

RASAL

LINGÜÍSTICA

2023: 201-222

Recibido: 05.08.2021 | Aceptado: 27.05.2022

DOI: <https://doi.org/10.56683/rs231120>

MAESTROS INDÍGENAS Y PROFESIONALIZACIÓN: EL LUGAR DE LAS LENGUAS EN UNA CAPACITACIÓN DOCENTE EN SANTA FE

INDIGENOUS TEACHERS AND PROFESSIONALIZATION: THE PLACE OF LANGUAGES IN A TEACHER TRAINING COURSE IN SANTA FE

Micaela Lorenzotti

IHUCSO Litoral (Universidad Nacional del Litoral / CONICET)

<https://orcid.org/0000-0002-2848-4727>

RESUMEN

En este artículo se analiza una acción impulsada por el Estado santafesino para atender a la formación de maestros indígenas de la provincia. Se describe el lugar discursivo y efectivo destinado en la *curricula* al español y a las lenguas indígenas *qom* y *mocoví*, y se indaga en las causas que permiten explicar la aparente hegemonía del español en una propuesta cuyo proyecto apela a un objetivo lingüístico atento a refuncionalizar las lenguas indígenas en la esfera de la educación. El *corpus* se compone de entrevistas, conversaciones informales y registros de observaciones participantes obtenidos en una investigación etnográfica y multisituada llevada a cabo entre los años 2016 y 2020 en el marco de la investigación doctoral.

PALABRAS CLAVE: política educativa; política lingüística; enseñanza de lenguas; educación intercultural bilingüe.

ABSTRACT

This article analyzes an action promoted by the State of Santa Fe to attend to the development of indigenous teachers in the province. The discursive and effective place assigned in the curriculum to Spanish and to the Qom and Mocoví indigenous languages is described, and this study investigates the causes that allow to explain the apparent hegemony of Spanish in a proposal whose project appeals to a linguistic objective aimed at refuncionalizing indigenous languages in the sphere of education. The corpus is made up of interviews, informal conversations and records of participant observations

obtained in the framework of an ethnographic and multi-situated investigation carried out between the years 2016 and 2020 within the framework of a doctoral research.

KEYWORDS: education policy; linguistic policy; language teaching; bilingual intercultural education.

“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...”

Docente idóneo mocoví, 2017

1. Introducción

En la década de los noventa se reconoció jurídicamente al país como multicultural, pluriétnico y multilingüe y, en el marco educativo nacional, la Ley de Educación Nacional N° 26206/2006 (LEN) regula a la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) como una de las ocho modalidades del sistema educativo nacional. El artículo 53 de la LEN determina que el Estado es responsable de favorecer el desarrollo de la EIB garantizando, entre otras acciones, la formación docente específica. El Consejo Federal de Educación mediante la Resolución N° 119/2010 estableció 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. Si bien la LEN sienta las bases de la modalidad en el sistema educativo nacional, dada la federalización educativa, cada jurisdicción es la encargada de organizar el sistema en su territorio.

En Argentina, el vínculo entre la Educación Superior y los pueblos indígenas para concretar experiencias formativas de EIB es relativamente más reciente que en varios otros países de la región (Mato, 2015). Diferentes autores señalan que una de las demandas de Educación Superior que surge como una cuestión imperante en el marco de las comunidades indígenas en el país es la formación docente. Aliata, Vazquez y Mancinelli (2015) determinan que esta demanda se debe a dos razones: (i) la necesidad de avanzar con docentes capacitados para atender a las demandas de las instituciones con EIB; y (ii) el objetivo de que sean los propios indígenas quienes ocupen los cargos docentes en las instituciones de sus comunidades, cargos asignados principalmente a docentes no indígenas.

Unamuno (2018) sostiene que las experiencias formativas docentes del sistema educativo argentino son diversas, responden a diferentes objetivos y no se dirigen a los mismos destinatarios. Siguiendo a la autora, coexisten dos miradas sobre la interculturalidad y el bilingüismo en el país que en el ámbito de la formación docente se correlacionan con dos tipos de planes de estudio que presuponen perfiles de estudiantes diferentes: (i) los planes de estudio orientados hacia la formación de docentes que puedan responder a contextos bilingües y/o interculturales; y (ii) los orientados hacia la formación de docentes que puedan

enseñar la lengua y contenidos propios. En este último caso, el perfil de estudiante se liga con la pertenencia a las comunidades y la capacidad para actuar como agente transformador.

En la provincia de Santa Fe, entre los años 2017-2019, se llevó adelante una de las primeras propuestas formativas sistemáticas para los docentes idóneos indígenas de la EIB. Si bien no se trató de una carrera de formación docente, la capacitación diagramada para desarrollarse en dos años se presentó con un novedoso plan de estudios que parecía apuntar al perfeccionamiento de los docentes idóneos en ejercicio para que puedan enseñar la lengua y cultura de su comunidad. En el plan, las lenguas indígenas mayoritarias del territorio santafesino, el qom y el mocoví¹ cobraron un protagonismo sin antecedentes en la zona: discursivamente, se les asignó el mismo estatus que al español, esto es, el de lenguas a ser enseñadas en una propuesta de formación superior.

En este artículo se amplía y profundiza un análisis preliminar realizado sobre la capacitación en el que se esbozaron las expectativas lingüísticas sobre la propuesta de algunos actores involucrados (Lorenzotti, 2019b). La investigación se enmarca en el campo de estudio de la política y la planificación lingüística y la gestión de lenguas (Spolsky, 2009). Desde esta perspectiva es posible concebir que “no toda política lingüística es ejercida por los gobiernos ni toda regulación del uso público de las lenguas se expresa a través de textos legales” (Bein, 2011, p. 57). Cobran así relevancia los diferentes agentes que participan en la puesta en marcha de una política lingüística entendida como un proceso de múltiples niveles en los que interactúan diversos actores (Churchil, 2011).

En este caso, nos proponemos especificar y describir el lugar que ocuparon los contenidos lingüísticos en la propuesta y aproximarnos a las funciones concretas que asumieron las lenguas qom, mocoví y español en la dinámica de la formación de los idóneos según la percepción de los docentes capacitadores y los estudiantes indígenas involucrados. Buscamos reconstruir el lugar que ocuparon las lenguas en la propuesta, desde el nivel macro, como son los documentos oficiales, hasta el nivel micro, como es el rol activo de los agentes involucrados en la puesta en acto de la política: cómo se tomaron las decisiones, quiénes participaron en el proceso, qué nivel de poder tuvo cada actor en dicho proceso.

Este artículo se sustenta en una investigación etnográfica y multisituada llevada a cabo entre los años 2016 y 2020 en el marco de la investigación doctoral² en la que se buscó dar cuenta de las relaciones entre las propuestas/políticas relacionadas con la EIB y las demandas lingüístico-educativas que sostienen los actores involucrados en la escolarización de los pueblos indígenas de la provincia de Santa Fe: gestores del Estado; actores/gestores escolares; y comunidad indígena.

Para el caso de esta presentación se analizaron, por un lado, los documentos oficiales que aprobaron y regularon la implementación de la propuesta formativa, estos son la Resolución N° 1629/17 y su anexo en el que se presenta el proyecto “Programa de profesionalización de los maestros idóneos indígenas”. El acceso a estos documentos estuvo mediado por la interacción con miembros del Instituto de Aborígenes Santafesinos dependiente del Ministerio de Desarrollo Social de la provincia dado que los documentos, si bien fueron enviados al plantel directivo de las escuelas EIB, no se encuentran disponibles en los repositorios digitales del Ministerio de Educación para su libre acceso.

Por el otro lado, se analizó material etnográfico, producto de la investigación doctoral, relevado a partir de métodos interactivos como son la observación participante y entrevistas y/o diálogos informales con los actores involucrados,³ a saber: docentes idóneos qom y mocoví que se encuentran en ejercicio en escuelas EIB y que asistieron a la capacitación como estudiantes; miembros de las comunidades qom y mocoví que fueron autorizados por sus comunidades y el Ministerio de Educación para asistir como estudiantes sin ser docentes en ejercicio; docentes capacitadores no indígenas a cargo de las materias destinadas al abordaje de las lenguas español, qom y mocoví; y referentes comunitarios. Las instancias en las que se realizó observación participante fueron: el 1º Encuentro Provincial de Maestros de la EIB (2016), evento realizado en la localidad de Colonia Dolores en el que la entonces Ministra de Educación de la provincia presentó oficialmente la propuesta; la primera clase del ciclo de formación (2017); y el acto de colación (2019), estas últimas dos actividades en la sede Santa Fe.⁴ El análisis tanto de los documentos, como de las observaciones y las entrevistas permitieron construir datos sobre los lugares discursivos y efectivos que ocuparon las lenguas (qom, mocoví y español) en la capacitación.

