

**FORMACIÓN DOCENTE Y ENSEÑANZA DE LENGUA QOM: LA CONSTRUCCIÓN DE  
ESPACIOS DE RECUPERACIÓN DE LA LENGUA JUNTO A FUTURAS/OS PROFESORAS/ES  
INTERCULTURALES BILINGÜES EN CHACO****TEACHER TRAINING AND QOM LANGUAGE TEACHING: CREATING QOM LANGUAGE  
RECOVERY SPACES WITH FUTURE BILINGUAL INTERCULTURAL TEACHERS IN  
CHACO**

---

Lucía Romero Massobrio<sup>1</sup>

---

Fecha de recepción: 21-06-2023

Fecha de aceptación y versión final: 30-11-2023

**Resumen**

El presente artículo busca caracterizar el proceso de recuperación de la lengua qom que protagonizan docentes y estudiantes del profesorado intercultural bilingüe de Chaco, Argentina. Me propongo explorar las políticas del lenguaje relativas a la lengua qom que tienen como destinatarios a las y los recuperantes. Enmarcada en el abordaje de políticas del lenguaje de perspectiva crítica, esta investigación entiende a las y los docentes como agentes clave en la creación y promoción de políticas del lenguaje que impulsan la recuperación de la lengua qom. Para ello, y desde una perspectiva etnográfica, me enfoco en iniciativas de docentes de carreras de formación de profesorado intercultural bilingüe en Chaco. Específicamente, retomo dos casos de formación de docentes recuperantes en los que estas agencias construyen y organizan espacios de enseñanza de la lengua comunitaria. En suma, me propongo avanzar en la caracterización de estos procesos de recuperación y de sus vínculos con la formación de docentes que asumirán el rol de promover la recuperación que iniciaron en el nivel superior.

**Palabras clave:** Chaco - Formación de docentes indígenas - Políticas del lenguaje - Recuperación de la lengua qom.

**Abstract**

This article seeks to characterize the process of Qom language recovery carried out by teachers and students of intercultural bilingual teacher training programs in Chaco, Argentina. I propose to explore the language policies concerning to the Qom language that are aimed at those who recover the language. Framed in the approach of language policies from a critical perspective, this research understands teachers as key agents in the creation and promotion of language policies that drive Qom language recovery. For this purpose, and from an ethnographic perspective, I focus on teacher initiatives for bilingual intercultural teacher training careers in Chaco. Specifically, I take up two cases of teacher training in which these actors construct and organize spaces for teaching the community language. In short, I propose to advance in the characterization of these recovery processes and their links with the training of teachers who will assume the role of promoting the Qom language recovery (recovery they initiated while studying to become Qom language teachers).

**Keywords:** Chaco - Indigenous teacher training - Language policies - Qom language recovery.

---

<sup>1</sup> Profesora de Enseñanza Media y Superior en Letras (UBA) y Magister en Gestión de Lenguas (UNTREF). Docente en el Profesorado Universitario en Letras y en la Licenciatura en Estudios de la Comunicación de la Universidad de San Martín (UNSAM) y Becaria Doctoral de CONICET. Como integrante del CELES (UNSAM), participa en proyectos de revitalización lingüística en Chaco, Argentina. Desarrolla sus actividades en el Centro de Estudios del Lenguaje en Sociedad- Laboratorio de Investigación en Ciencias Humanas/ UNSAM/CONICET. Correo electrónico: [lromero@unsam.edu.ar](mailto:lromero@unsam.edu.ar)

## 1. Introducción

En este artículo, analizaré dispositivos de políticas del lenguaje creados e impulsados por docentes de lengua qom en Chaco. En el marco de mi investigación doctoral, me propongo presentar los primeros avances en la categorización de estos dispositivos.

Mi estudio tiene por objeto el proceso de recuperación de la lengua qom que impulsan docentes e investigadoras/es. Para estudiar los dispositivos que forman parte de este proceso, es necesario adoptar una perspectiva que reconozca las agencias de las y los docentes en la trasmisión de la lengua qom en el ámbito de la educación formal.

Es por esto que, en primer lugar, presento las herramientas teóricas y metodológicas que guían esta investigación. En segundo lugar, describo el contexto en el que trabajamos, la situación sociolingüística de las comunidades moqoit, qom y wichi y los cambios en las políticas del lenguaje en Chaco relativas a la formación de docentes interculturales bilingües en los últimos años. En el tercer apartado, defino el proceso de recuperación de la lengua qom que enmarca este trabajo. En el cuarto apartado, presento dos dispositivos de transmisión de la lengua qom para la formación de docentes indígenas. El quinto apartado caracteriza estas políticas del lenguaje impulsadas por docentes. Por último, en el último apartado, presento algunas conclusiones y las líneas de investigación que se abren para continuar explorando la revitalización de la lengua qom en el marco de la formación de docentes indígenas.

## 2. Marco teórico y metodológico

### 2. a. Investigación en co-labor

Desde el 2012 participo en proyectos de investigación en co-labor junto con docentes e investigadores indígenas y no indígenas, en institutos de educación superior interculturales bilingües de Chaco. Una investigación en co-labor propone equipos mixtos, esto es, conformados por personas indígenas y no indígenas, académicas y no académicas, activistas y la comunidad en general. A diferencia de otro tipo de investigaciones, los objetivos y los modos de trabajar se definen colectivamente y reúnen intereses de diversos tipos de participantes. Así, las y los participantes acuerdan objetivos comunes e individuales para avanzar en proyectos que problematicen y superen la relación tradicional investigador-investigado (Ballena & Unamuno, 2017; Gandulfo & Unamuno, 2020; Rappaport, 2011). Esto implica revisar nuestros objetivos y roles durante el trabajo conjunto para discutirlos y consensuar diferentes reajustes. Porque la investigación en co-labor genera constantemente nuevas temáticas e interrogantes que se vuelve indispensable abordar.

Mi primera participación en una investigación en co-labor fue en 2012, cuando me sumé al proyecto “Egresados”, impulsado por investigadoras/es del Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen (CIFMA) que convocaron a participantes de otras instituciones para relevar la inserción laboral de sus egresados en las escuelas (Fernández, Gandulfo & Unamuno, 2012). Con el tiempo, e intercambiando inquietudes con colegas del CIFMA, fui ajustando mis objetivos y elaborando mi investigación para la tesis de maestría. En estos años de trabajar en diferentes proyectos, también fuimos pensando y organizando las primeras experiencias de inmersión de lengua qom en Chaco. Así es como he participado en

diferentes proyectos de revitalización de la lengua impulsados por docentes de la lengua en Chaco.

## 2. b. Políticas del lenguaje y el enfoque etnográfico

Enmarcada en la sociolingüística de perspectiva etnográfica, esta investigación cualitativa toma como objeto las políticas del lenguaje; más específicamente, dispositivos de enseñanza de la lengua qom, y se propone dar sentido e interpretar la enseñanza de la lengua en el contexto de formación de docentes indígenas a partir del punto de vista de sus protagonistas.

Siguiendo las propuestas críticas del estudio de las políticas del lenguaje (Ricento, 2000), entiendo las políticas del lenguaje como procesos que tienen múltiples niveles y diversos actores sociales. Se trata de acciones que tienen un efecto sobre el lenguaje, independientemente de que este sea intencional o no (Telborg & García Landa, 2006). Hasta el surgimiento de las propuestas críticas, el abordaje de dichas políticas se restringió al estudio de decisiones o intervenciones con una direccionalidad top down (de arriba hacia abajo) (Kaplan & Baldauf, 1997). Es decir, se las pensaba como fenómenos lineales que generalmente consistían en la planificación e implementación de decisiones tomadas por técnicos e intervenciones promovidas, generalmente, por el estado (Zavala, Mujica, Córdova & Ardito, 2014, p. 30). Este tipo de perspectivas no permite abordar agencias clave en los procesos de revitalización de lenguas indígenas, como es el caso de las y los docentes de dichas lenguas.

Los institutos que forman docentes interculturales bilingües en Chaco son lugares en los que se desarrollan políticas y prácticas lingüísticas de distintos niveles vinculadas con la incorporación de las lenguas qom, wichi y moqoit al ámbito de la enseñanza formal. Tomo como punto de partida a las y los actores sociales implicados en estos procesos, como es el caso de docentes y estudiantes de estas carreras de formación de profesorado que promueven la recuperación de la lengua qom.

Para abordar las políticas del lenguaje relativas a la recuperación del qom, es necesario poner el foco en las decisiones y discursos de las y los docentes a cargo de la enseñanza de qom. Ahora bien, analizar la enseñanza de esta lengua como proceso en construcción protagonizado por docentes y estudiantes requiere un enfoque etnográfico de políticas lingüísticas (McCarty, 2015). Es por esto que este trabajo pone el foco en agentes clave de las políticas del lenguaje de Chaco, entendidos, en términos de Unamuno (2015) como “hacedores de la EIB”.

El enfoque etnográfico permite abordar los fenómenos sociales a partir del punto de vista y perspectiva de las y los actoras/es, agentes o sujetos sociales (Guber, 2014, p. 16). Esta investigación se enmarca en un enfoque etnográfico, por lo que me intereso por la perspectiva de las personas implicadas en el trabajo de campo y en la agencia social de todas/os las/los participantes. Siguiendo a Hornberger (2015), esto permite investigar a, para y con las y los actores de las políticas del lenguaje. Asimismo, constituye una forma de mirar procesos complejos, basada en el trabajo de campo a largo plazo y de primera mano (McCarty, 2015).

