



FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL Terciario C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES BILÍNGUES INTERCULTURAIIS NO INSTITUTO C.I.F.M.A. DE NÍVEL Terciário NA PROVÍNCIA DE ROQUE SÁENZ PEÑA, CHACO, NO CURSO DE ENSINO BILÍNGUE INTERCULTURAL, A PARTIR DA PERSPECTIVA DOS FORMANDOS DO TOBA.

INTERCULTURAL BILINGUAL TEACHER TRAINING DEVELOPED AT THE INSTITUTE OF TERTIARY LEVEL C.I.F.M.A. OF PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO IN THE INTERCULTURAL BILINGUAL TEACHER CAREER, FROM THE PERSPECTIVE OF TOBA GRADUATES.

Estela Maris, Valenzuela*
estelamarisv@hotmail.com

* Este escrito es, con ligeras modificaciones, parte del Informe final realizado en la Licenciatura en Gestión Educativa de la Escuela para La Innovación Educativa de la Universidad Nacional de Santiago del Estero (Santiago del Estero, Argentina). Título de tesis: "Formación docente bilingüe intercultural desarrollada en el instituto de nivel terciario C.I.F.M.A. de pcia, Roque Sáenz Peña Chaco en la carrera de Maestro Bilingüe Intercultural, desde la perspectiva de los egresados Tobas". Directora de tesis: Lic. Zidarich, Mónica. Año de egreso: 2002.

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL Terciario C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



INTRODUCCIÓN

La realidad abordada en ésta Investigación, tiene una serie de características que la singularizan, pues responde a un hecho social relativamente nuevo, como lo es la formación de docentes indígenas bilingües interculturales en la provincia del Chaco.

El derecho a la educación bilingüe e intercultural consagrado en la Constitución Nacional, en la Ley Federal de Educación, supone el reconocimiento de las culturas aborígenes, al derecho a una identidad étnica y cultural y de garantizar eficazmente la igualdad de oportunidades, en el acceso y la permanencia en un sistema educativo que reconozca y fortalezca sus valores tradicionales, a la vez que favorezca una auténtica inserción social.

Adhiriendo a la concepción de educación que promueve una comunidad más justa, que posibilite mejores y más igualitarias condiciones de acceso a bienes y servicios educativos a los ciudadanos, surge el Instituto C.I.F.M.A.¹ para la atención de las necesidades de educación y formación de los estudiantes indígenas.

Frecuentemente en conversaciones informales, los egresados han expresado la necesidad de completar aspectos de su formación que dificulta su desempeño pedagógico. Fueron precisamente estos planteos los que motivaron a desarrollar esta investigación, analizando las características de la formación docente bilingüe intercultural desarrollada en el Instituto C.I.F.M.A. entre los años 1995 y 2000.

En este trabajo los objetivos apuntaron a: conocer cómo ha sido el proceso de formación docente bilingüe intercultural desarrollado en el Instituto de Nivel Terciario C.I.F.M.A. en la carrera de maestro bilingüe Intercultural desde la perspectiva de los egresados de la etnia toba, caracterizar la Institución formadora en todos sus ámbitos y a partir de allí indagar en el proceso de formación propiamente dicho, los distintos aspectos que lo conformaron, interesó también, conocer si hubo factores que incidieron en su proceso de formación como docente indígena, mirado desde los distintos aspectos: personal, de formación específica y institucional.

Se utilizó una metodología de investigación de tipo exploratoria descriptiva de corte eminentemente cualitativa, usando diversos instrumentos de recolección de información, que permitieron un estudio profundo de tema.

Investigar en esta experiencia de formación docente permitió realizar una evaluación del proceso de formación del maestro bilingüe intercultural desde la mirada de los egresados tobas, con el fin de aportar al nuevo plan de formación que se está implementando actualmente en el Instituto C.I.F.M.A. para enriquecerla, tomar como referencia prácticas anteriores y construir alternativas de formación superadoras, en la formación de docentes indígenas.

En el capítulo 1 se presentará el marco teórico referencial desde dos partes significativas:

¹ CIFMA: Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen.

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL TERCIARIO C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



En la Parte I se hará referencia a la presentación de un encuadre general, que comprende: una parte histórica, de caracterización del grupo sociocultural de estudio, destacando los principales asentamientos y variedades dialectales, haciendo una breve referencia a la Política del Estado Nacional y provincial en relación a los grupos indígenas. Se presenta el marco jurídico normativo que sostiene educación bilingüe intercultural y al finalizar esta parte se hace referencia a los antecedentes de la educación bilingüe en el mundo, América Latina, Argentina y en la provincia del Chaco.

La Parte II se refiere al marco teórico específico donde se explicita el marco pedagógico de la educación bilingüe intercultural, los modelos educativos para la educación indígena y las características específicas de la formación docente en la Argentina.

El capítulo 2 se refiere a las estrategias metodológicas explicitando el modelo de análisis adoptado, fuentes de información, técnicas de recolección de información, el universo de estudio, unidades de análisis, muestra, determinación espacial y temporal de la presente investigación. El trabajo de campo: relevamiento de la información y elaboración de datos.

En el capítulo 3 se refiere a la presentación y análisis de los datos, y en el capítulo 4 se presenta la conclusión y algunas propuestas.

Esta investigación podrá ser útil para todos los que buscan alternativas de educación para grupos minoritarios como son las etnias indígenas, para los que creen que los cambios en la educación son posibles y necesarios, ya que apuntó a recuperar y reconstruir las experiencias de formación en educación bilingüe intercultural, constituyéndose en un aporte valioso y de interés para todos los educadores en contextos bilingües e interculturales.

Aspira también a presentar los distintos caminos de acción del desarrollo de la docencia, dentro de un enfoque que privilegia su papel en la construcción de una escuela mejor, más democrática, más justa e igualitaria y sobre todo pensada para clases desfavorecidas como son las minorías indígenas.

Personalmente he sido y continuo siendo parte de este proceso de formación de docentes indígenas por lo que considero que, esta investigación en algunos de sus momentos se nutrió de mis experiencia y mis apreciaciones personales.

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL Terciario C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



PLANTEO DEL PROBLEMA

La investigación estuvo dirigida al logro de respuestas a preguntas como:

¿Cómo ha sido el proceso de formación docente bilingüe intercultural desde la perspectiva de los estudiantes de la etnia toba?

A partir de este planteo, los cuestionamientos que movilizarán el proceso de investigación son:

- 1- ¿Cómo es la Institución donde se desarrolló dicha formación? ¿Cuál es su historia? ¿Su ubicación geográfica? ¿La conformación de su personal docente?
- 2- La oferta educativa ofrecida. ¿Qué aspectos conformó la oferta de formación del maestro bilingüe intercultural?
- 3- ¿Hubo factores o aspectos que incidieron durante su formación como docente indígena?

OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS

OBJETIVO GENERAL

Describir el proceso de formación del Maestros bilingües interculturales desarrollado en el Instituto de Nivel Terciario C.I.F.M.A. desde la perspectiva de los egresados tobas.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

1. Caracterizar el Instituto de Nivel Terciario C.I.F.M.A. de Presidencia Roque Sáenz Peña, Chaco Formadora de Docentes Indígenas.
2. Indagar en la oferta formación docente bilingüe intercultural los distintos aspectos que conformaron el proceso de Formación del Maestro Bilingüe Intercultural.
3. Identificar los distintos factores que incidieron en su etapa de formación como docente en el Instituto de Nivel Terciario C.I.F.M.A

CAPITULO I

EL ENFOQUE DE ESTE TRABAJO

1 EL SUSTENTO TEORICO REFERENCIAL

PARTE I

MARCO TEÓRICO – REFERENCIAL

Para conocer aspectos relevantes del grupo de estudio: los indígenas tobas, se realiza una caracterización de sus principales componentes que lo definen como tal.