En un primer momento describimos brevemente los roles que cumplen o se espera que cumplan los docentes indígenas en la cotidianeidad escolar y caracterizamos el problema de la formación docente para maestros idóneos indígenas en la provincia de Santa Fe; en un segundo momento se describe la acción formativa: se identifican los objetivos lingüísticos declarados en la propuesta y el perfil de graduado al cual se aspira; se analiza el lugar asignado a los contenidos vinculados con las lenguas qom, mocoví y español en la *curricula*; y se reconstruye el lugar destinado a las lenguas en la puesta en acción de la propuesta. En un tercer momento, se presenta la discusión, y, por último, las reflexiones finales.

2. Excesos y carencias: roles y formación de maestros indígenas en Santa Fe

Si bien desde la sanción de la LEN la EIB es una de las ocho modalidades del sistema educativo nacional, su aplicación se encuentra restringida a los niveles educativo inicial, primario y secundario, esto es, no existe normativa alguna que regule una enseñanza multicultural, intercultural y/o bilingüe en el Nivel Superior (Aliata, Vazquez y Mancinelli, 2015; Ossola y Vieira, 2016), ya sea en Institutos de Educación Superior o en Instituciones de Educación Universitaria. No es un dato menor que, en Argentina, el vínculo entre la Educación Superior y los pueblos indígenas para concretar experiencias formativas de EIB es relativamente más reciente que en varios otros países de la región (Mato, 2015); a esto se le suma que la formación de docentes para la EIB es un campo de investigación emergente en Argentina (Unamuno, 2018). Ante la ausencia de normativas claras sobre cómo implementar la formación de docentes indígenas para la EIB, las experiencias que se desarrollan en el territorio argentino son respuestas que “ensayan los estados provinciales y las universidades ante el reclamo de los pueblos indígenas” (Guaymás, 2018, p. 48).

En Santa Fe, recién con el Decreto N° 1719 del año 2005 que reglamenta la organización y funcionamiento de la modalidad de EIB en la provincia se insta que la planta orgánica funcional de las escuelas con EIB y de las instituciones comunes con población indígena

debe incorporar los cargos de maestro bilingüe y maestro artesano (art. 12), ambos cargos ocupados por idóneos indígenas, en quienes se delega la tarea de enseñar la lengua y la artesanía de la etnia mayoritaria. Las condiciones que el decreto especifica que tienen que cumplir los postulantes a estos cargos son: (a) acreditar el Nivel Primario completo; (b) tener conocimiento y capacitación en la modalidad; y (c) ser hablante bilingüe (con dominio de la lengua materna predominante en la comunidad y del castellano, en la lectura y en la escritura) en el caso del maestro bilingüe, o antecedentes personales que acrediten su relevancia como artesano (constancias o certificaciones), en el caso del maestro artesano (art. 16).

En la cotidianeidad escolar de las instituciones con EIB algunos de estos requisitos no siempre se cumplen, ya sea porque no son viables de ser cumplidos por los postulantes de la comunidad o porque, dado que las instituciones se encuentran en una “zona de incertidumbre” (Corbetta, 2016) en relación con el funcionamiento de la EIB, cada institución pondera unos requisitos por sobre otros a la hora de acceder a los cargos.

Nos detenemos aquí en el requisito de “ser hablante bilingüe (con dominio de la lengua materna predominante en la comunidad y del castellano, en la lectura y en la escritura)”. Esto implica que el idóneo domine las dos lenguas (en la oralidad), en este caso el español y la lengua indígena *qom* o *mocoví* (únicas dos lenguas indígenas que contempla la normativa), pero, además, se exige el dominio de las dos lenguas en la lectura y la escritura. De esta manera, resulta necesario que el postulante al cargo hable, escriba y lea en las dos lenguas. A partir de los casos registrados en el trabajo etnográfico en diversas instituciones educativas con matrícula indígena en la provincia, podemos reconstruir distintos perfiles del docente idóneo: i) el docente es un miembro de la comunidad cuyo nivel de estudios alcanza un Profesorado en Nivel Primario; su primera lengua es el español, no domina la lengua indígena en la oralidad, por lo tanto, tampoco en la lectura y escritura; ii) el docente idóneo es un miembro de la comunidad cuyo nivel de estudios alcanza el Nivel Secundario; su primera lengua es el español, no domina la lengua indígena en la oralidad, por lo tanto, tampoco en la lectura y escritura; iii) el docente idóneo es un miembro de la comunidad cuyo nivel de estudios alcanza el Nivel Primario; su primera lengua es la lengua indígena y su segunda lengua es el español, y domina tanto el español como la lengua indígena en la oralidad, en la lectura y la escritura.

Si bien no se cuenta en la jurisdicción con una descripción exhaustiva y actualizada de la situación sociolingüística de las comunidades indígenas del territorio, en las comunidades e instituciones educativas relevadas en nuestra investigación (Lorenzotti, 2019a, 2021) los escenarios son los siguientes. Por un lado, en las instituciones que atienden a comunidades cuya lengua solo la hablan algunos ancianos de la comunidad, puntualmente nos referimos a algunas comunidades *mocovíes*, el requisito “hablar, leer y escribir en lengua indígena” no es prioritario a la hora de seleccionar al docente idóneo. Sin embargo, pudimos constatar que en algunas de estas instituciones se exige desde diferentes actores (directivos, maestros no indígenas, referentes comunitarios) que el idóneo enseñe a los estudiantes a hablar la lengua indígena, exigencia que se contradice con los requisitos que la institución tiene en cuenta para que el idóneo acceda al cargo.

Por otro lado, en la institución que atiende a comunidades cuya lengua es funcional en el ámbito hogareño y es hablada por niños y adultos, puntualmente nos referimos a las

comunidades *qom*, la demanda de la institución es que el docente idóneo sea bilingüe español-lengua indígena porque en la cotidianeidad escolar se le asigna la función de interlocutor entre los estudiantes *qom* que en algunos casos son monolingües *qom* o no hablan español fluidamente y el docente de aula que en todos los casos es monolingüe español (Jara y Lorenzotti, 2018); para cumplir este objetivo institucional los actores demandan que el idóneo sea funcional en las dos lenguas.

En cuanto a las funciones, el decreto N°1719/05 determina que tanto el docente artesano como el docente bilingüe tienen que poder realizar tareas similares a las del docente de aula, esto es, diagramar la planificación anual y diseñar actividades; pero, a su vez, también se enumeran otras funciones como, por ejemplo, “integrar equipos de investigación de la realidad sociocultural”, o “colaborar en la capacitación y perfeccionamiento del docente de aula/profesores en la lengua y la cultura de la comunidad”. La formación específica que se espera que reciban los docentes artesanos y bilingües para cumplir estas funciones es doble: por un lado, una formación pedagógica básica, dado que se demanda de ellos una activa participación institucional en rol docente; por otro lado, una formación lingüística, disciplinar y metodológica para el abordaje de la interculturalidad y el bilingüismo en el aula, dado que tener conocimientos culturales o ser hablante de una lengua no implica necesariamente estar instruido para enseñar esos contenidos. Sin embargo, desde la creación de la primera escuela intercultural y bilingüe en el año 1991, los docentes idóneos en ejercicio no han podido acceder a una formación disciplinar que los habilite a cumplir las funciones que se espera de ellos. El siguiente fragmento de entrevista pone de manifiesto la conciencia que tienen los docentes idóneos sobre las carencias formativas de quienes acceden a los cargos:

el educador bilingüe tiene que estar capacitado para todo... acá hay mucha gente que lo habla bien [al mocoví] pero no sabe leer, ¿cómo va a enseñar? para enseñar hay que usar un pizarrón, oral y escrito para que tenga en el cuaderno el alumno y para que lo lleve después a la escuela... entonces, la gente tiene que saber de todo, tiene que tener un estudio completo. (Entrevista a docente idóneo mocoví retirado, 24/05/2018)

La Ley Provincial N° 11078 del año 1993 determina que el Ministerio de Educación debe: (i) instrumentar programas de capacitación permanente para docentes y no docentes que se desempeñen como educadores de los aborígenes; y (ii) posibilitar la formación de docentes aborígenes (art. 28°). En esta línea, en el decreto 1719/05 se dedican los dos últimos artículos al ítem “Formación docente” (*cf.* arts. 23° y 24°), sin embargo, si bien se cuenta con algunos antecedentes en materia de experiencias formativas⁵ para docentes idóneos en la provincia de Santa Fe, las mismas no han sido sistemáticas y sostenidas en el tiempo, no forman parte de un plan de formación permanente en/para la EIB, sino que han sido focalizadas para los docentes en ejercicio en un momento concreto. El decreto cuenta con más de quince años y, hasta el año 2017, los docentes idóneos de las instituciones educativas no habían tenido la oportunidad de acceder a una capacitación oficial que les permitiera obtener la competencia de “Maestro Idóneo Indígena”, título que implica no solo la profesionalización

en el área de trabajo sino también la obtención de un título habilitante para el ejercicio de la docencia en cargos de docente bilingüe o docente artesano, con la consecuente posibilidad de obtener puntaje para escalafonarse en las instituciones educativas con la modalidad EIB o para posibles traslados y concursos.