Es por esto que, desde 2012, realizo entrevistas semi estructuradas grupales e individuales a estudiantes y docentes de lengua qom en el CIFMA, participo en clases de lengua qom nivel 0, en reuniones junto a docentes de la institución y en charlas informales con estudiantes y docentes en el CIFMA. Asimismo, desde 2017, participo en la organización de las primeras experiencias de inmersión lingüística qom

en Chaco, como parte de un equipo dirigido por el Licenciado Sergio Rojas. Así, tuve la oportunidad de ser parte de reuniones y de las discusiones previas a las jornadas de inmersión que realizamos, así como participar en las actividades que sucedieron, en los registros de la experiencia y en su organización y transcripción posteriores.

Para poner el foco en el rol de las y los docentes en el desarrollo de estos dispositivos me apoyo en mis notas de campo, las transcripciones de eventos, como clases y entrevistas junto a docentes y estudiantes, así como conversaciones y reflexiones compartidas en estos años con las y los protagonistas de este proceso de recuperación lingüística en Chaco.

### 3. El contexto

La actual extensión de la provincia de Chaco, en el noreste argentino, se estableció a partir de las llamadas campañas del desierto verde en las que el ejército argentino avanzó sobre el territorio y sus habitantes con varios objetivos: ocupar la tierra, forzar a la población sobreviviente de la avanzada militar a trabajar como mano de obra barata en las plantaciones de algodón e ingenios, separarla de sus territorios ancestrales y “sedentarizarlas” en un sistema de reducciones (Mapelman & Musante, 2010; Iñigo Carrera, 2010). Actualmente, son varias las comunidades indígenas que habitan la provincia, de las cuales la legislación chaqueña reconoce como nativas a tres: las comunidades moqoit, qom y wichi. Debido a esta historia violenta, la vitalidad de las lenguas y culturas de las comunidades es variada y está amenazada.

Según estudios que se enfocan en el grado de transmisión intergeneracional (Moseley, 2010), la lengua wichi se encuentra en situación de vulnerabilidad mientras que las lenguas qom y moqoit se consideran en peligro. En esta línea, otros estudios indican que la lengua wichi tiene una alta vitalidad a causa de su cantidad de hablantes y su transmisión intergeneracional; mientras que la población qom migra a ciudades y ve interrumpida la transmisión intergeneracional de la lengua (Censabella, 2009). Estos son datos relevantes para pensar las diferentes situaciones sociolingüísticas que enfrentan las comunidades en la provincia y las iniciativas de revitalización que impulsan. Algunas comunidades qom atraviesan procesos de “pérdida de la lengua” debido al corte en su transmisión familiar. Tanto el contexto urbano como las tensiones interétnicas vigentes (personas no indígenas-personas indígenas) en la provincia, propician el abandono de las lenguas originarias por parte de las y los jóvenes y adultos/os. Todo esto hace que su uso se vea restringido y predomine la comunicación en castellano en algunos ámbitos.

Un caso emblemático de la memoria argentina es el de la Masacre de Napalpí (ver Chico & Fernández, 2009), cuyo juicio por la verdad recientemente obtuvo una sentencia que reconoce crímenes de lesa humanidad cometidos contra los pueblos indígenas y ordena medidas de reparación para las comunidades moqoit y qom. En la actualidad, Colonia Aborígen abarca el territorio que desde 1911 comprendió la reducción de Napalpí, lugar de la masacre. Es por esto que Napalpí es parte de la historia reciente y de los símbolos que operan hoy en la conformación de la geografía de la localidad.

Colonia Aborígen es un asentamiento rural con 1272 habitantes (Instituto Nacional de Estadística y Censos, 2015) que está ubicado en los departamentos chaqueños de Veinticinco de Mayo y Quitilipi. Allí habitan mayoritariamente miembros de la comunidad qom y es una zona donde, paulatinamente, se ha cortado la transmisión de la lengua originaria de padres a hijos (Censabella, 2009). Muchos de

sus habitantes no son hablantes fluidos de la lengua qom. Acuña & Lapalma (2011) asocian esta situación sociolingüística al hecho de que la población es descendiente de quienes protagonizaron la Masacre de Napalpi. Las iniciativas de revitalización de la lengua para que jóvenes qom la recuperen en la actualidad se inscriben en esta historia violenta.

### Educación Bilingüe Intercultural en Chaco

La sanción de la Ley de las Comunidades Indígenas (1987) en Chaco da cuenta de las reivindicaciones de los pueblos originarios que conformaron un movimiento social para dialogar con el estado, y de la autonomía que el estado buscaba brindar a diferentes actores con sus políticas educativas. Esta ley crea el Instituto del Aborigen Chaqueño (IDACH), que entre sus tareas tiene la de confeccionar propuestas para la enseñanza de las lenguas moqoit, qom y wichi. En su reglamentación, se establece un rol clave para el IDACH en la formación de personal para trabajar en las escuelas: deberá capacitar agentes especializados en “idioma y cultura aborigen, de acuerdo a las necesidades de las distintas etnias” (Decreto Provincial N° 2749/87).

Resultado directo de esta normativa es la creación del Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen (CIFMA) (Valenzuela, 2009), que desde hace más de treinta años forma personas indígenas de los pueblos Moqoit, Qom y Wichi para que garanticen la Educación Bilingüe Intercultural en las escuelas con alumnas/os indígenas.

Dadas las diversas situaciones sociolingüísticas de las comunidades con respecto a las lenguas originarias y el español, cabe mencionar que las necesidades de las distintas etnias varían en situaciones tan diversas como: por ejemplo, demandar docentes bilingües wichi-español para que puedan dictar sus clases en la lengua que hablan mayoritariamente sus alumnos (wichi) y enseñen el español como segunda lengua o, por ejemplo, necesitar docentes bilingües qom-español que enseñen la lengua originaria que las y los niñas/os qom ya no hablan. Por lo tanto, la capacitación de agentes especializados de acuerdo a las necesidades constituye una tarea compleja.

En línea con la Ley de Educación Nacional de 2006, a nivel provincial la Ley de Educación chaqueña establece que Educación Bilingüe Intercultural (EBI) es la modalidad “destinada a asegurar el derecho a la educación de los pueblos indígenas”. Pero amplía su alcance, ya que, como versa a continuación, esta modalidad está destinada a asegurar este derecho “en todos los niveles y modalidades” del sistema educativo (Ley N° 6691/10, art. 87); es decir, alcanza también el nivel superior. Entonces, en Chaco, la EBI debería implementarse en las escuelas con alumnas/os indígenas y consiste en que las instituciones tramiten cargos para que docentes interculturales bilingües integren sus plantillas. El currículum chaqueño para la Educación Primaria (Provincia de Chaco, 2012) especifica, además, que las y los profesoras/es interculturales bilingües tienen funciones iguales a las del maestro de grado (Unamuno, 2018).

Más recientemente, en 2014, la Ley provincial de Educación Pública de Gestión Comunitaria Bilingüe Intercultural Indígena crea la Educación Pública de Gestión Comunitaria Bilingüe Intercultural Indígena (EPGCBII) en Chaco. En su reglamentación, se establece que la EPGCBII es “la forma de ejercicio del Derecho Constitucional a la Educación Bilingüe intercultural indígena que tienen como

destinatarios y destinatarias miembros de los Pueblos Indígenas preexistentes (Qom, Wichi y Moqoit) al Estado Nacional y Provincial” (Decreto Provincial N°309/17). Los objetivos (artículo 3º) giran en torno a garantizar la educación, la participación democrática y establecer nuevas relaciones entre docentes, alumnas/s, comunidad y Consejo Comunitario indígena y debe aplicarse en todos los niveles educativos (artículo 5º).

La normativa denomina EPGCBII a la educación “que se implementa en establecimientos educativos ubicados en comunidades indígenas, con mayoría de alumnos indígenas y la participación de un Consejo Comunitario, reconocido por la comunidad de referencia” (Ley Provincial Ley N° 7446/2014, artículo 1º). Compete, entonces, a los establecimientos educativos que se ubiquen en territorios o asentamientos de las comunidades y que cuenten con un cincuenta por ciento, o más, de estudiantes indígenas. La primera EPGCBII de la provincia está ubicada en el barrio Toba de Resistencia y es en esta institución donde, desde 2015, funciona el Instituto de Educación Superior Ralaxaic Nme’enaxanaxac.

La normativa relativa a la EBI en Chaco establece, entonces, que deberán formarse docentes interculturales bilingües para que se desempeñen en escuelas de la modalidad. Según el plan de estudios de la carrera para nivel primario destinada a la comunidad qom, las y los estudiantes deben aprobar dos asignaturas de Lengua Qom. Sin embargo, muchas y muchos jóvenes qom comienzan sus estudios para profesoras/es interculturales bilingües con escasos conocimientos de la lengua comunitaria. Es por esto que en estos contextos participan de un proceso de recuperación.