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL TERCIARIO C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



UN POCO DE HISTORIA.²

Alrededor de 7.000 años a C. Algunos pueblos de cultura pámpida y fuéguida ocuparon el desierto verde chaqueño. Sus descendientes tobas, mataco-mataguayos, mocovíes, abipones, chiriguano-chanés eran los únicos pobladores del bosque tropical e impenetrable cuando llegaron los españoles.

Lejos de ser salvajes, sin religión, perezosos y sucios, como lo afirmaron los colonizadores europeos, los indios poseían una rica cultura, plena de expresiones artísticas, mitos y tradiciones. A la llegada de los españoles a Sudamérica en 1530, lo que hoy es Argentina contaba con 30 grupos étnicos y alrededor de 500.000 habitantes. El choque cultural sorprendió tanto a españoles como a indios, y el avance colonizador no tuvo piedad con el aborigen. Pese a algunos esfuerzos aislados, los indios fueron pocos menos que exterminados. Quedaron convertidos en patéticas minorías, vencidas y en la más completa miseria. Hacia fines de 1800, las autoridades de la Confederación Argentina comenzaron a interesarse por los misterios del Gran Chaco, más por necesidades políticas, que por vocación colonizadora. Hoy, desde una visión más integradora, los indígenas intentan vivir como genuinos argentinos, manteniendo y desarrollando su cultura.

En el Chaco, de acuerdo a las estadísticas registradas en el último censo de población, la comunidad aborigen tiene alrededor de 48.000 habitantes, cinco de cada cien del millón que tiene la provincia. Las tres etnias bien diferenciadas son la toba, wichí (mataco) y mocoví.

Los primeros contactos con el indígena, se pueden registrar³ a fines del siglo 15, cuando el océano atlántico empezó a ser escenario de los mayores cambios producidos en la historia del mundo. Se realizaban viajes por mar de Europa y África primero y luego hacia América.

Los españoles querían extender su dominio lo más que pudieran cuando llegaban a una región poblada, tomaban posesión del territorio en nombre de los Reyes de España y luchaban con los naturales de allí hasta someterlos.

La conquista consistió en imponer un sistema de explotación de riquezas, y un sistema de gobierno subordinado que generó una sociedad estratificada y una burocracia considerable.

El encuentro en el Gran Chaco (Ver Mapa Anexo 1 y 2.)

Desde el lado de los invasores podemos distinguir dos períodos:

El español o colonia (1528-1809) y el período Argentino (1810 2001)

Desde el lado de los pueblos indígenas podemos hablar de tres períodos:

- 1- De retrocesos ante el invasor (siglo 16)
- 2- De recuperación y expansión (siglo 17 y 18 y gran parte del siglo 19)

² Valenzuela, Estela Maris C.I.F.M.A: Compilación realizada en el marco de la Semanas de los Pueblos Indígenas año 2000.

³ Silva, Mercedes: Memorias del Gran Chaco 1ra parte Encuentro Interconfesional de Misioneros Nov.1997

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL Terciario C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



3- De despojo (fines del siglo 19 y todo el siglo 20)

Los primeros contactos en 1528 año en que Sebastián Gaboto y Diego García remontaron los ríos Paraná y Paraguay. Buscaban el camino hacia el oro y la plata. Los que siguieron sus huellas entraban al Gran Chaco desde el Este.

A partir de 1542, viniendo del Perú o de Chile, también empezaron a entrar por el oeste. Buscaban el camino más corto para sacar el oro y la plata hacia España.

Hubo distintos intentos de los extranjeros Juan de Ayola 1538 y un poco después Irala. Juan de Zalazar de Espinoza y Domingo de Irala quienes fundaron la Ciudad de Asunción en 1537.

En 1553 se fundaron las ciudades de Tucumán, Esteco, Córdoba y Salta. Las poblaciones que fundaban tenían dos caras: para los extranjeros era el enriquecimiento, el poder y el progreso; para los hijos de la tierra era la miseria, el sometimiento, la desdicha, las encomiendas.

En 1585 Alonso de Vera y Aragón funda y asienta un pueblo en el sitio del río Bermejo, ciudad llamada Nuestra Señora.

En ese mismo año hubieron hombres que recorrieron el Chaco en distintas direcciones con el fin de dar a conocer el Dios de los cristianos a los indígenas, eran los misioneros, algunos de la Orden Franciscana, asociación muy difundida en Europa desde el siglo 13. De esta Orden formaba parte Francisco Solano, que fue entre los indios, evangelizador y entre los españoles profeta.

Otras misiones pertenecían a la Compañía de Jesús, sociedad aprobada en 1540 cuyos miembros eran los Jesuitas: Alonso de Barzana, Francisco de Angulo, Pedro Añasco, Juan Font, Juan Toledano. Estos misioneros constataron el maltrato sufrido por los indígenas en las encomiendas, y consideraron que consistía el mayor obstáculo para su evangelización.

CARACTERÍSTICAS SOCIO-CULTURALES DE LOS TOBAS⁴

Los tobas, autodenominados Qom, constituyen uno de los grupos indígenas más numerosos de la región chaqueña. Tradicionalmente se hallaban ubicados en la zona central y meridional del Chaco.

Originariamente cazadores, recolectores nómades, a partir de mediados del siglo pasado y como consecuencia de la conquista y colonización del Chaco, han transformado sus pautas de vida hacia un modelo económico agricultor sedentario.

La familia toba, es la institución más importante, funciona como unidad económica y de producción u obtención de recursos. Organiza la reproducción biológica del grupo, la reproducción de sus formas de vida de acuerdo a sus costumbres y valores tradicionales.

Los hombres desempeñaban antiguamente un importante rol en la caza, la pesca y recolección de miel silvestre, llegando a diferenciar de esta última catorce distintos grupos.

⁴ Messineo Cristina: Pueblos indígenas y educación N° 12 Edic. quito Abya Yala Quito Ecuador diciembre de 1989.

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL Terciario C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



Las mujeres practicaban la recolección de vainas de algarroba, de frutos del chañar, tunas mistoles y otras frutas y tubérculos.

El arte de la alfarería estuvo bien desarrollada entre las mujeres tobas. Hoy prácticamente ha desaparecido en las áreas rurales, pero la cestería, la alfarería y el tejido han renacido en los asentamientos urbanos para la venta.

La familia toba es extensa, nuclear, poseen un ascendiente patriarcal común, y tienden a orientar sus elecciones sociales dentro de estas líneas de parentesco. Parte de la población vive aglutinada en una casa con dos o más familias.

La disposición a compartir como valor cultural todavía subsiste, esto significa que todos los alimentos producidos por el sistema económico son repartidos entre los componentes de la parentela.

La mujer juega un rol clave en la transmisión de la lengua indígena y de la cultura ancestral, es la menos instruida en la escuela y el manejo del idioma español; al mismo tiempo es un actor importante en las relaciones con la sociedad blanca, para vender las artesanías u ofrecer en trueque por ropa y comida.

Los chamanes o pi'oxonaq son los que están en comunicación constante con los seres y poderes espirituales, desempeñando un papel de intermediario entre el hombre y la naturaleza. Se sabe que los anglicanos fueron los primeros en tener contacto con esta etnia, les siguieron los pentecostales y los menonitas, conversión que es explicada como consecuencia de una necesaria reestructuración del sistema tradicional de valores y creencias.

ASENTAMIENTOS

(Ver Mapa anexo 3 y 3.1)

Según su hábitat actual, los tobas se hallan agrupados en distintos tipos de asentamientos que determinan su forma de vida tanto social como económica, así como también su relación con la sociedad global.

Su ubicación actual comprende la provincia del Chaco, Formosa y Salta, la localidad de el Cerrito en Paraguay y algunos enclaves en el sudeste de Bolivia. Desde el mediado de la década del 50' se ha dado un proceso de migración, originado fundamentalmente por la búsqueda de recursos laborales y de nuevos modos de subsistencia, hacia los centros peri-urbanos de la región chaqueña y hacia grandes ciudades como Santa Fe, Rosario y Capital Federal.

