dentro de las aulas. El decreto N° 1719/2005 se expide detalladamente sobre las funciones de los idóneos y se distinguen las funciones del maestro artesano y el maestro bilingüe. Se les atribuye un rol comprometido en lo que respecta al “planeamiento anual de la tarea escolar en el aula”, “rescate y proyección de la cultura aborígen” y a la “interacción grupal de los niños a su cargo favoreciendo el intercambio intercultural.” (Art. 5°) La tarea “primordial” asignada a los maestros bilingües al interior de las aulas es la de la “transmisión de los conocimientos de su cultura e idioma”. Pero, además, se espera del docente idóneo que cumpla otros roles por fuera de esta tarea áulica, estos son: *nexo con los otros docentes, nexo con la comunidad, gestor de investigación sobre la cultura, de gestión institucional, de capacitador del docente criollo*.

Como se lee en la enumeración de roles asignados/esperados al/del maestro idóneo, los mismos son diversos y heterogéneos, y demandarían, en cada caso, que ese docente acceda a una formación específica para asumir cada rol.

En el siguiente cuadro se sistematiza el análisis del corpus normativo en función de los tres criterios:

Cuadro N° 12: Análisis instrumentos normativos nivel jurisdiccional⁴⁶

INSTRUMENTOS NORMATIVOS NIVEL JURISDICCIONAL			
INSTRUMENTO	CONCEPCIÓN DE EIB	STATUS DE LAS LENGUAS	ROL DOCENTE
Ley N° 11078 (1993)	Contextual: “adecuación de los servicios educativos en áreas de asentamientos de las comunidades aborígenes”.	<i>Lenguas indígenas:</i> “valores constitutivos del acervo	Incorporación a las aulas de auxiliares docentes aborígenes. No se explicitan roles.

⁴⁶ Resultado del análisis (elaboración propia).

		cultural de la Provincia”.	
Decreto N° 1719 (2005)	<p>Instrumento de equidad; revertir la exclusión del sistema educativo.</p> <p>La finalidad de la EIB es: (i) ser un proceso social que permita una libre expresión de los pueblos aborígenes en el contexto de una sociedad plurinacional; (ii) atender a la educación integral del alumno indígena; (iii) favorecer la identidad de los niños y desarrollar su competencia lingüística comunicativa, facilitando el acceso a los conocimientos considerados universales; (iv) promover la afirmación del educando en su propio universo social y conceptual; (v) propugnar la apropiación selectiva, crítica y reflexiva de otros elementos culturales exteriores al grupo étnico de pertenencia; (vi) permitir la revalorización y el enriquecimiento de la lengua y la cultura de los pueblos originarios. (art. 2°)</p>	<p><i>Lenguas indígenas:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -contenido de enseñanza (art. 3°) -lenguas a ser enseñadas sólo a los estudiantes indígenas (segregación) (art. 11°). 	<p>Maestro artesano: Realizar el planeamiento anual de la tarea escolar a nivel aula, coordinando con los demás docentes la integración y articulación de áreas y efectuará en tiempo los ajustes necesarios. Elaborar, juntamente con el Director, Vicedirector y el Maestro de Aula, las actividades de trabajo conducentes a la enseñanza de las manifestaciones artesanales y culturales que contribuyan al rescate y proyección de la cultura aborígen. Emplear en la enseñanza, métodos activos y directos que posibiliten el logro de obras completas, de utilidad real de uso, con posibilidad de ser un futuro recurso económico. Velar por una interacción grupal de los niños a su cargo favoreciendo el intercambio intercultural.</p> <p>Maestro bilingüe Transmitir los conocimientos de su cultura e idioma. Cuando resulte conveniente para la situación de enseñanza aprendizaje, trabajará en pareja pedagógica con Maestros y Profesores en el marco de una planificación integral, constituyéndose así en el nexo que posibilite la educación intercultural bilingüe. Participar en las acciones comunitarias y sociales. Integrar los equipos de investigación de la realidad</p>

			<p>sociocultural.</p> <p>Participar en las acciones y en la definición del tipo de perfeccionamiento que se necesite.</p> <p>Colaborar en la capacitación y perfeccionamiento del Maestro y Profesores en la lengua y la cultura de la comunidad aborigen a la que pertenece la escuela.</p> <p>Colaborar en las acciones que aseguren el buen funcionamiento de la escuela.</p> <p>Rescatar pautas culturales, las cuales serán afianzadas y aprovechadas por los alumnos para enriquecer sus trabajos.</p>
--	--	--	--

Del análisis de los datos se desprende que en el Nivel Jurisdiccional se construye un “*aula de lengua y cultura (indígena)*” como instrumento igualador en tanto se espera que permita reducir distancias culturales o lingüísticas en ciertos sectores (indígenas) excluidos; este objetivo que se espera cumpla la EIB en el territorio jurisdiccional responde más a “objetivos no lingüísticos” que a “objetivos lingüísticos” y en consecuencia, el lugar que ocupan las lenguas indígenas en las propuestas es reducido y restringido a la población indígena. En la propuesta jurisdiccional se espera que el docente idóneo *actúe* en diferentes roles con el fin de saldar deudas que no saldan las políticas educativas públicas. El espacio de las instituciones inmersas en los contextos interculturales y bilingües es lo que justifica la modalidad, por lo tanto, los actores que allí se encuentran cargan con la responsabilidad de darle forma y sentido a las prácticas de EIB.

Si bien el objetivo de la EIB en la Jurisdicción es preponderantemente no lingüístico porque apunta a otorgar un derecho a las comunidades indígenas, el objetivo lingüístico que se transparenta no implica una educación bilingüe en el sentido de impartir la enseñanza en las dos lenguas, sino que persigue el ideal de mantenimiento de las lenguas tanto como para fortalecer la identidad de los niños en la escolarización como para resguardar el patrimonio lingüístico de la jurisdicción.

CONCLUSIONES DE LA SEGUNDA PARTE

“AULA DE LENGUA Y CULTURA INDÍGENA” EN LOS DOCUMENTOS

A partir de los aportes de los antecedentes mencionados (3.2 y 4.2) y de la reconstrucción y análisis de la normativa de los dos niveles de elaboración curricular (3.1 y 3.2) se buscó responder a la pregunta de investigación de esta segunda parte: *¿Qué “aula de lengua y cultura indígena” se construye en los documentos legislativos oficiales?* Para responderla se atendió al corpus normativo en función de tres criterios: (i) la concepción de EIB que subyace en los documentos, (ii) el *status* conferido a las lenguas (indígenas y español) y (iii) el *rol* asignado a los maestros idóneos en la escolarización.

La respuesta a la que se arribó es que en el Nivel Nacional se construye un “aula de lengua y cultura indígena” como estrategia de equidad y la Jurisdicción avanza en la misma línea en tanto en el Nivel Jurisdiccional se construye un “*aula de lengua y cultura (indígena)*” como instrumento igualador. En función de estas aulas los objetivos lingüísticos y culturales se reducen al reconocimiento, la preservación, la presencia de las lenguas y los idóneos dentro de las aulas, pero sin determinaciones claras sobre qué hacer y cómo hacerlo.

Resta indagar, en los próximos capítulos, cómo se construyen las experiencias educativas de los casos seleccionados para este estudio y cómo esas experiencias se vinculan con la concepción de “aula de lengua y cultura indígena” circulante en los documentos normativos. (cfr. *Tercera parte*).

TERCERA PARTE
DOS ESCENARIOS DE EIB

INTRODUCCIÓN A LA TERCERA PARTE

En esta tercera parte se reconstruye y analiza la lógica institucional de las dos experiencias educativas que se constituyen en los casos de estudio de esta investigación.

Para la elaboración de este apartado se combinó la sistematización de bibliografía académica y de divulgación pertinente en la temática con el trabajo de campo etnográfico en las dos instituciones seleccionadas como casos de análisis. Esta tercera parte se divide en dos capítulos.

En el *capítulo 5* se analiza la institución educativa con modalidad EIB denominada “caso oficializado”; esta es la primera institución en la Provincia de Santa Fe en proponer el abordaje de la interculturalidad y el bilingüismo y, de las tres instituciones que se oficializaron con la modalidad EIB en la década de los noventa, el “caso oficializado” es el único que nuclea entre sus estudiantes a miembros de la comunidad mocoví. En 5.1 se presentan los estudios previos que han analizado el “caso oficializado” y, a partir de los aportes de los antecedentes y de los datos recolectados en el trabajo de campo etnográfico, se reconstruye y analiza la organización institucional del caso en función de la modalidad EIB (5.2). Se describe qué “aula de lengua y cultura indígena” se despliega en dicha institución (5.3).

En el *capítulo 6* se analiza la institución educativa “común con población aborigen” denominada “caso *no* oficializado”; se sistematizan los estudios previos sobre el caso (6.1) y, a partir de los aportes de los antecedentes y del trabajo de campo etnográfico, se reconstruye y analiza la organización institucional del caso en función de la presencia de estudiantes pertenecientes a una comunidad indígena (6.2). Se busca determinar qué “aula de lengua y cultura indígena” se despliega en dicha institución (6.3).

En la reconstrucción y análisis de los dos casos (5.2 y 6.2) se atiende a las siguientes variables: (i) organización y dinámica institucional, (ii) propuesta curricular y materiales didácticos, y (iii) inclusión de idóneos (práctica y formación docente).

A partir de la reconstrucción y análisis de los dos casos de estudio, en el cierre de cada capítulo (5.3 y 6.3) se intenta responder a la pregunta de investigación que orienta esta tercera parte: *¿Qué “aula de lengua y cultura indígena” se construye en las experiencias*

educativas en función de las demandas lingüísticas y culturales de la población? Para responder este interrogante se atiende al corpus analítico en función de tres criterios: (i) la concepción de EIB que subyace en las instituciones, (ii) el *status* conferido a las lenguas (indígenas y español) y (iii) el *rol* asignado a los maestros idóneos en la escolarización. Se busca contrastar los datos analizados de cada institución con las hipótesis subsidiarias 2a y 2b.

La respuesta al interrogante se sistematiza en las *Conclusiones* de esta *tercera parte* y permitirá, en el capítulo final de este trabajo (*cf.* Capítulo 7), determinar el diálogo establecido entre el “aula de lengua y cultura indígena” que se construye en el Nivel Jurisdiccional (*cf.* Segunda parte) y el “aula de lengua y cultura indígena” que se construye en el Nivel Institucional de las dos experiencias seleccionadas como caso. Este diálogo permitirá contrastar las conclusiones parciales con las hipótesis de trabajo.

5.1 Estudios previos

El caso oficializado ha sido previamente estudiado desde diferentes perspectivas. En este apartado recuperamos los antecedentes en función de sistematizar y analizar los datos que permitirán caracterizar el caso (*cf.* 5.2). Los trabajos que se recuperan son Carrió (2004), Somasco (2010), Martínez (2014), y Villarreal y Martínez (2016).

Carrió (2004) analiza cuatro instituciones educativas de la provincia de Santa Fe caracterizadas por implementar proyectos educativos alternativos al sistema oficial. Una de esas instituciones, que en la investigación aparece bajo el rótulo de “Escuela Bilingüe Aborigen” es la institución que aquí denominamos “caso oficializado”.

Somasco (2010) reflexiona sobre política y planificación lingüística focalizando en dos momentos particulares de la historia educativa argentina, (i) el intento de unificación nacional, y (ii) los cambios curriculares tanto de la LFE (que propicia el ingreso de las variedades lingüísticas al ámbito escolar) como de la LEN (que asigna un lugar preponderante a la EIB). En el devenir del análisis, describe el funcionamiento de la EIB en dos establecimientos educativos con el objetivo de referenciar la realidad escolar en relación con las políticas lingüísticas.

Martínez (2014) analiza las políticas y las prácticas educativas de diversidad sociocultural desde la década de los noventa hasta la actualidad en la provincia de Santa Fe. Por un lado, atiende a experiencias de integración de niños con necesidades educativas especiales y, por otro lado, analiza los procesos de apropiaciones y luchas ligados a las experiencias de educación indígena. En este punto es que nos interesa su investigación porque se reconstruyen políticas y prácticas de atención a la diversidad referidas a la educación indígena centrándose en la experiencia mocoví. Se aborda la historia de la institución en su asociación con los modos de lucha de la comunidad y el surgimiento de otras escuelas de esta modalidad en la provincia de Santa Fe. Uno de los objetivos de la investigación reseñada es analizar la construcción de las políticas provinciales de educación intercultural y bilingüe y las particularidades de los procesos de implementación con la

comunidad mocoví. Para alcanzar el objetivo se centra en la historia de la comunidad y en el surgimiento de la escuela en la década de los noventa para detenerse luego en la vida cotidiana escolar a partir del acercamiento a las prácticas y representaciones de los sujetos y grupos involucrados, docentes, directivos y maestros idóneos.

Finalmente, Villarreal y Martínez (2016) reconstruyen las prácticas de maestros indígenas/idóneos en las escuelas y comunidades indígenas tobas y mocoví de la provincia de Santa Fe.

5.2. Datos y análisis

Los aportes de los antecedentes mencionados se complementan con los datos recolectados en el trabajo de campo etnográfico llevado adelante en el marco de esta investigación. Se realizaron entrevistas (abiertas y en profundidad) a agentes institucionales (directora saliente, vicedirectora y directora actual; referente indígena en la institución, docente idónea, antigua maestra de grado) y a miembros de la comunidad indígena; se participó de eventos institucionales (Acto por el 25° aniversario de la institución, 1° Encuentro de Maestros de la EIB en Colonia Dolores); y se compartió una clase con la docente idónea de la institución. Se recopiló material de circulación institucional, a saber, el informe del proyecto “El valor de la lengua materna en la educación” financiado por la Subsecretaría de Cultura de la Provincia de Santa Fe y llevado adelante por una docente de la institución en el período 1999-2000; el glosario mocoví-castellano (2000), resultado del proyecto mencionado anteriormente; la cartilla para Nivel Inicial “Lengua Mocoví. Materiales para la enseñanza” (2009); la secuenciación de los contenidos conceptuales para Segundo y Tercer Ciclo (2009) y el folleto por el 25° aniversario institucional (2017). (*cf.* Cuadros N° 2, 5 y 7)

A partir de estos aportes, en este apartado se reconstruye y analiza la organización institucional del “caso oficializado” en función de la Modalidad EIB; se atiende en este punto a las siguientes variables: (i) organización y dinámica institucional, (ii) propuesta curricular y materiales didácticos; e, (iii) inclusión de idóneos (práctica y formación docente).

Previamente, haremos un breve recorrido por el surgimiento de la institución educativa en la comunidad.

La comunidad mocoví de Recreo se radicó en la localidad hace aproximadamente 45 años.⁴⁷ Carrió (2004), Somasco (2010) y Martínez (2014) sistematizan el proceso de constitución de la institución educativa, proceso en el que confluyen la problemática detectada por los adultos de la comunidad en la escolarización de sus hijos, las motivaciones en relación con la escolarización y los objetivos manifiestos de la creación de una escuela en el barrio mocoví. En términos de Martínez (2014), la escuela mocoví de Recreo implicó un hito histórico en tanto marcó el reconocimiento de las primeras escuelas de educación intercultural bilingüe/educación indígena de la provincia, junto con las dos escuelas *qom* de Rosario.

En el año 1982 se inicia el proceso de formación del barrio mocoví de la localidad de Recreo y en el año 1988 se organiza formalmente; se identifica ante la sociedad como comunidad aborígen y comienzan los reclamos de forma organizada. Entre los temas principales que se sostenían en los reclamos de la comunidad se encontraba el vinculado con la educación. Martínez (2014) reconstruye que, si bien eran muchas las demandas comunitarias, la escolarización era una de las preocupaciones principales dado que aproximadamente el 30% de los miembros de la comunidad no había terminado la primaria y entre el 15 % y el 20% no había asistido nunca. La comunidad mocoví visibilizaba como uno de los problemas centrales en la escolarización la falta de comunicación entre docentes y alumnos, una de las causas de esta problemática podía ser la diferencia cultural.

En el año 1990 comienza a funcionar en la localidad un Centro de Alfabetización de Adultos al que asistieron miembros de la comunidad mocoví; esta instancia de educación formal permitió que la comunidad estableciera contacto con los docentes, situación clave para la formación de la futura escuela porque la creación de la institución intercultural y bilingüe fue un trabajo mancomunado entre un grupo de padres que asistían al Programa de alfabetización para Adultos y los que en ese momento eran sus docentes en dicho programa, “la comunidad aborígen descubrió, comprendió y reclamó que sus hijos sean atendidos como era debido, contemplando su derecho a ser diferente y valorizando dicha diferencia” (Carrió, 2004: 104).

⁴⁷ Los miembros que hoy la componen provienen de distintas localidades del norte santafesino; el traslado se produjo en busca de mejores condiciones laborales. (Entrevista a personal directivo citada en Somasco, 2010)

En 1990 se diagrama y presenta un proyecto comunitario para llevar adelante una experiencia de educación intercultural con enseñanza de la lengua mocoví para los niños de la comunidad. Ese mismo año se presenta un anteproyecto de ley para la creación de la Escuela Primaria diseñado conjuntamente por los docentes del Centro de Alfabetización de Adultos y miembros de la comunidad. La experiencia educativa surge entonces para responder a demandas del entorno no atendidas desde la oferta oficial:

Esta institución nace porque un grupo de padres mocovíes que concurrían a un Centro de Alfabetización para Adultos (detalle no menor ya que estos padres contaban con la característica de estar atravesando un período de alfabetización) descubre que sus hijos (mocovíes) no eran “iguales” a los demás alumnos (no aborígenes), y pensaron entonces que quizás el reiterado fracaso escolar de sus hijos y los motivos por los que ellos dejaban la escuela podían estar relacionados con esta “diferencia” (Carrió, 2004:103).

Entre las razones que confluyen para que se creara la escuela intercultural y bilingüe Somasco (2010) resalta tres: (i) los sucesivos fracasos escolares que sufrían los niños mocovíes que muchas veces eran derivados a la escuela especial⁴⁸; (ii) la necesidad de una escuela de educación primaria que evitara a los alumnos cruzar la Ruta Nacional N° 11 que divide al pueblo del asentamiento mocoví⁴⁹, y, (iii) la revalorización de los orígenes identitarios del pueblo mocoví.

Carrió (2004) reconstruye que el objetivo principal que perseguía la propuesta en sus inicios era que la institución encarara una experiencia de diálogo entre culturas. La experiencia fue impulsada por la comunidad indígena en la que se enmarca socialmente el establecimiento educativo; se buscaba desde dicha comunidad un servicio educativo que fuera acorde a la cultura mocoví, una “escuela propia” que les diera respuestas a los sucesivos fracasos escolares que los niños de la comunidad tenían en otras escuelas de la zona.

⁴⁸ “La educación especial es la modalidad del sistema educativo destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo. La educación especial brinda atención educativa en todas aquellas problemáticas específicas que no puedan ser abordadas por la educación común.” (Gobierno de la Provincia de Santa Fe. Subportal Educación. Niveles y Modalidades. *Especial*. Recuperado de: https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/guia/get_tree_by_node?node_id=121873)

⁴⁹ En una charla con un miembro de la comunidad que asistió al Centro de Alfabetización para Adultos y que fue luego impulsor de la escuela y maestro idóneo en ella el relato cuenta que uno de los hechos que permitió acelerar la aprobación del proyecto fue un accidente ocurrido en la Ruta Nacional N° 11 en el que una niña de la comunidad perdió la vida al cruzar la ruta para llegar a la escuela. (Charla con miembro de la comunidad, 24/05/2018)

Martínez (2014) recupera los objetivos manifiestos en el anteproyecto de creación de la escuela; de allí se desprende que la iniciativa de gestar una experiencia educativa pensada para los niños de la comunidad perseguía diferentes objetivos vinculados con, por un lado, el “autoconocimiento lingüístico-cultural” y el “rescate cultural/escolar”, y por el otro lado con el “asistencialismo”:

—El rol fundamental de la escuela será el educacional, el **rescate cultural** y la inserción con todas las otras comunidades.

Contemplará, también, el **aspecto asistencial** con el funcionamiento del comedor escolar.

Es prioridad el **rescate del niño** que no concurre a la escuela.

-que los niños de sobre-edad concurren con grupos que tengan sus propios intereses, formando los grados de recuperación que le permitan avanzar dentro de la escolaridad primaria sin la repetición. Para ello se trabajará con movilidad de los grupos dentro de los ciclos o niveles.

-que **los niños de la comunidad tomen confianza de sí mismos** a partir de conocer, comprender su historia, su cultura, **dominar su lengua**, su situación actual, lo que les permitirá en un futuro próximo la integración a otras comunidades en pie de igualdad de oportunidades.

-que el proyecto sea constantemente evaluado para su permanente actualización. [Proyecto Escuela Bilingüe. Comunidad Mocoví de Recreo. Escuela Primaria Común Diurna S/R] (Martínez, 2014: 200)⁵⁰

El anteproyecto se aprueba en 1991 y la institución educativa comienza a funcionar al año siguiente. Según datos de Somasco (2010), cuando la institución comienza a funcionar un 7 de mayo de 1992, el 82% de la matrícula pertenecía al pueblo mocoví, el resto lo conformaban niños “criollos” y bolivianos. Aun así, toda la matrícula era monolingüe español.

La institución inicia sus funciones con cinco docentes de grado, uno de educación física, uno de música y un portero. En un principio hubo un acuerdo con la Unión del Personal Civil de la Nación (UPCN)⁵¹ para que los cargos en los que no se requería título secundario o terciario fueran ocupados por indígenas miembros de la comunidad:

El Ministerio le dice [al director] que nombre a 5 docentes de grado, 1 de educación física, 1 de música y 1 portero. Entre esas 5 aparezco yo. Nos inscribimos porque salió en el diario que se abrió una escuela, yo ya estaba dando clases acá en Recreo porque yo no soy de acá, pero había venido a hacer unos reemplazos y decido anotarme. Después me empiezo a entusiasmar y me quedo con ese solo trabajo. Arranca primero en una casita que no tenía ventanas, el techo estaba agujereado, cuando hacía frío y se derretía la helada imposible

⁵⁰ El resaltado es nuestro.

⁵¹ Sindicato que reúne a los empleados de distintos sectores de la administración pública nacional, provincial o municipal dentro de la República Argentina.

escribir porque donde caía la tinta se hacía así, los registros lo llevábamos a casa porque ahí no los podíamos hacer, administrativamente hablando esa escuela tenía grados, la estructura interna para nosotros no eran grados, sino que eran niveles. (Entrevista a ex docente de grado, 26/05/2017)

En su nacimiento la función primordial que se le demandaba a la institución era la de revitalizar y difundir la cultura mocoví; “la de concientizar a los niños mocovíes de su identidad y fortaleza para poder a partir de ello tomar los saberes de la otra cultura, para relacionarse así en igualdad de posibilidades sin perder su identidad” (Carrió, 2004: 87). Por este motivo, según datos de Carrió (2004), se conformó en la institución un Consejo de Idioma y Cultura Mocoví que estaba constituido por ocho referentes culturales de la comunidad cuyo objetivo era recuperar la cultura aborígen y asesorar al personal docente del establecimiento sobre sus expectativas en relación con sus hijos.

5.2.1 Organización y dinámica institucional

Como se mencionó anteriormente, la Escuela Primaria N° 1338 comienza a funcionar el 7 de mayo de 1992; es la primera escuela intercultural bilingüe del departamento La Capital, en la Región IV de Educación. Se encuentra ubicada a 20 Km al norte de la Capital santafesina, en la localidad de Recreo, en el sector este de la Ruta Nacional N° 11. Ocupa una manzana de la comunidad mocoví *Com Caia*. El nombre que se le asigna a la institución es *Com Caia*, que significa “somos hermanos” y su mandato fundacional era revitalizar la lengua y la cultura mocoví. La escuela, en sus inicios, funcionó en una casa donada de tres habitaciones que se prepararon como aulas y otro ambiente donde funcionó la dirección.

El “caso oficializado” es una institución educativa pública de gestión pública con Modalidad EIB que cuenta con los Niveles de Educación Inicial (salas de 4 y 5 años) y Educación Primaria (1° a 7° grado). La Escuela Secundaria se creó en el año 2007, funciona en el mismo edificio, pero es una institución independiente; hasta el año 2017 dicha institución no contaba con la modalidad EIB, sin embargo, según datos de Martínez (2014), formalmente contemplaba en su plan de estudios la articulación de los procesos de enseñanza-aprendizaje con la historia y la cultura mocoví, continuando y complejizando, en cierta medida, lo trabajado en la escuela primaria:

...el objetivo era que los alumnos pudieran continuar en el sistema. En el proyecto fundacional ya se había escrito que pudieran avanzar en el Nivel Secundario, que haya un Nivel Inicial que fue en el 1995, en 1998 8º, en 1999 9º y el secundario se crea en 2007. (Entrevista a ex docente de grado, 26/05/2017)

La institución brinda, desde su fundación, el servicio de Copa de Leche y Comedor⁵² a los alumnos propios y a los estudiantes de la escuela secundaria; el comedor se encuentra fuera de las instalaciones institucionales⁵³, en la manzana de enfrente del edificio, al lado del Centro Comunitario. Este edificio denominado hoy “edificio viejo” era donde funcionaba en sus inicios la escuela.

En el año 2017 la institución contaba con una matrícula de 357 alumnos distribuidos en cuatro salas de Nivel Inicial y todos los grados del Nivel Primario en turno mañana y tarde. Del total de estudiantes, el 65% pertenece a la comunidad mocoví.

Si bien la institución nace con la impronta de brindar una educación intercultural y bilingüe a los niños pertenecientes a la comunidad mocoví, la estructura curricular con la que se organiza es la misma que cualquier escuela del sistema educativo oficial con la variante de que a esta estructura se le suma un espacio denominado “Idioma y Cultura Mocoví” (*cf.* Carrió, 2004).

En el marco del *1º Encuentro de maestros de la EIB*⁵⁴, representantes de la institución expusieron, frente a los miembros de los otros centros educativos convocados, las acciones que han desarrollado dentro del proyecto institucional denominado “Construcción de la identidad cultural”. Entre las acciones que lleva adelante la institución se encuentran:

(a) Conformación del Consejo de Idioma y Cultura mocoví: este Consejo se gesta en 1994 en el marco de la escuela primaria; estaba conformado por ocho/nueve miembros de la comunidad mocoví y buscaba aunar criterios sobre diferentes aspectos de la cultura aborígen, tales como “historia, leyendas, cuentos, creencias, costumbres, vivencias,

⁵² Servicio alimentario para niños y jóvenes en escuelas santafesinas financiado por el Gobierno de la Provincia de Santa Fe. El servicio de comedor escolar se destina a poblaciones vulnerables y a las 235 escuelas de jornada ampliada que reciben raciones para toda la matrícula escolar. La copa de leche es universal para aquellas escuelas que tienen el servicio, es decir, abarca a todos sus estudiantes. (*cf.* santafe.gov)

⁵³ En el acto por el 25º aniversario de la institución llevado a cabo en el patio escolar el día 18 de mayo del año 2017, el vicegobernador de la Provincia, Carlos Fascendini, anunció que se construiría el comedor dentro de las instalaciones institucionales. (Diario de campo n° 6_Recreo, 18/05/2017)

⁵⁴ Organizado por el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, llevado a cabo el día 03/05/2017 en la Escuela N° 430 “José de San Martín” en la localidad de Colonia Dolores, departamento San Justo, Provincia de Santa Fe.

organización, efemérides, cosmovisión, educación, salud, trabajo, alimentación, vivienda, medicina.” (Proyecto “El valor de la lengua...”, 2000: S/N) Entre otras acciones también se discutían temas vinculados con la escritura de la lengua mocoví.