#### 4. La recuperación

Las y los destinatarias/os de los dispositivos de transmisión de la lengua qom que son objeto de este artículo pueden caracterizarse como recuperantes de la lengua qom. En sentido general, es posible describir al colectivo de jóvenes y adultos qom que estudia la lengua comunitaria como segunda lengua tomando como punto de partida casos similares. Puede ser el caso de quienes, siendo hablantes de una lengua dominante y a través del estudio sistemático de la lengua minorizada, devienen en hablantes de la lengua comunitaria y se diferencian de quienes adquieren la lengua a través de la transmisión familiar intergeneracional; estas personas son denominadas “neohablantes” (ver O’Rourke, Pujolar & Ramallo, 2015; Ramallo, 2020).

Sin embargo, la relación que las y los jóvenes qom establecen con la lengua qom, su pertenencia étnica y su futuro profesional permite trazar las particularidades de este grupo. Es por esto que utilizo “recuperantes” para referirme al grupo de jóvenes y adultas/os qom que aprenden qom como segunda lengua (L2) en el marco de su formación como docentes interculturales bilingües (Romero Massobrio, 2022). La noción de “recuperación” puede considerarse una categoría nativa debido a que es una expresión que utilizan las y los jóvenes protagonistas de estos procesos (Romero Massobrio, 2016; 2020). Por su parte, la categoría “recuperante” es una categoría co-construida; dado que es el resultado del trabajo en co-labor de la comunidad educativa del instituto de formación docente en el que desarrollé mi investigación, especialistas qom y el equipo de investigación del que formo parte (Romero Massobrio, 2022).

En mi investigación de maestría, enfocada en el CIFMA de Sáenz Peña, este grupo tenía la particularidad, además, de ser oriundo de Colonia Aborigen, localidad

cercana a la ciudad de Sáenz Peña. La recuperación para este grupo de estudiantes estaba directamente relacionada con la "pérdida" de la lengua. En entrevistas, las y los estudiantes vinculaban la Masacre de Napalpí con el corte en la transmisión intergeneracional del qom. Al mismo tiempo, señalaban que la causa de su situación sociolingüística, es decir, los conocimientos escasos que tenían de lengua qom, se debía a la ausencia de profesoras y profesores de lengua qom en las escuelas de nivel primario y secundario de Colonia. Este grupo de estudiantes ubicaba el proceso de recuperación principalmente en el CIFMA, instituto en el que atravesaban, además, un proceso de afirmación identitaria, en la medida en que el ingreso requiere que presenten un aval que certifique su pertenencia al pueblo Qom. En suma, estas son las particularidades del grupo de "recuperantes" destinatarios de los dispositivos de recuperación que desarrollo a continuación.

Me interesa, entonces, explorar cómo impulsan esta recuperación ciertos agentes clave de las políticas del lenguaje relativas a la revitalización de la lengua qom: las y los docentes. Es por esto que a continuación presentaré dos espacios de enseñanza de dicha lengua: los talleres extracurriculares de lengua qom y la inmersión lingüística en el Paraje El Colchón.

## 5. Espacios de enseñanza de la lengua qom

En el CIFMA de Sáenz Peña se dicta la carrera de Profesorado Intercultural Bilingüe para la Educación Primaria, que pone el foco en el estudio de la lengua, cultura, arte y cosmovisión de los pueblos Qom, Wichi y Moqoit con miras a su enseñanza en las escuelas con población indígena. El plan de estudios del Profesorado para la Educación Primaria está orientado a la educación bilingüe intercultural y establece dos niveles correlativos de la lengua originaria. Esto significa que, por ejemplo, las y los estudiantes pertenecientes a la etnia qom deben aprobar "Lengua Qom" y "Lengua y Literatura Qom" para completar su formación.

El diseño curricular, entre los requisitos para ingresar a esta carrera, indica que es necesario "Ser competente en el uso de la lengua autóctona en forma oral y/o escrita" (Resolución N°7590/14, anexo I, p.14). La carrera no parece prever el ingreso de estudiantes qom que no hablen ni escriban en la lengua comunitaria. Sin embargo, el número de ingresantes que presenta un aval comunitario y que cuenta con escasos recursos para comunicarse con hablantes de qom es significativo. En el instituto, las/os docentes realizan un diagnóstico con el fin de evaluar qué nivel de lengua deberán comenzar a cursar las/los ingresantes y, para hacer frente a esta situación no prevista en el diseño curricular ni en el plan de estudios, la institución ha resuelto dictar talleres extracurriculares de lengua qom, denominados "Lengua Qom Nivel 0".

### 5. a. Talleres de Lengua Qom Nivel 0

Inspiradas/os en el marco común europeo y con el asesoramiento del equipo de la sociolingüista y dialectóloga Leonor Acuña, las y los docentes de lenguas indígenas en el CIFMA organizaron su enseñanza en diferentes niveles. Acuña & Lapalma (2011) explican parte del acompañamiento realizado y mencionan la división de la enseñanza en niveles. Como sostienen las autoras, en la primera etapa del asesoramiento se ocuparon de establecer los objetivos de cada nivel de conocimiento; para ello, empezaron por definir como "la meta de conocimiento de lenguas de los graduados en particular en lo que se refiere a las lenguas indígenas -tarea no

realizada hasta ahora en el país-. Empezamos a plantear los objetivos por niveles de conocimiento” (2011, p.6).

El CIFMA, con el asesoramiento de un equipo técnico, creó niveles para la enseñanza de la lengua qom. En un intercambio grupal junto a colegas de la institución en la que pregunté acerca de la organización en niveles de lengua y años de cursada, una docente tomó la palabra y me explicó lo siguiente:

**Fragmento 1.** Charla grupal con docentes en el CIFMA

... nuestros alumnos saben que aquel que no usa la lengua como lengua indígena como lengua uno tendrá que hacer todo un año ese nivel 0 (...) para que aprenda la lengua indígena. Y de ahí recién cursa lengua uno [se refiere al nivel 1] en primer año. Entonces ese chico ya de cuatro años se va a cinco de una<sup>i</sup>

Así, quienes no tienen los conocimientos lingüísticos estipulados en el plan de estudios (lo que la docente caracteriza como “lengua uno en primer año”), cursan el nivel 0.

Es por esto que, si se observan las unidades curriculares del primer año de la carrera en el plan de estudios (Tabla 1) y las unidades curriculares que deben cursar las/los estudiantes en el primer año (Figura 1), se destacan los cinco módulos de los talleres denominados “Lengua Qom Nivel 0”, que no están estipulado en el plan de estudios.

**Tabla 1.**

*Unidades curriculares correspondientes al primer año del Profesorado Intercultural Bilingüe para la Educación Primaria. Extraído del Plan de Estudios. En amarillo se resalta el llamado “nivel 1”.*

Unidades Curriculares	DURACIÓN	Horas catedra Semanales	Horas Cátedra Anuales	Horas Reloj Anuales	CAMPOS
<b>PRIMER AÑO</b>					
Pedagogía Intercultural Bilingüe	1er.Cuatr	4	64	43	DE LA FORMACIÓN GENERAL
Alfabetización Académica	Anual	3	96	64	
Didáctica General	Anual	4	128	85	
Psicología Educacional	1er.Cuatr	3	48	32	
Matemática	Anual	5	160	107	DE LA FORMACION ESPECIFICA
Lengua QOM o WICHI o MOCOVI	Anual	5	160	107	
Lengua y Literatura Española	Anual	4	128	85	
Sujetos de la Educación Primaria	Anual	4	128	85	
Ciencias Sociales	Anual	4	128	85	DE LA FORMACION EN LA PRACTICA PROFESIONAL
Taller: Método y Técnicas de Recolección y Análisis de Información en Contextos Escolares de Educación Intercultural Bilingüe	1er. Cuatr	3	48	32	
Taller: Las Instituciones Educativas en Contextos de Educación Intercultural Bilingüe	2do. Cuatr	3	48	32	
Trabajo de Campo	Anual	4	128	85	
<b>Total horas 1er. Año</b>		<b>46</b>	<b>1264</b>	<b>842</b>	

**Fuente:** Elaboración propia, 2023.

### Figura 1.

Fotografía del horario de primer año (primer cuatrimestre) ubicado en la cartelera del CIFMA. Los talleres extracurriculares se resaltan con recuadros amarillos (5 módulos).

	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
7:30 - 8:10	LENGUA Y LITERATURA	DANZA	LENGUA Y LITERATURA	PSICOLOGIA EDUCACIONAL	ALFABETIZACION ACADEM
8:10 - 8:50	LENGUA Y LITERATURA	DANZA	LENGUA Y LITERATURA	PSICOLOGIA EDUCACIONAL	ALFABETIZACION ACADEM
8:50 - 9:30	PEDAGOGIA	PEDAGOGIA	LENGUA Y LITERATURA	PSICOLOGIA EDUCACIONAL	ALFABETIZACION ACADEM
9:40 - 10:20	PEDAGOGIA	PEDAGOGIA	CIENCIAS SOCIALES	LENGUA QOM NIV. "0"	DIDACTICA GENERAL
10:20-11:00	DIDACTICA GENERAL	LENGUA QOM NIV. "0"	CIENCIAS SOCIALES	LENGUA QOM NIV. "0"	DIDACTICA GENERAL
11:00-11:40	DIDACTICA GENERAL	LENGUA QOM NIV. "0"		LENGUA QOM NIV. "0"	

Fuente: Elaboración propia, 2023.