Los asentamientos rurales o comunidades responden al hábitat originario; actualmente son parcelas de tierra, generalmente fiscales, habitadas por un conjunto de familias extensas que combinan la agricultura con actividades tradicionales de apropiación: caza, pesca y recolección de frutos.

Los asentamientos peri-urbanos constituyen agrupaciones recientes, localizadas en las zonas marginales de los medios urbanos de la Región Chaqueña- Formosa, Resistencia, Saénz Peña. Forman los llamados barrios tobas: Barrio Nalá, y Barrio Nam Qom (Saénz Peña) Barrio Mapic (Resistencia) Barrio Corishi y Nocayi (Castelli), etc.

Por último el desplazamiento hacia las grandes ciudades como Rosario o Capital si bien no ha originado barrios con independencia propia, el sentimiento de agrupación se mantiene y es

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL Terciario C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SáENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



muy común que se nucleen en zonas determinadas. En Capital por ejemplo, las villas IAPI (Quilmes) y el complejo José Ingenieros (Ciudadela Norte) constituyen uno de los asentamientos urbanos de los tobas migrantes.

AUTODENOMINACIÓN Y VARIEDAD DIALECTAL ⁵

Los hablantes tobas se autodenominan qom y llaman a su lengua qom laqtak (“el idioma de los qom”).

El término toba es guaraní y que también se autodenominaron los chiriguano en la segunda mitad del siglo XVIII a los que hoy se los denomina “los tobas del bermejo”.

El término toba significa “frentón” y destaca un rasgo etnográfico, de arrancarse los pelos de la frente que caracteriza a la mayoría de los grupos pertenecientes a la familia guaycurú.

La lengua toba no coincide en la realidad con una entidad lingüístico homogénea ya que su diversidad, se manifiesta en términos generales se reconocen cuatro áreas etno-dialectales tobas:

Noroccidental: la denominación del subgrupo étnico es el rapigemlék, es decir el que habita donde la tierra toca el cielo. Comprende las comunidades tobas de Juan José Castelli, El Colchon, El Espinillo y la zona cercana al Río Bermejo.

Centro-norte: se autodenominan no’ólGranaq, quiere decir el que es muy gallo. Son gente buenas y sencillas. Se ubican en la cercanía de Pampa del Indio (Chaco).

Centro-sur: esta parcialidad étnica se denomina lañagashik, son los perteneciente a tierras seca; lañaga: “tierra seca”. Se ubican en las localidades de Sáenz Peña, Machagay y Quitilipi (Chaco).

Sudoriental: pertenecen a la parcialidad takshik perteneciente al este o al sudeste; tageñi”este”. Se ubican en la localidad de Las Palmas (Chaco).

POLITICA DEL ESTADO NACIONAL Y PROVINCIAL

Se sabe que la educación es uno de los factores más importante de transformación de la sociedad y de realización personal de los ciudadanos. Se propone a partir de ella, posibilitar la igualdad de oportunidades para todos, oportunidades que signifiquen la posibilidad de acceder a conocimientos significativos y de calidad.

Las comunidades indígenas de la Argentina constituyen un sector de la población nacional históricamente segregado, que padecen situaciones de marginalidad y abandono y cuyo conocimiento por parte del resto de la ciudadanía es todavía insuficiente y a menudo cargado de prejuicios.(Ver Mapa anexo 4)

⁵ Censabella, Marisa: Las lenguas indígenas de la Argentina. Editorial Eudeba. Bs. As 1999. Pág 110.

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL TERCARIO C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



En este sentido, es posible determinar desde la historia de nuestro país cuál ha sido la política llevada adelante por el Estado Nacional y los Estados provinciales con respecto a los pueblos indígenas. Podemos caracterizar varios períodos a partir de 1854 tomando como base lo publicado en el libro Tratamiento de la Cuestión Indígena del Congreso de la Nación⁶.

Etapas ofensiva/ defensiva que va desde 1854 a 1885

En esta etapa la relación con el indígena es de guerra, ya que se da en el marco de la invasión a sus territorios ancestrales con el objeto de extender las fronteras ocupando esos territorios mediante la “Conquista del Chaco” y la llamada “Conquista del Desierto” comandada en el Chaco por el general Victorica; como si las tierras objeto de dichas conquistas estuvieran deshabitadas.

A fines del siglo XIX y como consecuencias de las campañas, se produce el exterminio constante, el confinamiento en colonias y despojo de las tierras a los indígenas. Para dar una muestra de la política del estado Nacional en ése período se cita un párrafo del discurso del presidente Nicolás Avellaneda⁷ en la apertura del período Ordinario de Sesiones del Congreso de la Nación en el año 1877. En esta oportunidad Avellaneda decía:

“... el presente año no habrá transcurrido, sin que la nueva línea de fronteras quede totalmente asegurada, después de haber incluido dentro de nuestro dominio civilizado cerca de 2.000 leguas arrancadas al desierto para ser ofrecidas a la industria y a la ocupación del hombre laborioso..”

Según lo establece la Ley 147 de 1857, se impone el rescate de los cautivos, luego el Congreso autoriza al Poder ejecutivo a invertir fondos con ese objetivo: “...esos cautivos son argentinos y este título baste por sí solo para imponer al gobierno el deber de rescatarlos...”

Se emprenden diversas acciones destinadas al establecimiento de fronteras, la ocupación de zonas estratégicas, el estudio y explotación de los ríos que fueron fijados como fronteras naturales frente al indio, la instalación de fortines, verdaderos frentes militares, la adquisición de vapores y embarcaciones y la instalación de líneas telegráficas para la comunicación entre los fuertes militares.

A partir del año 1879, año en que consolidan las posiciones frente al indio, se lleva a cabo una política de fundación de pueblos con asentamientos de pobladores civilizados y cuarteles y se da comienzo a los trabajos agrícolas y a la instalación de industrias.

El Poder Ejecutivo informa a las Cámaras que “...el indio ha sido desalojado de sus tolderías seculares en toda la extensión recorrida por las expediciones y ha huido en pequeños grupos

⁶ Tratamiento de la Cuestión Indígena. Serie Estudios e Investigaciones N° 2. Congreso de la Nación. Abril de 1986.

⁷ Mensaje del Presidente Nicolás Avellaneda ante la Apertura del Período Ordinario de Sesiones .D.S.S.4.5.1877,P.19

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL TERCARIO C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



(...) buscando abrigo en las primeras sinuosidades de la cordillera...” dejando así libres para siempre del dominio del indio, esos vastísimos territorios, que se presentan ahora llenos de deslumbradoras promesas, al emigrante y al capital extranjero.

2- Etapa de sometimiento/ colonización: que va desde 1886 a 1923

En éste período el estado nacional se propone “reducirlos”, “amansarlos” “inculcarles hábitos de trabajo” con el objeto de “atraerlos a la civilización” o más bien lo que se buscaba era, incorporarlos como mano de obra barata, a los ingenios y obrajes del norte y a las estancias del sur.

En leyes sancionadas anteriormente a este período (Ley 817 de 1876) se establece la necesidad de dejar una zona sin subdividir para “reducir” a los indios y la de crear misiones para atraerlos a la civilización. En 1879 se pone de manifiesto un modo especial de incorporación: “el indio es un excelente soldado y ha entrado a llenar el cuadro de nuestros batallones. Puede ser un buen marino...”

Es así como desde el Poder Ejecutivo como desde el Congreso surgen iniciativas que intentan instrumentar un sistemas de “colocación” del indio, propugnando la instalación de colonias indígenas y llevando a cabo un plan de “reducción” de aquél a la vida civilizada, ya sea a través de las reducciones civiles o de las misiones religiosas.