Entre los años 1999 y 2000 el Consejo de Idioma y Cultura mocoví participó de un Proyecto⁵⁵ coordinado por una maestra de la escuela en el que, entre otras acciones, se discutió y consensuó un alfabeto⁵⁶ y se construyó un primer glosario de palabras en mocoví con traducción al español. Luego, por diferentes razones y pujas de intereses, el Consejo se disolvió.

Actualmente los miembros de la institución denominan “Consejo” a los maestros idóneos y miembros de la comunidad mocoví que se reúnen una vez por semana en el denominado “Taller de formación de maestros idóneos” (*cfr.* 5.2.3). Se lo denomina “Consejo” porque es el grupo de referentes que asesora tanto a los maestros idóneos en ejercicio como a la institución en lo referente a la cultura y la lengua mocoví:

El consejo fue, y continúa siendo, un referente de la comunidad que trabaja a la par de la escuela y los maestros idóneos, siendo asesor en los hechos centrales de la cultura mocoví. Hoy en día, los ancianos que lo empezaron ya no están con nosotros, sí sus sueños, hoy continúan los jóvenes y ancianos de ahora, en el mismo camino. (Revista 25° aniversario, 2017: 25)

(b) Organización del coro escolar *Com Caia*: el denominado “Coro de Flautas y voces *Com Caia*” tiene sus inicios en el año 1993. El primer objetivo fue “superar los temores y los prejuicios” para luego “recuperar y vivenciar la cultura mocoví con una mirada hacia el futuro”. En el año 2004 el coro realiza una grabación titulada “Así somos” y luego se disuelve. En el año 2013 se establece como objetivo institucional retomar el proyecto del coro “para transformarlo en una referencia obligada de la comunidad y de la institución”. (Revista 25° aniversario, 2017: 12). Actualmente la institución cuenta con un coro de niños pertenecientes a la institución que realiza presentaciones en los actos escolares.

⁵⁵ Se amplía sobre este punto en 5.2.2.

⁵⁶ Es necesario remarcar la ausencia de consenso sobre los alfabetos en las distintas comunidades de la misma etnia; el alfabeto consensuado en el interior de la comunidad mocoví del “caso oficializado” no se corresponde con otro alfabeto que circula en comunidades del norte de la provincia. Dicho alfabeto fue definido durante los Talleres de Escritura realizados en la ciudad de Calchaquí en el año 2005 con representantes de las cinco comunidades que participaron en el proyecto “Lenguas en peligro, pueblos en peligro en Argentina” (Gualdieri y Citro, 2006: 17)

(c) Elaboración de un *currículum* de cultura mocoví: la institución cuenta con un material curricular para el espacio “Idioma y Cultura mocoví” que fue elaborado en el año 2009 por los miembros de la institución; este material se denominó “Propuesta curricular para la enseñanza de la cultura mocoví”.⁵⁷

(d) Formación de maestros idóneos: la institución cuenta con un espacio formativo denominado “Taller de formación de maestros idóneos”. Este proyecto se lleva adelante desde el año 2008 y tiene como objetivo formar personas jóvenes de la comunidad con miras a cursar la carrera de formación docente para garantizar la enseñanza del idioma y la cultura mocoví en la escuela⁵⁸.

(e) Relaciones interinstitucionales: Villarreal y Martínez (2016) reconstruyen que, entre los años 1998 y 1999, entre las tres escuelas EIB de la provincia se concretaron encuentros interinstitucionales⁵⁹ de los que participaron directivos, maestros idóneos, docentes no idóneos, los Consejos de Ancianos, representantes de las comunidades e investigadores del campo educativo. En el marco de estos encuentros se discutieron temas vinculados con: la organización institucional (cargos docentes y directivos, creación de cargos para docentes idóneos de idiomas y artesanos, modos de intervención y denominación de los consejos); la formación de un *currículum* propio (modos de incorporar los conocimientos tobas y mocovíes a las propuestas oficiales); y la denominación de los consejos (para la comunidad *qom* “Consejo de ancianos” y para la comunidad mocoví “Consejo de idioma y cultura”).

Martínez (2014), recuperando los aportes de Achilli (2010), relata que la iniciativa de construir un proyecto en conjunto estaba articulada en tres objetivos: (i) sistematizar las experiencias, (ii) recuperar los saberes de las comunidades para incorporarlos como temas y contenidos del trabajo escolar, y, (iii) elaborar una propuesta curricular y legal como base para el reconocimiento oficial por parte del Ministerio de Educación y Cultura de la Provincia de Santa Fe. De estos encuentros surgieron demandas hacia el Ministerio de Educación que giraron en torno a las particularidades que suponen estas experiencias en lo institucional, a la posibilidad de permanencia de docentes y directivos, a la creación de

⁵⁷ Se amplía sobre este punto en 5.2.2.

⁵⁸ Se amplía sobre este punto en 5.2.3.

⁵⁹ Coordinados por Elena Achilli, Doctora en Ciencias Antropológicas, Universidad Nacional de Rosario.

cargos para docentes idóneos, maestros de artesanía y los modos de intervención y denominación de los consejos comunitarios (*cfr.* Martínez, 2014).

Además de las acciones mencionadas, como parte de la impronta intercultural de la institución se celebran **actos escolares en función del calendario mocoví**, a saber, la semana de los pueblos originarios (19 al 25 de abril), el 30 de agosto (año nuevo mocoví) y el 11 de octubre (último día de libertad).

5.2.2 Propuesta curricular y materiales didácticos

En relación con la elaboración de una propuesta curricular propia, según Martínez (2014), las disputas y consensos de los encuentros interinstitucionales mencionados previamente giraron en torno a los modos de incorporar los conocimientos indígenas en consonancia con las propuestas oficiales. Se resolvió mantener la denominación de las áreas de la propuesta curricular oficial y se discutieron los contenidos para cada área; de este modo, se acordó incorporar temas relacionados con la cosmovisión indígena a los contenidos mínimos propuestos por el Ministerio de Educación de la Provincia.

En cuanto a los **espacios curriculares**, la institución se organiza en función de la misma estructura curricular que cualquier escuela del sistema educativo oficial con la variante de que a esta estructura se le suma un nuevo espacio denominado “Idioma y Cultura Mocoví” (*cfr.* Carrió, 2004). Este espacio está a cargo de los maestros idóneos⁶⁰ y dispone de 20 minutos semanales en Nivel Inicial y 40 minutos semanales por curso en el Nivel Primario. Se espera, tal como la denominación de la materia lo indica, que en este espacio un único docente y con una carga horaria reducida enseñe/reflexione/teorice sobre dos objetos: (i) la lengua mocoví y (ii) la cultura mocoví.

La institución cuenta con un material curricular propio para el espacio “Idioma y Cultura mocoví” que fue elaborado dentro de la institución por los maestros idóneos y el equipo directivo. Martínez (2014), recuperando los aportes de Achilli (2010), reconstruye que, si bien se pudo trabajar en la conformación de un *curriculum* que fuera común a las escuelas de educación intercultural bilingües de la provincia, por diferentes motivos ese *curriculum*

⁶⁰ El requisito para acceder al espacio es ser miembro de la comunidad mocoví.

no se sostuvo en el cotidiano escolar de la escuela de Recreo. La institución gestó su propio material con un trabajo colaborativo entre los docentes idóneos y los directivos.

El siguiente cuadro sistematiza los materiales que circulan en la institución para el “aula de lengua y cultura mocoví” y que serán descriptos y analizados a continuación:

Cuadro N° 13: Materiales para el “aula de lengua y cultura mocoví”

Materiales para el “aula de lengua y cultura mocoví”	
(i) Lengua	(ii) Cultura
Lengua mocoví. Materiales para la enseñanza. (2009)	Secuenciación de los contenidos conceptuales. Segundo y tercer ciclo.
Alfabeto (1999)	Propuesta curricular para la enseñanza de la cultura mocoví. (2009)
Nuestro primer diccionario de traducción mocoví-castellano. (2000)	

El material curricular *Lengua Mocoví. Materiales para la enseñanza* se elaboró en el año 2009 y está pensado para trabajar con Nivel Inicial y Primer Ciclo del Nivel Primario (1°, 2° y 3° grado). Este material se focaliza en el trabajo con la lengua mocoví y está organizado en contenidos, actividades y recursos. A modo de ejemplo:

<i>Lengua Mocoví. Materiales para la enseñanza</i>		
Nivel Inicial		
Contenidos	Actividades	Recursos
Diálogo. Turnos de intercambio. Fórmulas sociales. <u>Tema:</u> los saludos.	Realizar la pronunciación modelo de los saludos en Idioma Mocoví. Dramatizar las distintas situaciones de encuentro y saludo. Jugar con títeres aplicando los términos conocidos. VARÓN - LA' / LA' - VARÓN VARÓN - LA' / LAIM - MUJER MUJER - LAIM / LACAMI' – MUJER	Dramatización Títeres.

<i>Lengua Mocoví. Materiales para la enseñanza</i>		
Primer Ciclo (1° grado)		
Contenidos	Actividades	Recursos
Vocabulario. Pronunciación. <u>Tema:</u> los miembros de la familia. <u>Tema:</u> los roles y las	Reconocer los miembros de la familia en una lámina. Nombrar en mocoví los roles. -Igual a la clase de Nivel Inicial. Agregar el vocablo CAIA – hermano. Observar láminas con escenas familiares en las que se	Láminas. Dibujos.

actividades en el hogar.	realizan distintas actividades. A partir de la guía del maestro, los alumnos deben nombrar en mocoví las actividades, señalarlas en la lámina, practicar la pronunciación de las oraciones. Teatralizar. ITA’A ROCOINAGAN – PAPÁ PESCA ITA’A RO’VENTAGAN – PAPÁ TRABAJA IATE’E REVOSE – MAMÁ COCINA IATE’E RE’ELEGAN - MAMÁ BARRE	Dramatización. Juego de roles.
--------------------------	---	-----------------------------------

Los temas que se enuncian como **contenidos** en este material curricular son los saludos, los miembros de la familia, las partes de la cara, las partes del cuerpo, los nombres de los animales, las comidas típicas, las actividades en el hogar, el barrio, el rol educativo de los abuelos, los roles en el hogar, transmisión familiar de valores, entre otros. Algunas de las **actividades** que se enumeran son reconocer, señalar, nombrar, practicar pronunciación, dibujar, cantar, traducir y repetir palabras. Y los **recursos** principales que sugiere son la dramatización, títeres, láminas, canciones, cuentos.

El segundo material curricular, *Secuenciación de los contenidos conceptuales. Segundo y tercer ciclo* está pensado para ser trabajado desde cuarto a séptimo grado y focaliza en contenidos culturales. Este material se organiza en torno a ejes temáticos; de cada eje temático se sugieren contenidos para cuarto, quinto, sexto y séptimo grado de la Educación Primaria. A modo de ejemplo:

Secuenciación de los contenidos conceptuales. Segundo y tercer ciclo			
EJE: “LOS SERES VIVOS Y EL AMBIENTE”			
CUARTO	QUINTO	SEXTO	SÉPTIMO
Criterios y definición de los seres vivos y no vivos en la concepción del pueblo mocoví. Preservación de la naturaleza en la concepción del pueblo mocoví. Prácticas tradicionales. Creencias. La organización de los asentamientos mocovíes según las estaciones del	La vida del aborigen en comunión con la naturaleza en el pasado. Comunidades aborígenes de Argentina que conservan en gran medida su forma de vida tradicional. Actualidad: la relación del aborigen con la naturaleza en las zonas urbanas y rurales. La imposibilidad de las	El cuidado de la conservación de las especies para el equilibrio ecológico. Las restricciones en la caza de las distintas especies animales. Relatos de vivencias: el rey de los animales.	Criterios y definición de los seres vivos y no vivos en la concepción del pueblo mocoví. Ecosistema y cultura indígena: Cosmovisión. Creencias. Religiosidad.

<p>año, en la importancia del equilibrio de los medios de subsistencia.</p> <p>Las formas de obtención de los alimentos en el pasado y en el presente.</p>	<p>prácticas tradicionales.</p> <p>Influencia del hombre en el cuidado y la destrucción de la naturaleza.</p> <p>Consecuencia en las comunidades indígenas a partir del cambio de vida en relación con la naturaleza.</p>		
--	---	--	--

En el 1º Encuentro de maestros de la EIB se mencionó como otro material curricular a la **“Propuesta curricular para la enseñanza de la cultura mocoví”** que data del año 2009. Esta propuesta reproduce el formato del Diseño Curricular Jurisdiccional y toma como ejes a las disciplinas Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. A partir de esos ejes se sistematizan los contenidos de la cultura mocoví que pueden trabajarse desde Nivel Inicial hasta séptimo grado de la Educación Primaria y se incluyen sugerencias de actividades y recursos. El material es tanto para el maestro de grado que tiene a su cargo las disciplinas “Ciencias Naturales” y “Ciencias Sociales” como para el maestro idóneo que tiene a su cargo la asignatura “Idioma y Cultura mocoví”.

El siguiente es un ejemplo de contenidos vinculados con la cultura mocoví para trabajar en el Nivel Inicial (salas de 4 y 5 años) y en el Primer Ciclo de la Educación Primaria (1º, 2º y 3º grado); los temas no están desarrollados en el material, se presentan en forma de listado:

“Tema: Organización social y las actividades humanas”

Nivel Inicial:

El barrio mocoví, sus particularidades y la identidad.

La vivienda típica.

La convivencia con la familia extensa.

La familia mocoví. Los miembros. Roles. El trabajo. Las costumbres. Valores.

Diferenciación de los sexos a partir de los roles y funciones de los niños y niñas en el hogar, la educación diferenciada del abuelo y de la abuela en el pasado.

La organización comunitaria.

El presidente de la comunidad.

El Consejo de Idóneos.

El trabajo ayer y hoy en las familias mocovíes.

La costumbre de compartir los alimentos.

Las comidas típicas.

Primer grado:

Identidad personal. La etnia mocoví.

Composición de la familia mocoví. Organización actual. El rol de los abuelos en la familia mocoví antes y ahora.

El valor de los ancianos en la comunidad.

El respeto, la obediencia entre pares y hacia los adultos.

El trabajo en la casa.

La cooperación.

La costumbre de compartir los alimentos.

Las reuniones familiares.

Segundo grado:

Identidad cultural del barrio.

Las familias, las autoridades y la toma de decisiones.

El trabajo fuera de la casa, antes y ahora.

Costumbres familiares.

La convivencia en la familia extensa.

Tercer grado:

La identidad cultural del barrio.

El barrio mocoví y la diversidad cultural.

Las organizaciones sociales del barrio.

La comunidad *Com Caia*.

El presidente, los líderes.

El Consejo directivo.

El Consejo de Idóneos.

La organización social de las comunidades mocovíes en el pasado y en el presente.

Autoridades. Roles.

El trabajo para la comunidad en el presente.

Costumbres: la importancia del fogón para la vida aborigen. (Diario de campo N° 1_Ministerio, 03/05/2017).

Entendemos que los materiales (i) *Lengua Mocoví. Materiales para la enseñanza* y (ii) *Secuenciación de los contenidos conceptuales. Segundo y tercer ciclo* se construyeron sobre la base de esta propuesta curricular para la enseñanza de la cultura mocoví dado que los temas de los dos primeros están ligados con la secuenciación de contenidos del tercero.

Sin embargo, la vinculación entre los dos materiales mencionados y la propuesta curricular no ha podido ser constatada a partir del trabajo de campo etnográfico realizado.

Otro de los materiales gestados para el trabajo con la lengua mocoví específicamente es el **alfabeto**. Tal como se mencionó previamente, en la institución se consensuó un alfabeto para la escritura de la lengua mocoví. El proyecto denominado “El valor de la lengua materna en la educación” obtuvo la beca en el rubro Ciencias de la Comunicación, área Lingüística del *Programa Beca Para Todos* de la Subsecretaría de Cultura de la Provincia de Santa Fe. El proyecto se desarrolló entre los años 1998 y 2000 y estuvo coordinado por una maestra de grado de la institución⁶¹, avalado por el entonces director⁶² y por los referentes de la comunidad que estaban en contacto permanente con la escuela.

La propuesta tuvo dos objetivos centrales, por un lado, uno vinculado con la investigación dado que la maestra coordinadora del proyecto sostenía que la lengua mocoví producía interferencias en la alfabetización de los niños pertenecientes a la etnia mocoví⁶³. Por otro lado, un objetivo vinculado con la producción de materiales didácticos para las aulas de “Idioma y Cultura mocoví” bajo la premisa de que “la lengua aborigen que es la lengua materna debe ser enseñada y aprendida con el mismo grado de formalización y sistematización que la lengua oficial.” (Proyecto, 2000: S/N)

El documento titulado “Informe de avance, mes de enero 2000” contiene diez actas (N° 19 a 28) que explicitan acuerdos y debates concretados en el marco del desarrollo del Proyecto. Los temarios tratados en las reuniones giraban en torno a la construcción de dos materiales específicos para el área de “Idioma y Cultura mocoví”: (i) “Nuestro primer diccionario de traducción mocoví-castellano”, y, (ii) “Material bilingüe-intercultural para EGB1”.

⁶¹ La coordinadora del proyecto fue una de las primeras cinco docentes fundadoras de la institución. Trabajó dieciséis años allí hasta que trasladó su cargo a uno de mayor jerarquía en otra institución.

⁶² Prof. V.L, fue docente en el Centro de alfabetización para adultos, colaboró con la elaboración del Proyecto de la escuela para el barrio mocoví y una vez aprobado el proyecto fue designado director de la institución. Ejerció su cargo en la institución hasta el año 1999.

⁶³ La coordinadora del proyecto realizaba una “investigación lingüística” sobre el supuesto de que en la institución educativa se presentaban “dificultades en las diferentes áreas del conocimiento escolar a causa de la interferencia lingüística en contextos bilingües” (Proyecto, 2000: S/N) Se entiende desde el proyecto que la “lengua materna” del estudiante perteneciente a la comunidad indígena es el mocoví, y que esa L1 interfiere en el aprendizaje de la L2, el español. Sin embargo, cuando los niños mocovíes ingresan a la institución educativa su L1 es el español.

De los encuentros participaban ocho o nueve referentes culturales de la comunidad que se reunían como “Consejo de Idioma y Cultura”⁶⁴ coordinados por la maestra a cargo del Proyecto quienes son mencionados en las actas como “referentes lingüísticos”.

En cuanto al primer material, “**Nuestro primer diccionario de traducción mocoví-castellano**” en los documentos se explicita que para arribar a la construcción del diccionario⁶⁵ fue necesario previamente consensuar el alfabeto, dado que el mocoví es una lengua ágrafa de tradición oral y no existían consensos sobre la escritura: “El trabajo del alfabeto fue un trabajo de hormigas, hormigas, llegar primero a un acuerdo de las grafías”, “En ese intento por darle una escritura a todo el saber del pueblo mocoví.” (Entrevista a ex docente, 26/05/2017)

La propuesta del alfabeto surge a partir de la necesidad de “crear material escrito que sirva para la educación de nuestros hijos” (Proyecto, 2000). En la “introducción” al diccionario se lee la justificación que realizan tres miembros del Consejo sobre las decisiones consensuadas en la construcción del alfabeto:

...vimos la necesidad de tener un alfabeto utilizando letras del alfabeto castellano con una reformulación en su orden por la quita de letras y agregados de otras, adecuando a la fonética y gramática que debe tener nuestro idioma por los sonidos guturales, proponiendo una grafía para su utilización e interpretación en la lectoescritura. (Gómez, Antonio; Proyecto, 2000: S/N)

En cuanto a la escritura, por ser nuestra lengua ágrafa, hemos adaptado el abecedario castellano, que con nuestros aportes agregamos apóstrofes, acentos, guiones, que denotan la existencia de nuestra lengua madre. (Teotí, Raúl y Troncoso, Manuel; Proyecto, 2000: S/N)

Para el armado del alfabeto mocoví se crearon nuevos símbolos gráficos sobre letras del alfabeto español para representar los sonidos de la lengua mocoví que no están presentes en el español. El alfabeto quedó organizado en treinta y ocho letras⁶⁶:

⁶⁴ Conformado en ese momento por: Antonio Gómez, Raúl Teotí, Pablo Vázquez, Estela Vázquez, Juan Domingo Troncoso, Manuel Troncoso, Roberto Coria, Rogelio Gómez, Pablo Troncoso y Rubén Coria.

⁶⁵ Utilizamos la palabra “diccionario” porque así se lo nominaliza en el material que se analiza, sin embargo, cabe aclarar que el documento en cuestión es un glosario y no un diccionario dado que no proporciona las definiciones de las palabras listadas sino su traducción al español.

⁶⁶ La fuente tipográfica fue desarrollada por Natalia Bas en el marco de una Tesina de Licenciatura en Letras de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral. Se diagramó una fuente tipográfica que permitiría escribir con el alfabeto consensuado en la comunidad de Recreo. La tesina se titula “Micro-intervenciones políticas y educativas. Complejidades técnicas y culturales para el desarrollo de una fuente tipográfica” y está a la espera de su defensa. Directora: Cintia Carrió.

A - ‘A - B - C - Ā - CH - ‘D̈ - D - E - ‘E - G - Ĝ - I - ‘I - L - ‘L - LL
 - M - ‘M - N - ‘N - Ñ - ‘Ñ - O - ‘O - P - Q - Ğ - R - RR - S - SH -
 T - U - V - ‘V - Y

Se emplean en la escritura los siguientes “signos auxiliares”:

’	Llamado APÓSTROFO. Por ejemplo: LA API’ (labios) – ‘AM (lombriz). Indica, como en este caso que la letra que continúa o que le precede se dice con mucha claridad. Otras veces como en NA’ CO’ (patrón) indica una brevísima pausa en la pronunciación de la palabra.
/	Llamado ACENTO. Por ejemplo, en NALLACÓ (hombres). Indica la sílaba acentuada. En otras palabras, la sílaba que se pronuncia con más intensidad.
>	Llamado EXPIRACIÓN. Por ejemplo, NAPI>NATO (viruela). Indica que se suelta el aire junto con la vocal que le antecede.
—	Llamada LÍNEA o RAYA que se coloca a veces sobre las letras C, G, Q. Por ejemplo, LAPAĜAT (piojo) Indica sonidos guturales.
••	Llamado DIÉRESIS que se coloca sobre la letra D. Por ejemplo, NA’D̈ACANTE (tenedor). Indica que la letra D se pronuncia como una /dt/.

Una de las dificultades del alfabeto consensuado es que no existe una fuente tipográfica⁶⁷ disponible para poder escribir con él en dispositivos digitales y tampoco es posible incorporar los “signos auxiliares” que se proponen con las combinaciones disponibles.⁶⁸ La justificación que exponen los referentes participantes de las discusiones es que utilizar las letras del alfabeto español le facilitaría al niño el aprendizaje de la lectura y la escritura:

Nosotros cuando utilizamos el español es por la razón de que el chico después no se le dificulte la alfabetización, porque a veces, como desde chiquitito, en primer grado, a veces escribimos algunas palabras y ya le vamos enseñando eso. Ya cuando el chico se alfabetiza sabe que los signos, los símbolos tienen un sonido cultural, entonces ya en tercer grado lo pronuncian solos ellos, cuando lo escriben, cuando falta algo le corrigen al maestro también (...) En este caso nosotros dijimos bueno vamos a diferenciar porque con la C común que

⁶⁷ A partir del trabajo citado en la nota al pie anterior será posible contar con una fuente tipográfica para escribir con el alfabeto en dispositivos digitales.

⁶⁸ Por ejemplo, es imposible en el teclado incorporar un guion sobre la letra C, o incorporar una diéresis sobre la letra G.

tiene un sonido y con el signo arriba (de la C) decíamos que era más fácil enseñarlo el sonido con el guion arriba de la C común. Y bueno y la G lo mismo (...) Entonces dijimos, dejamos la G como está, ponemos el guioncito arriba para enseñarles a los chicos que esa letra tiene un sonido. (Entrevista a maestro idóneo, 07/09/2017)

A partir del alfabeto descrito se diagramó un glosario de palabras en mocoví traducidas al español que se denominó “Diccionario de traducción mocoví/castellano”. En una de las actas, los miembros del Consejo dejan asentado por escrito que esperaban que el diccionario contribuyera a la “unión de las distintas comunidades mocovíes de Santa Fe y dé convocatoria al análisis, reflexión y participación crítica de todos los que integran el pueblo mocoví.”⁶⁹ (Acta N° 25, Proyecto, 2000)

En el denominado “diccionario” se lista una serie de palabras que fueron las que el Consejo de Idioma y Cultura analizaba en cuanto a la pronunciación para acordar el alfabeto. En esta instancia de sistematización se generaron diversas discusiones en torno a la lengua, una de ellas vinculada con “no castellanizar la lengua madre, lo que inclusive conllevaría a la pérdida de sentido.” (Acta N° 20, Proyecto, 2000)

La siguiente imagen es un fragmento del diccionario:

Đ	
ĐA	ESE
ĐALAĠAIC	NUEVO
ĐALAĠATI'	CÁMBIELO RENUÉVALO
ĐALAĠAY	NUEVA
ĐILĠOTÁ	DESABRIDO
ĐILOĠOIC	AGRESIVO
ĐILOĠOY	AGRESIVA
ĐOCOLOVE	ELEFANTE

El material es de circulación intra-institucional⁷⁰ y de consulta permanente tanto de los maestros idóneos en actividad como de los miembros de la comunidad que asisten al taller

⁶⁹ Hasta el momento no ha podido corroborarse la concreción de la meta del Consejo, el glosario no ha traspasado los límites institucionales y otras instituciones con población mocoví de la jurisdicción han diagramado un alfabeto diferente para la elaboración de sus materiales didácticos.

⁷⁰ Si bien en las actas N° 26 y 27 se registra que hubo intenciones de la Universidad Nacional de Luján de editar el diccionario y del Departamento de Cultura del Banco Credicoop (Santa Fe) de promocionar la presentación del mismo, en entrevista con los actores involucrados se constató que el material nunca fue publicado.

de capacitación semanal dado que uno de los objetivos de las clases de “Idioma y Cultura mocoví” es escribir la lengua indígena.

En cuanto al segundo material, el denominado en el proyecto “**Material bibliográfico bilingüe-intercultural para EGB1**”, surge como iniciativa del Consejo de Idioma y Cultura Mocoví elaborar un material como propuesta alternativa de uso áulico e institucional. Se pretendía que el material rescatara y revalorizara la identidad cultural “estableciendo relaciones entre los saberes y valores indígenas y los de las distintas ciencias en un pie de igualdad, sin priorizar unos sobre otros.” (Acta N° 23, Proyecto, 2000)

Sobre este material, que perseguía la idea de fotografiar escenas cotidianas de la vida de la comunidad, no hemos encontrado un producto acabado, que esté en circulación en la institución.