Tal como me explicó la docente del instituto, quienes cursan el nivel 0 deben aprobarlo para comenzar a cursar el primer nivel del plan de estudios (Lengua Qom). Las y los estudiantes que comienzan la carrera con escasos conocimientos de la lengua originaria, entonces, cursan un año extra.

Los talleres extracurriculares se aprueban en una instancia de evaluación final, similar a la de otras materias y está a cargo de las/los mismas/os docentes que se ocupan de dictar la materia Lengua Qom. Así detalla el proceso un docente de qom en una de las entrevistas que concertamos en el CIFMA:

#### Fragmento 2. Entrevista individual con docente de lengua qom en el CIFMA:

... hacemos el diagnóstico, quién puede andar para nivel uno y quién para digamos o no puede andar digamos para hacer ese nivel uno. Entonces trabajamos con nivel uno y nivel 0 (...) y tenemos un año de nivelaciones para poder acceder digamos la materia de nivel terciario "Lengua Qom". Y tiene que aprobar, por supuesto, en la mesa de examen final del año...

Este taller extracurricular está orientado a la enseñanza inicial de la lengua. Busca ofrecer herramientas para que las/los alumnos puedan incorporarse a las clases de Lengua Qom, correspondiente al primer año de la carrera. En este espacio, las/los docentes refuerzan los escasos conocimientos que sus estudiantes tienen del qom oral, alfabetizan en esta lengua y las/los estudiantes comienzan a producir los primeros textos en qom con miras a la elaboración de materiales didácticos.

El instituto creó un espacio para que las/los estudiantes que comparten este perfil sociolingüístico tengan un contacto prolongado y significativo con los recursos lingüísticos de la lengua originaria de su comunidad. En este contexto, las y los docentes, por fuera del plan de estudios, dictan clases de lengua qom como segunda lengua que se constituyen en espacios de recuperación lingüística, en los cuales jóvenes recuperantes estudian una lengua que consideran propia y llaman "lengua materna" (Romero Massobrio, 2016; 2020; 2022).

## 5. b. Inmersión lingüística qom

Las y los docentes de lengua qom de otros institutos también enfrentan la necesidad de enseñar qom como segunda lengua en carreras que no estipulan su enseñanza como L2 en el plan de estudios, y avanzan en proyectos de revitalización lingüística que exceden la enseñanza dentro del contexto áulico. Me refiero a las experiencias de inmersión lingüística qom que ha impulsado el licenciado y profesor de lengua qom Sergio Rojas junto a docentes de lengua qom de diferentes instituciones educativas y al equipo de la Universidad de San Martín, del que formo parte.

El Profesorado Intercultural Bilingüe para la Educación Primaria que ofrece el Instituto de Educación Superior Ralaxaic Nme'enaxanaxac se dicta en la EPGCBII N°1, ubicada en el barrio Toba de Resistencia. Allí asisten estudiantes qom de Resistencia con repertorios diferentes para interactuar en qom y español. Según diagnósticos sociolingüísticos elaborados por el docente Rojas, gran parte de estas/os estudiantes conocen solo algunas palabras de la lengua qom e interactúan en español con su entorno. En estos espacios, como sucede en el CIFMA, las y los docentes planifican y dictan clases de qom como segunda lengua, en las que elaboran sus propios materiales, ponen a prueba diferentes propuestas y avanzan en los que, consideran, son sus principales desafíos. Por ejemplo, Rojas, mientras dictaba clases de qom a las y los estudiantes del profesorado, comenzó a organizar propuestas de enseñanza por fuera del aula, ya que, según comenta, notaba cierta timidez en las y los estudiantes para el uso oral de la lengua qom y ciertas limitaciones para que las y los jóvenes pudieran interactuar con hablantes de qom en el barrio Toba, debido a que la mayoría de sus vínculos no eran hablantes de esa lengua. Este instituto no implementa los talleres extracurriculares, por lo que esto incentivó a Rojas a pensar alternativas ante la situación sociolingüística de sus estudiantes. Su propuesta se inspira en la experiencia mapuche:

... nosotros elegimos hacer una inmersión porque dentro de nuestro equipo una compañera trabaja justamente con la inmersión en el sur de nuestro país, con el mapudungun. Y nos pareció interesante poder, de alguna otra manera, elegir el mismo camino. (Rojas, comunicación personal, 2019)

Es por esto que, con el asesoramiento de la especialista en enseñanza de mapudungun, Simona Mayo, el profesor Rojas nos propuso a sus compañeras de equipo organizar una experiencia de inmersión lingüística qom. Siguiendo la propuesta mapuche, que a su vez se inspira en las experiencias de revitalización lingüística del pueblo Maorí, de los pueblos indígenas de Oaxaca, México, y, especialmente, la del País Vasco, la experiencia de inmersión lingüística qom se constituyó en un espacio de inmersión cultural y lingüística en el que estudiantes de la lengua deben utilizarla exclusivamente en ciertas actividades para comunicarse con hablantes bilingües qom-español que optan por usar solamente qom en ciertos intercambios. Se organizó a partir de actividades, juegos e intercambios en los que se propició el uso casi exclusivo de la lengua que se aprende.

En un contexto como este, se aborda la enseñanza de la lengua desde una perspectiva comunicativa. Se intenta que la lengua enseñada sea la principal de los intercambios. Además, en contextos donde la lengua enseñada es una lengua minorizada que pierde espacios de uso frente a una dominante, una inmersión lingüística busca crear espacios donde ocurra lo opuesto: se restringe el uso de la lengua dominante y se usa como lengua principal de intercambio la lengua enseñada, se recrean momentos y actividades propios de la lengua y la cultura. Se trata de

momentos culturalmente significativos para realizar intercambios (Vergara López & Salazar Vega, 2012).

La experiencia promovida por docentes qom buscó que la lengua recupere un sentido contextual para los intercambios y que, además, trascienda el uso en el aula. No solo participaron estudiantes y docentes sino también sabias y sabios de la comunidad.

De esta manera, el equipo conformado por docentes y estudiantes de diferentes instituciones que implementan la EBI en Chaco, así como investigadoras de instituciones de universidades nacionales (UNSAM y UNNE), llevamos adelante dos experiencias que se propusieron enseñar la lengua originaria de una manera diferente, por fuera de la escuela y en el territorio.

La primera experiencia de inmersión lingüística fue en 2018 y, tal como resume Sergio Rojas a continuación, incluyó a estudiantes y docentes del Instituto de Educación Superior Ralaxaic Nme'enaxanaxac y estudiantes y docentes de la secundaria del Centro Educativo Rural El Colchón (CEREC), en el Paraje El Colchón, al docente Fernando González (él mismo recuperante), de Resistencia, y a ancianas y ancianos del paraje, entre otras y otros actores importantes:

...elegimos trabajar con el profesor Fernando González, que es graduado en Cuba. Él también es de la ciudad de Resistencia, creció en Resistencia y obviamente no hablaba el idioma. Pero en su graduación tuvo la oportunidad de poder trabajar en el CEREC (...). Donde él trabajó durante cinco años en ese lugar y con el contacto con la comunidad, con los ancianos, las ancianas, pudo recuperar la lengua. Y nos pareció muy interesante que él también pudiera estar y contar su experiencia respecto a cómo ha hecho él para recuperar la lengua. (Rojas, comunicación personal, 2019)

Ante la necesidad de enseñar qom como segunda lengua a jóvenes que cursan el profesorado, Rojas toma el caso de su colega González como modelo y propone esta organización colaborativa de la inmersión lingüística para sus estudiantes. Es a partir de esta primera experiencia que nuestro equipo convoca a docentes y estudiantes del CIFMA para realizar junto a ellas y ellos una nueva jornada de inmersión lingüística al año siguiente, en 2019.

#### 5. b. i. Participantes

En la organización y desarrollo de la inmersión lingüística que se realizó en 2019, participamos distintas personas e instituciones: docentes, estudiantes y directivos del Instituto Ralaxaic Nme'enaxanaxac del Barrio Toba de Resistencia, docentes, estudiantes y directivos del Centro Educativo Rural El Colchón (CEREC), sabias y sabios del paraje El Colchón, docentes, estudiantes y directivos del CIFMA de Sáenz Peña e investigadoras de diferentes instituciones académicas (UNSAM, UNNE, CONICET). En esa oportunidad, las/los estudiantes qom de los talleres de nivel 0 del CIFMA se trasladaron hasta el paraje El Colchón para participar de este evento.

La institución que recibió participantes de otras localidades fue el CEREC, ubicado a unos kilómetros por camino de tierra de la localidad de Río Bermejito. Allí funciona la EPGCBII N°3, es decir, la tercera escuela reconocida por la provincia como escuela de gestión indígena. Implementa el nivel secundario y casi toda la comunidad educativa es bilingüe qom-castellano. Sáenz Peña, lugar de la sede del CIFMA que

dicta talleres de lengua qom nivel 0, se ubica a más de 180 km de distancia de este paraje.