Para ello, en el año 1900 se crea en la provincia del Chaco un lugar llamado: Misión Nueva Pompeya por un Decreto del Presidente Roca y en 1908 se decreta la creación de la reducción laica de Napalpí en las inmediaciones de la ciudad de Quitilipi- Chaco con el objeto de “atraer, amparar y civilizar a los indígenas que se hallan aún en estado salvaje o de tribu, por medio de la educación y el trabajo, a fin de hacerlos hombres libres y ciudadanos útiles”.

3- Etapa de la Integración: que va desde 1924 a 1983.

A partir de 1924 comienza a aparecer cierto interés del Parlamento Nacional por el indio en lo referente a su situación económica, social, sanitaria y educativa. Este interés es producto de varios levantamientos, entre los cuales podemos citar a Napalpí que culminó con una matanza de indígenas ocurrida el 19 de julio de 1924.

En esta etapa se pone el acento en que “somos todos ciudadanos argentinos” negándose todas las diferencias desde el punto de vista declamativo y sin querer ver que, en la práctica, los derechos de los indígenas eran sistemáticamente violados justamente por el hecho de ser diferentes, además de ser vencidos militarmente.

El “integrarse” significará entonces para el indígena, negar, esconder y avergonzarse de su historia, su lengua, su cultura. Integrarse entonces a la “civilización” significará la pérdida de

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL TERCARIO C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



la su identidad cultural, ya que para poder gozar de los beneficios de la civilización, debe dejar de ser lo que era.

Esta concepción “integracionista” es fruto de un pensamiento “etnocéntrico” en el que el que lo único válido y lógico es nuestro modo de ser y vivir, nuestras costumbres, nuestra lengua, por lo tanto es lógico que el indígena olvide sus costumbres salvajes y acepte agradecidamente hacerse igual al no indígena, para beneficiarse de esa manera del progreso y la civilización.

Bajo esta concepción se continuó con el exterminio del indígena consumando así un genocidio, en toda la extensión del término, ya que luego del exterminio físico, realizado en etapas anteriores, en ésta se apuntó más que nada a la desintegración de las instituciones políticas, sociales, culturales y lingüísticas de los sobrevivientes.

Esta concepción asimilacionista es la que inculcó a los ciudadanos la creencia de que en la Argentina ya no existen más indígenas, y que en nuestro país sólo se habla castellano

Es en esta etapa cuando la escuela entra a jugar un papel muy importante en este proceso de asimilación del indígena ya que, como señala Filmus Daniel en su artículo publicado en el Diario Clarín “...La escuela fue uno de los instrumentos más eficaces que utilizó el Estado naciente para consolidar la Nación⁸...” y más adelante continúa el citado artículo “... por su origen esta escuela no estuvo preparada para privilegiar la diversidad, debajo del guardapolvo blanco debían quedar escondidas nuestras particularidades culturales. En la escuela dejamos de ser gallegos, tanos, rusos turcos, bolitas, o paraguas. Debíamos ser argentinos..”

Es esta escuela la que se instala en las comunidades indígenas del Chaco respondiendo al modelo de “castellanización”. En este modelo la lengua exclusiva de educación es el castellano. Al desconocerse la existencia de otras lenguas, se ignoran los problemas que se derivan de la falta de dominio del instrumento de comunicación, dando como resultado la incomprensión de los contenidos, el retraso en el aprendizaje, la repitencia, el abandono de la escuela, y el rechazo del alumno por el sistema escolar.

4-Etapa de la Revalorización de la Cultura Indígena desde 1983 hasta nuestros días:

Se inicia con la Democracia como forma de gobierno en nuestro país, posibilitando que en el año 1994 se incorporara los derechos indígenas a la Constitución de la provincia del Chaco, figurando entre ellos el derecho a una Educación Bilingüe Intercultural. En esta etapa parece establecerse una relación basada en la necesidad de revalorizar a las comunidades indígenas, a través del respeto de sus propias costumbres y tradiciones, se intenta integrarlas al proceso de desarrollo de la nación, promoviendo su participación en la discusión y solución de sus propios problemas.

⁸ Filmus, Daniel: Publicación en Diario Clarín 13 de junio de 1995.

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL Terciario C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



Un proyecto iniciado en la Cámara de Senadores, convertido en la Ley 23.162, autoriza la inscripción de nombres indígenas en el Registro Civil.

Otra iniciativa, procedente también del Senado y sancionada en el presente período parlamentario fue la Ley 23.302 sobre política indígena, que propuso a través de un programa de acción integral la protección a los indígenas y el apoyo a sus comunidades.

Además se debe reconocer que en ésta etapa ha surgido una cantidad de documentales de difusión, que se hicieron por distintos canales de comunicación sobre las diversas culturas, la creación de escuelas modalizadas en la provincia de Formosa, la publicación de libros con una mirada distinta del aborígen, y de materiales para apoyar el trabajo de la alfabetización en lenguas indígenas, como así también la creación en el Programas de políticas compensatorias de un proyecto destinado a atender al sistema educativo de las comunidades indígenas.

Los procesos de cambios en el pensamiento de la sociedad con respecto a los indígenas se refleja en la legislación aprobada tanto por el Congreso Nacional como por la Legislatura de las diversas Provincias en las que habitan actualmente los Pueblos Indígenas.

El siguiente marco jurídico normativo sistematiza los pilares que acompañaron y acompañan, los distintos procesos de cambios y mejoras en relación con la realidad educativa de los pueblos indígenas.

MARCO JURÍDICO NORMATIVO

Constitución Nacional

En el artículo 75, inciso se 17 establece el derecho de los Pueblos Indígenas a la educación bilingüe intercultural.

“Reconocer la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos. Garantizar el respeto a su identidad y el derecho a su educación bilingüe e intercultural, reconocer la personería jurídica de sus comunidades, la posesión y propiedad comunitaria de las tierras que tradicionalmente ocupan; regular la entrega de otras aptas y suficientes para el desarrollo humano; ninguna de ellas será enajenable, transmisible ni susceptible de gravámenes o embargos.

Asegurar su participación en la gestión referida a sus recursos naturales y a los demás intereses que lo afecten. Las provincias pueden ejercer concurrentemente estas atribuciones.

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL Terciario C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



Constitución Provincial

Art. 37: La provincia reconoce la preexistencia de los pueblos indígenas, sus identidad étnica y cultural; la personería jurídica de sus comunidades y organizaciones; promueve su protagonismo a través de sus propias instituciones: la propiedad comunitaria inmediata de la tierra que tradicionalmente ocupan y las otorgadas en reserva. Dispondrán la entrega otras aptas y suficiente para su desarrollo humano que serán adjudicadas como reparación histórica, en forma gratuita, exenta de todo gravámenes. Serán inembargables, imprescriptibles, indivisibles e intransferibles a terceros.

En el Artículo N° 37., El Estado le asegurará:

- a) La Educación Bilingüe e Intercultural.
- b) La participación en la protección, preservación, recuperación de los recursos naturales y de los demás intereses que los afecte y en el desarrollo sustentable.
- c) Su elevación socioeconómica con planes adecuados.
- d) La creación de un registro especial de comunidades y organizaciones indígenas.
- e) La Educación Bilingüe e Intercultural.
- f) La participación en la protección, preservación, recuperación de los recursos naturales y de los demás intereses que los afecte y en el desarrollo sustentable.

Convenio Numero 169 De La Organizacion Internacional Del Trabajo Ley 24.071
Ratificación Del Convenio 169 De La Oit

PARTE VI EDUCACIÓN Y MEDIOS DE COMUNICACIÓN

ARTICULO 26

Deberá adoptarse medidas para garantizar a los miembros de los pueblos interesados la plena posibilidad de adquirir una educación a todos los niveles, por lo menos en pie de igualdad con el resto de la comunidad nacional.