A partir del trabajo de campo y de la interacción con los miembros de la institución pudimos reconstruir que desde hacía alrededor de tres años los miembros de la institución estuvieron trabajando en un nuevo material “intercultural y bilingüe” con el Ministerio de Educación de la Nación. Ese material fue denominado “*Com Caia, somos hermanos*” es un libro de lectura para el aula de 1° Ciclo de la Educación Primaria y fue trabajado con todos los miembros de la institución, docentes, directivos, y maestros idóneos en el año 2017. El material recopila “temas básicos de la cultura para utilizarlo como material bibliográfico para la escuela, para los maestros no aborígenes y maestros aborígenes.” (Entrevista a maestro idóneo, 07/09/2017)

El material se publicó en el año 2018, está escrito en español y presenta algunas palabras en mocoví para el Primer Ciclo. En el mismo ciclo lectivo, 2018, la provincia le solicitó a la institución que diame una propuesta de material didáctico para ser editado y publicado por el Ministerio de Educación de la Provincia.⁷¹

Consideramos que, tanto la edición del material por parte del Nivel Nacional como la “invitación” de elaborar un nuevo material por parte del Nivel Provincial son dos gestos alentadores de los niveles macro de gestión en lo que respecta a la gestación de material

⁷¹ Mientras el referente espera que llegue el resto del equipo del taller me muestra lo que está hojeando. Es un material hecho en Chaco para el Nivel Inicial, para trabajar en un aula de lengua mocoví. Me comenta que lo está mirando como “modelo” porque la Provincia les pidió que diagramen ellos una propuesta. (Diario de campo N° 11_Recreo, 14/05/2018)

didáctico para las aulas de EIB. Hasta el momento, los materiales circulantes en la institución fueron el fruto del trabajo colaborativo de “buenas voluntades”:

...y acá la comunidad desde el comienzo hizo uso de lo que tenía, en formato papel, hizo un diccionario, muchas cosas ha hecho el Consejo, la comunidad todo con respecto al idioma, ¿no es cierto?, no es un trabajo de una sola persona, es un trabajo comunitario donde se volcó ahí en ese papel todo lo que, discusiones de horas y horas, mi tío y el papá de Antonio no sé cuánto estuvieron para elegir si era caballo o no era caballo (risas) y pero se ve que es un trabajo que hay que valorarlo mucho y hay que tratar de que esto sea funcional dentro de la comunidad, si yo hablo solo para qué lo quiero (risas). (Maestro idóneo, Charla con miembros del Taller de Idioma y Cultura Mocoví, 30/03/2017)

5.2.3. Inclusión de idóneos (práctica y formación)

En la institución trabajan en tareas docentes tres miembros de la comunidad mocoví; dos maestros idóneos que tienen a su cargo el espacio curricular “Idioma y Cultura mocoví” del Nivel Primario y un maestro idóneo en tareas pasivas que cumple el rol de Referente de la comunidad mocoví en la institución. El resto del plantel docente no pertenece a la comunidad mocoví.

El maestro idóneo en tareas pasivas tiene un cargo de 25 hs. semanales y su función es asesorar al plantel institucional en temas vinculados con la lengua y la cultura indígena, “asesoro en todo lo que tenga que ver con la EIB tanto a la dirección, trabajamos en forma conjunta con los directivos, los maestros cuando hace falta consultar alguna cosa que no saben los idóneos, siempre me consultan a mí.” (Entrevista a maestro idóneo, 07/09/2017)

De los maestros idóneos que tienen a cargo la asignatura “Idioma y Cultura mocoví” uno trabaja en el 1° y 2° Ciclo con una asignación de 4hs cátedra semanales, y el otro trabaja desde sala de 4 años de Nivel Inicial hasta el séptimo grado del Nivel Primario con un cargo docente de 25 hs. semanales; estas horas se distribuyen en 40 minutos semanales por curso en Nivel Primario y 20 minutos semanales por sala en Nivel Inicial.

La carga horaria reducida para los maestros idóneos y la imposibilidad de sumar más cargos hace que la tarea diaria sea mínima por curso. A esta situación se le suma que en ese tiempo reducido de aula se tienen que abordar dos objetos, la lengua y la cultura:

...acá surge un **gran problema**, (...) uno de los problemas es que hay un solo maestro para 300 alumnos, ese es un problema muy serio dentro de lo psicológico para cualquier docente, no es cierto, no es una tarea específica como decir por ejemplo el que viene a dar música, tiene un trabajo específico, el trabajo del maestro de “idioma y cultura” tiene que abordar todos los temas, aparte de la lengua, que no es un trabajo sencillo, (...), en este caso el

trabajo del maestro de “idioma o cultura” es tres o cuatro veces mayor que todos los otros maestros que tienen que abordar temas de su propia lengua, entonces para hacer una planificación de unidades de trabajo tiene que planificar las distintas áreas y aparte la lengua, que no saben hablar los chicos, y ese es un problema, porque si habría unos tres o cuatro maestros bilingües en la planificación se ayudarían y tendrían menor cantidad de alumnos, por ejemplo... (Maestro idóneo, charla con Taller de Idioma y Cultura Mocoví, 30/03/2017)

La demanda de nuevos cargos para los maestros idóneos es un pedido constante de los miembros de las instituciones. En el marco del *1º Encuentro de Maestros de la EIB*, luego de presentar las acciones llevadas a cabo en relación con la modalidad EIB, la directora de la institución, aprovechando la presencia de representantes ministeriales, solicitó públicamente la apertura de un nuevo cargo para un docente idóneo con el objetivo de trabajar por separado la lengua y la cultura mocoví.⁷² En una encuesta realizada por los estudiantes de Sexto grado al primer plantel de asistentes escolares de la institución⁷³ se les preguntó qué le cambiarían a la escuela hoy. Una de las respuestas fue “tener más maestros de idioma para fortalecer el idioma y cultura” (Revista 25º aniversario, 2017: 15)

En cuanto a la planificación de los docentes idóneos, en los primeros años de la institución, el maestro idóneo trabajaba en pareja pedagógica con el docente del aula con el objetivo de que sea una “verdadera educación intercultural”:

Los maestros no teníamos idea de lo que era la educación intercultural para pueblos aborígenes, estábamos, pero era más del idóneo, hasta que tuvimos que participar porque era un ida y vuelta. Entonces empezamos a hacer lo de la pareja pedagógica, yo lo hice hasta el día que me fui. Inclusive en clases de historia, de sociales, de ciencias naturales, con Antonio. (Entrevista a ex docente, 26/05/2017)

De las entrevistas realizadas al referente institucional⁷⁴ pudimos reconstruir que actualmente, si bien el docente idóneo ya no trabaja en pareja pedagógica sino que está solo frente al aula de “Idioma y Cultura mocoví”, cada año los idóneos planifican en forma conjunta con distintos maestros de 1º, 2º y 3º Ciclo con el fin de seleccionar las unidades que pueden ser trabajadas en paralelo entre los docentes. El maestro idóneo determina los contenidos conceptuales de las otras áreas que puede adaptar para trabajarlos en su materia relacionándolos con la cultura mocoví. Estos contenidos conceptuales están vinculados con los de la “Propuesta curricular para la enseñanza de la cultura mocoví” (*cfr.* 5.2.2) que se

⁷² Diario de campo N°1_Ministerio de Educación, 03/05/2017.

⁷³ Amalia Gómez (ayudante de cocina, 1992), María Ester Gómez (Cocinera, 1991) y Norma Salteño (ayudante de cocina y limpieza, 1994).

⁷⁴ Entrevista a maestro idóneo, 07/09/2017.

construyó en la institución, por lo que los docentes idóneos en ejercicio tienen una lista de contenidos culturales pautados “para poder trabajar, así que tienen una *curricula* más o menos como para confiarse” (Maestro idóneo, charla con Taller de Idioma y Cultura Mocoví, 30/03/2017).

Con los contenidos del área lengua mocoví se trabaja con la misma metodología, en función de lo que están trabajando en otras áreas se planifica la introducción de vocabulario específico en mocoví:

Cuando trabajan el cuerpo humano también aprovechan a trabajar, por ejemplo en el Primer Ciclo, así como trabaja el Sistema, como está planteado en el Sistema, también trabaja de esa forma pero con la lengua mocoví. Cómo se dice mano, cómo se escribe, cómo se dice principalmente con los chiquititos, manos, pies, piernas, cabeza... (Entrevista a maestro idóneo, 07/09/2017)

Tal como lo reconstruye Martínez (2014), si bien el docente idóneo tiene a su cargo el espacio destinado a la lengua y la cultura mocoví, también trabaja en forma integrada en la planificación con el docente común del grado porque se busca que los temas que trabajan los maestros idóneos se acerquen a los contenidos diagramados por el docente del grado. En función de esto fue que se elaboraron los materiales curriculares de abordaje de la cultura mocoví descriptos en el punto 5.2.2.

En cuanto a la práctica dentro del aula, sólo pudimos compartir una clase de “Idioma y Cultura mocoví”⁷⁵. La clase es de 1° grado de la Educación Primaria⁷⁶. Presentamos a continuación el relato de la clase:

La clase

En el aula de primer grado la docente idónea está a cargo, los estudiantes (alrededor de veinte) están sentados en grupos (los pupitres son individuales, pero están agrupados armando grandes mesas de cuatro pupitres).

La docente trajo netbooks para trabajar de a pares. Las prende, abre un programa de Word en cada una y las reparte. Luego en el pizarrón escribe:

MOČOIT LA' ČATČA'
YACAI NAGA'A

⁷⁵ Durante el trabajo de campo se produjeron desencuentros con la docente idónea. Si bien las visitas eran pautadas con antelación, por diferentes circunstancias personales la docente debía ausentarse de la institución y, por lo tanto, los encuentros se postergaban. Por este motivo, sólo se pudo concretar una observación de una clase de “Idioma y Cultura mocoví”.

⁷⁶ Diario de campo N° 8_Recreo, 01/09/2017

Luego escribe en el pizarrón una lista de palabras una debajo de la otra: NUGUT - ÑA'TIĪ - NAGA'A; las lee en voz alta y va preguntando qué significan. Algunos niños le responden el significado.

La consigna es que los chicos en la página de Word que tienen abierta en las *netbooks* escriban primero su nombre y apellido y luego copien las palabras que están en el pizarrón. Como comparten el dispositivo cada dos o cada tres, resuelven por turnos la actividad.

A medida que los chicos empiezan a trabajar en la consigna van surgiendo problemas vinculados con los dispositivos, algunas *netbooks* se tildan, otras se apagan, algunos estudiantes salen del programa Word sin querer y no saben entrar solos por lo que detienen la resolución de la consigna. La docente va por mesa resolviendo cuestiones técnicas de esta índole y apaciguando conflictos entre los niños que se pelean por usar las *netbooks*.

Se cumplen los 40 minutos destinados a la asignatura y algunos niños no han podido completar la actividad por diferentes inconvenientes con los dispositivos digitales. Ingresó la maestra no idónea que tiene a su cargo la clase siguiente. La docente idónea junta todas las *netbooks* y nos vamos juntas a la sala de informática a guardarlas.

La clase relatada es una clase para trabajar con vocabulario en la que se repiten palabras ya conocidas a partir de una actividad que implica la copia de un listado en un dispositivo digital; se deduce que esas palabras ya fueron trabajadas porque los niños las reconocen, al menos en la oralidad, y pueden reponer el significado. No tenemos registro de si la actividad realizada en los dispositivos queda guardada en alguna carpeta de la docente.

Cabe analizar que, si bien la actividad parece estar anclada a contenidos trabajados previamente, en clases anteriores, no queda claro cuál es el objetivo de la actividad que involucra el dispositivo digital, dispositivo que parecería obstaculizar el desarrollo de la clase. Por un lado, la docente emplea en la escritura en el pizarrón los “signos auxiliares” propios del alfabeto consensuado en la comunidad, signos que los estudiantes no pueden reproducir en los dispositivos debido a la ausencia de una fuente tipográfica adecuada; por otro lado, los dispositivos retrasan los turnos de trabajo por ser de uso compartido y, a la vez, generan otros inconvenientes vinculados con la tecnología. Finalmente, creemos que la actividad no demanda al estudiante otro esfuerzo intelectual más que la mera copia del pizarrón a la computadora.

De la observación de esta actividad surgen algunos interrogantes, tales como ¿qué objetivo lingüístico se persigue con la actividad?, ¿cómo la actividad contribuye con el aprendizaje de la lengua mocoví?, ¿qué se espera de los dispositivos digitales en el proceso de enseñanza de la lengua?, ¿qué objetivo persigue la repetición de vocabulario aislado?

Otra actividad fue registrada de los pasillos del edificio escolar⁷⁷ y se relaciona con la construcción de la identidad intercultural de la institución. En una de las paredes de los pasillos, bajo el lema “Identidad”, estudiantes de sexto y séptimo grado reconstruyeron el origen de sus familias y lo plasmaron en una intervención para ser compartido con el resto de la comunidad educativa. El registro se ordenaba de la siguiente manera: “*Soy...Nací en...Mi papá es de...Mi mamá es de...mis abuelos vivían en...Vivimos en...*” A la última consigna muchos contestaron “Vivo en el barrio mocoví/comunidad mocoví” y a esta algunos sumaban las frases “soy mocoví”, “somos mocovíes”, “somos una familia de mocovíes”.

Finalmente, en el marco del 25° aniversario se concretaron diferentes actividades que se relatan en la Revista *25° aniversario* (2017) elaborada en conmemoración de la celebración. Una de las actividades fue realizada por el Nivel Inicial (salas de 4 y 5 años) durante el ciclo lectivo 2016. Se trabajaron temas vinculados con el área “Idioma y Cultura mocoví” fuera del espacio mínimo destinado a tal fin que es de 20 minutos semanales. Los objetivos perseguidos por el proyecto fueron: “fortalecer y afianzar las clases brindadas por la docente idónea”, “promover la integración de las familias en la escuela”, “revalorizar conocimientos inherentes a su cultura y compartirlo con todos”, “lograr el acercamiento y la aceptación de las nuevas generaciones hacia la cultura aborígen”. Las actividades desarrolladas en el marco del proyecto fueron entrevistas a familiares, clases abiertas, mateadas, salidas, actos escolares. La actividad de cierre buscó promover la participación de todas las familias, indígenas y no indígenas y se basó en invitar a las abuelas a cocinar sus platos utilizando fuego de leña en un sector del patio de la institución.

Otra de las actividades desarrolladas en el marco del 25° aniversario se denominó “Me lo contó mi mé (mi abuela)”⁷⁸ y fue realizada por niños de Nivel Inicial, sala de 5 años. La actividad consistió en una investigación que giró en torno a la pregunta ¿con qué se lavaban antes las manos? A partir de esta pregunta se organizaron diferentes momentos de la actividad: relato de las abuelas, búsqueda del árbol con el que fabricaban antes el jabón (Palo jabón), fabricación del jabón y prueba del mismo. Según lo relata la revista, la

⁷⁷ Diario de campo N° 5_Recreo, 30/3/2017.

⁷⁸ Este proyecto obtuvo el 1° premio EIB de la Feria de Ciencias y Tecnología del año 2014.

actividad se complementó con la elaboración de un informe de investigación por parte de los alumnos de quinto grado.

En relación con la formación de los docentes idóneos, los primeros miembros de la comunidad que ejercieron como maestros en un primer momento en la institución tenían un amplio manejo de la lengua y la cultura mocoví y a su vez tuvieron la posibilidad de asistir a una propuesta de Certificación Docente Primaria⁷⁹ de tres años de duración brindada en el Instituto de Formación Docente N° 14 de la ciudad de Rosario.⁸⁰

Desde dicha capacitación y hasta el reciente “Ciclo de Profesionalización Docente de Educador Intercultural Bilingüe Indígena (2017-2019)” organizado por el Ministerio de Educación no se ofrecieron instancias formales de formación docente para maestros idóneos como así tampoco para maestros comunes que ejercen en escuelas interculturales y/o bilingües, por lo tanto, los nuevos maestros idóneos que han ingresado a la institución como reemplazo de los maestros jubilados se encuentran con un doble problema. Por un lado, no son hablantes nativos de la lengua indígena que tienen que enseñar y no tienen el mismo conocimiento de la cultura mocoví que los ancianos, y por el otro lado, no han tenido la posibilidad de acceder a programas de capacitación docente que los habilite para el ejercicio de la docencia.

En el ya mencionado *1º Encuentro de maestros de la EIB* uno de los proyectos que la comunidad educativa del “caso oficializado” compartió fue el de “**Formación de maestros idóneos**”. Este proyecto se lleva adelante desde el año 2008 y tiene como objetivo formar personas jóvenes de la comunidad con miras a cursar la carrera de formación docente para garantizar la enseñanza del idioma y la cultura mocoví en la escuela. Como requisito, los jóvenes que asisten a los talleres de formación tienen que tener los estudios secundarios completos. A su vez se les requiere “compromiso en la asistencia y trabajos requeridos”⁸¹:

Ese taller sale con la necesidad de poder trabajar con los jóvenes que están reemplazando en la escuela, como la mayoría de los jóvenes no son hablantes, entonces la necesidad que teníamos era enseñar la lengua y enseñarles los aspectos culturales de la cultura mocoví para

⁷⁹ Si bien en la entrevista no pudimos reponer la fecha de la capacitación, creemos que se trata del Programa provincial de capacitación docente permanente del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe del año 2000 (cfr. Martínez, 2014: 77-78).

⁸⁰ Diario de campo 12_Recreo, 24/05/2018.

⁸¹ Diario de campo N° 1_Ministerio de Educación, 03/05/2017.

que ellos cuando trabajen dentro de sus unidades de trabajo puedan plantearlo en su horario de trabajo en el aula y entonces esa es la razón por la que estamos trabajando todos los lunes. Con la razón de transmitirle a los jóvenes toda la filosofía de vida del pueblo y bueno, ya que estamos yo, Manuel, hay otras, Norma, Estela, que tienen muy presente el tema de la lengua y la cultura, y son los que han quedado porque los ancianos se nos fueron muriendo, bueno ahora quedamos como ancianos nosotros, somos ancianos. (Entrevista a maestro idóneo, 07/09/2017)

La propuesta de acción se basa en reuniones semanales de tres horas de duración para capacitar a los jóvenes en la lengua mocoví y en la planificación de las clases; a su vez, asistir al espacio los habilita para que puedan realizar observaciones de clases y prácticas en las aulas. Uno de los objetivos que se persigue es el de rescatar la lengua mocoví y trabajar sobre la escritura de la misma.

En el año 2017 el curso contaba con 18 alumnos; algunos de ellos son estudiantes de Profesorados de Educación Inicial o Primaria y también están inscriptos en el escalafón interno de la institución para acceder a los reemplazos de los maestros idóneos. A su vez, algunos de los integrantes del Taller participan del “Ciclo de Profesionalización Docente de Educador Intercultural Bilingüe Indígena (2017-2019)” organizado por el Ministerio de Educación de la Provincia

Tanto la maestra idónea como los jóvenes que asisten al taller, y los jóvenes de la comunidad en general, no son hablantes de la lengua mocoví. Dado que, con el paso del tiempo ese primer Consejo de Idioma y Cultura mocoví que se gestó a la par de la institución se disolvió, el referente institucional deja entrever en su discurso que el taller de formación cumple la función de Consejo Asesor para la institución educativa. Una de las apuestas actuales del taller es atender a la oralidad de la lengua, por ello el foco está puesto en “la pronunciación”⁸²:

...el otro es que el maestro, los chicos que están no son hablantes, **nosotros le tenemos que proveer desde el Consejo de Idioma y Cultura la lengua, y esa lengua** después la tiene que más o menos sistematizarla para poder trabajarla dentro con los alumnos en sus planificaciones, (...) y eso es muy difícil para el docente, el idóneo, aparte de no tener una formación específica... (Maestro idóneo, charla con Taller de Idioma y Cultura Mocoví, 30/03/2017)

Resulta necesario considerar que, por un lado, los hablantes de la lengua mocoví se posicionan frente a los no hablantes en tanto “maestros, referentes de la lengua” y en esa

⁸² Diario de campo N° 3_Recreo, 27/03/2017.

postura se autoidentifican como los responsables de enseñarles la lengua indígena a los más jóvenes; pero esta enseñanza se da de forma asistemática dado que el hecho de ser hablantes no garantiza que puedan enseñar la lengua como L2 y, a su vez, no cuentan con materiales o sistematizaciones (ya sea desde perspectivas formales y/o comunicacionales) de la lengua mocoví para *andamiar* la enseñanza. Por otro lado, los más jóvenes son los responsables de reorganizar ese conocimiento de la lengua en función de sus aulas de idioma y cultura mocoví; de este modo, los jóvenes, quienes efectivamente habitan las aulas, no sólo no tienen una formación docente inicial, sino que tampoco cuentan con una formación disciplinar que les permita reflexionar metalingüísticamente sobre la lengua que tienen que enseñar. Entendemos que esto trae como consecuencias que los contenidos que se enseñan en las aulas de Idioma y Cultura mocoví sean reducidos y que la oportunidad de actuar como docentes autónomos se ve obturada, debido a que no se ha contado con instancias que permitan la reflexión y cuestionamiento sobre el conocimiento del objeto a ser enseñado.

Desde otra mirada institucional, el equipo directivo describe la lógica de la enseñanza de la lengua mocoví como “estancada en la enseñanza del vocabulario” y demandan que es necesario que los maestros idóneos busquen otras alternativas de enseñanza para que los estudiantes “puedan entablar diálogos en la lengua mocoví”:

En este momento también, después de que los chicos tienen un vocabulario suficiente, el maestro empieza a trabajar oraciones, pone vocabulario suelto y los chicos más grandes pueden armar oraciones, sencillas. Tenés que tener un vocabulario para hablar un idioma, **pero nunca salimos de ahí, hay que dar el paso al diálogo.** (Charla abierta con miembros del equipo directivo, 19/04/2018)

Los directivos institucionales les demandan a los maestros idóneos que busquen nuevas estrategias para la enseñanza de la lengua mocoví, que puedan superar el uso de expresiones sueltas, evitar la traducción constante y favorecer la oralidad por sobre la escritura, pero parecería que se desconoce la realidad del plantel docente indígena, la mayoría no son hablantes de mocoví, y la demanda “hacia ellos” es también una “necesidad de ellos”: “tenemos una gran necesidad de profundizarlo al idioma también y que aprendan a hablar.” (Entrevista a maestro idóneo, 07/09/2017)

Puede entenderse que esta demanda de los directivos a los docentes responde a la demanda comunitaria de que los niños que asisten a la institución aprendan la lengua: “una lástima viste, porque no hay nada escrito digamos en la idioma, todo escrito en castellano nomás” (Entrevista a miembro de la comunidad, 30/03/2017)

Si bien se sostiene desde todos los estamentos institucionales la importancia del Taller en tanto espacio formativo y de sostén de los maestros idóneos, se reconoce que con la lengua mocoví como objeto de enseñanza hay limitaciones tales como la ausencia de una sistematización de la lengua pensada para la enseñanza o de materiales didácticos para el aula. Mientras el equipo directivo demanda que los maestros idóneos puedan “dar el paso al diálogo” con sus estudiantes, los miembros del Taller entienden que es necesario sistematizar la enseñanza de la lengua indígena para que el maestro pueda tener mejores herramientas, pero que para ello es necesario un trabajo colaborativo:

...a ellos [a los maestros idóneos] se les hace muy difícil la lengua porque al no ser hablante uno es muy difícil trabajar con el tema de la pronunciación, la escritura en realidad la trabaja [el docente idóneo] con los elementos que nosotros ya le dictamos, así que por el momento se está rebuscándose como pueda, no hay un sustento institucional que le diga “bueno vamos a enmarcar el trabajo en esta situación”, es muy difícil, para [el docente idóneo] es muy difícil el trabajo, por eso nosotros tratamos de apoyar en todo esto para que [el docente idóneo] pueda escuchar cuando estamos hablando sobre las distintas pautas culturales del pueblo originario para que después en el empleo de las unidades didácticas y dentro del contenido que va a abordar le sea un poco más sencillo para trabajar, pero yo creo que **el tema de la cultura no es tan difícil para abordarlo** porque uno más o menos hace una relación de trabajo sobre la cultura, sobre los contenidos que ya son del mismo sistema. **Y lo único difícil que se nos está poniendo a nosotros hasta el momento es la lengua**, es el tema de cómo “*metodolizar*” el tema de la enseñanza de la lengua, no tenemos una metodología sobre la enseñanza, y ese es el proceso que venimos llevando, hace tres años que venimos trabajando pero que todavía no lo podemos sistematizar, **y tiene que haber alguien que nos ayude para sistematizar esa metodología de trabajo con la lengua que es lo que nos cuesta**, tenemos muchos elementos para trabajar pero ahora nos falta eso, no sé cómo vamos a hacer con el Ministerio con este tema de trabajar... (Maestro idóneo, charla con Taller de Idioma y Cultura Mocoví, 30/03/2017)

El docente idóneo reconoce como problemática para la enseñanza la falta de sistematización de la lengua mocoví y señala la necesidad de contar con otros actores para poder hacerlo, “tiene que haber alguien que nos ayude”. Se lee en estas palabras la demanda hacia la academia: lingüistas, sociolingüistas, educadores.

Carrió (2014: 179) señala que si se pretende empoderar las lenguas y afianzar la EIB “los especialistas universitarios (antropólogos, lingüistas, sociólogos, historiadores, etc.)

cumplen un rol fundamental y activo” y deben trabajar a la par de los miembros de las comunidades. No obstante esta apreciación, es de destacar que son numerosos los casos en los que los especialistas por diferentes razones, son expulsado de los espacios de trabajo colectivo y/o no son convocados, ya sea por desconocimiento o ex profeso.⁸³ A su vez, cuando desde los espacios universitarios se proponen instancias de trabajo colectivo con las instituciones de EIB los requisitos burocráticos para concretarlas suelen obstaculizar el trabajo y los miembros institucionales suelen estar atentos a otras cuestiones de carácter urgente para el desarrollo cotidiano escolar.

Con respecto a la **formación docente**, Carrió (2004) reconstruye que en el año 2002 se realizó en la institución un curso “Intercultural Bilingüe” organizado por el Ministerio de Educación de la Provincia. Los capacitadores eran profesores y licenciados de historia, antropólogos y lingüistas procedentes mayoritariamente de la Universidad de Buenos Aires y la Universidad de La Plata. Según la autora, todo el personal docente de la institución asistió a los encuentros, pero los maestros idóneos se terminaron alejando porque, en palabras de ellos, “todo lo que los capacitadores vinieron a decirles sobre *su* cultura, ellos ya lo sabían.” (2004:157)

Las constantes demandas hacia el Ministerio de Educación en relación con los maestros idóneos pueden sistematizarse en dos: (i) formación y capacitación de jóvenes de la comunidad para desempeñar el rol de idóneos en el aula y (ii) creación de cargos para maestros idóneos. A estas dos demandas se podría sumar una tercera vinculada con la necesidad de formar maestros de grado que sean miembros de la comunidad indígena. Esta última demanda nos lleva a pensar en la figura del docente de aula no idóneo, no perteneciente a la comunidad que representa el 95% del plantel docente.