#### 5. b. ii. Organización y actividades de la experiencia

Nuestro equipo, integrado por docentes del profesorado de Resistencia, la UNSAM y la UNNE, contactó a la comunidad educativa del CEREC y del CIFMA para realizar una segunda experiencia, pero en esta oportunidad el objetivo era sumar a las y los jóvenes de Colonia Aborigen y Sáenz Peña que aprenden qom como segunda lengua en el CIFMA. Con la experiencia previa, conocíamos las dificultades de conseguir traslado para dos o más días, por lo que acordamos actividades para un solo día.

Los docentes de Resistencia consiguieron que la Subsecretaría de Interculturalidad y Plurilingüismo de Chaco gestionara un colectivo de larga distancia para transportar treinta personas, así como el desayuno y almuerzo de las y los participantes. La jornada estuvo dividida en diferentes actividades. Las y los docentes del CIFMA organizaron en grupos a sus estudiantes y cada docente acompañó a uno de los cuatro grupos. Los docentes del CEREC dividieron a sus estudiantes por curso y cada grupo del CIFMA se unió a una división del CEREC para resolver juntas y juntos las actividades. Como investigadora de la UNSAM, se me asignó la tarea de registrar en audio y video las diferentes actividades y coordinar algunas tareas.

Primero, se hizo la presentación general. Las y los jóvenes del CIFMA se sumaron al aula donde se encontraba el curso con el que iban a trabajar y se presentaron indicando de dónde eran, qué estudiaban y cómo se llamaban. En esta actividad debían practicar presentarse en qom.

Luego, uno de los profesores de Resistencia les propuso una consigna: debían crear un juego que requiera formar una ronda y utilizar las palabras que él había anotado en una lista. Inmediatamente después de almorzar, cada grupo debía etiquetar todo lo que tuviera a su alrededor con el nombre de los objetos escritos en qom y, por último, todos los grupos realizaron una caminata por el monte donde las y los docentes comentaban los nombres de la vegetación, así como las propiedades medicinales de diferentes hierbas.

En el cierre de las actividades, esa misma tarde, las y los docentes de las tres instituciones compartieron comentarios y reflexiones acerca de la importancia de la recuperación de la lengua qom y del intercambio entre jóvenes bilingües y jóvenes recuperantes. El foco estuvo puesto en incentivar a las y los futuras/os docentes para que sigan aprendiendo la lengua qom y a las y los estudiantes del CEREC a que continúen sus estudios, una vez finalizada la secundaria.

## 6. Recuperación del qom: espacios en construcción

### 6. a. Enseñanza de la lengua qom como espacio extracurricular

Los talleres extracurriculares del CIFMA constituyen una iniciativa principalmente institucional, sostenida por las y los docentes de lengua qom que, además, realizan reuniones periódicas para discutir e intercambiar objetivos y estrategias. Están destinados a jóvenes recuperantes y emergen como espacios de enseñanza extracurriculares que son obligatorios para este grupo de jóvenes durante el primer año de la carrera. Al observar las clases y compartir reuniones y entrevistas con docentes, noté que las y los docentes le dan especial importancia a la

recuperación de la variedad del qom del territorio de sus estudiantes, de Colonia, y al rol que tiene el CIFMA en garantizar una Educación Bilingüe Intercultural para sus estudiantes.

Como he analizado en mi investigación para la tesis de maestría, en los talleres de nivel 0 emerge una norma que valoriza las diferentes variedades según territorio y época. Así, la lengua que, según las/los estudiantes de Colonia, “se está perdiendo” en dicha localidad es un objeto que las/los docentes construyen con sus estudiantes tanto en el aula como en Colonia, lugar clave para investigar cómo es esa variedad. Las/los docentes involucran a las/los estudiantes en la reconstrucción de la lengua qom que se habla en Colonia y discuten las propuestas de estandarización que buscan colocar una variedad del qom por sobre otras (Romero Massobrio, 2022).

Retomo aquí una clase dictada por la docente Victoria en la que nos explica, a las y los estudiantes y a mí, que estaba participando en la clase, la manera en que entiende las relaciones entre las diferentes variedades en las situaciones de aprendizaje. Cabe señalar que ella es hablante de una variedad prestigiosa de qom (como lo son las variedades norteñas). Sin embargo, es crítica con las relaciones de dominación que, sugiere, pueden derivarse de las situaciones en que se tome las variedades de las/los docentes como modelo. Primero, comparte con la clase qué lugares de la zona de sus estudiantes (Colonia Aborigen) conoce; luego, alerta sobre una posible “asimilación” (en el fragmento intervenimos la profesora Victoria, la estudiante Josefina, y yo):

### **Fragmento 3.** Clase de Lengua Qom Nivel 0. CIFMA

Victoria: y después La Matanza, Treinta y ocho, eh Treinta y nueve, la Cuarenta, más o menos ahí ahí conozco

Josefina: qué bueno

Victoria: y conozco algunas familias que son hablantes también de la lengua y, y es por eso acá muchas veces les planteo a los profesores que ellos [se refiere a las y los estudiantes de Colonia Aborigen] tienen que recuperar su lengua

Lucía: sí

Victoria: porque nosotros lo estamos eh como que asimilando en realidad nosotros estamos dominando... porque ellos tienen su propio lenguaje que ellos están totalmente perdiendo... porque hay MUCHA diferencia muy mucha

La docente distingue dos acciones que las/los profesoras/es pueden realizar sobre lo que ella considera la variedad de la zona de Colonia Aborigen: recuperar o dominar. Ella se incluye en el grupo de docentes hablantes de la variedad que se impone mientras que por “ellos” se refiere a las/los hablantes de la zona de Colonia Aborigen y alrededores. Inmediatamente después, en esa clase, Victoria presenta diferencias léxicas entre las variedades a partir de ejemplos y varias estudiantes coinciden con ella en la distancia entre una y otra forma.

La preocupación de Victoria también está presente en las actividades que proponen las y los docentes en sus clases. Una actividad recurrente que observé en las clases en las que participé en el CIFMA consiste en solicitar a las y los estudiantes que investiguen qué expresiones se utilizan para ciertas actividades o para denominar

ciertos objetos en Colonia Aborigin. Por ejemplo, en una de las clases que registré, el docente y las/los estudiantes empezaron a comentar todas las formas de referirse a la acción de amasar en las diferentes variedades del qom. Para continuar con la recopilación, el docente improvisó una tarea para que las/los estudiantes resuelvan en sus localidades durante el fin de semana: “pregunten... ahora cuando van, a ver cómo se dice aquí, en la Colonia, Población, agarramos (...) o preguntamos a la abuelita, a la mamá hablante”. La tarea les propone investigar cuál es la variedad que se habla en Colonia, información que las y los docentes no tienen y que también investigan, como cuenta Victoria en el fragmento 3, cuando menciona los lugares que ha recorrido.

Asimismo, asumir la responsabilidad de enseñar lengua qom a estudiantes que sufren el corte en la transmisión intergeneracional de la lengua comunitaria también es visto como una forma de garantizar derechos relativos a la EBI. El dictado de estos talleres se enmarca en un proyecto político que busca garantizar derechos. En una de las reuniones periódicas que las y los docentes del CIFMA realizan junto a directivas/os para acordar sus objetivos sobre la enseñanza de lenguas indígenas, en la que me permitieron participar y grabar el intercambio, una docente señala que el Instituto es un espacio clave para su enseñanza, a pesar de recibir críticas por ello:

#### **Fragmento 4.** Reunión junto a docentes en el CIFMA

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

La docente menciona que el instituto recibe críticas debido a sus criterios de admisión de ingresantes (“lo recibimos, es indígena, quiere estar acá”) e inmediatamente formula una pregunta: “¿Y si no lo aprenden en el CIFMA dónde lo aprenderían?”. Esta pregunta apela a una situación conocida por las y los presentes en la reunión, como lo es la escasez de docentes interculturales bilingües en los niveles obligatorios del sistema educativo. En línea con lo que denuncian las y los estudiantes (ver próximo apartado), este interrogante pone el foco en los escasos espacios en los que se enseñan las lenguas indígenas como segundas lenguas y en ciertas carencias de la modalidad EBI en los niveles obligatorios. Las y los estudiantes, en entrevistas, señalan que es frecuente la falta de docentes interculturales bilingües en la escuela secundaria, hecho que interrumpe la “recuperación” del qom que comienzan en la primaria y retoman en el nivel superior (Romero Massobrio, 2020). En ese sentido, los talleres en el nivel superior se ocupan, en parte, de implementar la EBI estipulada en la legislación; es decir, garantizar el acceso a una educación que busque preservar y fortalecer tanto la lengua, como la cultura y la identidad de las comunidades indígenas.

#### 6. b. Enseñar más allá del aula

Por su parte, la experiencia de inmersión lingüística es una iniciativa destinada a recuperantes de la lengua qom, que se propone construir espacios de enseñanza fuera del aula, junto a las y los hablantes de qom, en el territorio de las comunidades y constituye una propuesta colaborativa que invita a las y los participantes a replicarla en otros contextos. Este evento se apoya en superar un espacio limitado como lo es, para las/los docentes, el aula y el entorno cotidiano de

sus estudiantes, que interactúan gran parte de su día a día en castellano, excepto en las clases de lengua qom.