La normativa contempla que el Ministerio de Educación provincial tiene la tarea de planificar la formación/capacitación de los agentes que se encuentren trabajando en escuelas con población indígena, y de los actores que se incorporan a las escuelas en el rol de docentes indígenas. A pesar de esto, uno de los problemas con los que se enfrentan los actores para alcanzar la implementación efectiva de la EIB en la jurisdicción no es solamente la ausencia de programas de formación docente para los idóneos indígenas que se incorporan a las instituciones, a esto se le suma el agravante de que ningún agente de la planta orgánica funcional de una institución EIB ha recibido una capacitación sistemática y específica para ejercer el rol que se espera de él en una institución con matrícula indígena (Lorenzotti y Carrió, 2019).

Si bien las consecuencias de la ausencia de formación en/para la EIB alcanzan a todo el personal institucional, los agentes más afectados son los docentes idóneos, dado que el personal directivo y los docentes de aula cuentan con, al menos, una formación de Nivel Superior que les proporcionó herramientas disciplinares, pedagógicas, didácticas y de gestión para desempeñarse en el ámbito educativo. Dado este panorama, la escasa oferta formativa para los docentes idóneos es un obstáculo para que la EIB se fortalezca porque los idóneos no alcanzan el estatuto de docentes profesionalizados (Arnoux y Bein, 2015); esto, entre otras consecuencias, impacta en que sus funciones sean difusas en la práctica escolar (Schmidt y Hecht, 2015).

A pesar de esta carencia formativa, en las instituciones con modalidad EIB observadas en el trabajo de campo se delega exclusivamente en los idóneos la responsabilidad de que toda la escuela sea intercultural y bilingüe, es decir, la modalidad recae sobre un solo miembro de la planta funcional, el único miembro que, justamente, no cuenta con una formación básica para desempeñar ese rol (Lorenzotti, 2019a).

3. Del dicho al hecho: las lenguas indígenas en la capacitación de idóneos

En el año 2016, en el marco de la reorganización del equipo de EIB dentro del Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe, se gestó una acción educativa concreta vinculada con la capacitación de idóneos a la que se denominó “Ciclo de Formación Complementaria para la Profesionalización de los maestros idóneos indígenas/Educador Intercultural Bilingüe Indígena (2017-2019)” (Ciclo desde aquí). En líneas generales, la acción tuvo como objetivo responder al histórico reclamo de propuestas oficiales de profesionalización docente para los docentes idóneos indígenas que trabajan en las instituciones educativas de nivel primario con matrícula indígena de la jurisdicción.

El programa estuvo orientado a perfeccionar al docente idóneo para desempeñarse como Educador Intercultural Bilingüe Indígena (EIBI) y persiguió como uno de sus objetivos fortalecer lingüísticamente a los EIBI's. Dentro de las características lingüísticas que componen el perfil que se aspiraba alcance el graduado del programa, se encuentran: (i) "que demuestre capacidades en lectura y escritura de la lengua indígena de su pueblo"; (ii) "que realice análisis lingüístico en el aspecto estructural, semántico y morfológico de su lengua materna"; (iii) "que genere estrategias didácticas para la alfabetización en cultura y lengua de su pueblo"; y (iv) "que desarrolle capacidades para llevar a cabo la enseñanza-aprendizaje en Lengua 1 y colaborar en el desarrollo de la Lengua 2" (Anexo Proyecto Ciclo, 2017, p. 8).

Atendiendo al perfil perseguido, cuando se promocionó el Ciclo, como condición de admisión se replicaron los mismos requisitos que contempla el decreto del año 2005 para acceder al cargo docente idóneo, requisitos que, como expusimos en §2, no siempre pueden cumplirse por los candidatos a los cargos. Con la promoción de la apertura de la inscripción al Ciclo quedaron al descubierto algunas dificultades vinculadas con la diversidad de situaciones lingüístico-educativas de los docentes idóneos en ejercicio. Entre los docentes entrevistados encontramos casos representativos: hablantes bilingües *qom*-español con escolaridad incompleta que leen y escriben en español e intentan leer y escribir en la lengua indígena a partir de la escritura escolar de la lengua realizada en otra provincia; hablantes monolingües del español con escolaridad completa que leen y escriben en español, pero dado que no son hablantes de la lengua indígena no la leen ni la escriben.

Demandar como condición que el idóneo acredite el Nivel Primario completo y que pueda no solo saber hablar sino también saber leer y escribir en la lengua indígena implica un desconocimiento sobre diferentes aspectos: (i) desconocimiento sobre las trayectorias educativas y las negaciones a las que los indígenas se han enfrentado durante esas trayectorias dado que el paso por el sistema dejó huellas negativas vinculadas con la discriminación, la estigmatización, la censura y en algunos casos el hostigamiento físico, lingüístico y cultural que se asocian con altos niveles de repitencia, exclusión y abandono escolar (Carrió, 2014); (ii) desconocimiento sobre la situación sociolingüística de las lenguas indígenas del territorio dado que gran parte de los idóneos creció en un contexto en el que las comunidades, principalmente mocovíes, llevaron adelante prácticas de invisibilización de la identidad étnica (Citro, 2006), prácticas que implicaron el ocultamiento del idioma y el corte generacional en la transmisión de la lengua (Gualdieri, 2004); y (iii) desconocimiento sobre el rol de la escuela como institución castellanizante que ejerció sobre las comunidades indígenas la prohibición de hablar la lengua vernácula en el ámbito escolar y la alfabetización exclusiva en español (Acuña, 2002). En palabras de una anciana mocoví que dado los requisitos solicitados no pudo acceder al Ciclo: "se nos exige que tengamos lo que nos obligaron a negar... ¿cómo pueden exigirnos que escribamos la lengua indígena si nos obligaron a dejar de hablarla?" (Diario de campo, 26/09/2018).

Una vez abierta la inscripción, algunos requisitos tuvieron que omitirse en vistas a no excluir a los docentes idóneos en ejercicio, quienes no cumplían con algunas de las condiciones. Atendiendo específicamente a los estudiantes que accedieron al Ciclo, pueden reconstruirse al menos tres posibles perfiles lingüísticos: (i) hablante bilingüe lengua

indígena-español alfabetizado en español; (ii) hablante monolingüe español alfabetizado en español; y (iii) hablante bilingüe lengua indígena-español no alfabetizado. Para que cada perfil de estudiante se acerque a las destrezas que se espera que tenga el perfil de graduado, lo deseable sería que la oferta formativa ofreciera trayectos diferenciados.

Sin dudas es un perfil deseado, pero es un perfil que, por un lado, reproduce las exigencias que tienen sobre los idóneos los actores no indígenas de las instituciones EIB dado que dentro de las escuelas se escuchan abiertamente innumerables demandas hacia los docentes indígenas: se les exige que hablen la lengua; que escriban la lengua; que enseñen a hablar la lengua fluidamente; que sean puente con el español (Lorenzotti, 2019a). Por otro lado, es un perfil que implica la formación en diferentes áreas y especialidades: formación lingüística en dos lenguas (lengua indígena y español); formación pedagógico-didáctica; y alfabetización en lengua indígena para hablantes y no hablantes.

Desde el planteamiento de la propuesta, el perfil parece ambicioso. Para llevar adelante una formación que se acerque al perfil delineado resulta necesario que las lenguas (indígenas y español) ocupen un lugar central.

3.1. *El dicho: las lenguas en el proyecto*

En función del perfil de graduado al que aspira el Ciclo, en la *curricula* se le destina un espacio significativo en términos de carga horaria y contenidos a las lenguas indígenas *qom* y *mocoví* y al español. Uno de los tres campos de formación que contempla la propuesta es el “Campo de formación específica” y las materias incluidas en este campo abordan las lenguas y su tratamiento pedagógico. Allí se alojan asignaturas que involucran a las lenguas indígenas y español: *Lengua y Literatura qom y mocoví I y II*; *Lengua y Literatura española; Didáctica de la lengua y la literatura qom y mocoví*; y *Alfabetización inicial y Bilingüismo*.