Una de las dificultades para la enseñanza que detecta Carrió (2004) en la escuela bilingüe aborígen es que la mayoría de los docentes no son miembros de la comunidad mocoví y no están capacitados profesionalmente para enfrentarse a las situaciones de contacto cultural; en este sentido, el conflicto inicial que impulsa el surgimiento de la institución parecería continuar dado que no hay una cosmovisión compartida docente-alumno fuera de la materia dictada por los maestros idóneos. En esta misma línea, Somasco

⁸³ Tómese como ejemplo la elaboración del “Alfabeto mocoví”, del “Glosario mocoví-español” o del libro de lectura para el aula de 1° Ciclo de la Educación Primaria “*Com Caia, somos hermanos*”, instancias de las que no participaron lingüistas.

(2010) reconstruye que los docentes que se desempeñan en la institución llegan al cargo por el escalafón común de la provincia y muchas veces “suelen juzgar a los niños desde su propia cultura generando una mirada negativa, ya que se trata de una forma de pensar distinta, de actuar diferente” (2010: 58).

En el documento denominado “Educación Intercultural Bilingüe en Argentina” (2004) publicado por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, se sistematizaron 107 experiencias de abordaje de la diversidad lingüística y cultural en poblaciones aborígenes del territorio nacional y migrantes de países limítrofes. La consigna fue que las instituciones enviaran sus experiencias. La experiencia que envía el “caso oficializado” es justamente una vinculada con la formación del plantel docente no indígena y se tituló NAPAGAITANCA: QUE NA LELOGIAGAC NA NAPAGAITAGANAC MOCOIT DOCOSHÍ. TALLERES: APLICACIONES METODOLÓGICAS EN EIB⁸⁴.

La experiencia comienza a realizarse en el año 2001 y surgió por la necesidad de “dar una respuesta a la falta de formación docente para escuelas de modalidad bilingüe intercultural, por iniciativa del 100% de los docentes” (MECyT, 2004: 398) Los actores que estuvieron involucrados en la experiencia fueron, el equipo directivo (Director y Vice-director), diez Maestros de la EGB 1 y 2, cuatro Maestros de áreas especiales para la EGB 1 y 2, dieciocho Profesores de la EGB 3 y tres maestros idóneos.

El objetivo que perseguía la experiencia era que todos los docentes de la institución “conocieran” la cultura mocoví y que a partir de ello pudieran mejorar la calidad del proceso enseñanza - aprendizaje. Se buscaba también poder elaborar materiales didácticos “significativos para los alumnos.” Para llevar adelante la experiencia el Consejo de Idioma y Cultura organizaba “Jornadas de Perfeccionamiento” para el plantel docente y el personal directivo, y, a su vez, el personal docente se reunía con el maestro idóneo de su ciclo “para planificar y seleccionar estrategias didácticas.”

Por otro lado, de la entrevista con la docente que había estado a cargo de la coordinación del Proyecto “El valor de la lengua materna en la educación” y de las charlas informales mantenidas con numerosos docentes del territorio santafesino que se desempeñan en instituciones con población indígena podemos afirmar que los docentes que ejercen la

⁸⁴ El título de la experiencia que se transcribe es copia textual del documento; entendemos que el diseño del alfabeto desligado de la tipografía afecta, en este caso, la textualización (con las consecuentes alteraciones fonéticas).

docencia en este tipo de instituciones no reciben formación por parte del Ministerio de Educación en lo que respecta a la atención en las aulas de la interculturalidad o el bilingüismo:

A mí me gusta el tema. (...) aprendí un montón porque el tener que salirte de tu estructura de tu formación de docente, porque a mí por lo menos nadie me enseñó en mi instituto de formación que había aborígenes y que el aborígen piensa distinto. (...) pero nadie me mostró eso otro, a mí me gustó, aprendí en este caso, me costó salir... (Entrevista a ex docente, 26/05/2017)

5.3. Experiencia como empoderamiento de la cultura y la lengua

En 5.2 describimos el funcionamiento del “caso oficializado” en función de la modalidad EIB atendiendo a tres variables: (i) organización y dinámica institucional, (ii) propuesta curricular y materiales didácticos, y (iii) inclusión de idóneos (práctica y formación docente) en la institución. El siguiente cuadro sistematiza la información relevante de las tres variables analizadas que permitirán avanzar en el análisis:

Cuadro N° 14. Análisis experiencia “caso oficializado”⁸⁵

CASO OFICIALIZADO		
(i) Organización y dinámica institucional	(ii) Propuesta curricular y materiales didácticos	(iii) Inclusión de idóneos (práctica y formación docente)
<p>Nivel Inicial (sala 4 y 5 años)</p> <p>Nivel Primario (1° a 7° grado)</p> <p>Estudiantes monolingües español en mayor medida provenientes de la comunidad mocoví.</p> <p>Docentes criollos monolingües español.</p> <p>Docentes idóneos monolingües español.</p> <p>Función demandada a la institución: brindar educación a los niños de la comunidad indígena; revitalizar y difundir la</p>	<p>Misma estructura curricular que el sistema oficial.</p> <p>Espacio denominado “Idioma y Cultura Mocoví” con 40 minutos semanales por curso.</p> <p>Elaboración propia de una propuesta curricular para la enseñanza de la cultura mocoví que se entrelaza con las propuestas curriculares oficiales.</p> <p>Elaboración propia de materiales para el abordaje de la cultura y la lengua mocoví en el ámbito institucional.</p>	<p>Tres maestros idóneos en la institución:</p> <p>(i) en tareas pasivas (referente comunitario),</p> <p>(ii) con cargo de 25 hs. semanales y</p> <p>(iii) con 4 hs. cátedras semanales.</p> <p>Práctica que prioriza el objeto cultura por sobre el objeto lengua.</p> <p>Formación docente de los idóneos gestada al</p>

⁸⁵ Resultado del análisis (elaboración propia).

cultura mocoví		interior de la institución.
----------------	--	-----------------------------

En este último punto del capítulo 5 buscamos avanzar sobre la **hipótesis 2(a)**:

Hipótesis 2(a)

A la institución denominada “caso oficializado” se le demanda, desde la comunidad, atender al “empoderamiento lingüístico-cultural indígena”, esto es, que sea el espacio en el que los niños aprendan la lengua y la cultura indígena dado que en la comunidad se ha dejado de transmitir.

Desmembrar y reordenar la lógica institucional del caso nos permitirá dar cuenta de los objetivos lingüístico-culturales que se le demanda a esta institución educativa en tanto EIB. Para avanzar sobre la hipótesis 2(a) reconstruiremos el “aula de lengua y cultura indígena” que se sostiene en la experiencia educativa del “caso oficializado”. Para ello reorganizaremos el corpus analítico en función de tres criterios: (i) la concepción de EIB que subyace en la institución, (ii) el *status* conferido a las lenguas (indígenas y español) y (iii) el *rol* asignado a los maestros idóneos en la escolarización.

La *concepción de EIB que subyace en la institución* se vincula, como se mencionó en los apartados anteriores, con que la institución nace con un mandato fundacional que era el de brindar una educación de calidad para los niños de la comunidad mocoví; pero esa educación debía ir de la mano de la enseñanza de la lengua y la cultura indígena. El porcentaje actual de la matrícula institucional que es parte de la comunidad mocoví es del 65% y esas demandas siguen presentes. El objetivo era brindar una educación intercultural y bilingüe pero la organización institucional, como se ha mostrado, es la misma que cualquier institución del sistema educativo oficial con la variante del espacio destinado a la enseñanza de la lengua y cultura indígena.

Por otro lado, Carrió (2004) plantea que, si bien la institución desde sus orígenes propone un proyecto intercultural y bilingüe, los alumnos provenientes de la comunidad que asisten a la escuela no son bilingües mocoví-español, son hablantes nativos del español. La educación, entonces, se considera bilingüe porque existe una voluntad consciente de recuperar la lengua, más allá de que el espacio destinado a dicho objetivo sea reducido; el problema es que “la implementación de un proyecto intercultural y bilingüe implica mucho más que introducir en la currícula un espacio dedicado a una cultura y a un lenguaje ‘x’” (Carrió, 2004:151)

A partir de los relatos tanto del cuerpo directivo como de los docentes idóneos de la institución parecería que en se concibe que una Educación Intercultural Bilingüe se agota en la enseñanza de la lengua indígena en una materia semanal y en entrelazar los saberes culturales con las propuestas oficiales. Coincidimos con Somasco (2010) cuando sostiene que la institución se considera bilingüe pero no cumple con los objetivos de preservación de la lengua originaria porque ello supondría una doble escolaridad, “en general los esfuerzos solo permiten rescatar un conjunto de rasgos culturales, es decir que la inclusión se concibe dentro de otra cultura (la occidental) que se encuentra de ese modo ‘jerarquizada’” (2010: 73).

En la reconstrucción de las concepciones de lo educativo y de la educación intercultural en la comunidad mocoví de Recreo, Martínez y Villarreal (2013) arriban a que “la educación es entendida como una herramienta para la construcción de la ‘identidad cultural’ y ésta, la puerta de entrada que permite la apropiación de los conocimientos necesarios para poder formarse como profesionales y para el conocimiento de los derechos.” (2013: 12)

En cuanto al *status conferido a las lenguas (indígenas y español)* en la escolaridad, Martínez (2014) relata que la transmisión del idioma ha sido uno de los aspectos centrales de trabajo tanto en la escuela como en la comunidad porque la lengua ha sufrido una interrupción en su transmisión intergeneracional vinculada con lo que los sujetos denominan como negación de la identidad cultural.

Si bien en la institución se busca mejorar el nivel de dificultad en la enseñanza de la lengua mocoví, la enseñanza de la misma se limita a palabras sueltas, saludos o frases breves. Esto es consecuencia del reducido tiempo curricular que se le destina a la asignatura

en la propuesta, y, si bien los niños comprenden algunas frases de la lengua mocoví, no las utilizan. (*cfr.* Somasco, 2010)

En una de las charlas abiertas mantenidas con los miembros del Taller de Idioma y Cultura Mocoví se les consultó cuál era el objetivo que esperaban alcanzar en relación con la lengua mocoví; en la respuesta podemos encontrar una idea que resultó recurrente al entablar diálogos con diferentes actores institucionales: la circularidad que se le confiere a la responsabilidad sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lengua indígena, esto es, la lengua indígena es la lengua que se espera que los niños hablen, y el cuerpo directivo entiende que son los docentes idóneos los que tienen que hacerse cargo de ello porque las familias esperan que los niños recuperen la lengua; sin embargo, los docentes idóneos entienden que la lengua indígena es de las familias también y esperan que sea en el entorno familiar el espacio en el que se generen los diálogos para ponerla en funcionamiento:

...en el futuro es que la puedan hablar, los chicos en realidad aprenden muchas palabras, sueltas así, pero como la lengua acá en Recreo no se habla más, entonces nos queda el recurso de poder que los chicos aprendan acá en la escuela, **pero habría que buscar una estrategia de que esa enseñanza que tienen dentro de la escuela motive a la familia**, es al revés, no que la familia motive al chico sino que los chico puedan motivarlos a la familia, porque ahí es adonde llega, entonces obviamente es un trabajo estratégico de poder motivarlo al padre a que lea, a que lo escuche al alumno pronunciar la palabra, decirle si está bien si está mal, porque hay muchos que son hablantes, pero como no se habla en la casa no se habla más la lengua entonces se pone dificultoso el aprendizaje de la lengua. (Maestro idóneo, Charla con miembros del Taller de Idioma y Cultura Mocoví, 30/03/2017)

Parecería que se le confiere a la lengua mocoví el estatus de lengua de circulación entre la escuela y las familias y a la inversa, de las familias a la escuela.

En el marco del acto por la celebración del 25º aniversario de la institución se podía acceder a distintas aulas en las que se mostraban trabajos realizados por los estudiantes para dicha celebración. Uno de esos trabajos era una serie de dos cuadernos titulados “Sueños 1988” y “Sueños 2017” que recopilaban la palabra de miembros de la comunidad bajo la consigna de compartir lo que soñaron y aún sueñan en relación con la escuela y la comunidad; la pregunta disparadora de la actividad era “¿Qué sueño tiene/tenía la comunidad antes/ahora?” Esos fragmentos denominados “sueños” se pueden destejer en expectativas y/o demandas sobre la escolaridad de los miembros de la comunidad:

Sueños 1988: tener un centro de alfabetización de adultos; que los chicos aprendan a **leer y escribir; rescatar la lengua y la cultura mocoví;** tener una escuela primaria y una escuela secundaria; que los jóvenes de la comunidad puedan ser profesionales.

Sueños 2017: que los niños y jóvenes **puedan hablar la lengua mocoví;** seguir defendiendo los derechos de los pueblos originarios; tener maestros artesanos; que los niños y jóvenes conozcan la historia de su comunidad; lograr tener jóvenes que sean profesionales; tener una escuela de oficios; tener una escuela terciaria; **escuchar a un niño hablando nuestra idioma mocoví** y que algún día ese niño pueda dar clases en nuestra escuela. (Diario de campo N° 6_Recreo, 18/05/2017).

El estatus que se le confiere al español es el de la lengua de la alfabetización, sobre este punto no hay ni discusiones ni acotaciones por parte de los miembros de la institución; es la lengua en la que los niños tienen que “aprender a leer y escribir”. La lengua indígena en cambio está posicionada en otro lugar, en el lugar de “lengua a ser revitalizada”, la lengua que se espera que los niños aprendan a hablar. Podría decirse que la lengua mocoví tiene el *status* de la “lengua de deseo”, es la lengua que tanto directivos, como docentes idóneos como familiares esperan que los niños aprendan a hablar. Por otro lado, se la ubica en el lugar del “fracaso” dado que no se ha podido cumplir en los 25 años de enseñanza con el objetivo de que sea una lengua hablada dentro de las aulas.

Las siguientes citas, si bien son extensas, condensan el estatus que le confieren a la lengua indígena tres actores vinculados con la escolarización, un maestro idóneo (1), un directivo (2) y un miembro de la comunidad indígena (3):

(1)...lo que nos pasa todavía a nosotros después de 25 años de enseñanza, ¿por qué los chicos todos saben muchas palabras, pero cuando vos le preguntás dicen como que no saben? Eso es algo que nosotros vamos a tener que buscar una estrategia, cómo hacer eso porque eso tiene que ver con la **comunidad** ya, ya no es **la escuela**, tiene que ver con la comunidad, de qué forma tendría que el trabajo de la escuela influenciar dentro de la familia para el tema de la lengua, si llevar más escritos, llevar carteles, decir bueno cada niño llevará un cartel para que lean en su casa, pegarlo en la pared para que lo lean los padres, tiene que haber otra estrategia, vamos a tener que buscarla porque los chicos saben, hasta los mismos que están estudiando, les digo bueno vamos a hacer un trabajo, vamos a trabajar los nombres de los animales, y en ese momento ellos como que no saben nada, pero cuando ya empiezan a trabajar sí lo saben todo, se acuerdan todo. Porque como no es habitual el tema de la transmisión de la lengua no es tampoco hablado en ninguna parte salvo algunos padres que lo hablan en su comunidad y no hay una propuesta de que pueda ser mucho más hablado en el seno familiar. Yo creo que esa es la pata que nos falta a nosotros, y eso va a ser un trabajo bastante... eso es lo único que nos está costando. (Entrevista a maestro idóneo, 07/09/2017)

(2) Nosotros en nuestro proyecto que es todo el rescate de la cultura y el idioma nos sentimos fortalecidos en la parte de la cultura porque en eso los maestros investigan, colaboran, destacan las fechas significativas, en todas las unidades didácticas se toman conocimiento de

la cultura, pero **nuestra debilidad es justamente el idioma** y que **es un reclamo fuerte que está haciendo la comunidad**. La escuela cumplió 25 años y es como que ya tenemos un buen espacio y decir...bueno pero los chicos no saben el idioma, porque cuando se creó la escuela el pedido era ese, la enseñanza de la lengua, del idioma, querían recuperar el idioma que habían perdido. Tiene un montón de cosas la historia porque era obvio que los **maestros**, nosotros no podíamos recuperar el idioma, tenía que hacerlo la comunidad, pero **la comunidad** no sabía cómo entonces se lo pidió a **la escuela**, toda una historia para analizar interesante. Pero nosotros como escuela queremos hacer un trabajo fuerte en idioma, pero **desde hace años estamos como dando vueltas en círculos sobre qué hacer con el idioma en la enseñanza**. Hay un punto clave que es que tenemos un solo maestro en la escuela, el gobierno no crea cargos, entonces una vez a la semana, cuarenta minutos de idioma, obvio que no van a salir hablantes. Pero de todos modos si lo tuviéramos **no tenemos una forma sistemática para enseñarlo**, porque no está sistematizada una forma. Y **ellos no son profesores de idioma**, una cosa es hablar y otra cosa es tener que enseñárselo a alguien que no sabe, entonces no saben sistematizar, no saben cómo hacer, nosotros tampoco porque no somos profesores de idioma, entonces vemos que siempre hemos quedado en la enseñanza de vocablos sueltos y estamos en un punto en que ya no va más eso porque nunca van a hablar así, entonces nosotros **queremos apuntar al diálogo, que ya dejemos las palabras sueltas y que se hable**. (Entrevista abierta con el equipo directivo, 19/04/2018)

(3) ...pero viste la gente organizadora...yo y R nos jubilamos, y A dentro de poco, quedarán los más jóvenes... qué se yo cómo quedará más adelante, **ya no hay más progreso digamos de la lengua, se va perdiendo, no sé cómo va a quedar la escuela bilingüe**, porque los chicos que van a la secundaria no sé si la hablan, la identidad, su cultura, su valor, pierden todo... (Entrevista a miembro de la comunidad 30/03/2017)

De las palabras de los actores se puede reconstruir el estatus asignado a la lengua mocoví, es la lengua que debe ser revitalizada y enseñada; pero también se la vincula con otros *status* como lo son el de lengua de la demanda, del deseo y del fracaso. De la demanda porque diferentes actores les demandan a otros que se hagan cargo de ella; del deseo porque es la lengua que se espera que hablen los niños de la institución, y del fracaso porque luego de tantos años de escolarización no se han logrado los objetivos que se había propuesto la institución en relación con ella, esto es, que los niños aprendan la lengua mocoví como L2.

Finalmente, en cuanto al *rol asignado a los maestros idóneos en la escolarización* Martínez y Villarreal (2016) consideran que los maestros idóneos son los representantes de la comunidad en el ámbito escolar y que en ellos recae la doble tarea de (i) reconstituir los conocimientos establecidos como válidos para el conjunto sociocultural, rescatar el idioma e incorporar la escritura; y (ii) enseñar esos contenidos en el aula.

A pesar de esta doble tarea asignada a los maestros idóneos en las instituciones, a nivel jurisdicción, no se registran instancias formales de capacitación docente sostenidas en el

tiempo; esta ausencia de capacitaciones no es sólo para los maestros idóneos, los maestros no idóneos que trabajan en contextos interculturales tampoco reciben formación específica vinculada con su labor diaria. Esto trae como consecuencia el hecho de que lo que se espera de los maestros (idóneos y no idóneos) muchas veces esté desfasado de las posibilidades reales de concreción.

Se espera que el docente idóneo cumpla los roles de: (i) revitalizar la lengua y la cultura indígena, (ii) ser hablante de la lengua indígena, (iii) enseñar a hablar la lengua indígena, (iv) enseñar/transmitir la cultura indígena, y; (v) alfabetizar en lengua indígena.

A partir de los tres criterios descriptos entendemos que en el “caso oficializado” se construye una “*experiencia como empoderamiento de la cultura y la lengua*” porque el objetivo institucional es revitalizar la lengua y cultura mocoví que ha perdido fuerzas en la comunidad y que los niños las aprendan. De este modo, el “aula de lengua y cultura indígena” es un aula de empoderamiento, de revitalización; si bien la institución entera es Intercultural y Bilingüe, se espera que el espacio destinado a alcanzar el objetivo vinculado con la lengua y la cultura indígena sea la materia “Idioma y cultura mocoví”.

Si bien en la hipótesis 2(a) planteamos que la comunidad es el actor vinculado con “la demanda”, a partir del análisis podemos determinar que la demanda del empoderamiento cultural y lingüístico es compartida entre la institución educativa y la comunidad. Esto implica que cada una de las partes (escuela y comunidad) “espera” que la otra parte asuma la responsabilidad de cumplir con el objetivo lingüístico.

	Escuela	Maestros idóneos	Familia/comunidad
L1	español	español	español
Demanda lingüística	La institución les demanda a los maestros idóneos que enseñen la lengua indígena, pero también demanda que en el núcleo familiar se trabaje con la revitalización de la lengua.	Los maestros idóneos esperan: (i) que la institución les dé herramientas para sistematizar la enseñanza de la lengua, (ii) que las familias sean el eslabón definitivo en el aprendizaje de la lengua.	La comunidad le demanda a la institución que se enseñe la lengua indígena.

6.1. Estudios previos

El segundo caso correspondiente a la comunidad *toba/qom* es el que se denomina “caso no oficializado” porque, si bien se encuentra en un contexto de interculturalidad y bilingüismo, hasta hace poco tiempo no contaba con la modalidad de EIB, por lo tanto es una de las instituciones denominadas en los documentos legislativos “comunes con población aborígen”.

Como antecedentes sobre esta experiencia recuperamos el trabajo de Somasco (2010) reseñado en el punto 5.1 de esta *Tercer parte*. Somasco (2010) describe, como se mencionó previamente, el funcionamiento de la EIB en dos establecimientos educativos con el objetivo de referenciar la realidad escolar en relación con las políticas lingüísticas; uno de esos establecimientos es el que aquí denominamos “caso no oficializado”.

Más allá del trabajo de Somasco (2010) no encontramos antecedentes que aborden el estudio del “caso no oficializado” motivo por el cual este capítulo se sustenta en los datos recolectados en el trabajo de campo etnográfico llevado adelante en la institución educativa.

6.2. Datos y análisis⁸⁶

Los aportes del antecedente mencionado se complementan con los datos recolectados en el trabajo de campo etnográfico llevado adelante en el marco de esta investigación. Se realizaron entrevistas (abiertas y en profundidad) a agentes institucionales (representante legal, secretario sindical, directora, vicedirectora y directora suplente; docentes idóneos, maestra de grado); se participó de eventos institucionales (Acto por el 25° aniversario de la institución, 1° Encuentro de Maestros de la EIB en Colonia Dolores, acto por la presentación del material de trabajo “Nuestras Huellas II”, Jornada “Escuela Abierta”); y se compartieron tres intervenciones de clase con uno de los docentes idóneos de la institución.

⁸⁶ Parte del análisis se encuentra publicado en Lorenzotti (2017) y en Jara y Lorenzotti (2018).

Se recopiló material de circulación institucional, a saber: Proyecto Bilingüe Institucional (2008), planificaciones de clases del docente idóneo (Nivel Inicial, tercer y sexto grado), libros de trabajo de aula (NA PAXAGUENXAQUI II. Huellas de mi escuela II. Libro de trabajo (2017) y NA PAXAGUENXAQUI I. Huellas de mi escuela I. Libro de trabajo para 1° grado). (cfr. Cuadros N° 3, 6 y 8)

A partir de estos aportes, en este apartado se reconstruye y analiza la organización institucional del “caso no oficializado” en función de la presencia de estudiantes pertenecientes a la comunidad *qom* en la institución; se atiende en este punto a las siguientes variables: (i) organización y dinámica institucional, (ii) propuesta curricular y materiales didácticos, e, (iii) inclusión de idóneos (práctica y formación docente).

Previamente, haremos un breve recorrido sobre el surgimiento de la institución educativa en la comunidad.

La institución educativa es una escuela de Educación Pública de Gestión Privada, pertenece al Sindicato de Artes Gráficas de Santa Fe. La escuela está ubicada en un barrio en el noroeste de la ciudad de Santa Fe denominado Las Lomas⁸⁷. Este barrio se compone en su mayoría por miembros de la comunidad *qom* que han migrado a la capital santafesina desde la provincia de Chaco⁸⁸ en busca de mejores condiciones laborales. En el barrio, los miembros de la comunidad *qom* están organizados en dos comunidades, cada una con su personería jurídica otorgada por el Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (INAI) e intentan mantener la vida en “comunidad”: solicitaron la propiedad comunitaria de las tierras que ocupan; tienen un referente político comunitario⁸⁹ que es electo⁹⁰ y ciertas

⁸⁷ La escuela se emplaza a doce cuadras hacia el Este de la Avenida Blas Parera. Las líneas de transporte no ingresan al barrio. Los docentes que asisten a la institución llegan con transporte privado o con un servicio de remis no oficial que funciona dentro del barrio. (Diario de campo N° 1_Las Lomas)

⁸⁸ Los miembros del barrio pertenecientes a la comunidad *qom/toba* migran desde aproximadamente el año 1989 desde las localidades chaqueñas de Castelli, Miraflores, El Espinillo, Villa Río Bermejito, Pampa del Indio.

⁸⁹“...el referente no es cacique, porque la palabra cacique para mí no existe porque el cacique es como el gobernador de la provincia, como que gobernaba la provincia y mandaba a todas las comunidades, el referente es el que manda en una comunidad chiquitita, entonces el cacique en sí es el mayor de todos, era así el sistema. Pero quedó la denominación como que si alguien representa a una comunidad es cacique. Cuando cacique es el gobernador de todo un sector. Acá es referente político dentro de la comunidad y se elige dentro de la comunidad...” (Entrevista a idóneo, 12/04/2017)

decisiones se someten a votación de los miembros de la comunidad habilitados para hacerlo.⁹¹

A su vez, la lengua en la comunidad tiene una vitalidad lingüística alta, los adultos utilizan la lengua *qom* en los hogares y los niños la aprenden como L1. Según datos de Somasco (2010) y del relato de los entrevistados, el contacto más asiduo de los niños con el español comienza con la escolarización.

En el barrio tienen una capilla, los Centros Comunitarios, el Centro de Atención Primaria de la Salud y la escuela. Dada la alta vitalidad lingüística de la lengua *qom* dentro de la comunidad, el barrio se encuentra en situación de contacto entre lenguas y culturas, y este contacto se visibiliza en la institución educativa; tanto los niños de la comunidad *qom* como los niños criollos de los alrededores asisten a la única escuela que se encuentra en el barrio.

La escuela se crea en el año 1991 “porque era una necesidad del barrio”⁹² dado que la escuela más cercana está a unos 2,5 km y los chicos no asistían por diferentes razones, una de ellas, por la distancia y los costos de acceso. El relato dice que en ese momento, el Ministerio de Educación de la Provincia le delega la responsabilidad de construir una escuela dentro del barrio al Episcopado y éste le solicita la tarea al Sindicato de Artes Gráficas. El Sindicato toma la iniciativa y se crea una escuela que comienza funcionando en casas de familias hasta que se compra el terreno en el que se construye el actual edificio.