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL Terciario C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



ARTICULO 27

1.- Los programas y los servicios de educación destinados a los pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con éstos a fin de responder a sus necesidades particulares, y deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales.

2.- La autoridad competente deberá asegurar la formación de miembros de estos pueblos y su participación en la formulación y ejecución de programas de educación, con miras a transferir progresivamente a dichos pueblos la responsabilidad de la realización de esos programas cuando haya lugar.

3.- Además, los gobiernos deberán reconocer el derecho de esos pueblos a crear sus propias instituciones y medios de educación, siempre que tales instituciones satisfagan las normas mínimas establecidas por la autoridad competente en consulta con esos pueblos. Deberán facilitárseles recursos apropiados con tal fin.

ARTICULO 28

1.- Siempre que sea viable, deberá enseñarse a los niños de los pueblos interesados a leer y a escribir en su propia lengua indígena o en la lengua que más comúnmente se hable en el grupo a que pertenezcan. Cuando ello no sea viable, las autoridades competentes deberán celebrar consultas con esos pueblos, con miras a la adopción de medidas que permitan alcanzar este objetivo.

2.- Deberán tomarse medidas adecuadas para asegurar que esos pueblos tengan la oportunidad de llegar a dominar la lengua nacional o una de las lenguas oficiales del país.

3.- Deberán adoptarse disposiciones para preservar las lenguas indígenas de los pueblos interesados y promover el desarrollo y la práctica de las mismas.

ARTICULO 29

Un objetivo de la educación de los niños de los pueblos interesados deberá ser impartirles conocimientos generales y aptitudes que les ayuden a participar plenamente y en pie de igualdad en la vida de su propia comunidad nacional.

ARTICULO 30

1.- Los gobiernos deberán adoptar medidas acordes a las tradiciones y culturas de los pueblos interesados, a fin de darles a conocer sus derechos y obligaciones, especialmente en lo que atañe al trabajo, a las posibilidades económicas, a las cuestiones de educación y salud, a los servicios sociales y a los derechos dimanantes del presente Convenio.

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL Terciario C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SáENZ PEÑA Chaco EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



2.- A tal fin, deberá recurrirse, si fuere necesario, a traducciones escritas y a la utilización de los medios de comunicación de masas en las lenguas de dichos pueblos.

ARTICULO 31

Deberán adoptarse medidas de carácter educativo en todos los sectores de la comunidad nacional, y especialmente en los que estén en contacto más directo con los pueblos interesados, con objeto de eliminar los prejuicios que pudieran tener con respecto a esos pueblos. A tal fin, deberán hacerse esfuerzos por asegurar que los libros de historia y demás material didáctico ofrezcan una descripción equitativa, exacta e instructiva de las sociedades y culturas de los pueblos interesados.

Ley Nacional N° 23.302 Sobre Política Indígena y Apoyo a las Comunidades Aborígenes.

V - DE LOS PLANES DE EDUCACIÓN

Artículo 14 : Es prioritaria la intensificación de los servicios de educación y cultura , asegurando al mismo tiempo su integración igualitaria en la sociedad Nacional.

Artículo 16: La enseñanza que se imparta en las áreas de asentamientos de las comunidades indígenas asegurarán los contenidos curriculares previstos en los planes comunes y, la enseñanza será bilingüe. Se promoverá la formación y capacitación de docentes primarios bilingües, con especial énfasis en los aspectos antropológicos, lingüísticos y didácticos, como asimismo la preparación de textos y otros materiales, destinados a estas actividades.

Artículo 17: A fin de concretar los planes educativos y culturales para la promoción de las comunidades indígenas se implementarán las siguientes acciones:

- c) Creación de establecimientos de doble escolaridad con o sin albergues para los grupos comunitarios.
- d) Otros servicios educativos y culturales de los establecimientos oficiales y privados.

Ley Federal De Educación N° 24.195

TITULO II

PRINCIPIOS GENERALES

CAPITULO I

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL Terciario C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



DE LA POLITICA EDUCATIVA

Artículo 5° : El Estado Nacional deberá fijar los lineamientos de la política educativa respetando los siguientes derechos, principios y criterios:

q) El derecho de las comunidades aborígenes a preservar sus pautas culturales y el aprendizaje y enseñanza de su lengua, dando lugar a la participación de sus mayores en el proceso de enseñanza.

TITULO III

ESTRUCTURA DEL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL

CAPITULO VII

REGIMENES ESPECIALES

D: Otros regímenes especiales

Artículo 34°: El Estado Nacional promoverá programas, en coordinación con las pertinentes jurisdicciones, de rescate y fortalecimiento de lenguas y culturas indígenas afianzando su carácter de instrumento de integración.

Ley 4.449 De Educación De La Provincia Del Chaco

LEY GENERAL DE EDUCACIÓN

TITULO I

PRECEPTOS FUNDAMENTALES

CAPITULO I

DERECHOS, OBLIGACIONES, GARANTIAS Y AMBITOS DE APLICACIÓN

Artículo 5°: El Estado Provincial queda obligado a brindar los servicios necesarios y adecuados.

Se respetará la participación de la familia de los pueblos indígenas y las organizaciones sociales.

Artículo 7°: El Estado Provincial como responsable principal jurisdiccional, asociaciones oficialmente reconocidas, los municipios y los Pueblos Indígenas en países independientes y la presente Ley.

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL Terciario C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



Artículo 8°: Esta Ley rige la organización y administración del Sistema Educativo Provincial, tomando como una integralidad y compuesto por los siguientes servicios:

b) Los servicios educativos de gestión estatal, y asociaciones oficialmente reconocidas por el Estado Provincial, o Pueblos Indígenas.

Artículo 9°: Los fines de la educación en la Provincia del Chaco son:

h) El derecho del educando al plurilingüismo a través de la adquisición o del aprendizaje de las otras lenguas indígenas, regionales y extranjeras.

n) La preservación de las pautas culturales y el uso de la lengua materna en los Pueblos Indígenas, favoreciendo la participación de los padres y mayores en el proceso de enseñanza - aprendizaje.

Artículo 10: El Sistema Educativo Provincial se estructurará conforme con los siguientes criterios:

c) Educación Intercultural, a través de contenidos curriculares de los distintos ciclos, niveles, regímenes especiales, a la internalización de nuestra identidad cultural plural.

CAPITULO III

DISEÑO CURRICULAR PROVINCIAL

Artículo 13°: La organización de los Diseños Curriculares en el caso de los Pueblos Indígenas, se respetarán los principios fijados en el Capítulo IV del Título III de la presente Ley y su reglamentación .

Se dará preferencia a las necesidades de formación de los sectores desprotegidos, de la calidad de vida. La diversificación curricular incluirá espacios el abordaje de conocimientos con demandas personalizadas.

TITULO II

ESTRUCTURA DEL SISTEMA EDUCATIVO

CAPITULO I

DESCRIPCION GENERAL

Artículo 15: La estructura del sistema Educativo Provincial estará constituida por:

En el inciso a) en su párrafo tercero dice:

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL Terciario C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



E1 Estado Provincial impulsará efectivamente la expansión de la matrícula, con apoyo y supervisión técnico pedagógico, con población indígena o en situación de riesgo.

Artículo 23: Los objetivos de la Educación General Básica son:

e) Ampliar los procesos conducentes a la construcción de la conciencia lingüística y discursiva, y la producción oral y escrita eficaces y personalizadas.

m) Impulsar el conocimiento y la valoración crítica de nuestra tradición y patrimonio cultural de los Pueblos Indígenas y otras culturas.

CAPITULO V

EDUCACIÓN SUPERIOR

Artículo 28: Los objetivos de la formación docente son:

a) Formar y capacitar integralmente para un eficaz desempeño a fin de orientar regímenes especiales y servicios del Sistema Educativo.

b) Investigar, actualizar y perfeccionar para la renovación y profundización a su vez garantizar la calidad de la educación.