La materia *Lengua y Literatura indígena qom y mocoví I y II* es la única que tiene asignada dos cuatrimestres en la *curricula* y en la fundamentación de la asignatura se leen las siguientes proposiciones:

El propósito general del espacio consiste en que la lengua indígena *qom* y *moqoit* sea objeto de estudio, reflexión y análisis para promover el desarrollo del lenguaje (...). Se propone que el cursante pueda apropiarse de los recursos gramaticales, retóricos y expresivos de sus lenguas maternas de acuerdo con las pautas culturales... (Anexo Proyecto Ciclo, 2017, p. 28).

Tal como lo muestra el fragmento citado, se declara en el proyecto que las lenguas *qom* y *mocoví* serán objeto de estudio en la propuesta y, en esta línea, para la materia se lista un volumen de contenidos que resulta inabarcable para el período propuesto, esto es, dos cuatrimestres. Los contenidos se dividen en diferentes ejes: (i) “oralidad”; (ii) “escritura”; (iii) “reflexión acerca de las lenguas indígenas según las etnias”; (iv) “la lengua indígena y el rendimiento escolar en contexto de diversidad cultural y lingüística”; y, (v) “Literatura oral tradicional”. Resulta interesante detenerse en los contenidos listados en el eje (iii); allí se

espera que se aborde el estudio de las lenguas *qom* y *mocoví* “según sus propios sistemas”, desde los distintos niveles: “Alfabeto: vocales y consonantes. Procesos de formación de palabras: creación y préstamos léxicos. Aspectos morfológicos. Gramática: frases y oraciones. Normativa sintáctica y ortográfica” (Anexo Proyecto Ciclo, 2017, p. 29).

No se especifica en la propuesta cuál es la bibliografía de referencia para abordar los contenidos citados ni tampoco se explicita si se trabajará previamente a la puesta en marcha del Ciclo con equipos que elaboren materiales de cátedra que desarrollen dichos contenidos. Dado que es una propuesta innovadora, en la jurisdicción no se cuenta con materiales destinados a la formación docente que aborden los contenidos enumerados; aún más, dado que en la jurisdicción santafesina no existe un *currículum* para la materia “Lengua y cultura indígena” del Nivel Primario, esos contenidos forman parte de las constantes demandas que los directivos y maestros idóneos de las escuelas con modalidad EIB realizan a los gestores de políticas educativas desde el surgimiento de la modalidad en la provincia (Corbetta, 2016; Lorenzotti, 2019a).

Es al menos cuestionable cómo se planeó alcanzar la enseñanza de los contenidos que el proyecto propuso y quiénes pueden ocupar los cargos para enseñarlos en una capacitación de Nivel Superior. Una nota al pie aclara que “los docentes dictantes de cada espacio elaborarán una propuesta pedagógica de desarrollo curricular de los mismos según criterios de profundización y complejización a nivel I y II, respectivamente” (Anexo Proyecto Ciclo, 2017, p. 26). En este sentido, los docentes dictantes de esta asignatura gozarían de la libertad de cátedra para elaborar las planificaciones de contenidos.

La materia *Lengua y Literatura española* tiene asignado un solo cuatrimestre en la *curricula*, sin embargo, tiene más carga de contenidos que *Lengua y Literatura indígena qom y mocoví I y II*. Los contenidos se dividen en los siguientes ejes: (i) “la situación comunicativa en la complejidad de la enunciación”; (ii) “el discurso literario versus el discurso de la enseñanza de la literatura”; (iii) “los actos de habla en las prácticas orales y escritas”; (iv) “la gramática del texto con respecto a la lectura y la escritura”; (v) “práctica y reflexión sobre los hechos del lenguaje”; y (vi) “la literatura”. En cada eje se enumera una larga, inespecífica e inabarcable lista de contenidos que parece perder de vista el perfil de estudiantado al cual se dirige la propuesta; ejemplo de esto son contenidos como: “El concepto de signo lingüístico. Arbitrariedad, oposición y relatividad del sistema”; “La doble articulación del lenguaje. Sincronía y diacronía. Sintagma y paradigma. Norma, uso y normativa”; “Los paralenguajes: denotación y connotación en tanto estrategia semiótica” (Anexo Proyecto Ciclo, 2017, p. 30). El abordaje de estos contenidos demanda no solo mayor carga horaria en el programa, sino también una adecuación atendiendo al perfil de estudiante al cual está destinado.

A la materia *Didáctica de la lengua y la literatura indígena qom y mocoví* se le asigna también un cuatrimestre en la *curricula*. Los contenidos que se enumeran para esta asignatura están vinculados con la didáctica de la literatura, no así con la didáctica de la lengua. Finalmente, a la materia *Alfabetización inicial y bilingüismo* también se le destina un cuatrimestre en el programa y los contenidos listados se ordenan en cinco ejes: (i) “la alfabetización como problema político”; (ii) “la alfabetización como problema teórico”; (iii)

“la alfabetización en contextos plurilingües”; (iv) “el bilingüismo”; y (v) “la especificidad del aula y la escuela como contexto de interacción bilingüe”.

Como podemos ver en el desglose de las asignaturas, en el proyecto preliminar, las lenguas indígenas *qom* y *mocoví* y el español tienen asignado en la *currícula* un lugar importante en cuanto a carga horaria y cantidad de contenidos, sin embargo, la pregunta que surge es qué formación se contempla que tenga el docente a cargo de cada asignatura y con qué materiales esperan los gestores de la propuesta que los docentes trabajen en sus clases.

3.2. El hecho: las lenguas en la práctica

En el proyecto inicial se declara que para los espacios curriculares de Formación Específica mencionados anteriormente el equipo de coordinación seleccionaría “especialistas de reconocida y amplia trayectoria en el campo académico” (Anexo Proyecto Ciclo, 2017, p. 11) y que para los espacios curriculares de la Formación General (Pedagogía, Psicología y educación, entre otros) se convocaría a los profesores de los Institutos Superiores de Formación Docente en función de los escalafones de los tres Institutos Superiores que fueron sede del Ciclo.

En la sede Santa Fe la materia que efectivamente se dictó fue *Lengua y Literatura qom y mocoví* y para el dictado de esa materia se designó a un profesor de Lengua y Literatura. La propuesta en un principio era que *Lengua y Literatura qom y mocoví* se trabajara en pareja pedagógica conformada por un Profesor de Lengua y Literatura y un miembro de la comunidad indígena; este último, hablante de la lengua y designado por las comunidades.

Para trabajar la especificidad de cada lengua el grupo de cursantes se dividió en dos, por un lado, los estudiantes miembros de la comunidad *qom* y, por el otro lado, los estudiantes miembros de la comunidad *mocoví*; cada grupo tuvo al frente una pareja pedagógica formada por el profesor de Lengua y Literatura y un referente de la comunidad hablante de la lengua indígena. Esto, en el devenir del cursado, generó al menos tres dificultades que impidieron que los objetivos delineados en la propuesta inicial pudieran cumplirse.

Como primera dificultad, en la asignatura no fue posible que se trabajaran los contenidos vinculados con la lengua indígena porque el profesor a cargo no era especialista en la lengua indígena que se pretendía objeto de enseñanza. Así lo relata uno de los docentes capacitadores entrevistados, cuando reconstruye cómo fue su experiencia en el Ciclo:

Llegué al Ciclo de formación, de profesionalización por el escalafón, por escalafón me llamaron para... lo que nos habían dicho en un principio en la convocatoria era para enseñarles el español a los maestros de la comunidad *qom* y de la comunidad *mocoví*; lo que ocurre es que la primera materia que yo tengo que dar es Lengua *qom*. Entonces ahí ya empezó el primer inconveniente, no estábamos entendiendo qué era lo que teníamos que dar. (Entrevista a docente capacitador no indígena I, Santa Fe, 04/10/2019)

Del relato del docente se puede reconstruir la desorganización que fue imperante en el inicio de la propuesta: se convocó a un docente de Lengua y Literatura con el propósito que dicte *Lengua y literatura española*, pero cuando inicia el Ciclo “descubre” que tiene que enseñar una materia llamada *Lengua y Literatura qom/mocoví*. Dada esta primera dificultad que se vincula con la experticia del docente a cargo de la asignatura, la materia *Lengua y Literatura qom y mocoví* se desdibujó porque el profesor a cargo decidió trabajar contenidos de lengua española porque era lo que le habían encomendado cuando lo convocaron y porque es en lo que, claramente, estaba capacitado para enseñar. Uno de los docentes capacitadores reconstruye cómo fue la convocatoria para participar del Ciclo y recupera lo que, a su parecer, iba a ser la dinámica lingüística: “La idea era que nosotros enseñáramos el español, el idóneo, el maestro idóneo a su vez traducía y entonces así íbamos entre todos ir construyendo un conocimiento compartido” (Entrevista a docente capacitador no indígena I, Santa Fe, 04/10/2019).