La institución es una escuela pública⁹³ de gestión privada⁹⁴ pero a su vez tiene “la protección” del arzobispado⁹⁵. En su surgimiento la institución se crea como un Aula Radial (un anexo) de la Escuela N° 1304 “Paz, Pan y Trabajo”, el nombre que recibe es Aulas Radiales “San Martín de Porres”. En el año 2016, junto con la celebración del 25° aniversario de su fundación, la Escuela Primaria dejó de ser un Aula Radial y se

⁹⁰ “tiene que ser ejemplo en lo que es familia, cuidar a los chicos, responsable, eso principal, después saber hablar un poco el castellano, tener ideas fijas, tener su casa.” (Entrevista a idóneo, 12/04/2017)

⁹¹ Un requisito para poder votar, por ejemplo, es tener la casa propia, porque eso es signo de madurez. (Diario de campo N° 9_Las Lomas, 12/04/2017)

⁹² Diario de campo N° 4_Las Lomas, 21/06/20

⁹³ El Ministerio de Educación de la Provincia paga los sueldos y los estudiantes no pagan cuotas por asistir.

⁹⁴ El Sindicato de Artes Gráficas la gestiona.

⁹⁵ En los actos se enarbola la bandera papal.

independizó como institución con la modalidad EIB⁹⁶. El nuevo nombre de la institución es “Escuela Intercultural Bilingüe Particular Incorporada N° 1502 “San Martín de Porres”.

El caso es de interés para esta investigación porque la institución educativa, antes de ser reconocida oficialmente con la modalidad de EIB, gestó su proyecto interno de atención a la diversidad lingüística y cultural de sus aulas. La situación de contacto lingüístico-cultural del barrio se vio reflejada en la institución educativa por lo que la organización escolar se fue transformando con miras a favorecer la alfabetización inicial de todos los alumnos. Hemos denominado a este caso “caso no oficializado” porque durante veinticinco años la institución atendió a la diversidad lingüística y cultural de sus aulas por fuera de la oficialidad de la modalidad de EIB.

6.2.1. Organización y dinámica institucional

El “caso no oficializado”, hoy denominada Escuela Intercultural Bilingüe Particular Incorporada N° 1502 “San Martín de Porres”, es una institución pública de gestión privada que cuenta con los niveles de Educación Inicial (sala integrada de 3-4 años y el preescolar de 5 años) y Educación Primaria (1° a 7° grado). La Escuela Secundaria funciona en las mismas instalaciones, pero es una institución independiente.

El Nivel Primario cuenta con un equipo directivo formado por una directora y una vicedirectora, diecisiete docentes de grado y dos maestros idóneos; el Nivel Inicial no tiene equipo directivo porque depende del Nivel Primario. El equipo directivo del Nivel Primario se divide entre el turno mañana y el turno tarde dado que por escasez de aulas no pueden asistir todos los grados al mismo turno. En 4°, 5° y 6° grado tienen Jornada Escolar Extendida⁹⁷ con un total de 15 horas semanales. De 1° a 3° grado tienen dos secciones y a partir de 4° grado tienen una sección por curso.

⁹⁶ Esta situación provocó que la institución esté en un proceso de reorganización del trabajo de los idóneos durante el trabajo de campo.

⁹⁷Desde el año 2014 en la Provincia de Santa Fe se implementa de forma gradual desde 4° grado en adelante la Jornada Ampliada que consiste en una “propuesta curricular a través de la cual se extiende dos horas la jornada escolar en las escuelas primarias, promoviendo la pedagogía emprendedora y el aprendizaje de artes e idiomas. Con la extensión horaria, se trata de favorecer la renovación de tiempos, espacios y dinámicas escolares, permitiendo ampliar el universo cultural de los niños y niñas.”
([www.santafe.gov.ar/educación/jornada ampliada](http://www.santafe.gov.ar/educación/jornada%20ampliada))

La institución brinda el servicio de Copa de Leche y Comedor⁹⁸ (desayuno, refuerzo nutricional⁹⁹, almuerzo y media tarde), todos los estudiantes son beneficiarios del servicio y se realiza un seguimiento especial a los que presentan bajo peso o desnutrición¹⁰⁰. Dado que la institución no cuenta con instalaciones para un comedor el servicio se sirve en las aulas, por lo que la dinámica de las clases se organiza en función de los horarios de cada servicio.

En el año 2017 la institución contaba con una matrícula de 316 alumnos, 53 en el Nivel Inicial y 263 en nivel Primario. Del total de estudiantes, un 40% pertenece a la comunidad indígena. En el Nivel Secundario¹⁰¹ la matrícula es de 115 alumnos promedio; si bien no hemos podido corroborar el porcentaje de alumnos de la comunidad *qom* que asisten al Nivel Secundario, Somasco (2010) recupera que el número en ese momento era reducido, alrededor de diez alumnos continuaban los estudios secundarios.

Los niños de la comunidad indígena del barrio son en su gran mayoría monolingües en *qom* e ingresan al Nivel Inicial con escaso manejo del español. Esto, para la institución educativa, se presentó durante muchos años como un obstáculo para alcanzar la alfabetización inicial de todos los alumnos; a los chicos de la comunidad les costaba el aprendizaje de la lectura y la escritura en español dado que “es difícil alfabetizarlos en una lengua que no conocen”¹⁰². En respuesta a este obstáculo, la institución gestó su proyecto interno de abordaje de la interculturalidad y el bilingüismo. Los maestros y directivos diseñaron en el año 2007 un proyecto institucional de EIB que intentaba responder a la problemática detectada por el cuerpo docente, esto es, la imposibilidad de alfabetizar a los niños *qom* en español:

Dado el incremento de los alumnos de la población Qom que asisten a nuestra institución educativa (año 2006: 69 alumnos; año 2008: 117 alumnos) y a la dificultad que se presenta

⁹⁸ Con subsidios nacionales y provinciales.

⁹⁹ El refuerzo nutricional es una colación entre el desayuno y el almuerzo que se destina, principalmente, a los niños diagnosticados con desnutrición.

¹⁰⁰ Por este motivo las reuniones plenarias en la institución no son frecuentes dado que desobliga a los chicos de asistir a la escuela implicaría la posible pérdida de una de estas instancias del comedor.

¹⁰¹ El Nivel Secundario no tiene un proyecto de EIB. En el trabajo de campo, una docente del Nivel Secundario manifestó su preocupación por los chicos de la comunidad que cursan el secundario, porque, según su experiencia, en la escuela los estudiantes de la comunidad *qom* no terminan el secundario, hay altos índices de abandono dado que no se sienten contenidos. (Diario de campo N° 2_Las Lomas, 06/06/2016)

¹⁰² Entrevista abierta a directivo de la institución (19/07/2016).

en la comunicación de los niños con el contexto educativo, especialmente en el Nivel Inicial y en el 1º ciclo, y en el conflicto que se les presenta en la adquisición de la lengua castellana, tanto en la oralidad como en la lectoescritura, incidiendo de manera desfavorable en sus posteriores aprendizajes, es que observamos la necesidad de sentar las bases para la construcción de un PROYECTO DE EDUCACIÓN BILINGÜE contando con la participación de la comunidad aborígen en el mismo. (Proyecto EIB institucional, 2008: 6).

Este proyecto fue aprobado por el Ministerio de Educación de la Provincia y se puso en funcionamiento en el año 2008 con el objetivo de acercar la escuela a la comunidad:

Ese proyecto lo que trataba de hacer era trabajar e integrar a los chicos de la comunidad en lo que era el aspecto escolar que nos estaba costando tanto. Entonces se pensó ese proyecto, se buscó un maestro idóneo para que él hiciera de mediador, un nexo entre los chicos. Entonces se empezó a trabajar sobre las diferentes etapas del proyecto, se empezó a trabajar con el maestro siempre en el primer ciclo, o en jardín o en primer grado. (Entrevista a directivo, 19/07/2016)

Tal como se relató para el “caso oficializado”, en el marco del *1º Encuentro de maestros de la EIB*¹⁰³, representantes de la institución expusieron, frente a los miembros de los otros centros educativos convocados, las acciones que han desarrollado en el marco del proyecto institucional de EIB. Entre las acciones que lleva adelante la institución se encuentran:

(a) Incorporación de dos maestros idóneos bilingües: se incorporaron a la institución dos miembros de la comunidad *qom*; en un principio uno en Nivel Inicial (en el año 2008) y el segundo en Primer Grado del Nivel Primario (en el año 2009). En el relato de los actores, el logro de estas incorporaciones se cuenta como el resultado de una ardua lucha dado que desde el Ministerio de Educación se solicitaba que los idóneos acreditaran título docente.

A partir del año 2017 la propuesta de trabajo de los maestros idóneos se extiende a todos los grados.¹⁰⁴ Se organizan reuniones pequeñas de una hora de duración una vez por mes entre el maestro idóneo y el grupo de docentes con el que trabaja con el objetivo de compartir criterios entre los docentes del grado y los idóneos para acordar actividades y evaluar las mejoras de los alumnos.

(b) Elaboración de material didáctico: se elaboraron dos materiales para el aula, “*Huellas de la escuela, Lliguini-Na Paxaguenxaqu*” un cuaderno de trabajo para 1º grado con actividades y “*Na paxaguenxaqui II – Huellas de mi escuela II*”, un libro de lectura

¹⁰³ Organizado por el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, llevado a cabo el día 03/05/2017 en la Escuela N° 430 “José de San Martín” en la localidad de Colonia Dolores, departamento San Justo, Provincia de Santa Fe.

¹⁰⁴ Se amplía sobre este punto en 6.2.3.

que recopila historias familiares, mitos, leyendas y recetas tradicionales; este último fue publicado en el año 2016 por el Ministerio de Educación de la Provincia¹⁰⁵.

(c) **Generación de espacios de expresión artística:** se pensó como espacio de trabajo colaborativo y cooperativo entre ambas culturas la conformación de un coro, al que denominaron “Huellas”. Este coro está dirigido por uno de los maestros idóneos y se encuentran una vez por semana durante el turno tarde. A él asisten tanto niños criollos como *qom* y el repertorio está compuesto por canciones en las dos lenguas. El coro participa siempre de actos institucionales y en eventos fuera del barrio:

El objetivo es que los chicos de la comunidad, no hablo por lo general sino yo voy por un objetivo principal que es para los chicos de mi comunidad, que el día de mañana ellos puedan hablar, que puedan expresarse, que puedan decir lo que sienten, por eso está también el proyecto del coro, años atrás ya, desde el primer año que arranqué, yo toco algo de guitarra, canto un poco, entonces también jugamos mucho con eso para poder mezclar también a los chicos porque no solo van los chicos de la comunidad, van chicos criollos que se juntan para cantar una canción bilingüe por ejemplo, entonces jugamos mucho con eso que el chico se pueda integrar, que no tenga vergüenza para hablar, que no tenga vergüenza para expresarse. (...) el objetivo principal es eso, que el chico el día de mañana no sienta vergüenza de hablar, porque eso es lo que tienen los chicos de la comunidad, son muy cerrados, nunca le podés sacar una palabra, o si le hablás mucho se cierra más... (Entrevista a maestro idóneo, 12/04/2017)

En su dinámica institucional el Nivel Primario mantiene relaciones fluidas con el Nivel Secundario en función de la necesidad de este último de la presencia de maestros idóneos dentro de la institución. El Nivel Secundario, como ya se mencionó, no cuenta con un proyecto de EIB y por lo tanto en su plantel docente no se encuentran trabajando miembros de la comunidad *qom*. Los actores del Nivel Primario lo denominaron “la brecha” dado que el esfuerzo realizado en el Nivel Primario pierde sus fuerzas cuando el alumno ingresa al Nivel Secundario, y aún estando dentro del mismo predio, la educación parece otra. Los docentes del Nivel Secundario tienen otras lógicas de circulación por las instituciones, a veces son pocas las horas que tienen como para comprometerse con un proyecto institucional o a veces la constante movilidad docente a la que están sujetos determina la presencia de nuevos actores constantemente. El Nivel soluciona algunas situaciones de comunicación básicas acudiendo a los maestros idóneos del Nivel Primario:

¹⁰⁵ Se amplía sobre este punto en 6.2.2.

...los chicos pasaban al secundario y muchas veces el director viene a pedir "el recurso" que en este caso serían los maestros idóneos para solucionar alguna actividad, incluso el año pasado una nena que estuvo rindiendo en las mesas de diciembre, cuando ellos [los maestros idóneos] le explicaban la actividad la nena entendía y sabía todo. Rindió y rindió bien. (Entrevista a directivo, 09/06/2017)

6.2.2. Propuesta curricular y materiales didácticos

La institución educativa se organiza con la estructura curricular del Sistema Educativo Oficial con algunas variantes en función del Proyecto Institucional de Educación Bilingüe que llevan adelante desde el año 2008. A Nivel institucional no se cuenta con un diseño curricular para el abordaje de la alfabetización en el contexto bilingüe e intercultural del aula, pero se reconoce en el Proyecto de EIB institucional que son necesarias algunas modificaciones en función de alcanzar el éxito en el sistema escolar:

Sabemos que en el primer ciclo se aprueba o desaprueba en función del área de lengua, lo que puede significar el abandono definitivo del sistema escolar. Si las propuestas educativas para el área son “inadecuadas”, terminamos “naturalizando el hecho de que algunos grupos no lleguen nunca a convertirse en lectores competentes. (Proyecto EIB institucional, 2008)

En el Proyecto se entiende que en el proceso de enseñanza y aprendizaje al alumno se le presentan obstáculos lingüísticos, sociales y culturales, por lo tanto, se persiguen como objetivos “investigar las relaciones lingüísticas- culturales que permitan el abordaje de la educación bilingüe” y “promover la revisión de las propuestas pedagógicas con el fin de implementar el replanteo didáctico”, todo esto, a largo plazo.

Uno de los objetivos del proyecto era la incorporación de miembros de la comunidad al plantel institucional; se incorporaron dos maestros idóneos elegidos por la comunidad pero, como se mencionó anteriormente, el idóneo no está a cargo de una materia sino que trabaja con el docente del grado dentro del aula¹⁰⁶. Se entiende dentro de la institución que este cambio en la propuesta convirtió a la educación en “bilingüe”, sin embargo, y tal como lo sostiene Somasco (2010), la incorporación de dos miembros bilingües a la institución no la transforma en un espacio donde se educa en dos lenguas, “la presencia de los dos miembros de la comunidad como auxiliares, no habilita esta categoría.” (Somasco, 2010:68)

El objetivo N° 2 del Proyecto Institucional de EIB es “diseñar y construir el material didáctico para el desarrollo de las clases.” En cumplimiento de este objetivo, la planta

¹⁰⁶ Se amplía sobre este punto en 6.2.3.

docente elaboró dos cuadernos de trabajo *qom*-español. El primero, “*Huellas de la escuela, Lliguini-Na Paxaguenxaqu*”, se diseñó exclusivamente para primer grado. Según los directivos de la institución la idea del proyecto surge por la inquietud de los docentes que manifestaron que los alumnos no podían en los primeros grados iniciarse en la lectura y la escritura. El libro fue elaborado por los dos docentes a cargo de primer grado y uno de los maestros idóneos. El objetivo que perseguía la construcción del material era ser un puente para que los chicos se alfabeticen en español. El cuaderno está pensado para ser trabajado en el aula como material personal de cada alumno y contempla las áreas de Lengua y Matemáticas. Está escrito en español y *qom*. En el apartado de “Lengua” encontramos cartillas/fichas de trabajo escritas en español y *qom*. Algunas actividades tienen como objetivo trabajar con las letras (vocales y consonantes) y otras con textos (canciones, poemas).

La impresión de este primer material se concretó en el año 2010 cuando la institución fue elegida por el Centro Latinoamericano de Aprendizajes en Servicios Solidarios y a través de su programa “Creer para ver” beneficia a la institución con un premio en el marco del Programa de Apoyo a Escuelas Solidarias. El premio consistía en darles las posibilidades de materializar el libro; les otorgaron una fotocopiadora, materiales como hojas y anillado para que dentro de la institución se realizara la impresión.

Según los datos recabados en las entrevistas, el material ha sido de apoyo en el devenir del aula; en el segundo libro puede leerse: “¡Qué alegría ver plasmado en esas hojas blancas palabras en ambas lenguas, donde podían identificarse todos nuestros niños! Leer ya no era ajeno a nadie... *qom* y castellano... castellano y *qom*... mezclándose.”

El segundo libro, “*Na paxaguenxaqui II – Huellas de mi escuela II*” (2016), es un libro de lectura pensado para el segundo y tercer ciclo de la Educación Primaria. El material recopila la historia del barrio a través de entrevistas realizadas a miembros mayores de la comunidad; mitos, relatos, leyendas y fábulas; y, recetas tradicionales de los papás del barrio. Es un material bilingüe, cada texto está redactado en *qom* y en español.

Para la elaboración de este material se trabajó todo un año con talleres con las familias en los que se reconstruyeron los relatos:

Este libro es más abarcativo, tiene por ejemplo historias, nosotros trabajamos un día invitamos a todos los papás para que contaran como era su infancia. Estaban los padres

divididos en grupos, los docentes en cada grupo, ellos narraban, nosotros tomábamos nota, filmábamos. Ese día que nos juntamos con los papás les pedimos que traigan historias con las cuales ellos habían crecido, que les habían transmitido de generación en generación; recetas, juegos infantiles. Entonces por turno íbamos trabajando los distintos grupos y cada uno iba contando. (Entrevista a vicedirectivo, 19/07/2016)

El material fue editado y publicado por el Ministerio de Educación de la Provincia, a fines del año 2016¹⁰⁷. El siguiente fragmento es parte del discurso que emitió uno de los maestros idóneos de la institución en el acto de presentación del libro, en su relato destaca la importancia de la elaboración y de la publicación de un material pensado para los niños indígenas en un contexto provincial y nacional en el que la producción de materiales para la EIB es escasa:

Contamos con muy poco material a Nivel Nacional, este material nos va a servir para poder leer algo en nuestra idioma, en nuestra lengua digamos, en ese sentido estoy contento. La familia también se hizo presente, sentimos el apoyo de ellos porque se hicieron presentes los papás porque colaboraron en el trabajo de este material, estuvieron presentes cuando se los convocó a reuniones, con mates, con sonrisas, estuvimos durante estos años trabajando para poder tener este material de mucha importancia para el lugar en el que estamos. (...) hay poco material en todo el ámbito provincial, en el ámbito nacional también, mucha gente está pasando lo mismo que nosotros, están tratando de sacar materiales para poder usar en la educación para los chicos, y bueno esperamos que les sirva más a los chicos, para que se sientan identificados también los chicos de nuestra comunidad. (Discurso de maestro idóneo, presentación del libro “Huellas de mi escuela II”, 29/11/2016)

Al momento del cierre del trabajo de campo, la institución se encontraba pensando en un nuevo material que se enfocara en actividades, que sea un recurso para el trabajo con la alfabetización en el aula. En la elaboración de los materiales los maestros idóneos offician de “traductores”, y aquí se generan problemas no menores vinculados con lo que parecería que los actores entienden por traducción. A los idóneos se les pide la “traducción palabra por palabra” de los textos desconociendo que eso daría como resultado textos inentendibles; en el siguiente fragmento de una entrevista se entretejen cuestiones vinculadas con discusiones que no se dan dentro de la institución, como por ejemplo sobre el alfabeto para escribir el *qom* o sobre lo que implica traducir:

...los que trabajan en el secundario querían que todas las traducciones de los cuentos estén palabra por palabra, porque después van a trabajar con eso y discutíamos esta parte que yo

¹⁰⁷ Al momento de concluido el trabajo de campo en la institución el material aún no había sido puesto a prueba en las aulas dado que la institución se encontraba en el período de reorganización en función del nombramiento de la modalidad.

no podía hacer palabra por palabra porque hay palabras que no existen en nuestra idioma dentro del castellano, (...) el que lee tiene que entender lo que está leyendo, no que sea palabra por palabra y que después tenga una duda de qué quiso decir con esto. O sea, es una traducción redondeando lo que va diciendo en castellano. (...) en el libro trabajé mucho así, entonces digo, nadie me puede decir si está bien o está mal, porque en realidad el sistema de escritura nuestro dentro de la comunidad es muy nuevo digamos, por ejemplo, una letra que se usa en castellano, la X por ejemplo, para escribir TAXI, nosotros la X la usamos para otro sonido, para una G cerrada, por ejemplo TAGAE, va con X pero en castellano se leería como TAXAE. (Entrevista a maestro idóneo, 12/04/2017)

Cuando a los directivos se les consultó qué decisiones se tomaban en relación con la traducción de los materiales la respuesta fue que se basaban en materiales que los docentes idóneos habían traído de Chaco porque “allí hay más avances en relación con la escritura.”

6.2.3. Inclusión de idóneos (práctica y formación)

Uno de los objetivos listado en el proyecto de EIB de la institución hace referencia al plantel docente: “incluir como maestro a un miembro idóneo elegido por la comunidad toba.” Al aprobar el proyecto institucional, el Ministerio de Educación de la provincia habilitó¹⁰⁸ la incorporación a la planta docente de un miembro de la comunidad *qom* como primer docente idóneo, el cargo se denomina “maestro de grado idóneo”, se creó mediante una resolución ministerial y tiene la misma carga horaria de los demás docentes (25 hs. semanales). Como primera gestión educativa entonces, se incorporó un miembro de la comunidad *qom* hablante nativo de la lengua indígena que adquirió el español como segunda lengua:

...se pondrá en funcionamiento un proceso de alfabetización bilingüe innovador en lo que a esta escuela se refiere que, propiciando el desarrollo de estrategias metacognitivas y contrastando lingüística y semióticamente ambas culturas, permita superar los obstáculos que actualmente se les presentan a los alumnos. Dicho proceso alfabetizador se iniciará en primera instancia en 1er. año de Educación Primaria, donde se incorporará el maestro de educación bilingüe al trabajo diario áulico. (Proyecto EIB institucional, 2008).

El espacio en el que se incorpora al docente idóneo es el que institucionalmente se considera el más vulnerable para alcanzar la alfabetización inicial, el primer año de la escolaridad. Dado que la incorporación de ese primer maestro contribuyó de forma positiva con la escolarización de los niños, en el año 2009 ingresa a la institución el segundo

¹⁰⁸ Se hace referencia aquí no solo a la aprobación para incluir un docente idóneo en la institución sino también a la creación del cargo para que este perciba un sueldo por su desempeño laboral dentro del ámbito educativo.

docente idóneo. A partir de ese momento se comienza a trabajar también en el Nivel Inicial con la presencia del idóneo en el aula. Los dos docentes fueron alumnos de la institución, concluyeron el noveno año de la antigua EGB3 de la ya derogada LFE¹⁰⁹.

En función del objetivo institucional los docentes idóneos no trabajan en una materia semanal tal como lo legisla la normativa para las escuelas con la modalidad EIB, sino que trabajan a la par de los docentes comunes en el aula, y su labor no es la enseñanza de la lengua y cultura indígena sino ser mediadores de los aprendizajes de los niños *qom*.

La incorporación del maestro idóneo en el aula no llega a constituirse en términos de “pareja pedagógica” con el docente no idóneo, porque la función que debe desempeñar en el aula no está orientada al desarrollo de contenidos sino a acompañar al docente en el proceso de enseñanza en vistas a cumplir con el objetivo principal que se propone en el proyecto: lograr la alfabetización inicial de los niños pertenecientes a la comunidad *qom*.

En consonancia con ese principal objetivo, las primeras experiencias se realizaron solo en los primeros niveles de la escolaridad, espacios considerados trascendentales para el inicio en la lectura y la escritura.

En el Proyecto de EIB institucional se enumeran las acciones que se espera cumpla el docente idóneo en la institución y se aclara que esas acciones están “en concordancia con el Decreto Provincial N° 1719/05”. Estas acciones son:

Maestro Bilingüe:

1. Trabaja cooperativamente con el docente de grado, con el objetivo de lograr la alfabetización inicial, a partir y respetando los conocimientos de su cultura e idioma.
2. Participará en la realización de planificaciones integrales, con el maestro de grado, convirtiéndose en el nexo que permita una real educación intercultural bilingüe.
3. Colaborará y asesorará en la confección de material didáctico pertinente a las características culturales de los alumnos.
4. Integrará equipos de investigación de la realidad sociocultural.
5. Colaborará en las acciones dirigidas al perfeccionamiento docente, en relación a pautas culturales de la comunidad.
6. Colaborará en las acciones que aseguren el buen funcionamiento de la escuela
7. Respetará las normas vigentes que encuadren su accionar laboral.

Las acciones 1, 2, 3 y 6 son las que, en mayor o menor medida, llevan adelante los

¹⁰⁹ En ese momento los últimos tres años de escolaridad denominados Educación Polimodal no eran obligatorios en el Sistema Educativo Nacional.

idóneos dentro de la institución; las acciones 4 y 5, como se detallará más adelante, no han llegado a ser concretadas en el período que lleva implementado el proyecto.

Hasta el año 2016, fecha en que la institución se independiza con la Modalidad EIB, los maestros se turnaban entre el Jardín de infantes y el Preescolar, y entre las dos divisiones de primer grado. De este modo, los maestros rotaban entre las divisiones en el transcurso de la semana compartiendo la clase con el maestro de grado. Desde el otorgamiento de la modalidad EIB la institución se encuentra en un proceso de reorganización de la labor de los maestros idóneos.

En el marco de esta reorganización los docentes rotan entre el jardín de infantes y el séptimo grado, es decir, entre todas las salas de la institución. En esta rotación, la tarea que se les ha asignado en un primer momento es hacer un diagnóstico de la situación de los chicos de la comunidad en la institución:

...cuando yo llegué acá, que fue el año pasado, ellos estaban en Nivel Inicial y en 1ero y 2do grado, estaban dando ahí la parte del apoyo de ellos como traductor. Empezamos a ver desde el cuerpo de dirección que teníamos otros problemas en todas las áreas. Problemas que por ahí a nosotros se nos iban de las manos, nos focalizábamos en los más chiquitos porque era que teníamos que dar respuesta a esa necesidad que venían chicos que no sabían nada de la lengua castellana, entonces nos focalizábamos en eso, y se nos fue, o sea perdimos de vista el tema de los demás grados. (Entrevista a directivo, 09/06/2017)

En estas rotaciones los docentes idóneos se organizan en función de los espacios en los que tuvieron mejor desempeño en los últimos años, en el Primer Ciclo atendiendo a la alfabetización o en el Segundo y Tercer Ciclo trabajando temas específicos vinculados con la planificación del docente del grado.