Un tema recurrente en los intercambios durante la jornada de inmersión realizada en 2019 en el CEREC fue el lugar de origen de las y los recuperantes, ya que se mencionó a la hora de explicar su particular situación sociolingüística. El siguiente fragmento (5) ilustra cómo, durante las presentaciones entre docentes y estudiantes del CEREC, investigadoras de la UNSAM, docentes y estudiantes del CIFMA, las y los jóvenes del CIFMA mencionaron sus experiencias escolares en Colonia Aborigin y las vincularon con sus conocimientos de lengua qom. La consigna establecía que debían presentarse en qom y las/los estudiantes del CIFMA lo hicieron. Sin embargo, casi inmediatamente, el docente del CIFMA les solicitó que explicaran al grupo por qué estaban aprendiendo qom. Todo este intercambio se produjo en castellano:

**Fragmento 5.** Jornada de inmersión lingüística. Actividad: presentarse

Julián: y por parte de mi padre, serían mis abuelos sí son hablantes, más antes yo vivía en Nueva Población y sí, hablaba en qom. Pero después lo fui perdiendo porque fui al instituto de Colonia Aborigin, en la secundaria, y me empecé a relacionar con los de ahí de Colonia y como que perdí la lengua. Porque como decía recién el profe, para socializarme tenía que usar la lengua uno que era la lengua castellana, para yo poder entenderme con ellos. Entonces de esa manera como que se apagó mi lengua, pero ahora la estoy recuperando...

Mariana: a mí me pasó lo mismo que a Julián, desde el primario sería me relacioné así en el castellano y en secundario lo mismo, ingresé al CIFMA y me costó bastante y estoy... adquiriendo la- con él- [mira al docente del CIFMA] estos meses, aprendiendo el idioma poco a poco.

Docente del CIFMA: el que es de la zona (xxx)

Miguel: el caso mío, terminé en mi zona la primaria, o sea, teníamos profesores de lengua que enseñaban a hacer lo básico, nombres del pájaro, todo árbol, todo eso. Y: terminé ahí y empecé el secundario en: en el pueblito Colonia Aborigin y: y ahí totalmente no se enseñaba nada de la lengua, durante los cinco años que estuve ahí no- teníamos inglés y: y en ninguno teníamos lengua materna.

La y los estudiantes (Julián, Mariana y Miguel) vinculan directamente el ingreso a la secundaria de Colonia con el uso casi exclusivo del castellano. Julián sostiene que la lengua se fue “apagando” cuando tuvo que interactuar exclusivamente con personas de Colonia que hablan castellano. La metáfora permite ilustrar que fue un proceso gradual para alguien que se comunicaba en qom cuando era más pequeño y residía en otro barrio. Miguel menciona el espacio que tiene la enseñanza del inglés en la secundaria para señalar el contraste con lo que sucede con la lengua qom (“en ninguno teníamos lengua materna”).

Este fragmento (6) de la inmersión lingüística también muestra la importancia que tiene la EBI para sus destinatarias/os. Las y los estudiantes mencionan las consecuencias de la interrupción de la EBI en sus trayectorias escolares y, como puede observarse en el siguiente fragmento, se valora el proyecto educativo del

CEREC, que el docente de dicha institución resume con el ejemplo de sus estudiantes “criollos” (no indígenas):

**Fragmento 6.** Jornada de inmersión lingüística. Actividad: presentarse

Julián: o sea, de mi parte lo que yo quiero rescatar de este instituto que: se maneja, o sea, hay una un espacio en el nivel secundario, un espacio para la lengua materna que es el qom, y eso acá me quedé sorprendido porque allá en Colonia como que no dan ese espacio, de lengua qom para que: sal- el que sale de la secundaria no- o sea ya tenga conocimiento básico para el terciario, por ejemplo, en el CIFMA tenga conocimiento. y eso es lo que me sorprende de este instituto (...) es muy importante eso porque están- en el nivel secundario una materia lengua qom y eso es muy importante

Docente del CEREC: sí, desde primer año (xxx) tienen ese espacio, así que tienen todo (xxx) cuando terminan el secundario sí o sí lo tienen que- por ejemplo ellos [señala dos alumnos criollos] que también están en el nivel como ustedes [señala a estudiantes del CIFMA] han aprendido algo en qom, incluso se socializan continuamente con ellos [señala al resto de sus estudiantes del CEREC], están conviviendo con ellos y ellos aprenden de lo que ellos hablan, ya se dan cuenta y- eso es muy importante.

Este intercambio, que se dio entre un estudiante del CIFMA (Julián) y un docente del CEREC durante las primeras actividades, es representativo tanto del valor que tiene la interacción con hablantes de qom en la inmersión lingüística (el docente señala que los niños no indígenas “se socializan continuamente” con niñas/os indígenas y “aprenden de lo que ellos hablan”), como de la importancia de reclamar y demandar que se garantice el acceso a la EBI para los pueblos originarios. Asimismo, estos fragmentos también ilustran una situación recurrente para las y los estudiantes de Colonia, que consiste en explicar por qué no aprendieron qom en el seno familiar o en la escuela ante personas hablantes. Las causas de la “pérdida de la lengua” suelen estar puestas en primer plano en las clases de qom.

Como señalé, el predominio del uso del castellano en el intercambio interrumpe la resolución de la consigna, ya que se trataba de una actividad en la que las/los estudiantes del CIFMA debían presentarse en qom frente a la comunidad educativa del CEREC. En el siguiente fragmento transcribo el inicio de la actividad de presentación de uno de los grupos, entre las participaciones está la intervención de Julián, estudiante protagonista en los extractos anteriores:

**Fragmento 7.** Jornada de inmersión lingüística. Actividad: presentarse

Sol: la', mi nombre es Sol soy de Quitilipi

Natalia: la' aḡem ḡe'enaxat Natalia, ima' ye Tres Isletas (xxx)

Guadalupe: la' aḡem ḡe'enaxat Guadalupe eh ima' ye Colonia Aborigen

Virginia: la' eh [mira a la compañera que tiene al lado y vuelve a mirar a las/los estudiantes sentadas/os]... mi nombre es Virginia y soy de Colonia Aborigen

Nahuel: la' aḡem ḡe'enaxat Nahuel ima' ye Machagai

Cecilia: la' aḃem ḃe'enaxat Cecilia ima' ye Colonia Aborigen

Malena: la' mi nombre es Malena eh soy de Colonia Aborigen

Tomás: la' mi nombre es Tomás y soy de Colonia Aborigen, Lote 38, departamento de 25 de Mayo Machagai [sonríe]

[risas]

Mariana: la' mi nombre es Mariana y soy de Bermejito

Julián: eh buenos días, mi nombre es Julián eh soy de Colonia Aborigen así que un gusto de estar acá con ustedes

Manuel: la' mi nombre es Manuel soy de Colonia Aborigen (xxx)

Miguel: la' aḃem ḃe'enaxat Miguel ima' ye Nueva Población

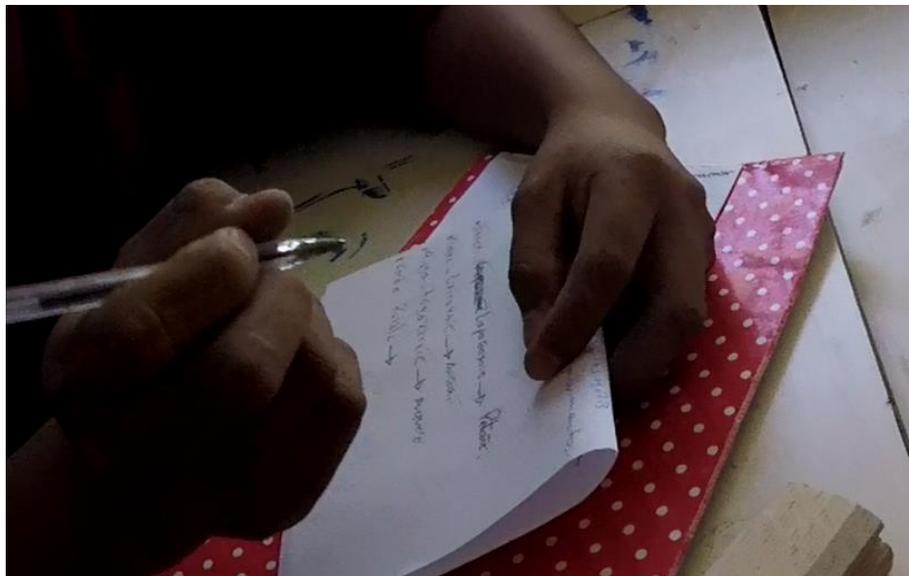
Si bien gran parte del grupo se presenta en qom, algunas/estudiantes indican su nombre y lugar de origen exclusivamente en castellano. Julián es de estos estudiantes y, además, toma la palabra con fórmulas de saludo propias del castellano (dice "buenos días" y no "la" como el resto del grupo). Se trata de una tarea que las y los estudiantes de nivel 0 podían resolver en qom, ya que es parte de los contenidos que aprenden en el taller extracurricular; por lo que el uso de castellano para hablar frente a todo el grupo parece estar vinculado con cierta timidez que puede ser esperable en la primera actividad con personas que no conocen.