TITULO III

OTROS REGIMENES ESPECIALES DE EDUCACION PERMANENTE

CAPITULO II

EDUCACION DE ADULTOS

Artículo 46° : Para el planeamiento, ejecución, administración y evaluación de los programas de educación de adultos, las autoridades educativas ... , comunidades locales, pueblos indígenas y la familia, garantizando la oferta pública.

CAPITULO IV

EDUCACIÓN ABORIGEN

Artículo 55°: La Educación Aborigen se desarrollará en áreas indígenas o en unidades educativas, para ello se enumeran los siguientes principios:

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL Terciario C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



- a) Educación Bilingüe e Intercultural que, permita al indígena desempeñarse protagónicamente en una realidad pluricultural.
- b) Diseños Curriculares e Institucionales adecuados para cada zona y cada cultura, en el sentido definido desde el propio pueblo indígena.
- c) Soportes técnico - pedagógico y lingüístico pertinentes para la alfabetización en la lengua materna del educando, Toba, Wichi o Mocovi.
- d) Enseñanza impartida prioritariamente por maestros, con títulos equivalentes, o Auxiliares Docentes Aborígenes especializados en Educación Bilingüe e Intercultural pertenecientes a la misma etnia de los educandos. Cuando éstos no sean viable, podrán desempeñarse docentes comprometidos con esta modalidad y especialmente formados.
- e) Participación institucional y jurisdiccionales y acuerdo activo de los padres y de las organizaciones representativas de los pueblos indígenas en la definición de objetivos y programas de esta modalidad.

Artículo 56°: A fin de posibilitar el ejercicio efectivo del derecho a la educación bilingüe e intercultural, de los principios antes enunciados y garantizar el apoyo pedagógico continuo a los educandos, las autoridades educativas darán prioridad a la formación de docentes y auxiliares docentes indígenas especializados, a través de planes de estudio focalizados y la provisión de los recursos apropiados a los pueblos Toba, Wichi y Mocovi.

TITULO IV

OTROS SERVICIOS EDUCATIVOS

CAPITULO I

SERVICIOS BIBLIOTECARIOS

Artículo 66°: Los objetivos del Sub - sistema bibliotecario provincial son:

Promover actividades de difusión de la cultura local, regional y nacional, atendiendo a la realidad pluricultural de la Provincia.

TITULO VI

ENSEÑANZA DE GESTION NO ESTATAL

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL Terciario C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



Artículo 77°: Prestarán el servicio la Iglesia Católica y otras confesiones religiosas inscriptas en el registro nacional de cultos, comunidades de los pueblos indígenas y las personas de existencia visible.

Artículo 80°: El aporte estatal para atender los salarios docentes, las remuneraciones básicas, bonificaciones, compensaciones, asignaciones, beneficios previsionales y sociales, de riesgo a comunidades de pueblos indígenas.

TITULO VII

GRATUIDAD Y ASISTENCIALIDAD

Artículo 85°: En su último párrafo dice:

Las autoridades educativas tomarán los recaudos necesarios para que se incluya en los alcances de los incisos c), d), e), y f) precedentes, a las unidades educativas de gestión no estatal gratuitas que presten servicio a comunidades de pueblos indígenas o a población en situación de riesgo.

TITULO IX

DEBERES Y DERECHOS DE LOS MIEMBROS DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA

Artículo 105: Los educandos tienen derecho a:

a) Recibir educación conforme a la Constitución Provincial 1957 - 1994 y el Capítulo I del Título I de la presente Ley.

b) Ser respetado en su libertad de conciencia y expresión, su universo axiológico religioso e ideológico, en el marco del pluralismo y la convivencia democrática, este mismo artículo en su último párrafo menciona:

Los educandos indígenas tienen derecho a una educación que tienda al desarrollo del respeto por sus padres y mayores, su identidad cultural, su lengua materna, su cosmovisión y universo axiológico y de las culturas diferentes a la suya.

CAPITULO II

DE LOS PADRES

Artículo 107: Los padres, o quien los sustituyera legalmente, tienen los siguientes derechos:

a) Ser reconocidos como agente natural y primario de la educación.

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL Terciario C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



- b) Elegir para sus hijos, la institución educativa.
- c) Participar del proceso educativo y las actividades de las unidades educativas, respetando las funciones de orden técnico - pedagógico.

TITULO X

FINANCIAMIENTO DE LA EDUCACIÓN

Artículo 112: El destino y la distribución de los recursos tendrá como criterios los pautados en las normas y acuerdos mencionados en el artículo anterior, debiendo, en especial, la provincia orientarlo para:

- b) Expandir la educación polimodal, la formación docente y la formación profesional de los jóvenes y adultos de los sectores menos favorecidos urbanos, rurales e indígenas.

Ley N° 3.258 Del Aborigen Chaqueño

CAPITULO III

DE LA EDUCACIÓN Y CULTURA

Artículo 13: Se reconocen a las culturas y lenguas Toba, Mataco y Mocoví, como valores constitutivos del acervo cultural de la Provincia.

Artículo 14: Los aborígenes Tobas, Matacos y Mocovíes tienen derecho a estudiar su propia lengua en las instituciones de enseñanza primaria de las áreas aborígenes.

Artículo 15: La educación impartida en los establecimientos escolares que atiende el universo indígena se realizará en forma bicultural y bilingüe.

Artículo 16: El Consejo General de Educación programará acciones directas tendientes a promover el acceso del indígena a los distintos niveles educativos, sobre la base de:

- a) Dotar de infraestructura educacional básica a las comunidades aborígenes.
- b) Adaptación de los contenidos curriculares conforme a la cosmovisión e historia de los Pueblos Aborígenes que habitan la Provincia.
- c) Instrumentación de la estructura pedagógica incorporando las habilidades y conocimientos de los pedagogos indígenas para la enseñanza de las prácticas tradicionales.

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL Terciario C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



- d) Perfeccionamiento docente de los educadores de indígenas sobre la realidad cultural de los mismos y sus lenguas.
- e) Dar prioridad a la formación de docentes indígenas a través de planes adecuados para tal cometido.
- f) A efectos del periodo de transición se formarán e incorporarán Auxiliares Docentes Aborígenes.
- g) Hacer efectivos programas de alfabetización para adultos indígenas tomando en consideración su dialecto y su cultura.
- h) Difundir a través de publicaciones, cátedras y de los medios de comunicación social el patrimonio cultural indígena y su aporte a la cultura nacional.

La Educación Bilingüe Intercultural tiene antecedentes, experiencias que los educadores indígenas no deben desconocer, pues estas experiencias marcaron y continúan trazando los procesos de búsqueda, reflexión y de construcción de alternativas que significan verdaderas oportunidades educativas para los grupos minoritarios.

ANTECEDENTES DE EDUCACIÓN BILINGÜE

La educación Bilingüe Intercultural a través de diversas experiencias y proyectos, ha crecido como una nueva corriente educativa para la formación y desarrollo de los pueblos indígenas, respondiendo a los requerimientos políticos, filosóficos, culturales y lingüísticos de las diferentes culturas en contacto, mediante alternativas pedagógicas y sociológicas que impulsan el mejoramiento de la calidad educativa en general.

Se sabe que la inmensa mayoría de los Estados o sociedades son plurilingües, es decir en su seno se hablan dos o más lenguas. Toda lengua independientemente de su desarrollo o institucionalización, es un fenómeno a la vez humano y social, un sistema primario de signos, instrumento del pensamiento y la acción y el medio más importante de comunicación. Con respecto a la cultura, la lengua forma parte de ella y al mismo tiempo es su medio de expresión y entendimiento más notorio. La lengua figura también entre los rasgos constituyentes de la identidad cultural de un pueblo.

La existencia de entre 5000 y 6700⁹ lenguas en el mundo, distribuidas en poco más de 200 países hace pensar en una cantidad enorme de contactos lingüísticos y en una gran diversidad de situaciones socio-culturales en la que se dan esos contactos.