Del relato del docente capacitador se desprende la segunda dificultad que se vincula con el objetivo de la materia. No estaba claro para el docente convocado si el objetivo de la materia era enseñar a “hablar el español” o enseñar a “pensar cómo enseñar el español”, tal como se recupera en el siguiente fragmento:

Quando vamos a la clase era Lengua *qom*, y ahí se plantea un problema porque yo no conocía el *qom*, no lo conozco, no conozco la lengua; ellos [los estudiantes *qom*] a su vez hablaban español, no sabían por qué yo tenía que enseñarles el español porque ellos ya lo hablaban. (Entrevista a docente capacitador no indígena I, Santa Fe, 04/10/2019)

Por último, reconstruimos la tercera dificultad. En la reunión inicial a la que fueron convocados los profesores que dictarían la capacitación y los referentes indígenas que trabajarían en la pareja pedagógica se les explica que el referente indígena oficiaría de “traductor” porque los conceptos teóricos que los profesores abordarían serían “desconocidos para los estudiantes”, de este modo, el referente indígena cumpliría la función de acercarlos a sus compañeros esos conocimientos teóricos. En el ideario, el referente indígena oficiaría como intermediario entre una cultura y la otra, como el interlocutor que podría traspasar los contenidos trabajados en español desde la cultura occidental hacia la lengua o la cultura indígena. El inconveniente es que el referente hablante de la lengua indígena convocado no era profesor de español por lo tanto no podría officiar de “traductor de los contenidos que no se entendieran” y esto ocasionó, como se recupera del siguiente fragmento, que los idóneos convocados abandonaran tempranamente su función:

Los referentes idóneos no persistieron. Con el idóneo la primera clase sí hay un choque [una discusión] porque a él no le gusta cuando yo le trato de explicar cuál era su función, porque él quería ser alumno, no quería ser idóneo... porque él no entendía tampoco... porque estaba en la misma situación que sus compañeros... fue una sola vez, dos veces y después no fue más, ni como alumno, porque no le permitían a él ser alumno, y nadie lo reemplazó, quedé sola. (Entrevista a docente capacitador no indígena I, Santa Fe, 04/10/2019)

No se consideró que los docentes de Lengua y Literatura no son especialistas en lengua indígena, y que por lo tanto no podían dictar una materia que tuviera como contenido la lengua indígena, y tampoco se contempló que los referentes indígenas convocados no son docentes de Lengua y Literatura y que por lo tanto no cuentan con las herramientas disciplinares para cumplir el rol que se esperaba de ellos: ser “traductores” de los contenidos trabajados, cuestión que demandaría que el referente indígena tenga una formación disciplinar previa. Del siguiente fragmento de entrevista realizada a un docente indígena estudiante del Ciclo se pueden recuperar diferentes cuestiones, por un lado, la paradoja de que en el espacio destinado a la enseñanza de la lengua indígena se hayan trabajado contenidos del español a cargo de un profesor de Lengua y Literatura, y, por otro lado, el problema que se genera cuando no se hace partícipe a los indígenas de la elaboración y planificación de las propuestas y el consecuente conflicto que se generó entre la pareja pedagógica a partir de la asignación de funciones establecida:

Hay una materia que se llamaba Lengua *qom*, donde te enseñan un montón de cuestiones del uso de los adjetivos, etc. de la gramática. Se enseñó todo del castellano, pero eso lo podemos volcar [en las tareas institucionales]. Teníamos un maestro *qom*, que era de acá [de la comunidad], pero no entendía nada. Le enseñábamos nosotros. Tenía que haber un idóneo también dentro del proyecto [en el armado de la propuesta], pero hay gente que está dentro del proyecto, pero no entiende mucho. En realidad, él [el maestro idóneo *qom*] tendría que ser nuestro apoyo, a lo que no entendíamos, tanto de Historia como de Filosofía, de Pedagogía, pero bueno, entendíamos las cosas por sí solos [sin ayuda]. (Entrevista a docente idóneo *qom* estudiante del Ciclo, 17/10/2019)

Esta situación que se generó en el curso de formación de la sede Santa Fe en la que se esperaba que el referente indígena *qom* no titulado oficiara de traductor del docente no indígena titulado a cargo del dictado de los contenidos es una réplica de lo que sucede diariamente en la institución de Nivel Primario con modalidad EIB de la ciudad de Santa Fe cuyo escenario es el de estudiantes monolingües en *qom* o que no hablan español fluidamente. Allí se espera que el docente idóneo sea intermediario entre una lengua y la otra en función de los contenidos que dicta el maestro de grado, quien sí recibió una formación disciplinar para dictar ese contenido (Jara y Lorenzotti, 2018).

Los problemas que surgieron en el devenir del dictado del Ciclo fueron casi previsible: los referentes indígenas se sintieron en una posición de desventaja cognitiva porque estaban en la misma situación de desconocimiento disciplinar que sus compañeros, pero se les exigía que expliquen los contenidos que no se entendían buscando ejemplos de su cultura. Para lograr esta tarea, el referente convocado hubiese tenido que, mínimamente, haber sido capacitado, haber comprendido el contenido que se estaba enseñando. Esto llevó a que los referentes pidan en un primer momento ser estudiantes y no parte de la pareja pedagógica, y, como el pedido les fue negado, en un segundo momento abandonaron sus tareas en la propuesta. El siguiente fragmento de entrevista ilustra lo dificultosa que resultó la tarea para uno de los indígenas convocado para trabajar en la pareja pedagógica:

E: había un idóneo a la par de la profesora, ¿cuál era su función?

J: Él [el idóneo] tendría que ser el traductor nuestro [de los estudiantes], pero era al revés, nosotros le traducíamos las cosas a él [al idóneo], porque él ya es una persona mayor y como nosotros ya estamos más mezclados con este idioma [el español] entonces...

E: y... ¿qué cosas tenía que traducir [el idóneo]?

J: De la lengua *qom* al español digamos... (risas) no funcionó... y el maestro [idóneo] se daba cuenta de que no funcionaba... (Entrevista a estudiante *qom* del Ciclo, 17/10/2019).⁶

Dado que los maestros idóneos en ejercicio eran potenciales estudiantes del Ciclo, para conformar la pareja pedagógica se convocó a referentes comunitarios que no se encuentran trabajando en el sistema escolar. Esto, como lo manifiesta el entrevistado en el fragmento precedente, trajo algunos problemas porque, entre otros factores, los referentes eran adultos mayores que no estaban familiarizados con la lógica escolar, y, en el caso del referente de la comunidad *qom* de la sede Santa Fe, a pesar de que se lo convocó por ser bilingüe *qom*-español, otros factores como son la edad o el grado de contacto con el español determinaron que no persistiera en la tarea asignada.

Dadas estas dificultades, en la puesta en acto de la propuesta las lenguas indígenas no pudieron ser objeto de enseñanza y/o reflexión en el aula; los contenidos lingüísticos pautados para trabajar las lenguas indígenas se redireccionaron hacia la enseñanza del español. El español fue la lengua de enseñanza, como medio y contenido, y los lazos entre los contenidos del español y los posibles escenarios educativos que enfrentarían los estudiantes solo se presentaron en el aula si el docente capacitador a cargo, por motivación propia, proponía dichas reflexiones, tal como lo muestra el siguiente fragmento de entrevista:

Entonces yo les consulté qué les interesaba conocer de la lengua [español] y salieron cosas como cómo hacer una oración o hacer un texto narrativo, eso sí les gustaba, entonces ver cómo podemos hacer un texto narrativo, cómo lo podemos escribir entre todos; cuando hablamos del manejo de la oralidad orientarlo más a los fines prácticos del día a día en una institución. Y también la mayoría de las clases yo les decía bueno, ustedes, ¿cómo lo trabajan a esto? ¿qué hacen en la comunidad de ustedes? (Entrevista a docente capacitador no indígena I, Santa Fe, 04/10/2019).