Esta experiencia se propuso sacar a las/los estudiantes del aula, donde se sentían muchas veces evaluadas/os por sus docentes, y fomentar intercambios en los que aspectos comunicativos motiven el uso de los recursos de la lengua qom que fueron aprendiendo en clase. Asimismo, tal como explicó Sergio Rojas durante la organización de la experiencia, se busca que pierdan la timidez que parece causar el espacio del aula y, en muchos casos, la enseñanza de la lengua en contextos más artificiales. La experiencia de Julián durante la inmersión permite mostrar cómo las actividades que se realizaron propiciaron el uso del qom frente a sus compañeras/os, como sucedió en una actividad posterior.

Organizados en grupos integrados por estudiantes del CEREC y del CIFMA, las/los estudiantes debían elaborar un juego en el que la formación en ronda fuera relevante. El profesor Fernando González, a cargo de esta actividad, luego de explicar la importancia que la formación en círculos tiene para la comunidad, le dio un listado de palabras en castellano a cada uno de los grupos para que tradujeran las palabras al qom y las utilicen en la creación del juego. El grupo de Julián lo hizo a partir de las palabras "blanco-caminar", "negro-sentarse", "rojo-correr" y "verde-cambiar de dirección".

## Figura 2.

Fotografía tomada durante la actividad “crear un juego”. Un estudiante escribe en un papel, que tiene la leyenda “blanco lapagaxaic → petañi / negro lairaxaic → anso'oñi / rojo togaxaraic → reque'e / verde ralala.



Fuente: Elaboración propia, 2023.

Cuando es el turno del grupo 1, las/los estudiantes (del CEREC y del CIFMA) se ubican en el centro del patio principal mientras un miembro del grupo, Julián, se ocupa de dar las indicaciones usando un micrófono. Como el patio principal es un espacio grande al aire libre, un docente se encarga de la consola de sonido para que pueda escucharse en todo ese espacio la música que acompaña la actividad y el micrófono por el que un/a delegado/a de cada grupo le da indicaciones a su equipo. El juego debía desarrollarse utilizando la lengua qom. Sin embargo, Julián comienza a coordinar la actividad en castellano. Toma el micrófono cuando ve a su grupo formando una ronda y comienza a hablarles:

### Fragmento 8. Jornada de inmersión lingüística. Actividad: crear un juego

Julián: atento grupo número uno, memoricemos estas actividades, que cada color consiste con un movimiento o un cambio de dirección o un círculo [el grupo que formó la ronda termina de armar el círculo y comienza a sonar la música por altoparlante]. Recuerden que los colores eran blanco, que consistía con caminar, negro con sentarse y rojo con correr, verde con cambiar de dirección... los traducimos. Lapagaxaic petañi, lairaxaic [el grupo empieza a caminar atendiendo a la orden “lapagaxaic”]. ¡Ñaxa ñaxa ñaxa! [risas]. Solamente les estoy haciendo recordar. Lapagaxaic petañi, lairaxaic anso'oñi, togaxaraic nqalgoq y ralala anqochen. ¿Estamos? [risas] Digan sí. ¿Están preparados chicos? [deja de sonar la música]

Todas/os: sí

Julián: bueno, ponemos música, por favor música dejay. [risas] [comienza a sonar música] Lapagaxaic [el grupo empieza a caminar hacia el costado en ronda]. Con ánimo chicos, con ánimo, vamos, palmas, palmas [algunas/os

empiezan a hacer palmas y otras/os se ríen]. ¡Lairaxaic! [todas/os se sientan]. Muy bien, ¡togaxaraic! [empiezan a correr]. Correr, correr, correr, ¡eso! Rala ¡ralala! [cambian de dirección guiados por una de las estudiantes del CIFMA] (...) ¡Lairaxaic! [todas/os se sientan]. ¡Ralala! ¡Ralala! [caminan hacia su izquierda]. Era la otra dirección [ríe] [varias/os del grupo ríen y todas/os cambian de dirección]. Ime mashiye, saludamos al público [el grupo se detiene en ronda, algunas hacen una reverencia y la mayoría aplaude]

Entre risas y con cierta picardía, Julián comienza a alterar el orden de los colores y, por ende, el orden de las indicaciones que debía darle a sus compañeras/os. En ese momento, cada participante duda antes de comenzar a realizar la acción solicitada y proliferan las risas. Este ambiente lúdico parece un contexto propicio para que Julián, quien en la ronda de presentación prefirió expresarse en castellano y presentó en detalle las razones por las que su lengua se “apagó”, comience a utilizar palabras en qom con el fin de resolver la tarea y participar en el juego. Expresiones como “ñaxa ñaxa ñaxa”, con la que les pide que esperen a las/os participantes que empezaron a caminar, o “ime mashiye”, con la que anuncia que terminaron la tarea, no estaban en el papel con traducciones que elaboraron para la actividad, Julián consideró propicio ese momento para utilizarlas. Se trata de expresiones que son conocidas por las y los estudiantes porque están presentes en las clases de lengua qom. En la segunda actividad de la inmersión, Julián empezó a desplegar sus recursos para comunicarse en qom.

Los límites del entorno cotidiano de las/los estudiantes para interactuar con hablantes de qom es un tema que preocupa a las/los docentes de qom. El siguiente fragmento del momento de las presentaciones es ilustrativo en este sentido. Durante las presentaciones entre las y los estudiantes de las diferentes instituciones, un docente del CIFMA toma la palabra para explicar por qué están las/los estudiantes del CIFMA ahí ese día:

**Fragmento 9.** Jornada de inmersión lingüística. Actividad: presentarse.

Docente del CIFMA: en Sáenz Peña (xxx) entonces el problema digamos a ver, esto, nosotros enseñamos en lengua qom pero los fines de semana se van y en sus casas nadie lo habla, ahora esto [señala a las personas que tiene a su alrededor] es un ambiente donde uno puede hablar, conversar en qom.

Como puede verse, contrasta los contextos en los que interactúan sus estudiantes (“en sus casas nadie lo habla”) con el del CEREC. El docente comparte con la comunidad educativa del CEREC las dificultades (“el problema”) que atraviesa el grupo de docentes de lengua qom (“nosotros”) y pone en primer plano la importancia del contexto (“un ambiente donde uno puede hablar, conversar en qom”). Así, la experiencia de inmersión se construye como un lugar propicio para enseñar lengua qom. Parece ser un espacio que beneficia a quienes aprenden, pero también a quienes quieren enseñar la lengua.

Asimismo, en la propuesta de inmersión qom cobra vital importancia no solo acercarse a contextos en que las personas son bilingües, sino también salir del aula, la posibilidad de recorrer el monte y vincularse con hablantes. Uno de los principales aspectos que destaca Rojas sobre la experiencia de 2018 es que la inmersión:

... no se redujo estrictamente en un aula, sino que pudimos recorrer el campo, el monte. También pudimos recorrer la escuela, la comunidad en sí. Entonces los chicos (...) era como que se animaban más a preguntar, a indagar con sus propios compañeros. Ya sea preguntar cómo se decía cosas que tiene que ver estrictamente con lo educativo, pero también con la cuestión estrictamente social ¿no? Por ejemplo, las plantas medicinales, cómo se decían, por ejemplo, en qom las plantas, los árboles, los animales (Rojas, comunicación personal, 2019).

Se trata, entonces, de espacios de enseñanza de qom que no estipulan los planes de estudios y en los que las y los docentes establecen ciertos puntos de partida para trabajar: están destinados a personas recuperantes. Son espacios en que los vínculos entre lengua y territorio están en primer plano, donde se construye una recuperación que no es solo lingüística, sino más amplia (identitaria y territorial, por ejemplo), y en los que se busca garantizar el derecho a la EBI, porque muchos jóvenes que se forman para, al egresar, poder implementarla, no han tenido la oportunidad de acceder a ella en el nivel secundario.

## 7. Comentarios finales

En suma, me propuse caracterizar dos dispositivos de políticas del lenguaje que buscan la recuperación de la lengua qom. Estos dispositivos tienen la particularidad de estar destinados a jóvenes qom identificadas/os como recuperantes que se están formando para ser docentes interculturales bilingües, que han visto interrumpido su acceso a la EBI en sus trayectorias escolares y no interactúan en su día a día con personas bilingües qom-español.

Otra característica de estos dispositivos es que están a cargo de docentes de lengua qom que se ocupan de una asignatura que no forma parte del plan de estudios y que, como muestra la propuesta de inmersión qom, no quieren limitar al espacio áulico.

En los talleres de nivel 0 se propone que las y los estudiantes retomen los conocimientos que tienen de la lengua qom, investiguen acerca de la variedad de la lengua que se habla en sus barrios y puedan reconocer las diferentes variedades geográficas de la lengua comunitaria. La inmersión lingüística qom propone que las y los estudiantes se vinculen con la lengua qom en el territorio y con las personas de la comunidad que lo habitan. Estas iniciativas, que construyen las y los docentes de lengua qom día a día, permiten caracterizar el proceso de recuperación que mencionan docentes y estudiantes, ya que se centra en la reafirmación identitaria, en los vínculos entre lengua y territorio, y en el derecho a aprender la lengua comunitaria que, tras sufrir de violencia institucional, como es el caso de la masacre de Napalpí, hace necesarios reclamos de reparación histórica y que se garanticen derechos históricamente vulnerados.