El docente idóneo que trabaja en el Primer Ciclo acompaña al docente de grado y, a su vez, tiene a su cargo un espacio fuera del aula que funcionaría como “refuerzo”¹¹⁰; en este espacio el idóneo, sin la presencia del docente del curso, brinda apoyo en la alfabetización a chicos de la comunidad que son seleccionados en función de sus avances en el grado. El problema principal que se atiende es la dificultad en la alfabetización, “por ahí la única brecha que encuentra el docente del aula es el idioma. Entonces él [el idóneo] actúa como

¹¹⁰ Me permito hacer aquí un paréntesis. Esta palabra ya ha sido mencionada en este trabajo y no puedo no establecer un lazo entre el “refuerzo” en la alimentación que se les brinda a los chicos del barrio con este “refuerzo” en el proceso de alfabetización. Este enlazamiento me lleva a pensar en el texto “El desnutrido escolar” de Inés Rosbaco (2000) y a preguntarme no cuánto influye el desconocimiento de la otra lengua en la alfabetización (que de seguro es mucho) sino cuánto influye el desconocimiento de otra lengua en un contexto urbano-marginal de pobreza estructural (que de seguro es mucho más).

traductor.” (Entrevista a directivo, 09/06/2017) El docente idóneo planifica actividades para trabajar con los chicos en un cuaderno especial destinado a este espacio.

Uno de los maestros idóneos manifestó que al ser nueva la implementación de la modalidad las funciones del idóneo no están claras para el resto del plantel docente, y esta falta de claridad provoca que las demandas hacia ellos sean diversas; sin embargo, para los idóneos la función en relación con los chicos de la comunidad sí es clara:

Se hacen reuniones, charlas, en donde los maestros mismos presentan algunas inquietudes, sobre qué tengo que hacer o no hacer, me tengo que acatar a esos tiempos. (...) yo tengo que elevar informes de los chicos, cómo están, cómo andan, qué conocen, qué no conocen. (...) lo que yo tengo que hacer es muy claro, es ver cómo anda el chico, qué entiende, qué no entiende, qué sabe, qué no y de eso tengo que elevar el informe (...) Ese es mi rol... (...) porque también pasa muchas veces que un chico llega a séptimo grado y no sabe leer, no diferencia las letras, es una lástima que el chico pueda avanzar así con esa dificultad, ahora bajamos un poco el cambio para poder ver y analizar a los chicos con temas muy puntuales digamos, las letras, y entonces de ahí ir mechado también un poco de lo que es la cultura, el barrio, la familia, pero dentro de sí es el apoyo hacia los chicos, que se sientan seguros que los chicos están aprendiendo bien (...) los chicos de la comunidad, no estoy hablando de otros. (Entrevista a maestro idóneo, 12/04/2017)

La incorporación del maestro idóneo al aula no tiene un rol docente claro porque “van dando soluciones a lo que en el momento surge”, “trabajan con el día a día” (Entrevista a directivo, 09/06/2017). Si bien la presencia del idóneo en el aula no llega a constituirse en términos de “pareja pedagógica”, en su función docente prepara una carpeta didáctica a la par del docente común del grado para trabajar como “facilitador del idioma” y también prepara actividades que representen a la comunidad para realizar “intervenciones” en momentos específicos del calendario escolar. Un ejemplo narrado por uno de los maestros es la incorporación de ciertos temas como el de la organización familiar desde el punto de vista del pueblo *qom*; este tema se trabaja dentro del área Ciencias Sociales y tiene como objetivo que todos los alumnos la conozcan, los de la comunidad y los criollos.

Entonces, el docente idóneo planifica intervenciones en función del *currículum* oficial de las carpetas de los docentes del aula:

Ellos trabajan juntos para la planificación, lo que es el plan anual que son la distribución de todos los contenidos del año y después la carpeta didáctica diaria, entonces de acuerdo a los contenidos que el docente está trabajando ellos refuerzan, incorporan contenidos. Por ejemplo, en primer grado el docente les da todo lo que es el afianzamiento de muchas vocales, cuando empezaron a trabajar ellos se las daban con dibujitos y palabras en *qom* entonces ahí dice bueno “esta es la A nosotros ¿cómo la pronunciamos?”, “¿en castellano

cómo suena?” (Entrevista a directivo, 19/07/2016)

En el Nivel Inicial el maestro idóneo desarrolla algunas actividades en el marco de un Taller de expresión corporal; el docente trabaja, por ejemplo, las partes del cuerpo en español y en *qom*. Una función asignada a los idóneos en el Nivel Inicial es la de “acostumbrar el oído de los niños *qom*”, esto es, “si hay palabras que se usan diario, como la palabra *taza*, entonces ellos la dicen en *qom* y en castellano, para que ellos asocien ese sonido *taza* con el elemento que es la *taza*.” (Entrevista a directivo, 09/06/2017). Otro proyecto en el que trabaja el maestro idóneo es uno vinculado con el currículo escolar y que lleva adelante la maestra del grado que se llama “el barrio de mi escuela”. El objetivo es que los chicos aprendan palabras que se relacionen con el afuera de la escuela, tales como *quiosco*, *cartel*, *calle*, las palabras las trabajan en *qom* y en español. En este nivel el trabajo con la oralidad es la tarea asignada a los idóneos:

Ellos más que nada trabajan la parte de oralidad para acostumbrar el oído, porque por ahí nos pasa que, en un segundo, tercero, ellos ya escuchan *mesa*, *silla*, *taza*, entonces ellos ya saben de qué están hablando. *Sentate en tu silla*, que para nosotros es una frase muy diaria, muy normal, hay chicos que todavía no entienden eso de *sentate* y la palabra *silla*. (Entrevista a directivo, 09/06/2017)

En el Nivel Primario se trabaja con el libro de primer grado porque, en palabras de uno de los maestros idóneos, “son los primeros pasos que uno tiene que dar, conocer la A, la E, la I, la O, la U, entonces jugamos siempre con palabras que empiecen con esa vocal” (Entrevista a idóneo, 12/04/2017). Otro tipo de actividades que se llevan adelante en el aula es presentar un texto escrito en *qom* y buscar las palabras conocidas, o presentar un texto en español y jugar con cómo se dice esa palabra en una lengua y en la otra “ir y venir entre las dos lenguas.” (Entrevista a idóneo, 12/04/2017)

Las actividades persiguen como objetivo “apoyar el castellano” porque es lo que le va a permitir que “el chico se pueda integrar a lo social y compartir en la sociedad y utilizar una lengua que es el castellano que es lo principal.” (Entrevista a idóneo, 12/04/2017)

Durante el período de trabajo de campo compartimos tres intervenciones en las aulas realizadas por uno de los maestros idóneos, las últimas dos en el marco de la semana de los

pueblos originarios. La primera intervención¹¹¹ se realizó para un séptimo grado en el espacio de Ciencias Naturales, el tema fue “**plantas medicinales**”. La segunda intervención¹¹² se realizó en sexto grado en el espacio de Formación Ética, el tema fue “**Los toba/qom**”. La tercera intervención¹¹³ se realizó en tercer grado, no se especificó en qué espacio se desarrollaba la intervención como así tampoco el tema, sí se especificó el objetivo de los encuentros: diseñar un pequeño diccionario con el objetivo de colgarlo en el aula.

En las tres intervenciones se despliega una configuración didáctica similar. El docente idóneo comienza un relato en español sobre algún aspecto cultural del pueblo *qom* (medicinas, lugares donde se asentaban, formas de saludarse) y luego escribe en el pizarrón las definiciones en español de lo que relató, algunas ocasiones acompañadas por palabras en *qom*:

Pizarrón 1: “Cuando hablamos de PIO’OXANA (médico toba), nos referimos a personas que reciben visiones, que escucha recomendaciones de guías espirituales (NA’AQTAC) guardianes de la naturaleza que incorporan a través de las manifestaciones en sueños. Los PIO’OXANAC que son los que poseen energía que es concedida por la naturaleza tienen un grado de concentración superior a los demás miembros de la comunidad, esa sabiduría es concedida por los sabios y guía ancestrales, los que llaman LAPÍ (abuelo) o PIOXOXONAC.”

Pizarrón 2 “Los toba-qom”

Los *qom*, gente en su propia lengua, también son conocidos como tobas, una palabra que proviene del guaraní, TOVÁ (frentón) y hace referencia al hábito histórico de rasurarse la cabeza en tiempo de guerra y duelo.

Y se cierra la clase con una serie de palabras en lengua *qom* que se escriben en el pizarrón y los alumnos registran en sus carpetas como vocabulario:

Pizarrón 1:

NATA’ – medicina

HOVE – hierbas

IPAC – árbol

NATANAXANAXAT – hierbas medicinales

AVIAQ – monte

Pizarrón 2:

Q – QARO’OC (cuerpo)

¹¹¹ Diario de campo N° 10_Las Lomas, 06/06/2017.

¹¹² Diario de campo N° 14_Las Lomas, 18/04/2018.

¹¹³ Diario de campo N° 14_Las Lomas, 18/04/2018.

O – ONATAGAC (cosmovisión)
M – MAICHEQARMA' (naturaleza)

Pizarrón 3

LA' – HOLA

NALE'EN – CHAU

SAISHET – NO

AJA' – SÍ

MAICHE QONTÉ – HASTA MAÑANA

En la clase sobre “plantas medicinales” el maestro busca establecer el vínculo entre la cultura occidental y la cultura *qom* a partir de presentar una planta que ambas culturas conocen, el cedrón. En la clase de tercero les hace pensar a los chicos entre la diferencia en la escritura de las palabras en una lengua y otra.

Lo recurrente en las tres intervenciones es que el docente idóneo presenta un tema a desarrollar que busca vincular las dos lenguas y las dos culturas pero que parecería terminar privilegiando el español. La lengua *qom* ingresa al aula a partir de algunas palabras escritas en el pizarrón, el docente utiliza muy pocas veces la lengua indígena en la oralidad y los niños de la comunidad la utilizan entre ellos en contadas ocasiones. Cuando la lengua indígena ingresa al aula lo hace a través de la escritura en el pizarrón y en la transcripción que hacen los estudiantes en sus carpetas.

En algunos momentos las clases parecen diagramadas para los chicos criollos porque es a ellos a quienes se les está enseñando “cosas” sobre el *qom*.

En cuanto a la formación de los docentes idóneos, en el “Plan de trabajo” del Proyecto institucional de EIB (2008) se enumeran varias instancias que estarían implicadas en el desarrollo de la propuesta. Una de esas instancias es la “capacitación docente en servicio”:

Esta capacitación estará orientada a poner a los docentes en contacto con las principales teorías pedagógicas, lingüísticas y antropológicas con el fin de revisar las concepciones acerca de la lectura, la escritura y la incidencia del bilingüismo en la dinámica del proceso de enseñanza/aprendizaje que actualmente circulan en la institución educativa. Para ello, se implementarán cursos y talleres con reconocidos investigadores de la problemática educativa en contextos de interculturalidad... (Proyecto EIB institucional, 2008).

A pesar de esta instancia declarada en el Proyecto Institucional los tiempos escolares han corrido a los actores en otras direcciones de resolución inmediata que no han permitido que los docentes idóneos accedan a una formación ni didáctica ni disciplinar. Si bien los

maestros no han sido formados dentro del ámbito institucional esta es una tarea que le correspondería llevar a cabo al Ministerio de Educación sin embargo los maestros idóneos tampoco han recibido formación oficial en los diez años que llevan trabajando dentro de las aulas.

Actualmente, tanto los dos maestros como tres miembros jóvenes de la comunidad se encuentran asistiendo al Ciclo de Profesionalización que dicta el Ministerio de Educación.

Los docentes idóneos manifiestan que es necesario recibir formación disciplinar. En sus relatos explicitan que aprendieron de los otros maestros de grado cuestiones vinculadas con el día a día escolar, cuestiones tales como diagramar una planificación, elaborar carpetas o armar actividades; lo que demandan es una formación que llaman “de marco teórico”¹¹⁴. Con “formación de marco teórico” se refieren a ser formados para poder enseñar la lengua indígena. Quizás en esa demanda no se pueda percibir que estos conocimientos y procedimientos ligados a situaciones exclusivamente escolares no pueden llevarse a cabo sin un conocimiento fehaciente del objeto de enseñanza, más allá de la formación pedagógica y didáctica específicamente.

Los maestros idóneos de la institución tienen relación con miembros del Instituto de Nivel Terciario CIFMA¹¹⁵ de Presidente Roque Sanz Peña (Chaco) y con el Centro Educativo Intercultural de Pampa del Indio (Chaco) con quienes se asesoran en algunas cuestiones vinculadas con su labor en las aulas, “de acá no fue ninguno todavía hasta allá pero la intención está en que puedan viajar algunos y formarse y estudiar ahí.” (Entrevista a idóneo, 12/04/2017). Dado que están en contacto constante con las comunidades de Chaco tienen un punto de comparación, “eso es lo que falta en la provincia, o sea una formación, digamos que Santa Fe recién está empezando con ese tema, y ojalá se extienda un poco más y podamos tener una capacitación más profunda” (Entrevista a idóneo, 12/04/2017)

En cuanto a la planta docente, Somasco (2010) sostiene que los maestros no tienen preparación específica para enfrentar a la heterogeneidad cultural de las aulas; sumado a esto, de las entrevistas realizadas a los maestros idóneos se desliza la idea de que los maestros comunes se sienten “controlados” por ellos en el aula, sentimiento que podría ser el resultado de una reciente implementación de la modalidad en todos los niveles de la

¹¹⁴ Entrevista a maestro idóneo, 12/04/2017.

¹¹⁵ Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen.

institución cuyo funcionamiento no es del todo claro para los actores involucrados.

Sin embargo, en una reunión institucional en la que estuvieron presentes todos los miembros de la planta docente, los maestros de grado demandaban a los directivos que el proyecto tuviese continuidad, esto es, que las estancias que tiene el docente idóneo dentro de las aulas sean sostenidas en el tiempo dado que son de gran ayuda a la hora de resolver problemas, como por ejemplo, la explicación de consignas que no se entienden en español. Otros docentes manifestaron que la asistencia de los chicos *qom* “mejora cuando los profes idóneos asisten al aula.” (Diario de campo N° 12_Las Lomas, 10/11/2017). La problemática que se presenta para que los maestros idóneos tengan continuidad en todas las salas es el número reducido de idóneos para el número de divisiones: dos idóneos para trece salas repartidas en dos turnos.

Este pedido de los docentes de aula surge porque el nuevo proyecto que se estaba ensayando, que consistía en que los docentes idóneos “roten”, esto es, que hagan intervenciones en todas las salas, se había suspendido porque los maestros idóneos estaban afectados a otras actividades extra institucionales como ser “Santa Fe educa creando”¹¹⁶, o “Eureka, Feria de Ciencias y Tecnología”¹¹⁷. Dado que la escuela se presenta a la comunidad en general como Intercultural y Bilingüe, cada vez que se realiza una participación en una actividad, los docentes idóneos están implicados.

6.3. Experiencia como puente entre las lenguas y culturas

En 6.2 describimos el funcionamiento del “caso *no* oficializado” en función de la presencia de estudiantes de la comunidad *qom* en la matrícula atendiendo a tres variables: (i) organización y dinámica institucional; (ii) propuesta curricular y materiales didácticos; e, (iii) inclusión de idóneos (práctica y formación docente) en la institución. El siguiente cuadro sistematiza la información relevante de las tres variables analizadas que permitirán avanzar en el análisis:

¹¹⁶ “Santa Fe Educa Creando” es un proyecto que reúne en una exposición a más de 350 niños de cinco años de 24 localidades a través de expresiones creativas.

¹¹⁷ Desde el Gobierno de Santa Fe se promueve la enseñanza de las ciencias y la tecnología, a través de Eureka, que brinda a docentes y estudiantes la oportunidad de incorporar la metodología científica desde una mirada interdisciplinaria y creativa para el abordaje de temáticas de la cotidianeidad.

Cuadro N° 15: Análisis experiencia “caso *no* oficializado”¹¹⁸

CASO NO OFICIALIZADO		
(i) Organización y dinámica institucional	(ii) Propuesta curricular y materiales didácticos	(iii) Inclusión de idóneos (práctica y formación docente)
<p>Nivel Inicial (sala 4 y 5 años)</p> <p>Nivel Primario (1° a 7° grado)</p> <p>Estudiantes monolingües <i>qom</i> o bilingües <i>qom</i>-español de la comunidad <i>qom</i> del barrio.</p> <p>Estudiantes monolingües español del barrio y/o alrededores.</p> <p>Docentes criollos monolingües español.</p> <p>Docentes idóneos bilingües <i>qom</i>-español.</p> <p>Función demandada a la institución: alfabetizar en español a los niños de la comunidad indígena.</p>	<p>Misma estructura curricular que el sistema oficial.</p> <p>Puesta en acción de un Proyecto de Educación Bilingüe que se entrelaza con la propuesta curricular oficial.</p> <p>Elaboración propia de materiales para la alfabetización de español como segunda lengua.</p>	<p>Dos maestros idóneos en la institución con cargos docentes de 25 hs. semanales.</p> <p>Práctica que prioriza la mediación entre el docente criollo y el niño indígena para alcanzar la alfabetización en español.</p>

En este último punto del capítulo 6 buscamos avanzar sobre la **hipótesis 2(b)**:

Hipótesis 2 (b)

A la institución denominada “caso *no* oficializado” se le demanda, desde la comunidad, atender a “las distancias lingüísticas y culturales” entre los niños *qom* y la escolaridad; esto es, que los niños indígenas sean alfabetizados en español para progresar en el sistema educativo.

Desmembrar y reordenar la lógica institucional del caso nos permitirá dar cuenta de los objetivos lingüístico-culturales que se le demanda a esta institución educativa. Para avanzar

¹¹⁸ Resultado del análisis (elaboración propia).

sobre la hipótesis 2(b) reconstruiremos, al igual que en el capítulo 5, el “aula de lengua y cultura indígena” que se sostiene en la experiencia educativa del “caso *no* oficializado”. Para ello reorganizaremos el corpus analítico en función de tres criterios: (i) la concepción de EIB que subyace en la institución, (ii) el *status* conferido a las lenguas (indígenas y español) y (iii) el *rol* asignado a los maestros idóneos en la escolarización.

La *concepción de EIB que subyace en la institución* está en consonancia con el principal objetivo del proyecto institucional de EIB. Recordemos que las primeras experiencias se realizaron en el primer grado de la escuela primaria porque es el espacio considerado trascendental para la labor lingüística de los idóneos como “facilitadores del idioma”. La presencia de la lengua y la cultura *qom* se activa en los momentos en que el maestro idóneo tiende los puentes entre el maestro no idóneo y los estudiantes. Si bien en el Proyecto Institucional postula la necesidad de estudiar la cultura indígena para poder convertir a la educación impartida en la institución como bilingüe (cita *a*), en el relato de los directivos de la institución se relaciona a la interculturalidad con “el mantenimiento” de la otra cultura a nivel institucional, no con propuestas de investigación sobre la cultura indígena que posibiliten impartir una educación intercultural (cita *b*):

a) ¿A partir de qué cosmovisión enseñamos? ¿Cómo construyeron sus saberes los niños aborígenes? Si no buscamos respuesta a estos interrogantes, no respetaremos ni fomentaremos la cultura de los niños, sino que nos transformaremos en docentes reproductores de la cultura dominante. (Proyecto de Educación Bilingüe, 2008)

*b) Nosotros el tema de la modalidad lo manejamos que los chicos no pierdan su cultura, si vos entrás a los salones vas a ver el saludo escrito en nuestra lengua y en la de ellos, las palabras *mesa, silla*; este año empezamos a darle valor en cuanto a la música de ellos, el coro que tiene Rolando que tiene las canciones, ellos siempre cantan las mismas en los espectáculos, en los eventos, pero ellos tienen varias canciones, incluso en las áreas especiales, música, la parte de tecnología o plástica, ellos trabajan con las artesanías de ellos mismos, con la arcilla y con las hojas de las palmas. Trabajamos de esa forma. Que no se pierda. (Entrevista a directivo, 09/06/2017)*

Lo intercultural en la institución se asocia con la visibilidad de la cultura *qom* en cartelera (“entorno lingüístico”), en la incorporación de festejos al calendario escolar. En cambio, lo bilingüe está asociado a la mediación, no al mantenimiento de las dos lenguas ni mucho menos a la escolarización en las dos lenguas. Esta mediación entre el *qom* y el

español es indispensable para que se produzca la alfabetización de los niños, por un lado, y la comunicación primaria con los padres de los niños por el otro lado:

Son más que idóneos dentro del aula. Son el nexo con la comunidad. Cuando vos vas y hablás con un papá sobre algún comportamiento ellos te dicen “yo siempre le digo a mi hijo que hable con Ovidio, que hable con Rolando” sienten que acá tienen a alguien que los represente. Bueno y eso hizo que se acercara muchísimo más la comunidad porque eran personas que por el tema cultural no eran de acercarse tanto a nosotros. Entonces a partir de ellos sí se los nota mucho más abiertos, hemos hecho reuniones y han venido, muchos han participado, que antes tal vez eso no lo hacían. (Entrevista a directivo, 19/07/2016)

Se asume en el discurso de los directivos que la institución es intercultural y por lo tanto la identidad indígena está presente en la vida escolar: en los actos, las banderas, las canciones, carteles en las aulas; sin embargo, el docente idóneo no trabaja en una materia semanal como lo legisla la normativa para las escuelas con la modalidad EIB, sino que trabaja a la par de los docentes comunes en el aula, y su labor no es la enseñanza de la lengua y cultura indígena sino ser mediador de los aprendizajes de los niños *qom*.

Si bien en el proyecto parecería perseguirse el objetivo de brindar una educación intercultural y bilingüe, la organización institucional, como se ha mostrado, es la misma que cualquier institución del sistema educativo oficial con la variante de la presencia del docente idóneo en algunos espacios trascendentales para la enseñanza de la lectura y la escritura en español. Parecería que la educación intercultural se agota con el mantenimiento de algunos aspectos culturales dentro de la institución y la educación bilingüe con la mediación lingüística de los docentes idóneos dentro de las aulas.

En cuanto al *status conferido a las lenguas (indígenas y español)* en la escolaridad, del análisis de los datos se desprende que el lugar de la lengua *qom* en las aulas es “de transición”. Es la herramienta que se utiliza para acercar a los niños al español, para “acostumbrar el oído” a la oralidad de otra lengua y así poder iniciar el proceso de alfabetización. De allí que hasta el año 2016 los docentes idóneos sólo desempeñaban funciones en el Nivel Inicial y en el primer grado del Nivel Primario.

La lengua indígena en el espacio escolar no llega a constituirse en “objeto a ser enseñado”, está presente en la configuración institucional pero no se tiene como objetivo la alfabetización en *qom* de todos los alumnos; la lengua adquiere en los primeros años de la escolaridad el lugar de “puente” para alcanzar la alfabetización de los niños *qom*. A partir

de la lengua conocida para el niño el maestro idóneo establece en la oralidad las relaciones necesarias para iniciar al niño en la lectura y la escritura del español:

Por ejemplo, en primer grado el docente les da todo lo que es el afianzamiento de muchas vocales. Cuando empezaron a trabajar ellos se las daban con dibujitos y palabras en *qom* entonces ahí dice: “bueno, esta es la A, nosotros ¿cómo la pronunciamos?”, “¿en castellano cómo suena?”. (Entrevista a directivo, 07/2016)

Ellos algunas cosas las escriben en *qom*, (...) por ahí ellos tratan de usar palabras simples, de uso, que las manejen todos: el saludo, bienvenidos, y otras palabras que las escriben en *qom* y en castellano. Pero el interés fundamental es que el chico aprenda el idioma castellano. Entonces uno para no perder sus raíces, ellos tienen su cultura oral y escrita, uno trata de mantenerla, pero el objetivo es alfabetizar en castellano. Nosotros no queremos perder su cultura porque ellos no la quieren perder. (Entrevista a directivo, 07/2016)

El uso del español por parte de los maestros idóneos en el aula comienza con la función de “acostumbrar el oído de los niños *qom* al español”. Entonces los maestros idóneos establecen las relaciones para que los niños aprendan los nombres de los objetos vinculados con la escolaridad, los momentos del día, las acciones solicitadas por los otros docentes en español:

Ellos más que nada trabajan la parte de oralidad para acostumbrar el oído, porque por ahí nos pasa que, en un segundo, tercero, ellos ya escuchan *mesa, silla, taza*, entonces ellos ya saben de qué están hablando. *Sentate en tu silla*, que para nosotros es una frase muy diaria, muy normal, hay chicos que todavía no entienden eso de *sentate* y la palabra *silla*. (Entrevista a directivo, 06/2017)

En el proyecto institucional de EIB de la escuela se deja claramente asentado que el objetivo principal que tiene la incorporación de los maestros idóneos a las aulas es alcanzar la alfabetización inicial de todos los estudiantes en español. En consonancia se espera que el docente idóneo sea el puente entre las dos lenguas, pero no sólo para acercar a los niños a la alfabetización, sino también para generar lazos entre los familiares de los niños y el plantel institucional. A su vez, en consonancia con ese objetivo el lugar de la lengua y cultura *qom* en las aulas es “de transición”. Es la herramienta que se utiliza para acercar a los niños a al español, para “acostumbrar el oído” a la oralidad de otra lengua y así poder iniciar el proceso de enseñanza de la lectura y la escritura. El español tiene el estatus de lengua de la alfabetización, objeto a ser enseñado.

Finalmente, en cuanto al *rol asignado a los maestros idóneos en la escolarización* se espera que el docente idóneo cumpla tres funciones en la cotidianeidad institucional: (i)

mediador lingüístico de la enseñanza entre docente criollo y niño *qom*, (ii) mediador-traductor entre personal institucional y familiares de los niños *qom* y (iii) representante de la comunidad en la institución:

(i) Idóneo como mediador de la enseñanza: se reconoce como un problema para lograr la alfabetización en español de los niños pertenecientes a la comunidad *qom* el hecho de que al ingresar a la escolaridad muchos niños de la comunidad manejen solamente la lengua *qom*, “surge la brecha, entonces los profesores no saben si no entienden, no comprenden la actividad o realmente no entienden el castellano.” (Entrevista a directivo, 06-2017). Esta “brecha”, como lo denomina el directivo, se transforma en un obstáculo para alcanzar el principal objetivo de los primeros años de la educación primaria. Por este motivo, el docente idóneo cumple el rol de mediador lingüístico entre el maestro criollo y los niños de la comunidad:

...tenemos chicos [de la comunidad *qom*] que aún en un primer grado no te hablan nada el castellano. Entonces esos chicos sí necesitan más apoyo, tenemos casos en que hay chicos que no hablan nada castellano, pero en el desarrollo de las actividades diarias muy bien, por ahí la única brecha que encuentra el docente del aula es el idioma. Entonces él [el idóneo] actúa como traductor. (Entrevista a directivo, 06/2017)

(ii) Idóneo como mediador-traductor entre las familias de los niños *qom* y la escuela como institución alfabetizadora: otra dificultad vinculada con el idioma que mencionan los directivos es el problema de comunicación que se genera entre los miembros de las familias de los alumnos *qom* cuando se acercan a la institución y los docentes criollos o directivos. En estas ocasiones se generan situaciones conflictivas porque muchas veces el adulto que se acerca a dialogar no maneja las competencias del español. Por este motivo el maestro idóneo también cumple el rol de mediador-traductor y se le solicita que se ausente del aula cuando las situaciones lo requieren:

...otra es la cuestión del idioma. Muchas personas adultas manejan muy poco el castellano y entienden muy pocas palabras, entonces por ahí la idea general no la comprenden. Entonces cada reunión que tenemos ellos tratan de estar con nosotros, tanto en los problemas que se tratan en dirección como en el aula. (Entrevista a directivo, 07/2016)

...los docentes necesitamos en cuanto a la familia que viene a hablar acá y ellos (los idóneos), los tengo que sacar del salón y nos ayudan con la traducción de lo que viene de la familia. Y gracias a eso también hemos visto que tenemos la incorporación de más familias, más familias se están uniendo a la escuela, están trabajando. (Entrevista a directivo, 06/2017)

Ambos docentes idóneos fueron alumnos de la institución educativa y completaron allí el noveno año del tercer ciclo de la EGB de la ya derogada Ley Federal de Educación. La presencia de dos miembros de la comunidad en el cotidiano escolar disminuyó la distancia existente entre las familias de los niños *qom* y la institución, por eso su rol se extiende más allá de las fronteras del aula, ofician de intermediarios en reuniones entre directivos y padres, a la vez que son voceros de inquietudes comunitarias.