Como *Lengua y Literatura qom/mocoví* estaba contemplada para dictarse en dos cuatrimestres, uno de los docentes entrevistados relata que, dado que en el primer cuatrimestre se trabajaron contenidos de español, en el segundo cuatrimestre intentó establecer lazos con la lengua indígena y el rol docente de los estudiantes: “la segunda parte en lengua *qom* la orientamos más a bueno, a ver, ‘¿cómo harían ustedes para enseñar tal cosa?’, ‘si tienen que enseñar las clases de palabras...’” (Entrevista a docente capacitador no indígena I, Santa Fe, 04/10/2019). De aquí se desprende que el lugar que ocuparon las lenguas en la propuesta reproduce lo que acontece muchas veces en la educación intercultural bilingüe: una pareja

pedagógica docente profesionalizado no indígena - docente no profesionalizado indígena, en la que el docente indígena está subordinado al no indígena e interviene en el desarrollo de la clase cuando el docente no indígena lo necesita y, en la mayoría de los casos, cuando lo solicita, lo hace para que oficie de “intermediario”, “traductor” entre una lengua y otra o entre una cultura y otra cuando surge una dificultad de comunicación puntual (Zidarich, 2010).

Una vez más, el español se impuso como lengua hegemónica y el silenciamiento de las lenguas indígenas en la propuesta fue una de las grandes críticas que recibió el Ciclo por parte de quienes esperaban que se avanzara más allá de una formación didáctico-pedagógica. El siguiente fragmento de entrevista ilustra la desilusión de un estudiante mocoví, quien esperaba que en el Ciclo se trabajaran contenidos vinculados con su lengua indígena:

...para mí sirve, para poder estar orientado a una clase nos ayuda mucho [hace referencia a los contenidos didáctico-pedagógicos], y la verdad que nos falta directamente nuestra lengua [el mocoví]... nos enseñaron cómo planificar una clase, el comportamiento en frente del chico, cómo usar los gestos, las manos, el vocabulario... pero nos faltó mucho a nosotros con respecto al tema de la lengua nuestra, no se trabajó directamente, porque teníamos maestros que fueron designados por parte del Ministerio también [los referentes de la pareja pedagógica], bueno nosotros teníamos dos profesores, y la verdad que nos faltó un poco trabajar sobre la lengua [mocoví]... (Entrevista a estudiante mocoví del Ciclo, 19/12/2019).

Las lenguas indígenas estuvieron presentes en el Ciclo, pero su entrada fue por los bordes, por iniciativa de docentes que se interesaron por que la lengua indígena circulara por el aula y así poder darles voz a los estudiantes. La lengua indígena ingresó, como sucede en la mayoría de las acciones en el territorio, por voluntades individuales, no por planificaciones claras y factibles, tal como lo muestra el siguiente fragmento:

en eso estábamos el día en el que me permitieron escucharlos hablar en sus lenguas originarias, atesoro especialmente los hechos de aquel encuentro (...). Ese momento fue para mí inaugural, porque me encontré por primera vez en un aula siendo la única persona que no entendía ni remotamente ninguna de las palabras que allí se pronunciaban, yo no tuve esa vivencia en mi escuela, esa experiencia de encontrarse en el lugar del que escucha desde un lugar absolutamente ajeno a la cotidianidad de la lengua materna. Yo necesitaba los puentes de las traducciones, esos puentes que ustedes generosamente me brindaron para poder habilitar la posibilidad de encontrarme con lo desconocido. Yo pude ponerme en sus zapatos ese día. (Discurso docente capacitador no indígena II, Acto colación Ciclo, Santa Fe, 26/11/2019)

El relato del docente en el acto de colación muestra cómo la circulación de las lenguas indígenas dentro de las aulas fue espontánea, no planificada y sin ningún impacto cognitivo en los estudiantes. Quienes sí se beneficiaron de esa circulación fueron los docentes no idóneos, el impacto cognitivo de la circulación de las lenguas indígenas fue para ellos. Esto muestra

que, aún en una capacitación pensada exclusivamente para estudiantes de pueblos indígenas cuya proyección laboral es la enseñanza de la lengua y la cultura indígena en instituciones educativas de EIB, en la práctica, sus lenguas no son parte de la *curricula*.

4. Discusión: el largo trecho

El programa de perfeccionamiento al que fueron convocados los docentes idóneos, al menos en el proyecto inicial, se orientó a perfeccionar al maestro para desempeñarse como Educador Intercultural Bilingüe Indígena (EIBI), perfil que contemplaba alcanzar distintas capacidades lingüísticas en relación con las lenguas *qom* y *mocoví*. Si bien es promisoría la utilización de la denominación EIBI porque condensa tanto la función como la experticia del idóneo indígena no titulado, la puesta en marcha de la capacitación se alejó considerablemente del objetivo declarado de fortalecer lingüísticamente a los EIBI's en sus lenguas vernáculas. En la práctica, las lenguas indígenas no ingresaron a las aulas como contenido, sino que fue el español la lengua que ocupó los espacios curriculares destinados a la reflexión sobre el *qom* o el *mocoví*. El español cobró protagonismo en la propuesta y fue la lengua hegemónica: el medio de enseñanza y el contenido enseñado en las asignaturas destinadas a la reflexión lingüística. El trabajo con las lenguas vernáculas quedó registrado solo en el proyecto preliminar, no así en la práctica, y, como consecuencia, el prestigio lingüístico que aparentemente se les asignó a las lenguas indígenas en el proyecto se desdibujó, reafirmando una vez más la hegemonía lingüística del español en la planificación educativa.

Ahora bien, este desenlace lingüístico no era imprevisible para quienes conocen de cerca la situación sociolingüística del territorio, de las comunidades, de las instituciones educativas con matrícula indígena y de los docentes idóneos en ejercicio. Al menos en un principio, para que las lenguas indígenas y el diálogo intercultural puedan efectivamente ocupar el espacio que el proyecto auguraba, es imprescindible contar con personal capacitado para tales fines, ya sean indígenas hablantes de las lenguas involucradas formados para officiar de capacitadores y/o personal docente formado para trabajar en un aula multicultural y multilingüe en pos de los objetivos de la propuesta.

A partir del análisis de los relatos de los diferentes actores consultados, sostenemos que una de las dificultades de partida para dotar de mayor prestigio a las lenguas indígenas dentro del Ciclo fue la capacitación previa de quienes officieron de capacitadores.

Tal como está planteado el proyecto, hubiese sido deseable contar con hablantes de las lenguas indígenas involucradas en la propuesta (*qom* y *mocoví*) efectivamente formados para ejercer como capacitadores. Esto demanda atender a los distintos perfiles lingüísticos de los maestros idóneos en ejercicio y a las trayectorias educativas de los hablantes de lenguas indígenas. Por ejemplo, las comunidades *qom* de la ciudad de Santa Fe preservan en sus hogares la enseñanza/transmisión de la lengua indígena como primera lengua, y a su vez, la lengua es utilizada en los ámbitos familiares, de salud y político-comunitarios (Lorenzotti, 2019a). En estas comunidades, la lengua indígena es funcional, por lo tanto, dentro de la institución educativa los docentes idóneos son hablantes nativos de la lengua vernácula y la utilizan cotidianamente como lengua de comunicación con los estudiantes

qom en la institución. Para la sede Santa Fe del Ciclo, se contrató como docente capacitador indígena a un referente comunitario hablante de la lengua *qom* con escolaridad incompleta que no se encuentra trabajando en el sistema educativo. Aquí el problema parece ser que se considera al hablante de la lengua como “experto en enseñanza de la lengua” y esto no permite problematizar el hecho de que hablar una lengua no implica necesariamente que se tenga la formación para: a) enseñarla; b) enseñar a enseñarla; c) enseñar a hacer análisis metalingüístico o comunicacionales (dado que no ha sido una lengua objeto de reflexión). En este caso, no alcanza con convocar a un hablante nativo del *qom* que oficie de capacitador, sino que, previamente, es necesario formar al agente para que pueda cumplir el rol que se espera de él.

Una situación diferente es la de diferentes comunidades mocovíes que habitan el territorio. En la jurisdicción santafesina, las comunidades mocovíes han atravesado un proceso de “invisibilización étnica y lingüística” (Gualdieri, 2004; Carrió, 2014), lo que tuvo como una de sus consecuencias que los adultos hayan dejado de enseñar la lengua en el ámbito familiar; esto en las instituciones educativas se visualiza, generalmente, en docentes idóneos que no son hablantes de la lengua mocoví, que tienen al español como primera lengua y que han sido alfabetizados exclusivamente en español. Estos docentes, en sus aulas de “Lengua y cultura mocoví”, priorizan contenidos culturales por sobre los lingüísticos y cuando la lengua indígena ingresa al aula lo hace a través de palabras sueltas (Lorenzotti, 2019a). Quienes sí hablan la lengua en estas comunidades son los adultos mayores, quienes en la mayoría de los casos no están alfabetizados y/o no cuentan con las herramientas pedagógico-didácticas para enseñar la lengua en ámbitos formales, y mucho menos, para enseñar a enseñarla. En el caso de la sede San Javier, se convocó a un referente comunitario hablante de la lengua indígena con escolaridad incompleta pero dado que no estaba claro cuál era su función, abandonó el cargo poco después de iniciada la cursada del Ciclo.