Considero que estos son los dispositivos que impulsan agentes clave de la EBI para la transmisión de la lengua qom y para su recuperación. El trabajo en colaboración y la perspectiva etnográfica permiten una aproximación a estos procesos en los que las y los llamados “hacedores” de la EBI son clave, ya que se trata de docentes de nivel superior que forman, a su vez, a futuros hacedores para que continúen estos procesos.

En este “hacer”, las y los docentes muestran la importancia de los vínculos entre la lengua de las y los estudiantes con sus territorios. Se pone en primer plano el derecho de las y los jóvenes a aprender la lengua comunitaria en el marco de la EBI. Además, se discute la transmisión entendida como meramente lingüística y se resalta la potencialidad de la enseñanza en el territorio de las comunidades junto a personas bilingües y sabias y sabios de la comunidad. Así, las y los docentes construyen dispositivos que no se ocupan exclusivamente del aspecto lingüístico, sino que son respetuosos de la reafirmación identitaria que atraviesan muchas y muchos jóvenes al formarse como docentes interculturales bilingües en institutos de formación docente destinados exclusivamente a personas indígenas. Y son estas y estos docentes quienes se ocupan de crear espacios de recuperación del qom y de garantizar, como quise demostrar en este trabajo, la EBI en el nivel superior.

Para seguir explorando, considero que una línea de análisis que resulta relevante abordar está vinculada con el rol de las y los estudiantes destinatarios de estas propuestas de recuperación del qom. En una primera aproximación, es posible señalar los roles que las y los estudiantes asumen en estas propuestas. En los talleres se las/los impulsa a investigar la lengua, porque deben reconstruir una variedad que cuenta con pocos hablantes; y, en la jornada de inmersión, su rol está más vinculado con la tarea docente, dado que, en las actividades adoptaban el rol de coordinar las actividades y los grupos, así como retomar y explicar la consigna.

Debido a que estas propuestas de recuperación del qom tienen lugar en el marco de la formación de docentes interculturales bilingües, considero que esto permitirá trazar el perfil de egresadas y egresados que docentes y estudiantes construyen en estos espacios novedosos de transmisión de la lengua qom.

## 8. Referencias bibliográficas

- Acuña, L. & Lapalma, G. (2011). Sobre la meta del bilingüismo en la Educación Intercultural Bilingüe. En E. Loncon y A. C. Hecht (Comps.), *Educación Intercultural Bilingüe en América Latina y el Caribe: Balances, Desafíos y Perspectivas* (pp. 150-165). Santiago de Chile, Chile: Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación Mención Intercultural de la Universidad de Santiago de Chile y la Fundación Equitas.
- Ballena, C., & Unamuno, V. (2017). Challenge from the margins: New uses and meanings of written practices in Wichi. *AILA Review*, 30(1), 120-143. <https://doi.org/10.1075/aila.00006.ba1>
- Censabella, M. (2009). Argentina en el Chaco. En I. Sichra (Coord.), *Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina* (pp. 159-169). Tomo 1. Cochabamba, Bolivia: FUNPROEIB Andes.
- Chico, J. & Fernández, M. (2009). *Napal'pi: la voz de la sangre*. Resistencia, Chaco, Argentina: Instituto de Cultura de la Provincia del Chaco.
- Fernández, C., Gandulfo, C. & Unamuno, V. (marzo, 2012). Lenguas indígenas y escuela en la provincia del Chaco: el proyecto EGRESADOS. Ponencia presentada en V Jornadas Internacionales de Investigación de Filología Hispánica, en La Plata, Buenos Aires, Argentina. Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/42586>

- Gandulfo, C. & Unamuno, V. (2020). ¿A qué llamamos investigación en colaboración en este libro? En V. Unamuno, C. Gandulfo & H. Andreani (Eds.). En *Hablar lenguas indígenas hoy: nuevos usos, nuevas formas de transmisión. Experiencias colaborativas en Corrientes, Chaco y Santiago del Estero* (pp. 35-45). Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- Guber, R. (2014). *La etnografía: Método, campo y reflexividad*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Hornberger, N. (2015). Selecting Appropriate Research Methods in LPP Research: Methodological Rich Points. En F. Hult & D. Cassels (Eds.), *Research Methods in Language Policy and Planning. A Practical Guide* (pp. 9-20). Chichester, England: John Wiley & Sons. Recuperado de <https://doi.org/10.1002/9781118340349.ch2>
- Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2015). Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010: Censo del Bicentenario. Pueblos originarios: región Nordeste Argentino. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: INDEC.
- Iñigo Carrera, N. (2010). *Génesis, Formación y Crisis del capitalismo en el Chaco 1870-1970*. Salta, Argentina: Editorial Universidad Nacional de Salta.
- Kaplan, R. & Baldauf, R. (1997). *Language planning: from practice to theory*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Mapelman, V. & Musante, M. (2010). Campañas militares, reducciones y masacres. Las prácticas estatales sobre los pueblos originarios del Chaco". En O. Bayer (Coord.) *Historia de la crueldad argentina: Julio A. Roca y el genocidio de los pueblos originarios* (pp. 105-130). Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: El Tugurio.
- McCarty, T. (2015). Ethnography in Language Planning Policy research. En F. Hult & D. Johnson (Eds.), *Research Methods in Language Policy and Planning. A Practical Guide* (pp. 81-93). Chichester: John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781118340349.ch8>
- Moseley, C. (2010). *Atlas de las Lenguas del Mundo en Peligro*. París, Francia: UNESCO.
- O'Rourke, B., Pujolar, J., & Ramallo, F. (2015). New speakers of minority languages: The challenging opportunity—Foreword. *International Journal of the Sociology of Language*, (231), 1-20. <https://doi.org/10.1515/ijsl-2014-0029>
- Provincia de Chaco (2012). Curriculum para la educación primaria del Chaco, Resistencia, Argentina: MEC.
- Ramallo, F. (2020). Neofalantismo y el sujeto neohablante. En L. Martín Rojo & J. Pujolar (Coords.) *Claves para entender el multilingüismo contemporáneo* (pp. 229-265). Zaragoza, España: Prensas universitarias de Zaragoza.
- Rappaport, J. (2011). Más allá de la observación participante: la etnografía colaborativa como innovación teórica. En X. Leyva. *En Conocimientos y prácticas políticas reflexiones desde nuestras prácticas de conocimiento*

- situado* (pp. 327-369). Ciudad de México, México: CIESAS/UNICACH/ PDTG-Perú/ISS-HIVOS.
- Ricento, T. (2000). Historical and theoretical perspectives in language policy and planning. *Journal of sociolinguistics*, 4(2), 196-213. <https://doi.org/10.1111/1467-9481.00111>
- Rojas, S. (marzo, 2019). Inmersión lingüística qom: un evento colaborativo en construcción. Ponencia presentada en el I Encuentro Internacional: derechos lingüísticos como derechos humanos en Latinoamérica, organizado por la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, en la ciudad de Córdoba, Argentina.
- Romero Massobrio, L. (2016). Formación docente y “recuperación” de la lengua: el caso de los jóvenes qom de Colonia Aborigin. *RIIE* (9), 18-28. <https://doi.org/10.30972/riie.092388>
- Romero Massobrio, L. (2020). Formación de docentes indígenas: políticas lingüísticas en el CIFMA de Sáenz Peña, Chaco. *RELEN*, 3(1), 109-128. Recuperado de <https://portalderevistas.unsa.edu.ar/index.php/Relen/article/view/1697>
- Romero Massobrio, L. (2022). Políticas del lenguaje en el CIFMA: sentidos en torno a la recuperación de la lengua qom en un Instituto de Formación Docente chaqueño. [Tesis de Maestría inédita]. Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Telborg R. & García Landa, L. (2006). Presentación. En R. Telborg & L. García Landa (Comps.), *Los retos de la planificación del lenguaje en el siglo XXI* (pp. 9-20). Ciudad de México, México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Unamuno, V. (2015). Los hacedores de la EIB: un acercamiento a las políticas lingüístico-educativas relativas a la educación indígena desde las aulas bilingües del Chaco. *Archivos analíticos de políticas educativas*, 23(101), 1-35. <https://doi.org/10.14507/epaa.v23.2061>
- Unamuno, V. (2018). Formación docente para una educación bilingüe e intercultural: notas desde el Chaco. *Polifonías Revista de Educación*, (12), 56-80. Recuperado de <http://www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/sites/www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/files/site/Unamuno.pdf>
- Valenzuela, E. M. (2009). Educación Superior Indígena en el Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigin (CIFMA): génesis, desarrollo y continuidad. En D, Mato (Coord.), *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos* (pp. 79-102). Caracas, Venezuela: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC).
- Vergara López, A. & Salazar Vega, A. (2013). Didáctica de lenguas originarias: la experiencia del internado lingüístico como instrumento para la revitalización de la lengua mapuche. En *Terceras Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas. Trabajos presentados* (pp.1718-1735). Bariloche, Argentina: Ed. GEISE.

---

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

## Notas

---

<sup>i</sup> Las y los participantes de clases, reuniones y entrevistas cuyos fragmentos transcribo en este artículo se encuentran anonimizados/os. En los casos en que uso nombres propios, se trata de seudónimos. Para transcribir los registros de audio y video utilizo la ortografía de la lengua escrita.