(iii) Idóneo como representante de la comunidad en la institución: si bien el docente colabora con la comunicación entre personal institucional y familiares de la comunidad *qom* no es esa la única expectativa que se tiene en cuanto a su inclusión en las aulas. Se espera también que la incorporación del docente “haga sentir representados” en la institución a los miembros de la comunidad *qom* y que esto los haga actuar en consecuencia; es decir, acercarse más a los docentes de los niños, colaborar con la institución, participar de los actos, presenciar las actividades institucionales:

La incorporación de ellos ha hecho que la gente de la comunidad se sienta parte de la escuela, porque siempre ellos tendían a segregarse, a juntarse, entonces esto ha hecho que ellos se sientan parte, que formen parte de los lugares comunes, esto ha ayudado muchísimo. (Entrevista a directivo, 07/2016)

Para mí, para la gente en sí...para la mayoría de los papás de la comunidad, siempre acuden a nosotros para sus preguntas, para sus inquietudes, para la gente es importante. Para la gente de mi comunidad es importante que yo esté acá adentro. No me siento importante sino un asesor digamos dentro de la comunidad para poder brindarle ayuda desde la escuela hacia la comunidad, pero también hacia la escuela desde la comunidad. Vamos intercambiando los roles, porque en la comunidad cuando se reúnen o quieren algo me mandan a decir a mí que diga acá en la escuela que, por ejemplo, si se van a un encuentro intercultural los chicos salen en tal día, que avise a los maestros las maestras que el chico no va a ir. (Entrevista a idóneo, 12/04/2017)

En el ámbito institucional, se espera que el docente idóneo sea el puente entre las dos lenguas, pero no sólo para acercar a los niños a la alfabetización, sino también para generar lazos entre los familiares de los niños y el plantel institucional. El siguiente fragmento de un diario de campo es el relato de una experiencia que parecería resumir el lugar que ocupan los idóneos en la institución:

...me encontraba sentada en el patio con el docente idóneo mientras esperábamos que el cambio de hora nos permitiera ingresar a un tercer grado en el que el idóneo haría una intervención. Mientras charlábamos salió del aula la maestra del tercer grado y le dejó al idóneo un alumno *qom*, parecería que lo saca del aula en forma de penitencia y al dejárselo

al idóneo le pide que le diga que se porte bien. El niño se sienta con nosotros con cara de enojo y el idóneo mantiene una conversación con él en lengua *qom*; no vuelve a entrar al aula, se queda sentado con nosotros hasta que ingresamos los tres juntos. En ese mismo lapso de tiempo, en la oficina de dirección se estaba llevando a cabo lo que parecería ser una reunión entre algún directivo y una madre; en un momento se abre la puerta de dirección y se le solicita al idóneo que ingrese a la dirección. No le consulté al maestro para qué lo solicitaron, pero la demanda deja entrever los diferentes espacios que ocupa dentro de la institución. (Diario de campo N° 14_La Loma, 18/04/2018)

Como se observa en las citas presentadas, al docente idóneo se le asignan roles que se extienden más allá de la función primera que desde los documentos legislativos se espera que tengan: la enseñanza de la lengua y la cultura *qom* en el aula.

Los tres roles se corresponden con tareas que se cumplen en la cotidianeidad escolar, pero van más allá de la función determinada por la normativa para el maestro idóneo. La demanda de “representar a la comunidad” trae implícitas a la vez otras demandas por parte de los miembros de la institución. Dado que desde la mirada “criolla” se asume que el pueblo *qom* es un pueblo culturalmente “cerrado”, se espera que el idóneo, en tanto que representante de la comunidad en la escuela, sea a su vez representante *de la escuela en la comunidad*. Es decir, se espera una representación recíproca y que en ese rol el docente idóneo se muestre como un “abanderado de la motivación para los niños”:

...se espera que los profesores idóneos sean como el primer escalón para ayudar al niño, o para animar a los chiquitos a querer más, a interesarse por más, a no quedarse en esto que es el barrio (...), su casita y sus cosas. Que ellos muestren, si ellos pueden estar en una escuela, que ellos les muestren a los niños que pueden más. Que es lo que se quiere para todos los chicos. Representantes de la motivación.” (Entrevista a directivo, 06/2017)

Si bien estos roles se gestaron en la institución cuando todavía no era reconocida con la modalidad EIB, la situación de reorganización institucional impactará directamente en las tareas de los idóneos y en el lugar de la lengua y la cultura indígena en la institución. Consideramos que con esta reestructuración a los maestros idóneos se les asignará un nuevo rol que se ha venido ensayando en el último período, el de la enseñanza de la cultura indígena dentro de las aulas.

A partir de los tres criterios desmembrados entendemos que el “caso *no* oficializado” se construye como una “*experiencia como puente entre las lenguas y culturas*” porque las demandas están puestas en que el niño de la comunidad *qom* se alfabetice en una segunda

lengua, el español, para avanzar en el sistema educativo e insertarse en la sociedad. De este modo, el “aula de lengua y cultura indígena” es un aula de *mediación*, es el espacio que debe alcanzar el objetivo de toda la institución: el éxito alfabetizador.

En la hipótesis 2(b) planteamos que la comunidad es el actor vinculado con “la demanda”; a partir del análisis podemos constatar que la demanda de que la institución acorte las distancias lingüísticas y culturales es compartida entre todos los actores involucrados. Esto, a primera vista, parecería potenciar la propuesta en pos del objetivo que se espera cumplir dado que todos los actores asumen la responsabilidad de cumplir con los objetivos pautados, pero debilita la posibilidad de que la institución se conciba como el espacio en el que se enseñan las dos lenguas y las dos culturas.

	Familia/comunidad 	Escuela 	Maestros idóneos
L1	<i>qom</i>	español	<i>qom</i>
Demanda lingüística	La comunidad le demanda a la institución que se encargue de la alfabetización de los niños en español.	La institución les demanda a los maestros idóneos que medien en la enseñanza del español.	Los maestros idóneos esperan que su trabajo contribuya con la escolaridad de los niños <i>qom</i> para que avancen en el sistema.

CONCLUSIONES DE LA TERCERA PARTE DOS ESCENARIOS POSIBLES

En los capítulos 5 y 6 se describió la lógica institucional de dos escenarios representativos de situaciones posibles de “aula de lengua y cultura indígena” en la jurisdicción con el objetivo de dar cuenta de la hipótesis de trabajo N° 2 para, en el último capítulo de este trabajo, avanzar sobre la hipótesis de trabajo N° 1.

La descripción y análisis del corpus de datos de las dos instituciones educativas dan cuenta de que son dos escenarios educativos que responden a objetivos lingüístico-culturales diferentes.

Por un lado, el “caso oficializado”, experiencia cuyo objetivo es revitalizar y preservar la cultura y lengua indígena y por lo tanto las estrategias que se despliegan en el ámbito institucional tienden al cumplimiento de ese objetivo. La lengua indígena es el objeto de deseo tanto de maestros idóneos como de miembros criollos de la institución, en este objetivo vinculado con la lengua indígena se lee de trasfondo la demanda comunitaria por un lado, pero también se puede leer la demanda educativo-social dado que al ser una institución con una trayectoria de más de veinticinco años con la modalidad de EIB se espera desde afuera que la enseñanza de la lengua y la cultura indígena sea exitosa, es decir, que los niños luego de su paso por la institución sepan hablar la lengua indígena. Por el otro lado, el “caso *no* oficializado” es una experiencia que responde al objetivo de acortar las distancias lingüísticas y culturales en pos de la alfabetización inicial, y la lógica institucional se ordena en pos de este objetivo, los maestros idóneos ocupan los espacios considerados trascendentales para disminuir las distancias lingüístico-culturales entre los niños *qom* y los docentes criollos y el lugar asignado a las lenguas está organizado en función de esos espacios que ocupan los maestros idóneos.

En función de esos objetivos lingüístico-educativos diferenciados, las “prácticas educativo-lingüísticas” (Medina, 2015) que se llevan adelante en las dos experiencias son marcadamente distintas.

El análisis de esta Tercera Parte permitirá, en el último capítulo de este trabajo, comparar los datos con las conclusiones de la Segunda Parte para contrastar las hipótesis de trabajo.

CUARTA PARTE

DISCUSIÓN

CAPÍTULO 7

LEGISLACIÓN Y EXPERIENCIAS EN DIÁLOGO

En este capítulo final esbozamos respuestas al tercer y último interrogante de esta investigación:

Interrogante 3: ¿Cómo se articula el “aula de lengua y cultura (indígena)” construida en las propuestas oficiales con las de los casos de estudio?

En el devenir de este escrito realizamos un recorrido que fue arribando a respuestas parciales que serán articuladas en este capítulo con el objetivo de contrastar las hipótesis iniciales.

El interrogante N° 1, ¿qué “aula de lengua y cultura (indígena)” se construye en los documentos legislativos? fue desarrollado en los capítulos 3 y 4 de la *Segunda Parte* y buscaba avanzar sobre los objetivos manifiestos de las propuestas oficiales de EIB; el interrogante N° 2, ¿qué “aula de lengua y cultura (indígena)” se construye en las experiencias educativas para pueblos indígenas? fue desarrollado en los capítulos 5 y 6 de la *Tercera Parte* y nos permitió avanzar sobre las hipótesis de trabajo subsidiarias 2(a) y 2 (b). La vinculación de las respuestas a estos dos interrogantes permite responder al interrogante N° 3 que abre este capítulo y lograr así confrontar los datos con la hipótesis N° 2:

Hipótesis n° 2: La EIB se presenta en Santa Fe como una propuesta con un objetivo delimitado mientras que las comunidades demandan a las instituciones objetivos lingüísticos-culturales diferentes.

Del capítulo 4 se desprende que el “aula de lengua y cultura (indígena)” que se construye en los documentos normativos jurisdiccionales tiene como objetivo actuar como instrumento igualador en tanto se espera que permita reducir distancias culturales o lingüísticas en ciertos sectores excluidos. La EIB en la Jurisdicción es “contextual”, sólo es

posible pensar su implementación en contextos interculturales y se propone la enseñanza de las lenguas indígenas sólo para los niños pertenecientes a una comunidad indígena.

Es una política lingüístico-educativa que responde más a objetivos no lingüísticos que lingüísticos; asume el objetivo de reivindicación de derechos educativos de los pueblos indígenas sin avanzar demasiado en objetivos puntuales sobre el lugar de las lenguas indígenas en el contexto escolar; el fin explícito de la EIB es el de propiciar “igualdad de oportunidades y posibilidades educativas para todos los niños y jóvenes de los pueblos indígenas.”

De la reconstrucción cronológica se rescata que sólo un documento, el Decreto N° 1719 del año 2005, reglamenta el funcionamiento de la EIB en la Jurisdicción, y allí se define que la EIB implica una educación en dos dimensiones, una es la **enseñanza de lenguas diferentes**, la otra es **intercultural**. Los objetivos manifiestos de la EIB son: (i) revertir la exclusión; (ii) tender hacia una educación en consonancia con la educación familiar; (iii) contemplar la lengua y cultura de las comunidades como contenido de enseñanza; (iv) facilitar el acceso a los conocimientos considerados formales; (v) favorecer el desarrollo integral de la personalidad del niño; (vi) crear espacios que atiendan a la diversidad cultural de grupos específicos en escuelas donde la creación de la modalidad no se justifique dada la escasa matrícula existente. (Art. 3°)

Como se señaló en los capítulos precedentes, en el Nivel Nacional se construye un “*aula de lengua y cultura (indígena)*” como estrategia de equidad educativa, alternativa para los pueblos indígenas en vistas a cumplir con los derechos educativos; y en el Nivel Jurisdiccional se construye un “*aula de lengua y cultura (indígena)*” como instrumento *igualador* en tanto se espera que permita reducir distancias culturales o lingüísticas en ciertos sectores (indígenas) excluidos. El objetivo lingüístico-cultural es el de brindar una educación que avance sobre la enseñanza de lenguas diferentes y sobre la interculturalidad, sin especificar cómo hacerlo. Este objetivo lingüístico-cultural no implica que la educación sea bilingüe en el sentido de impartir la enseñanza en las dos lenguas, o intercultural, desde el punto de vista de las dos culturas; sino que el objetivo lingüístico es el de mantener, preservar las lenguas en el ámbito institucional para, por un lado, fortalecer la identidad de los niños en la escolarización y por el otro, resguardar el patrimonio lingüístico de la jurisdicción.

Si entendemos por bilingüe al individuo que utiliza habitualmente dos lenguas, cada una en un ámbito social determinado (Censabella, 1999:17) se esperaría que una educación bilingüe tienda hacia una escolarización en dos lenguas.

Con el propósito de reconstruir qué “aula de lengua y cultura (indígena)” se construye en las experiencias educativas para pueblos indígenas tomadas como caso de análisis, en los capítulos 5 y 6 describimos la lógica institucional de funcionamiento y, del análisis de esa descripción se desprende la confirmación de la hipótesis: en las propuestas se intenta dar respuestas a demandas cuyos objetivos lingüísticos-culturales son diferentes a los establecidos por la normativa jurisdiccional.

A partir de los tres criterios descritos entendemos que el “caso oficializado” se construye como una experiencia que busca empoderar la cultura y la lengua porque las demandas están puestas en (i) empoderar la lengua indígena; (ii) empoderar la cultura indígena; y, (iii) enseñarlas. De este modo, el “aula de lengua y cultura indígena” es un aula de revitalización, de preservación y es el espacio que debe alcanzar el objetivo de la institución de ser una entidad intercultural y bilingüe. Si bien el objetivo lingüístico-cultural de este caso parecería acercarse al de los documentos normativos, las demandas que le imprime la comunidad a la institución en cuanto a la enseñanza de la lengua indígena en las aulas traspasan los objetivos perseguidos por el decreto.

Por otro lado, el “caso *no* oficializado” se construye en tanto “*experiencia como puente entre las lenguas y culturas*” porque las demandas están puestas en que el niño de la comunidad *qom* se alfabetice en una segunda lengua, el español, para avanzar en el sistema educativo e insertarse en la sociedad. De este modo, el “aula de lengua y cultura indígena” es un aula de *mediación*, es el espacio que busca alcanzar el objetivo de toda la institución: el éxito alfabetizador.

En el siguiente cuadro se sistematizan las tres variables con las que se analizó el corpus de datos a partir de las que se reconstruye qué “aula de lengua y cultura indígena” opera en el corpus normativo jurisdiccional y en cada una de las dos experiencias educativas analizadas:

Cuadro N° 16: “AulaS de lengua y cultura (indígena)”¹¹⁹

“AULAS DE LENGUA Y CULTURA (INDÍGENA)”			
	Normativa jurisdiccional	Caso oficializado	Caso <i>no</i> oficializado
Concepción de EIB	Contextual. Estrategia de equidad educativa. Instrumento igualador para revertir situaciones de exclusión educativa.	Preservación de la lengua y la cultura indígena en el ámbito institucional.	Mediación lingüística entre niños <i>qom</i> y docentes criollos. Preservación de aspectos culturales dentro de la institución.
Status conferido a las lenguas	Lenguas indígenas: -patrimonio de la jurisdicción. -contenido de enseñanza / lengua a ser enseñada sólo a la población indígena.	Mocoví: -lengua a ser revitalizada. -lengua a ser enseñada. -objeto de deseo: lengua que tiene que ser hablada por los niños. -objeto del fracaso: lengua que no ha podido ser hablada en las aulas. Español: -Lengua de la alfabetización.	qom: Lengua de transición para alcanzar el logro de la alfabetización en español (no es objeto de enseñanza). Español: Lengua a ser enseñada (objeto de enseñanza).
Rol asignado a los maestros idóneos	Distingue entre Maestro artesano y Maestro bilingüe . (i) rescatar y proyectar la cultura aborígen, (ii) favorecer el intercambio intercultural entre niños y docentes, (iii) transmitir los conocimientos de su cultura e idioma, (iv) mediar entre los otros docentes, (v) nexos con la comunidad, (vi) investigar la realidad sociocultural y pautas culturales.	Maestro idóneo: (i) rescatar la lengua y la cultura indígena, (ii) saber hablar la lengua indígena, (iii) enseñar a hablar la lengua indígena, (iv) enseñar la cultura indígena, (v) alfabetizar en lengua indígena.	Maestro idóneo: (i) mediador lingüístico de la enseñanza entre docente criollo y alumnos <i>qom</i> , (ii) traductor entre personal institucional y familiares de los niños <i>qom</i> y (iii) representante de la comunidad en la institución.

¹¹⁹ Resultado del análisis (elaboración propia).

	(vii) colaborar con la gestión institucional, (viii) capacitar a los docentes criollos.		
“Aula de lengua y cultura (indígena)”	“Aula de lengua y cultura (indígena)” como instrumento igualador.	“Aula de lengua y cultura (indígena)” como empoderamiento de la cultura y la lengua.	“Aula de lengua y cultura (indígena)” como mediación entre las lenguas y las culturas.

La confirmación de las hipótesis subsidiarias 2(a) y 2(b) dan cuenta de la hipótesis n° 2 y esto nos permite avanzar sobre la hipótesis n° 1:

Hipótesis N° 1: Los problemas de la EIB en la región responden a la imposibilidad de la unificación de propuestas pedagógico-didácticas que respondan a los contextos diversos que se presentan. Esto da cuenta de que la regionalidad no necesariamente implica cercanía contextual. La noción de contexto implica otras variables más allá de la mera espacialidad.

Hemos presentado en las primeras páginas de este escrito la diversidad de situaciones sociolingüísticas (Censabella, 1999) y de escenarios educativos (Carrió, 2014) que pueden encontrarse en el territorio nacional. Las experiencias que son caso de análisis en este trabajo son representativas de dos posibles escenarios educativos con dos posibles situaciones sociolingüísticas que pueden replicarse, o no, en otras instituciones. La situación contextual de estas experiencias puede tener características en común, como ser estar inmersas en situaciones de contacto de lenguas o de culturas.

El caso no oficializado se encuentra inmerso en una clara situación de contacto de lenguas que “implica siempre la existencia de un ámbito, generalmente geográfico, donde se produce el contacto entre las personas y sus lenguas, así como la existencia de cierto porcentaje de hablantes capaces de comunicarse en dos o más de esas lenguas en contacto” (Censabella, 1999:19); el caso oficializado se encuentra inmerso en un contexto de contacto de culturas, no ya de lenguas. Gualdieri y Citro (2006: 105) realizan un análisis de la situación sociolingüística de los mocovíes de Santa Fe, y arriban a la conclusión de que en

el territorio santafesino la castellanización con abandono de la lengua originaria cobra mayor fuerza y determina una situación de mayor debilitamiento en su vitalidad.

Dada esta diversidad de escenarios y dada la escasa producción de instrumentos normativos para la implementación de la EIB en el territorio santafesino, queda al descubierto la imposibilidad de unificar un criterio de implementación para todas las experiencias.

El vínculo entre las políticas educativas y las experiencias escolares está desarticulado en la medida en que las instituciones “gestan *in vivo*” sus propias estrategias para la atención de la diversidad cultural y lingüística de sus alumnos, generan sus propios corrimientos de la normativa oficial para responder a las demandas de sus contextos y esto las convierte en experiencias focalizadas.

De las experiencias de las instituciones educativas se desprenden objetivos diferenciados; en el caso no oficializado, el objetivo principal es que los niños *qom* sean alfabetizados en español y una vez alcanzado este objetivo, o cuando parecería cercano, el trabajo intercultural y bilingüe se va desdibujado. De este modo, de las finalidades de la EIB declaradas en el decreto provincial se prioriza en la experiencia la de desarrollar la competencia lingüística comunicativa en español de los niños, facilitando el acceso a los conocimientos considerados universales y queda en un segundo plano, o casi invisibilizada la de permitir la revalorización y el enriquecimiento de la lengua y la cultura de los pueblos originarios. En esta línea coincidimos con Somasco (2010:72) cuando afirma que “las escuelas consideradas bilingües no pueden cumplir con los objetivos de preservación de la lengua originaria ya que esto supondría una doble escolaridad”.

A esto se le suma que el bilingüismo, en casos como el del caso no oficializado, es visto como un problema. Censabella (1999) analiza las razones que llevan a pensar que las lenguas indígenas del país carecen de prestigio. Enumera una serie de prejuicios entre los que se encuentra el prejuicio de que “el bilingüismo (español-lengua indígena) es nocivo para el niño” y que es responsable del fracaso escolar de los niños pertenecientes a las comunidades indígenas. “El bilingüismo no es la causa del fracaso del escolar: el fracaso escolar se produce por las carencias económicas en las que viven la mayor parte de los indígenas.” (1999:119)

El problema radica en que las instituciones no están preparadas para educar a niños bilingües, y una vez que se alcanza la alfabetización en español las lenguas indígenas pierden espacio en las propuestas educativas (caso *no* oficializado); esto es entendible si nos remitimos a la ausencia de propuestas oficiales concretas de formación docente en EIB tanto para docentes idóneos como no idóneos: ¿puede cualquier docente enseñar su lengua (en tanto contenido), en su lengua (en tanto lengua de comunicación) a un niño que no hable esa lengua?; ¿puede cualquier docente enseñar su lengua (en tanto contenido) en su lengua (en tanto lengua de comunicación) a un niño que sí hable esa lengua? La respuesta es que para que cualquiera pueda enseñar tiene que acceder a la profesionalización correspondiente para esa función.

La situación sociolingüística del caso *no* oficializado representa uno de los posibles contextos lingüísticos del territorio, el de niños monolingües en otra lengua diferente a la “oficial” que requieren ser alfabetizados en español como primera lengua. Esta situación demuestra que la propuesta oficial de EIB jurisdiccional no alcanza para satisfacer las necesidades lingüístico-educativas de los contextos diversos que se presentan en el territorio; contextos que demandan un abordaje de la interculturalidad y el bilingüismo totalmente diferente, abordaje que por el momento se intenta paliar desde las micropolíticas de gestión de lenguas institucionales.

Consideramos que, si bien a nivel institucional se llevan adelante estrategias para cumplir con los dos objetivos propuestos en los proyectos institucionales, se advierten algunas indefiniciones en su implementación relacionadas directamente con la falta de claridad de la normativa jurisdiccional vigente. En relación con la incorporación de los idóneos en las aulas no es clara su función. En los documentos oficiales se espera que el idóneo imparta clases de lengua y cultura indígena a toda la planta de alumnos, pero como se ha demostrado esas funciones en un caso no se cumplen y en el otro están desvirtuadas dada la ausencia de formación en los objetos disciplinares a enseñar.

Por otro lado, en relación con los materiales, pero también con la función docente de los idóneos, dado que no existe oficialmente un currículo que liste los contenidos de cultura o lengua que sería deseable se impartieran en las escuelas con modalidad EIB, los maestros llevan adelante sus prácticas en un devenir cotidiano azaroso vinculado con las temáticas que se desarrollan en cada uno de los niveles en los que están presentes.

En este sentido advertimos que las demandas aún pendientes en relación con la EIB en la provincia de Santa Fe pueden definirse desde tres puntos que se relacionan con las dificultades:

(i) *Los obstáculos*: un obstáculo para que la EIB se fortalezca es la formación docente en EIB. Los docentes indígenas deben alcanzar el estatuto de docentes profesionalizados para lo cual es necesario desarrollar institutos de formación docente primarios y secundarios bilingües (cfr. Arnoux y Bein, 2015);

(ii) *Las necesidades*: la elaboración en conjunto de un *curriculum* para la EIB es una cuestión necesaria para que las experiencias traspasen las fronteras de los barrios. En consonancia con la falta de un *curriculum* para EIB oficial, los docentes de lengua y cultura indígena no cuentan con materiales pensados para la enseñanza. La elaboración de materiales educativos para las aulas es una necesidad cotidiana a la hora de afrontar la EIB;

(iii) *Las deudas*: desde la sanción de la LEN tanto el Ministerio de Educación Nacional como Provincial tiene una gran deuda con la EIB, es imprescindible una legislación clara en relación con el funcionamiento de la modalidad EIB en todos los niveles del sistema.

...sería importante que la sociedad en sí conozca la lengua, que hay otra cultura, otra forma de pensar... si no extendemos todavía la lengua es porque falta gente que se anime a pisar más allá.¹²⁰

Esta investigación buscó describir y analizar el vínculo entre las políticas educativas de EIB y dos propuestas concretas de atención a la diversidad sociolingüística en las aulas santafesinas.

En la segunda parte analizamos la construcción de EIB que se plasma en los documentos del nivel macro de gestión, el Nivel Nacional y Jurisdiccional. Se mostró que la EIB se construye en los documentos legislativos como una respuesta del Estado a situaciones particulares, a contextos con presencia de estudiantes pertenecientes a una etnia indígena. Los objetivos lingüísticos y culturales de la normativa se reducen al reconocimiento de la diversidad y la preservación de las lenguas y las culturas como estrategias para generar igualdad de oportunidades.

A lo largo de la tercera parte se reconstruyó y analizó la lógica institucional de las dos experiencias educativas seleccionadas como casos de estudio; se mostró que las experiencias se construyen en función de demandas lingüísticas y culturales diferentes, demandas que se vinculan con las características sociolingüísticas de la población indígena a la que atienden.

Finalmente, en el capítulo 7 de la cuarta parte pusimos en diálogo los objetivos lingüístico-culturales que se desprenden de la normativa de EIB del Nivel Jurisdiccional con las propuestas educativas de las dos instituciones seleccionadas como caso. Mostramos que, a pesar de ser experiencias cercanas en el territorio, las propuestas pedagógico-didácticas se distinguen porque atienden a contextos sociolingüísticos diferentes; con esto dimos cuenta de que la EIB en el territorio no puede perseguir unificar las propuestas bajo un único objetivo lingüístico-cultural.