⁹ Censabella Marisa: Las lenguas Indígenas de la Argentina. Una mirada actual. Eudeba. Buenos Aires 1999.

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL Terciario C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



EDUCACIÓN BILINGÜE EN EL MUNDO

El hecho del pluriculturalismo y plurilingüismo surge en los Estados Nacionales modernos a través de procesos de colonización- descolonización como es el caso de América Latina y de África. Conquista, anexión o unificación dado en (la ex Unión Soviética países plurilingües surgidos en Europa tras la primera y segunda guerra mundial) e inmigración, cuyo ejemplo mas claro son los Estados Unidos.

La mayoría de los programas escolares bilingües que se practican son de transición, es decir orientados al cambio lingüístico del educando¹⁰. Es así en **Estado Unidos**, donde comenzaron de manera oficial en el año 1968 como programa federal dirigido a los niños de origen hispano. Igualmente, en países europeos oficialmente unilingües o monolingües, como **Holanda, Austria, Italia, Polonia**. Pero también se practican en otros países, otros programas de mantenimiento de la lengua materna, incluso de manera extensiva a toda la sociedad. Por ejemplo en **Luxemburgo** toda la educación suele ser bilingüe, incluyendo la universitaria, y en **Noruega** lo es la enseñanza primaria y secundaria y también la universitaria a criterio del profesor.

En cuanto a los países africanos, más próximos por sus procesos de descolonización a los países latinoamericanos, aunque con diferencias notables, bien por tener una lengua y cultura de difusión limitada **Etiopía** (que nunca fue colonia europea salvo, el breve período de dominación italiana) **Camerún** bien complicado por su mosaico lingüístico, la educación bilingüe promovida oficialmente introduce una o más lenguas de mayor comunicación y modernidad. Así, por ejemplo en la **India** se promueve en forma trilingüe: La lengua regional del estado (no siempre la materna) el hindi, lengua nacional, el inglés u otra lengua internacional. En algunos países las lenguas de la metrópoli continúan siendo oficiales, alternándose en **Argelia y Túnez** el francés con el árabe como lengua de instrucción.

EDUCACIÓN BILINGÜE EN AMÉRICA LATINA

La historia de la educación bilingüe en la Región tiene unos veinticinco años aproximadamente. Los primeros pasos se dan a finales de los años sesenta, aunque es a partir de los ochenta cuando aparece un número de iniciativas más significativas. Desde los años treinta surgieron alternativas al sistema rígido y uniforme de la escuela rural. Así, los proyectos autogestionados en las escuelas del Chimborazo en **Ecuador**, la escuela Ayllu de Warisata en **Bolivia**, los intentos de educación bilingüe promovidos por varios maestros en el altiplano de Puno en el **Perú** y los esfuerzos pioneros de **México** en este sector, pero el Estado mostró escaso interés, y como a menudo ocurre en la Región, faltó continuidad, no sobreviviendo tan tempranos y avanzados experiencias.

¹⁰ Barnach-Calbó, Ernesto: La nueva educación indígena en Revista Iberoamérica. Nº 17 Madrid, 1998 .Publicado en Internet.

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL Terciario C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



La influencia del movimiento indígena en la progresiva aceptación de un mayor pluralismo por parte del Estado y de la sociedad es indiscutible en América Latina. Empezó a cobrar fuerza en los años setenta y se expandió y fortaleció en los ochenta, período de crisis económica pero, de recuperación democrática. Las reivindicaciones indígenas se dirigen al reconocimiento de sus derechos en diversos sectores, y no sólo en el plano nacional sino en el internacional. Así, en cuanto a este sector se refiere, es patente una mayor presencia indígena en organismos internacionales en los últimos años, reflejada, entre otros aspectos, en una creciente atención a sus demandas y en una más visible participación en la elaboración de normas, acciones y recomendaciones a ella dirigidas.

Ejemplos de ello son su reivindicación como pueblos indígenas incorporada al nuevo convenio de la OIT de 1989 sobre protección de los pueblos indígenas y tribales, en lugar de poblaciones indígenas, como figuraba en la primera versión de dicho convenio de 1957; la creación, en el seno de las Cumbres Iberoamericanas, del Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, cuyos órganos de gobierno están compuestos por representantes de los pueblos indígenas de América Latina y el Caribe y de los gobiernos de los Estados Miembros en pie de igualdad y la evolución de la política del Instituto Indigenista Interamericano desde su fundación en 1940. Para el desarrollo de la educación bilingüe son especialmente relevantes el Convenio de la OIT, que consagra los derechos educativos y lingüísticos indígenas, y el Convenio de los Derechos del Niño, ambos todavía sin ratificar por varios países de la región.

En cualquier caso, los gobiernos, ante la mayor confianza en el sistema educativo y en sus posibilidades y la tendencia creciente a favor del pluralismo cultural, se decidieron a iniciar la oficialización, institucionalización y generalización de la educación bilingüe. Aunque los dos primeros términos a veces se confunden y de hecho están muy relacionados entre sí, el primero tiene que ver más bien con el reconocimiento del método bilingüe por vía legislativa, y el segundo con su incorporación al sistema educativo formal y con la creación de una unidad u organismo específico competente en el organigrama de los ministerios de educación. En cuanto se refiere a la oficialización para los países de mayor población indígena, como **Ecuador, Guatemala, y Perú** y también para **Colombia y Argentina**, el reconocimiento de la educación bilingüe se establece expresamente en sus propias Constituciones, o bien de manera más implícita en los casos de **Panamá, Nicaragua y Paraguay**. No obstante, en la mayoría de ellos, exista o no formulación Constitucional al respecto, su definición y reconocimiento se establece en leyes y disposiciones de rango inferior y naturaleza diversa, aprovechando a menudo las reformas educativas que en los últimos años han proliferado en la región.

Este último es el caso de **Panamá** (Nueva Ley Educativa, 1995), **Guatemala** (Ley Nacional de Educación, 1991), **México** (Ley General de Educación, 1993), **Argentina** (Ley Federal de Educación N° 24.195 de 1993) y **Bolivia** (Ley de Reforma Educativa, 1994 y Decreto Supremo 23950, que desarrolla la primera).

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL Terciario C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



En cambio, **Colombia** (Ley de Educación Indígena, 1993) y Chile (Ley Indígena, 1993) utilizan legislación específica, y Ecuador la vía de sendos decretos ministeriales (1981 y 1988). Si mediante el primero de ellos se oficializó por primera vez en el país la educación intercultural bilingüe, por el segundo -origen de la DINEIB- se concretaron los lineamientos de la política bilingüe con base en las propuestas de la Conferencia de Nacionalidades Indígenas (CONAIE), hecho este ilustrativo del desarrollo alcanzado por las organizaciones indígenas en ese país. La influencia indígena en esta materia también se deja sentir claramente en el caso de **Honduras**, en donde para garantizar el desarrollo de la educación bilingüe intercultural se firma un Convenio de Cooperación entre la Secretaría de Educación Pública y la Conferencia Nacional de Pueblos Autóctonos (CONPAH), aprobándose a continuación (1994) un Acuerdo Ejecutivo que define las políticas y estrategias para su operatividad. La absoluta novedad que estas disposiciones significan para el país, convierten a las normas hasta entonces existentes a estos efectos (Reglamento General de Educación Primaria) en incompatibles.

En **Perú**, país pionero en este sector gracias a la avanzada legislación aprobada en tiempos del Presidente Velasco Alvarado, y más tarde desmantelada, la educación bilingüe volvió a oficializarse en 1982, coincidiendo con el desarrollo del movimiento intelectual indigenista. Pero tal vez donde la presión indígena ha llevado a resultados más significativos ha sido en **Bolivia**, cuyo 50% de la población es aborigen. En efecto, tras un proceso que se inicia en 1992 con la oficialización de la educación bilingüe intercultural y que culmina dos años después con la reforma educativa defendida por el primer Vicepresidente Aimara del país, Hugo Víctor Cárdenas, se aprueba la aplicación de este tipo de enseñanza en todo el sistema educativo boliviano, y para todos los bolivianos.