En estos escenarios, la ausencia de personal indígena formado para officiar de capacitadores parece ser la causa de que las materias que tenían como objeto de estudio y reflexión a las lenguas *qom* y mocoví no se hayan dictado o se hayan dictado para trabajar contenidos del español a cargo de un profesor de Lengua y Literatura. Los idóneos convocados para trabajar a la par del docente titulado, sin ninguna formación previa, quedaron relegados a un lugar de subordinación en la tarea pedagógica y, como se expuso en los apartados anteriores, no persistieron. Este es uno de los obstáculos que propició que en el Ciclo el español ganara terreno frente a las lenguas indígenas. Por un lado, los docentes de Lengua y Literatura responsables de dictar las diferentes materias son profesionales formados en español; por el otro, los referentes indígenas convocados para formar parte de la pareja pedagógica se encontraban en una clara desventaja en cuanto a la formación lingüístico-disciplinar recibida, dado que no alcanza con que sean hablantes de la lengua vernácula, sino que a su vez tienen que contar con conocimiento o instancias previas de reflexión sobre “cómo enseñarle a otro esa lengua” y “cómo enseñarle a otro a enseñar la lengua”.

Con respecto a los docentes titulados convocados para officiar de capacitadores, el proyecto inicial declaraba que los espacios curriculares de Formación Específica, como es el caso de *Lengua y Literatura qom y mocoví* o *Lengua y Literatura española*, estarían a cargo de “especialistas afines a la temática”. Si bien el docente de Lengua y Literatura es

el especialista para el dictado de la asignatura *Lengua y literatura española*, fue también designado para el dictado de *Lengua y Literatura qom y mocoví*.

Los docentes de Lengua y Literatura fueron seleccionados de los escalafones oficiales de los Institutos Superiores que oficiaron de sedes del Ciclo sin que se tengan en cuenta otros aspectos de su formación. Sumado a esto, no se les ofreció a estos docentes capacitación previa para abordar los contenidos del programa como así tampoco se convocó a especialistas de las Universidades Nacionales u Organismos de Investigación del territorio provincial con trayectoria en investigación-acción vinculada con las lenguas indígenas en cuestión, educación indígena, entre otros, para solicitar asesoramiento y/o formación complementaria.

Durante los cinco cuatrimestres que duró la capacitación, los docentes de Lengua y Literatura (y los docentes de las otras asignaturas de la propuesta) se encontraron con diversas dificultades que parecen vincularse con no haber recibido por parte del equipo convocante formación/capacitación previa adecuada para afrontar con herramientas la propuesta. Hubiese sido deseable que los docentes accedieran a una capacitación sobre el funcionamiento de la modalidad EIB en el territorio, sobre los objetivos lingüístico-culturales de la propuesta, sobre la trayectoria educativa de los estudiantes con quienes compartirían las clases. Mucho menos se ofreció formación lingüística en las lenguas indígenas involucradas a quienes ocuparon los espacios destinados a la enseñanza del *qom* o del *mocoví*. No hubo ningún tipo de formación previa, ni la hubo en el transcurso de los cinco cuatrimestres que duró el Ciclo. Esto, una vez iniciada la cursada, repercutió en que los docentes se sintieran, en palabras de uno de los docentes capacitadores, “en el abandono” (Entrevista a docente capacitador no indígena I, Santa Fe, 04/10/2019).

Los docentes de Lengua y Literatura sí tienen una formación base que les permite pensar y problematizar la enseñanza del español como primera lengua, pero no necesariamente como segunda lengua o lengua extranjera, y a todo esto se suma que la formación superior de los docentes de todos los niveles educativos de la jurisdicción no contempla la diversidad sociolingüística del territorio, motivo por el que es fundamental destacar que la formación docente inicial de los profesores convocados es, como la de la gran mayoría, monocultural y monolingüe (Lorenzotti y Carrió, 2019; Lorenzotti, 2020).

El equipo convocante no solo no aseguró una formación/capacitación adecuada para afrontar con herramientas la propuesta, sino que, además, no se especificó que los estudiantes tendrían niveles y trayectorias educativas muy dispares (atiéndase a los perfiles lingüístico-educativos de los estudiantes del ciclo propuestos en §3.1). El personal docente contratado tampoco recibió una formación que los preparara para trabajar en un aula multicultural y multilingüe en pos de los objetivos de la propuesta. Si bien en el Proyecto de Ciclo se reconoce esta vacancia en la formación de los docentes del sistema educativo provincial cuando se declara que “dispone(n) de escasa formación específica para responder a situaciones de complejidad sociocultural y sociolingüística de niños, niñas y jóvenes de los pueblos originarios” (Anexo Proyecto Ciclo, 2017: 2), los docentes inicialmente convocados no fueron capacitados y aquellos docentes que se incorporaron luego en calidad de reemplazantes no fueron notificados sobre las particularidades de la propuesta. Esta problemática se puso de manifiesto en una escena conflictiva relatada por una estudiante *qom* del Ciclo. En el tramo

final de la primera clase de la asignatura “Informática”, tras una intervención de la estudiante, el docente a cargo le dice: “¿Ustedes de dónde son?” Después de una hora y media cayó que éramos descendientes de pueblos originarios...Me molestó lo que dijo: ‘ahh no sabía que eran de comunidades’” (Estudiante *gom* del Ciclo, 17/10/2019).

Al parecer, la propuesta lingüística quedó en manos de los docentes capacitadores, y quienes se incorporaban tardíamente como capacitadores no estaban informados sobre los objetivos de la propuesta y/o el perfil del estudiantado.

5. Reflexiones finales

A lo largo de este trabajo buscamos reconstruir los motivos por los que, a pesar de la propuesta innovadora que auguraba la capacitación, las lenguas indígenas fueron desplazadas por el español aun cuando en el diseño del proyecto se buscaba dar a las lenguas indígenas el mismo estatus que el español.

Entendemos que quien diseñe un plan de capacitación que tenga como objetivo la enseñanza de estrategias didácticas, de análisis metalingüístico y de alfabetización en lenguas indígenas del territorio santafesino necesariamente tiene que detenerse a pensar con qué personal capacitado se cuenta para desempeñar el rol docente esperado. Hipotetizamos que la situación de desbalance entre lo que se prometió hacer y lo que el personal disponible estuvo capacitado para hacer se sustenta en un preconceito sobre la enseñanza de lenguas que tienen los gestores estatales de políticas lingüístico-educativas, un preconceito sobre quién puede enseñar contenidos sobre las lenguas indígenas y qué formación necesita para ello.

Puede reconstruirse en la puesta en marcha del Ciclo una representación que llamamos del “saber hacer”, esto es, parecería que “ser indígena” o adscribir a una etnia indígena dota de capacidades al individuo para enseñar la lengua vernácula. Creemos que aquí podría encontrarse el problema que lleva una y otra vez a que la propuesta lingüística no avance y que, en suma, los espacios destinados a las lenguas indígenas los ocupe el español, lengua para cuya enseñanza sí se cuenta con personal capacitado. Será objeto de futuras investigaciones desentrañar cuáles son las representaciones que impulsan este accionar de los gestores de las propuestas.

Coincidimos con Messineo y Hecht al afirmar que “el rol de la educación formal como herramienta de valoración de las lenguas minorizadas es también un factor importante, ya que instala ideologías lingüísticas en un marco institucional que otorga entidad a algunas lenguas e invisibiliza a otras” (2015, p. 13). En la propuesta del Ciclo, el español ocupa el lugar de lengua hegemónica aun cuando el objetivo de la propuesta era ubicar a las lenguas indígenas históricamente desplazadas en el estatus de lenguas objeto de estudio. Si bien en el discurso se les asigna a las lenguas indígenas nuevas funciones, en la puesta en acción de la propuesta la hegemonía del español reafirma una vez más el lugar marginal que ocupan las lenguas indígenas en las propuestas de formación docente; paradójicamente, en una capacitación de docentes idóneos, aun cuando el objetivo pareciera ser otro, la lengua vehicular y dominante gana territorio y las lenguas indígenas son una vez más silenciadas.