A partir del análisis de los documentos legislativos jurisdiccionales mostramos que los avances en materia de EIB en la jurisdicción Santa Fe no se corresponden con los avances de Nivel Nacional y que, durante muchos años, la EIB no tuvo lugar en la agenda pública

¹²⁰ Maestro idóneo, caso no oficializado. Entrevista, 12-04-2017.

de la provincia. Más allá de esto, propuestas como las del caso no oficializado muestran que los espacios institucionales son espacios en los que surgen iniciativas de gestión de la diversidad lingüística y cultural más allá de la normativa. En estas experiencias no oficiales el abordaje de la interculturalidad y el bilingüismo se construye (des)articulada de las propuestas jurisdiccionales porque no persiguen los objetivos de la oficialidad, por el contrario, se fundan en función de las demandas contextuales.

Así como lo define De Alba (1991), entendemos que el “*curriculum*” se construye a partir de luchas entre intereses “diversos y contradictorios” y que a medida que se producen las reelaboraciones de los diferentes niveles estas luchas *se están dando*. Celebramos la iniciativa de los últimos años del Ministerio de Educación Provincial de iniciar un camino de trabajo con la modalidad EIB y apostamos a que se generen instancias tanto de revisión de los documentos normativos de la modalidad como de creación, de discusión curricular, de formación docente en EIB, de gestación de materiales didácticos, entre otras demandas que desde hace años están en la agenda.

Desde esta perspectiva consideramos que es necesario potenciar el lugar que ocupan los docentes tanto idóneos como no idóneos en los procesos de determinación curricular para que ocupen los espacios de discusión antes de que los cambios sean efectivamente implementados.

Entendemos, siguiendo a Carrió (2014) y Varela (2011), que “el ejercicio de la planificación necesita cada vez más fundarse en una conjunción solidaria de saberes y puntos de vista” (2011: 11). Las políticas públicas, en este caso de índole lingüístico-educativas, necesitan ser pensadas y construidas por los diferentes actores, de diversas procedencias, que, de alguna u otra manera, construyen, ya desde sus propios espacios, proyectos que involucran el *corpus*, el estatus o la adquisición de las lenguas (indígenas/español). Estos microespacios de trabajo con las lenguas son espacios de gestión que, en un macronivel como lo es el Nivel del Estado provincial, podrían involucrarse productivamente a la hora de pensar políticas que, por un lado, atiendan a los problemas concretos que requieren de la intervención y, por el otro lado, capitalicen los esfuerzos individuales que se realizan en diversas esferas del devenir y con multiplicidad de actores: instituciones educativas con proyectos de EIB propios, instituciones educativas sin proyectos de EIB y con matrícula indígena, maestros idóneos bilingües y no bilingües,

líderes comunitarios, asociaciones representativas, institutos terciarios y universidades que alojan proyectos de investigación y/o extensión (que tienen a las lenguas y/o culturas indígenas como objeto de estudio -en el caso de los proyectos de investigación- o como comunidades receptoras -en el caso de los proyectos de extensión-).

Si bien, como hemos mostrado, cuando el Estado está ausente, las instituciones educativas gestan sus proyectos de atención a la diversidad lingüístico-cultural, coincidimos con Varela (2011) en que es función de los organismos del Estado asumir “una función orientadora, reguladora, de generación y sostén de iniciativas. Que asuman el papel que les cabe en la definición, ejecución y mantenimiento en el tiempo de una política lingüística.” (2011: 13) Sin esta orientación y regulación por parte del Estado las lógicas de las propuestas en los diferentes ámbitos adquieren un carácter provisional, inestable, artesanal, y esto hace que muchas veces dependan de la buena voluntad de los actores de turno.

La política de EIB tendría que ir acompañada de otras acciones tendientes al desarrollo y re-valorización de las lenguas indígenas en el ámbito educativo, tales como generación y/o incentivo para proyectos de investigación vinculados con los pueblos indígenas; proyección de espacios de colaboración y formación entre investigadores y educadores.

Pusimos de manifiesto en el recorrido de este trabajo que tal como está implementada la EIB en la jurisdicción *no alcanza* para que podamos hablar de una “política lingüística en acto” (Varela, 2018), es decir, “un proceso de cambio deliberado en lo que se refiere al corpus, estatus y adquisición de lenguas (Cooper, 1989) en un contexto y en un momento dado” (Varela, 2018:2)

Para concluir esta etapa de la investigación retomamos las palabras del epígrafe de este apartado final, palabras que si bien le pertenecen a uno de los maestros idóneos entrevistados resuenan en la voz de muchos otros maestros idóneos y hablantes de lenguas indígenas: *hace falta gente que se anime a pisar más allá*. Esperamos que este trabajo trascienda las fronteras de la academia y pueda contribuir con la elaboración de políticas educativas de EIB en Santa Fe atentas a las diversas realidades sociolingüísticas y educativas que se presentan.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

- Achilli, E. (2005). *Investigar en antropología social: los desafíos de transitar un oficio*. Rosario, Argentina: Laborde Libros Editor.
- Acuña, L. (2009). De la castellanización a la educación intercultural bilingüe: sobre la atención a la diversidad lingüística en la Argentina. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la enseñanza de lenguas*.
- Acuña, L. (2010). Lenguas propias y lenguas prestadas en la EIB. En S. Hirsch y A. Serrudo (Comps.), *La Educación Intercultural Bilingüe en Argentina: Identidades, lenguas y protagonistas*. Buenos Aires, Argentina: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Alba, A. de. (1991). *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Alba, A. de. (2000). Crisis y currículum universitario. Horizontes postmodernos y utópicos. Libro de ponencias del 1º Congreso Internacional de Educación - Educación, crisis y utopías - Tomo I. Análisis político y propuestas pedagógicas. Buenos Aires: Aique y UBA.
- Alvarado, M. (coord.). (2001). *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Bs. As.: Manantial. 2009.
- Arnoux, E. y Bein, R. (2015). Hacia una historización de las políticas de enseñanza de lenguas. En E. Arnoux y R. Bein. (Eds.), *Política lingüística y enseñanza de lenguas*. Bs. As.: Biblos.
- Bein, R. (2011). La enseñanza de lenguas en la legislación y su puesta en práctica. En L. Varela. (Ed.). *Para una política del lenguaje en Argentina. Actas del Seminario Lenguas y Políticas en Argentina y el Mercosur*. Caseros, Argentina: EDUNTREF.
- Bombini, G. (2001). Avatares en la configuración de un campo: la didáctica de la lengua y la literatura. *Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y la literatura*. 1(1), 24-33.
- Calvet, L. (1996). *Las políticas lingüísticas*. Buenos Aires: Edicial. 1997.
- Camilloni, A. (Comp.). (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós. 2011

- Carrió, C. (2004). *Proyectos educativos “alternativos” al Sistema Educativo Oficial: Tensiones entre programáticas y operatividad en algunas propuestas de la Provincia de Santa Fe*. (Tesina de grado, Licenciatura en Letras). FHUC-UNL, Santa Fe.
- Carrió, C. (2014). Lenguas en Argentina. Notas sobre algunos desafíos. En L. Kornfeld. (Ed.), *De lenguas, ficciones y patrias* (pp. 149-184) Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Censabella, M. (1999). *Las lenguas indígenas en Argentina. Una mirada actual*. Eudeba, Buenos Aires.
- Censabella, M., Giménez, M. y Gómez, M. (2013). Políticas lingüísticas recientes en la provincia de Chaco (Argentina) y su posible impacto en la revitalización de lenguas indígenas. En M. Haboud y N. Ostler. (Eds.), *Voces e imágenes de las lenguas en peligro. Actas del Congreso Internacional FEL XV – PUCE I* (pp. 319-327). Quito: Ediciones Abya-Yala.
- Coller, X. (2005). *Estudio de casos*. España: Centro de investigaciones sociológicas.
- Cooper, R. (1989). *La planificación lingüística y el cambio social*. Madrid: Cambridge University Press. 1997.
- Corbetta, S. (2011). De cómo el Estado y la escuela procesan la diversidad y los sujetos expresan sus diferencias. En N. López, *Desigualdad, diversidad y exclusión educativa. Notas para una política por la igualdad en educación*. Material en edición, Buenos Aires: IPE-UNESCO.
- Corbetta, S. (2016). *Acá tiene la escuela: arréglese. La migración Qom (toba) y las políticas de Educación Intercultural Bilingüe en la ciudad de Rosario, Santa Fe (1990-2014)*. (Tesis doctoral). FCS-UBA, Buenos Aires.
- Del Castillo, N. I. (2017). *Indagación en torno a la incidencia de factores institucionales, pedagógicos y culturales en la Educación de Adultos en contexto pluricultural*. (Tesis doctoral). UNR, Rosario.
- Echevarría, H. (2005). *Los diseños de investigación y su implementación en Educación*. Santa Fe, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Fenstermacher, G. (1986). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En M. Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos* (pp. 149-179). Buenos Aires: Paidós. 1995.

- Flinders, D., Noddings, N. y Thornton, S. (1986). Curriculum nulo: su base teórica y sus implicancias prácticas. *Curriculum Inquiry*, 16(1), pp. 33-42.
- Gallart, M. A. (1993). La integración de métodos y la metodología cualitativa. Una reflexión desde la práctica de la investigación. En F. Forni (Ed.), *Métodos cualitativos II. La práctica de la investigación*. Centro Editor de América Latina.
- Gerbaudo, A. (2006a). *Ni dioses ni bichos. Profesores de literatura, currículum y mercado*. Santa Fe: UNL.
- Gerbaudo, A. (2006b). Lectura y escritura como contenido transversal. Propuestas a partir de prácticas en curso. *Lecturas y escrituras. Fundamentos y propuestas de enseñanza*. Santa Fe: Ediciones UNL.
- Gerbaudo, A. (2011). El docente como *autor* del currículum: una reinstalación política y teórica necesaria. En A. Gerbaudo [et. al.], *La lengua y la literatura en la escuela secundaria* (pp 17-27). Santa Fe: Ediciones UNL; Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Goetz, J. y LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Golluscio, L. (2005). Tensión y conflicto en la construcción del 'otro' y del sujeto social: el discurso de y sobre el pueblo vilela en la Argentina. *Rasal*, 1, 2005, 111-121.
- Gualdieri, B. (2004a). El lenguaje de las experiencias. En L. González (Coord.). *Educación intercultural bilingüe en Argentina. Sistematización de experiencias*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología/ educ.ar. Recuperado de <http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=92368&referente=docentes>
- Gualdieri, B. (2004b). Apuntes sociolingüísticos sobre el pueblo mocoví de Santa Fe (Argentina). *BilingLatAm, First International Symposium on Bilingualism and Bilingual Education in Latin America University of Cambridge*.
- Gualdieri, B. y Citro, S. (2006). *Lengua, cultura e historia Mocoví en Santa Fe*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Ed. Norma.
- Hecht, A. C. (2007). Educación intercultural bilingüe: de las políticas homogeneizadoras a las políticas focalizadas en la educación indígena argentina. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*. vol. 29. 65 - 85. Pátzcuaro, México,

- Hecht, A.C. (2010). “*Todavía no se hallaron hablar en idioma*” *Procesos de socialización lingüística de los niños en el barrio toba de Derqui, Argentina*. LINCOM Studies in Sociolinguistics 09, München, Lincom Europa, academic publications.
- Hecht, A. C. (2011a). Debates y desafíos de los/as maestros/as en la educación Intercultural Bilingüe. En *Actas del I Seminario Nacional de la REDESTRADO. Trabajo y formación docente en la Argentina: debates sobre la política educativa actual*. Resistencia, Chaco.
- Hecht, A. C. (2011b). *Encrucijadas entre las familias wichí y las escuelas. Procesos de apropiación, resistencia y negociación en la Educación Intercultural Bilingüe (Formosa, Argentina)*. Editorial Académica Argentina.
- Hecht, A. C. (2013). (In)definiciones de la escolarización en contextos de diversidad etnolingüística. Análisis de la EIB en Argentina. *Século XXI, Revista de Ciencias Sociais*, Santa María, v. 3. 185 – 211.
- Hecht, A. C. (2015). Educación intercultural bilingüe en Argentina: el caso del Chaco entre 1987 y 2014. *Revista Latinoamericana de educación inclusiva*, Chile, vol. 9, (N° 2), noviembre 2015 - abril 2016, pp. 129-144.
- Hecht, A.C y Schmidt, M. (2016). La capacitación de auxiliares bilingües en el Chaco Salteño y La importancia del rol docente en las políticas interculturales en educación. En A. C. Hecht y M. Schmidt (Comps.) *Maestros de la Educación Intercultural Bilingüe. Regulaciones, experiencias, desafíos*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Hirsch, S. y Serrudo, A. (2010). La educación en comunidades indígenas de la Argentina: de la integración a la Educación Intercultural Bilingüe. En: S. Hirsch y A. Serrudo. (Comps.), *La Educación Intercultural Bilingüe en Argentina: Identidades, lenguas y protagonistas* (17-44). Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Jara, V. y Lorenzotti, M. (2018). Inclusión de idóneos *qom* en las aulas: expectativas y demandas institucionales. En M. A. Regúnaga, S. A. Spinelli, M. E. Orden (Comps.), *IV Encuentro de Lenguas Indígenas Americanas-ELIA: libro de actas* (413-426). Santa Rosa: Universidad Nacional de La Pampa.
- Litwin, E. (1996). El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. En A. Camilloni [et al.], *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós. 2010

- Lorenzotti, M. (2016). Políticas de EIB en Santa Fe. *Actas del XX Encuentro de Jóvenes Investigadores*. Santa Fe: Biblioteca Virtual UNL. Recuperado de:
<http://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8080/colecciones/handle/123456789/8506>
- Lorenzotti, M. (2017). Prácticas educativas y gestión de lenguas: experiencia escolar para una comunidad qom–español. *Actas del XXI Encuentro de Jóvenes Investigadores de la Universidad Nacional del Litoral*. Santa Fe: Biblioteca Virtual UNL. Recuperado de:
<http://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8080/colecciones/handle/123456789/8828>
- Marcilese, J. (2011). Las políticas del primer peronismo en relación con las comunidades indígenas. *Andes*, Vol. 22, (Nº 2), Salta: Universidad Nacional de Salta.
- Martínez, M.E. (2008). La noción de ‘diversidad’ en los documentos educativos de los noventa y en las perspectivas de los docentes. *Políticas educativas*, Campinas, v.2, (nº 1), 13-26.
- Martínez, M.E. (2014). *Políticas educativas y diversidad sociocultural. Un análisis socioantropológico sobre la construcción de políticas y prácticas educativas acerca de la atención a la diversidad*. (Tesis doctoral). UNR: Rosario.
- Martínez, M.E. y Villarreal, M.C. (2013). Las disputas de lo ‘educativo’ en escuelas modalidad EIB de la provincia de Santa Fe. *VII Jornadas Santiago Wallace de Investigación en Antropología Social*. Sección de Antropología Social. Instituto de Ciencias Antropológicas. Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Buenos Aires.
- Masotta, C. (2011). *Especial sobre el 12 de Octubre* en: Portal educativo educ.ar. Disponible en: <http://www.youtube.com/watch?v=OzceoZBbqDQ> (último acceso: 12 de octubre de 2017).
- Medina, M. (2015). *Prácticas educativo-lingüísticas en la modalidad EIB: una aproximación etnográfica a las clases de Qom la`aqtaqa en una escuela periurbana del barrio Mapic, Resistencia, Chaco*. Resistencia: Instituto de Investigaciones Geohistóricas.
- Medina, M. (2016). Representaciones sobre las funciones de los docentes indígenas en la modalidad EIB de Resistencia. En A. C. Hecht y M. Schmidt. (Comps.) *Maestros de la Educación Intercultural Bilingüe. Regulaciones, experiencias, desafíos*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

- Medina, M.; Zurlo, A. y Censabella, M. (2014). Construyendo un nuevo proyecto educativo. Representaciones sobre políticas educativas implementadas en el Chaco. *Boletín de Antropología y Educación*, N° 06. 2013, 19-29.
- Messineo, C. y P. Cúneo, (2015). Las lenguas indígenas de la Argentina. Diversidad sociolingüística y tipológica. En C. Messineo y A.C. Hecht. (Comps.) *Lenguas indígenas y lenguas minorizadas. Estudios sobre la diversidad (socio)lingüística en la argentina y países limítrofes* (21-56). Buenos Aires: Eudeba.
- Ministerio de Educación de la Nación. 2007. *Las escuelas que reciben alumnos indígenas. Un aporte a la Educación Intercultural Bilingüe*. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. 2004. *Educación Intercultural Bilingüe en Argentina*. 1° Ed. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Morzán, A. (2007). Currículum y enseñanza. *Saberes y sabores de la práctica docente. Textos y contextos*. Resistencia: Ed. De la Paz.
- Novaro, G. (2004). Pueblos indígenas y escuela. Avances y obstáculos para el desarrollo de un enfoque intercultural. En L. González. (Coord.), *Educación intercultural bilingüe en Argentina. Sistematización de experiencias*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología/educ.ar. Disponible en: <http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=92368&referente=docentes>
- Novaro, G. (2006). Educación Intercultural en la Argentina: potencialidades y riesgos. *Cuadernos Interculturales*. Chile, vol. 04, (número 007), 49-60.
- Petz, I. (2010). Pueblos originarios, estados provinciales y educación. Un análisis comparativo de las políticas y prácticas educativas en contextos de diversidad sociocultural en Salta y Formosa. En S. Hirsch y A. Serrudo. (Comps.), *La Educación Intercultural Bilingüe en Argentina: Identidades, lenguas y protagonistas*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Puiggrós, A. (2003). *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la Conquista hasta el Presente*. Argentina: Galerna.
- Rosbaco, I. (2000). *El desnutrido escolar. Dificultades de aprendizaje en los niños de contextos de pobreza urbana*. Rosario: Homo Sapiens.

- Rockwell, E. (2011). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Sabino, C. (1999). *El proceso de investigación*. Buenos Aires: Lumen.
- Serrudo, A. (2010). Indígenas en la escuela: representaciones y tensiones acerca de los docentes indígenas bilingües en Argentina. En S. Hirsch y A. Serrudo. (Comps.), *La Educación Intercultural Bilingüe en Argentina: Identidades, lenguas y protagonistas*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Sironi, M. (2017). Democratizar el gobierno de la educación. Historia reciente y coyunturas críticas del subsistema educativo en Santa Fe. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, año 13, nro. 12, vol. 2, 129-147.
- Somasco, M.C. (2010). *Políticas lingüísticas en la Educación Argentina. El caso de algunas colonias extranjeras a fines del siglo XIX y de comunidades aborígenes en la actualidad en la provincia de Santa Fe*. (Trabajo final integrador de Especialización). UNER/UNR/UNL.
- Stake, R.E. (1995). *Investigación con estudio de casos*. 2da ed. Madrid: Morata. 1999.
- Unamuno, V. (2012). Gestión del multilingüismo y docencia indígena para una educación intercultural bilingüe en la Argentina. *Praxis Educativa*, 7 (Número especial), 31 – 54.
- Unamuno, V. (2013). Bilingüismo y Educación Intercultural Bilingüe: miradas en cruce. En V. Unamuno y A. Maldonado. (Eds.) *Prácticas y repertorios plurilingües en Argentina*, 235-249. Barcelona, España: GREIP Universidad Autónoma de Barcelona.
- Unamuno, V. (2015a). Los hacedores de la EIB: un acercamiento a las políticas lingüístico-educativas desde las aulas bilingües del Chaco. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 23(101). Número especial *Etnografía y sociolingüística de la interacción* editado por Ana Inés Heras y Virginia Unamuno.
- Unamuno, V. (2015b). Plurilingüismo y estatus práctico de las lenguas en el contexto EIB (Chaco). En C. Messineo y A.C. Hecht. (Comps.) *Lenguas indígenas y lenguas minorizadas. Estudios sobre la diversidad (socio)lingüística en la argentina y países limítrofes* (213-231). Buenos Aires: Eudeba.
- Unamuno, V. (2016). Tres reflexiones desde el sur. *En voz alta*, EDISO, Asociación de estudios sobre discurso y sociedad.

- Unamuno, V. y Raiter, A. (2012). La educación intercultural bilingüe: discursos sobre los otros y nosotros. En J. Zullo y A. Raiter. (Coords.). *Esclavos de las palabras* (125-160). Buenos Aires: EUDEBA.
- Varela, L. (2008). Política lingüística: ¿qué está pasando en Argentina? En F. Piñón (Dir.), *Indicadores culturales 2007* (164-174), Caseros: EDUNTREF. Recuperado de: <http://www.untref.edu.ar/documentos/indicadores2007/Politica%20linguistica%20que%20esta%20pasando%20en%20Argentina%20Lia%20Varela.pdf>
- Varela, L. (2011). Presentación. En L. Varela. (Ed.), *Para una política del lenguaje en Argentina. Actas del Seminario Lenguas y Políticas en Argentina y el Mercosur*, Caseros, EDUNTREF.
- Villarreal, M.C. y Martínez, M.E. (2016). Maestros indígenas en la provincia de Santa Fe. En A. C. Hecht y M. Schmidt. (Comps.), *Maestros de la Educación Intercultural Bilingüe. Regulaciones, experiencias y desafíos*. Bs. As: Noveduc.
- Zidarich, M. (2010). Pareja vulnerable si las hay: docente originario y docente no originario. En S. Hirsch y A. Serrudo. (Eds.), *La educación intercultural bilingüe en Argentina. Identidades, lenguas y protagonistas* (223-254). Buenos Aires: Noveduc.

DOCUMENTOS

INSTRUMENTOS DE DERECHO INTERNACIONAL

Convenio N° 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes. Organización Internacional del Trabajo. Ginebra, 27 de junio de 1989

LEGISLACIÓN NACIONAL

Constitución de la Confederación Argentina. 1853.

Constitución de la Nación Argentina. 1949.

Constitución de la Nación Argentina. 1994.

Decreto N° 155/89. Reglamentación de la Ley N° 23.302 de política indígena y apoyo a las comunidades aborígenes 1989.

Decreto N° 672/16. Creación del Consejo Consultivo y Participativo de los Pueblos Indígenas de la República Argentina. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. Buenos Aires, 11 de mayo de 2016.

Ley N° 1420 de Educación Común. 1884.

Ley Federal de Educación N° 24195. 1993.

Ley de Educación Nacional N° 26206. 2006

Ley N° 23302. De política indígena y apoyo a las comunidades aborígenes. 1985.

Ley N° 24071. Aprueba el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes. 1992.

Ley N° 24956. Ley Censo Aborígen. 1998

Resolución N° 63/97. Ministerio de Cultura y Educación, Consejo Federal de Cultura y Educación, Secretaría General. 1997.

Resolución N° 107/99 y Anexos I y II. Ministerio de Cultura y Educación, Consejo Federal de Cultura y Educación, Secretaría General. 1999.

Resolución N° 549/04. Anexo I. Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. 2004.

Resolución N° 119/10 y Anexo I. La Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe en el Sistema Nacional. Consejo Federal de Educación. 2010.

LEGISLACIÓN PROVINCIAL

Ley de Educación N° 3554. Santa Fe. 05 de agosto de 1949.

Ley Provincial N° 5487 de Creación de la Dirección Provincial del aborígen. Santa Fe, 27 de Octubre de 1961. Boletín Oficial, 03 de Enero de 1962.

Ley Provincial N° 10375 de adhesión a la Ley Nacional N° 23302/85 de política indígena y apoyo a las comunidades aborígenes. 1989

Ley Provincial N° 10701 de Creación de la Escuela de Educación Inicial, pre-primaria y primaria bilingüe de la Comunidad Mocoví en Recreo. Santa Fe, 7 de Noviembre de 1991.

Ley Provincial N° 11078. Ley de Comunidades Aborígenes de la Provincia de Santa Fe. Santa Fe, 13 de Diciembre de 1993.

Decreto provincial N° 1719. Santa Fe. 4 de agosto de 2005.

Decreto provincial N° 2204. Santa Fe. 27 de septiembre de 2005.

Ley Provincial N° 12967 de Promoción y protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes en adhesión a la Ley Nacional N° 26061. Santa Fe. 19 de abril de 2009.

Proyecto de Ley de Educación de la Provincia de Santa Fe. 2017. Disponible en <https://www.santafe.gov.ar/leyeducacion/public/index.php> (consultado el 10/03/2018)

PORTALES MINISTERIALES

Gobierno de la Provincia de Santa Fe. *Asamblea electiva del primer consejo del IPAS*. 15/03/2007. Recuperado de: <http://gobierno.santafe.gov.ar/prensa> (consultado el 20/12/2017).

Gobierno de la Provincia de Santa Fe. *La provincia entregó becas de estímulo a estudiantes de pueblos originarios*. 13/10/2017. Recuperado de: <https://www.santafe.gov.ar/noticias/noticia/259570> (consultado el 20/12/2017)

Gobierno de la Provincia de Santa Fe. *Hacia la acreditación docente de 135 “idóneos” bilingües*. 14/12/2017. Recuperado de: https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/guia/noticias_educ?nodo=220342 (consultado el 29/12/2017)

Gobierno de la Provincia de Santa Fe. *Desarrollo Social, IPAS*. Recuperado de: <https://www.santafe.gov.ar/index.php/web/content/view/full/93748> (consultado el 20/12/2017)

Gobierno de la Provincia de Santa Fe. *Ejes de Gestión. Reforma Constitucional*. Recuperado de: <https://www.santafe.gov.ar/index.php/web/content/view/full/210905> (consultado el 01/05/2018)

Gobierno de la Provincia de Santa Fe. 01/09/2017. *La provincia incorporó 19 escuelas a la modalidad Intercultural Bilingüe*. Recuperado de: <https://www.santafe.gov.ar/noticias/noticia/259039/> (consultado el 01/11/2017)

Gobierno de la Provincia de Santa Fe. Subportal de Educación. Becas. Recuperado de: https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/guia/get_tree_by_node?node_id=20341

Gobierno de la Provincia de Santa Fe. Subportal Educación. Niveles y Modalidades.

Especial. Recuperado de:

https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/guia/get_tree_by_node?node_id=121873

Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. *Modalidad Educación Intercultural*

Bilingüe. Recuperado de: <http://campuseducativo.santafe.gob.ar/wp-content/uploads/EIB-SUPERIOR.pdf> (consultado el 20/05/2018).

DIARIOS

Amaya, N. (22/11/2012). Asamblea electiva del segundo consejo del IPAS. *Firmat 24*.

Recuperado de <https://firmat24.com.ar/nuevas-autoridades-del-ipas/> (consultado el 20/12/2017)

Educación. (4/12/2017). Lifschitz presentó el proyecto “La nueva Ley de Educación”.

Diario La Capital. Recuperado de <https://www.lacapital.com.ar/educacion/lifschitz-presento-el-proyecto-la-nueva-ley-educacion-n1518440.html>

Educación. 19/12/2017. Así se presentó el proyecto de ley de educación. *Diario UNO Santa*

Fe. Recuperado de <https://www.unosantafe.com.ar/educacion/asi-se-presento-el-proyecto-ley-educacion-n1526733.html>

Secretaría de Comunicación Social. (25/05/2016). Asamblea electiva del tercer consejo del

IPAS. *Diario El Litoral*. Recuperado de http://www.ellitoral.com/index.php/id_um/130672-lifschitz-participo-de-la-asamblea-de-aborigenes-santafesinos-este-martes (consultado el 20/12/2017)