Si bien se le otorga a la lengua indígena el estatus de lengua de formación y se la ubica en la esfera de la formación superior, esto no alcanza para el logro de los objetivos lingüísticos declarados, no alcanza para formar docentes que puedan enseñar la lengua y contenidos propios. Se hace imperante revisar con qué personal capacitado se cuenta para cumplir los objetivos propuestos y diseñar una planificación factible e inteligente de formación superior para que los capacitadores cuenten con las herramientas para alcanzar el logro de los objetivos. De lo contrario, la capacitación es un ensayo que fracasa en cuanto a los objetivos lingüísticos porque no se cuestiona previamente qué agente puede cumplir los roles esperados.

Notas

- ¹ Dado que no hay aún un consenso entre las comunidades mocovíes santafesinas sobre la forma de escribir el gentilicio (*mocoit/moqoit*), optamos en este trabajo por escribirlo en español. En la zona santafesina no se libró un debate profundo al respecto, como sí está sucediendo en la zona chaqueña.
- ² Esta investigación ha sido subvencionada por una Beca Interna de Doctorado otorgada por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) 2016-2020.
- ³ A lo largo del artículo, tanto los nombres de los agentes entrevistados como de las comunidades indígenas y/o instituciones a las que pertenecen quedarán resguardados en el anonimato.
- ⁴ Los cursantes del Programa de Profesionalización de los Maestros Idóneos Indígenas podían optar por uno de los tres institutos que se propusieron como sedes de la capacitación: (i) ISP N°15 “Dr. Alcides Greca” (San Javier); (ii) ISP N°46 “Escuela Normal Superior y Superior de Comercio Domingo Guzman Silva” (Santa Fe); y (iii) ISP N°36 “Mariano Moreno” (Rosario).
- ⁵ En el año 2000 los docentes idóneos de las únicas tres instituciones EIB tuvieron la posibilidad de asistir a una propuesta de Certificación Docente Primaria de dos años de duración brindada en el Instituto de Formación Docente N° 14 de la ciudad de Rosario y diagramada por el Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (INAI). Esta certificación habilitaba a los idóneos para el ejercicio de la docencia en las escuelas con modalidad EIB. En el año 2002 se realizó un curso “Intercultural Bilingüe” organizado por el Ministerio de Educación provincial destinado a todos los docentes de una de las tres escuelas con EIB 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. La característica novedosa de este curso era que estaba destinado a toda la planta docente.
- ⁶ Referencias: (E) Entrevistadora; (J) Entrevistado.

Referencias

- Acuña, L. (2002). De la castellanización a la educación intercultural bilingüe: sobre la atención de la diversidad lingüística en la Argentina. *Revista de Historia Bonaerense*, 24, 47-52.

- Aliata, S., Vazquez, J. y Mancinelli, G. (2015). Políticas de EIB en la Enseñanza Superior. Reflexiones en torno a los Profesorados de Educación Intercultural Bilingüe en las Provincias de Chaco y Salta. *XI Jornadas de Sociología*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. <https://cdsa.academica.org/000-061/1049>
- 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* (pp. 13-50). 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* (pp. 57-70). EDUNTREF.
- Carrió, C. (2014). Lenguas en Argentina. Notas sobre algunos desafíos. En L. Kornfeld (Ed.), *De lenguas, ficciones y patrias* (pp. 149-184). Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Churchil, S. (2011). Redefining language policy as a discipline. *Cathiers de L'IOB*, 3, 63-77. <https://doi.org/10.18192/olbiwp.v3i0.1094>
- Citro, S. (2006). Tácticas de invisibilización y estrategias de resistencia de los mocoví santafesinos en el contexto postcolonial. *INDIANA*, 23, 139-170. <https://doi.org/10.18441/ind.v23i0.139-170>
- 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 de Doctorado, Universidad de Buenos Aires].
- Decreto N° 1719 de 2005. Por medio del cual se aprueba el reglamento para la organización y funcionamiento de las escuelas de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) de la provincia de Santa Fe. 4 de agosto de 2005. <https://www.santafe.gov.ar/boletinoficial/recursos/boletines/16-08-2005decreto1719-2005.htm>
- Gualdieri, B. (2004). 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*.
- Guaymás, A. (2018). Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en Argentina: logros, desafíos y recomendaciones. En D. Mato (Coord.), *Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina* (pp. 37-62). UNESCO-IESALC y Universidad Nacional de Córdoba.
- Jara, V. y Lorenzotti, M. (2018). Inclusión de idóneos qom en las aulas: expectativas y demandas institucionales. En M. A. Regúnaga, S. A. Spinelli y M. E. Orden (Comps.), *IV Encuentro de Lenguas Indígenas Americanas-ELIA: libro de actas* (pp. 413-426). Universidad Nacional de La Pampa.
- Ley de Educación Nacional N° 26206 de 2006.
- Ley Provincial N° 11078 de 1993. Ley de Comunidades Aborígenes de la Provincia de Santa Fe. 13 de diciembre de 1993. <https://www.santafe.gov.ar/normativa/item.php?id=108053&cod=1ba9d2a48bad54fd45044493434b666b>
- Lorenzotti, M. (2019a). *El aula de lengua y cultura indígena: legislación educativa y experiencias escolares para comunidades toba/qom y mocoví (Santa Fe/centro)* [Tesis de Maestría, Universidad Nacional del Litoral]. <https://hdl.handle.net/11185/5456>

- Lorenzotti, M. (2019b). Lenguas indígenas y formación docente: retos educativos en Santa Fe (Argentina). En L. Pérez y P. Rogieri (Comps.), *Diversidad lingüística, diversidad cultural: Actas IX Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Lingüísticas* (pp. 88- 98). Humanidades y Artes Ediciones.
- Lorenzotti, M. (2020). Lenguas, interculturalidad y formación docente: notas sobre una discusión pendiente en Santa Fe. En V. Baraldi, J. Bernik, M. Coudanes, O. Lossio y M. V. Luna (Comps.), *Enseñar en el nivel superior: diálogos, proyectos y prácticas: Libro de ponencias de las IV Jornadas Internacionales Problemáticas en torno a la Enseñanza en la Educación Superior. Diálogo abierto entre la Didáctica General y las Didácticas Específicas* (pp. 796-801). Universidad Nacional del Litoral.
- Lorenzotti, M. (2021). *Lenguas indígenas y escolaridad: ideologías lingüísticas en la gestión educativa de las lenguas qom y mocoví en Santa Fe* [Tesis de Doctorado, Universidad Nacional del Litoral].
- Lorenzotti, M. y Carrió, C. (2019). Educación Superior y Pueblos Originarios en diálogo. En D. Mato (Comp.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Colaboración Intercultural, Experiencias y Aprendizajes* (pp. 139-152). Universidad Nacional Tres de Febrero.
- Mato, D. (2015). Pueblos indígenas, Estados y educación superior. Aprendizajes de experiencias en varios países de América Latina potencialmente útiles a los procesos en marcha en Argentina. *Cuadernos de Antropología Social*, 41, 5-23. <https://doi.org/10.34096/cas.i41.1593>
- Messineo, C. y Hecht, A. C. (2015). Presentación. 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* (pp. 11-20). Eudeba.
- Ossola, M. y Vieira, R. (2016). La Educación Intercultural Bilingüe en la Educación Superior Argentina: identidades juveniles, diversidad cultural y políticas públicas. *Série-Estudos*, 21(42), 5-20. [http://dx.doi.org/10.20435/2318-1982-2016-v.21-n.42\(01\)](http://dx.doi.org/10.20435/2318-1982-2016-v.21-n.42(01))
- Resolución N° 1629 de 2017 y Anexo Proyecto “Programa de profesionalización de los maestros idóneos indígenas ‘Educador Intercultural Bilingüe Indígena’ (EIBI)”. 28 de agosto de 2017.
- Schmidt, M. y Hecht, A. C. (2015). Cartografías de la educación intercultural: acerca de los maestros indígenas en Argentina. *Temas de Educación*, 21(2), 295-310. <https://revistas.userena.cl/index.php/teeducacion/article/view/678>
- Spolsky, B. (2009). *Language Management*. Cambridge University Press.
- Unamuno, V. (2018). Formación docente para una educación bilingüe e intercultural: notas desde el Chaco. *Polifonías Revista de Educación*, 7(12), 56-80. <http://www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/sites/www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/files/site/Unamuno.pdf>
- Zidarich, M. (2010). Pareja vulnerable, si las hay: docente originario y docente no originario. En S. Hirsch y A. Serrudo (Comps.), *La Educación Intercultural Bilingüe en Argentina: identidades, lenguas y protagonistas* (pp. 223-254). Noveduc.