La educación bilingüe surge en un momento de revalorización de las lenguas maternas minoritarias, tal como lo refleja la Declaración de UNESCO de 1953, al menos como instrumento para aprender mejor la lengua oficial o dominante y mejorar el rendimiento escolar de los niños en la enseñanza primaria, caracterizada tradicionalmente no sólo por sus negativos resultados sino por no poder acoger ni retener a buena parte de los niños.

En este sentido, son antecedentes próximos el modelo bilingüe mexicano, que ya venía desarrollándose y la institucionalización, por primera vez, en **Estados Unidos** país plurilingüe por excelencia de la educación bilingüe para los hispanos como un programa característico de la acción afirmativa, impulsada por el movimiento de los derechos civiles de los años sesenta.

Habida cuenta su juventud e inmadurez, la educación bilingüe en la región se caracterizó, sobre todo en sus primeros años, por la escasa dimensión y cobertura de sus proyectos, por el carácter experimental y diverso en cuanto se refiere a enfoques metodológicos y técnico-operativos, y por su aislamiento respecto a los sistemas educativos regulares, no sustentados aquellos en políticas educativas definidas. Además, los proyectos han carecido de apoyo financiero gubernamentales nacionales dependiendo, en buena parte, de gobiernos extranjeros y de organismos internacionales, lo que suele afectar a la continuidad de las acciones. Por último, ante la pasividad de los gobiernos, muchos de los programas de educación bilingüe

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL Terciario C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



han estado en manos de organismos no gubernamentales o de instituciones privadas, generalmente religiosas, dedicadas sobre todo a las etnias más reducidas y también, en algunos casos, de organizaciones indígenas. Así, al aislamiento con respecto a las instancias oficiales se añadió la descoordinación entre los diversos proyectos.

A fines de la década del 70 surge la educación intercultural bilingüe (EIB) como un paso adelante en el proceso bilingüe. Esta propuesta alternativa concibe lo bilingüe y lo intercultural en una doble y complementaria dimensión de un mismo proceso educativo.

Bolivia es el primer país iberoamericano que asume esta concepción de la interculturalidad en su reciente legislación educativa, obligándose a construir un sistema educativo intercultural y participativo que posibilite el acceso de todos los bolivianos a la educación, sin discriminación alguna. Lo que a su vez implica que el currículo para los educandos monolingües de habla castellana o para quienes tienen a este idioma como lengua de uso predominante, debería también incorporar el aprendizaje y utilización de un idioma nacional originario. Ambicioso y paradigmático modelo para la región iberoamericana, pero cuya puesta en práctica hará aún más necesaria una competente y adecuada formación docente de maestros y especialistas interculturales bilingües.

Los latinoamericanos compartimos en la actualidad nuevos paradigmas y horizontes para nuestro desarrollo e integración, nos es fundamental valorar el ser social y cultural de nuestras sociedades, organizar las capacidades de los diversos sectores y grupos poblacionales para potencializar sus aportes en beneficios del conjunto. Asimismo, convivir en sociedades pluriculturales, ejerciendo y respetando el ser distintos de manera solidaria y cooperativa, con conciencia de identidad.

EDUCACIÓN BILINGÜE EN ARGENTINA.

En la **Argentina** el proceso de democratización ha marcado las condiciones para que comenzáramos a revisar el carácter socio-histórico-cultural de la realidad de los pueblos indígenas, que había quedado oculto o distorsionado a través de descripciones estereotipadas de costumbres y prácticas tradicionales.

Se inicia un proceso de participación social y un movimiento legislativo, a nivel nacional la Reforma de la Constitución Nacional y la Sanción de la Ley Federal de Educación N° 24195 en 1993. Esta última viene a garantizar la posibilidad de que los indígenas sean educados en su propia lengua y cultura, es decir a una educación bilingüe intercultural, reconociéndose el derecho de estos pueblos a crear sus propias instituciones educativas. En nuestra provincia podemos citar la inclusión de la educación aborígen en la Ley 4.449 de Educación de la Provincia del Chaco, la sanción en 1987 de la Ley 3258 del Aborígen Chaqueño que permitió entre otros, que la educación bilingüe intercultural adquiriera un carácter orgánico.

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL Terciario C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



Estas reformas que atienden a la diversidad cultural y lingüística se ven garantizadas también a partir de ser reconocida en los Contenidos Básicos Comunes (C.B.C.) documento que expresa que todo aprendizaje se ve favorecido y estimulado, cuando se produce en el marco de la relación dialógica entre maestro alumno, basada en el respeto y valoración mutua para que, a partir de allí las distintas jurisdicciones elaboren sus (DCP) Diseño Curricular Provincial adaptaciones según el contexto en que se encuentran las instituciones educativas.

Las Instituciones educativas en el país dedicadas a este tipo de formación son varias. Entre ellas se puede nombrar a la formación de Auxiliares Docentes Aborígenes en la provincia del Salta.

En la provincia de Formosa la capacitación de maestros especiales de modalidad aborígen (MEMA) como carrera de nivel medio en Instituciones ubicadas en Ingeniero Juárez y El Potrillo.

En la ciudad de Córdoba se pudo registrar al Instituto de Cultura Aborígenes con la carrera de Técnico Superior en Cultura Aborígen para la lenguas Mapuche, Quechua y Guaraní con asistencia de alumnos indígenas y no indígenas

EDUCACIÓN BILINGÜE EN EL CHACO

Antes de desarrollar los antecedentes propiamente educativos no se puede dejar de reconocer que los Misioneros Anglicanos que se establecieron en la zona oeste de Formosa y este de Salta en el año 1904. Que a partir del año 1911 comenzaron a alfabetizar a los Wichí de Salta y de provincias vecinas, realizaron una intensa labor a favor de la educación bilingüe en nuestra provincia, sin haber sido ese sus objeto principal, se incluye éste como antecedente porque, pese a no haberse encuadrado dentro del sistema educativo, difundieron la escritura del Wichí entre los aborígenes, elaboraron textos de lectura como la Biblia y una serie de cartillas de alfabetización que aún hoy continúan circulando en los Wichí. En la zona del Teuco de nuestra provincia no hubo establecimiento de Misioneros Anglicanos en forma estable, hasta que en el año 1973 Ernesto Avendaño consagrado Pastor en 1969, se instala definitivamente en El Sauzalito- Chaco para iniciar una sostenida labor evangelizadora.(Zidarich, 1999).

Entre las experiencias educativas en educación bilingüe en los distintos niveles se pudo registrar:

En los jardines de infantes de distintos lugares de la provincia a partir de la incorporación de los Auxiliares Docentes Indígenas.

En el nivel primario se puede nombrar las experiencias educativas de:

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL Terciario C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



- La escuela N° 821 El Sauzalito, que desde 1995 desarrolla una experiencia de alfabetización bilingüe que se caracteriza por incluir a la lengua Wichí junto al castellano como lengua de alfabetización, y que simultáneamente se encuadra dentro de una propuesta metodológica basada sobre el marco teórico del constructivismo y particularmente sobre investigaciones de la Dra Emilia Ferreyro y su equipo acerca de la psicogénesis de la lengua escrita.
- Escuela N° 926 de El Vizcacheral con un importante desarrollo en educación bilingüe intercultural.
- La escuela primaria bilingüe Cacique Pelayo de Resistencia con alumnos tobas y la escuela primaria del Barrio Mapic.
- El Centro Educativo Rural El Colchón Juan José Castelli (CEREC)
- La Escuela Cacique Francisco Supáz que ha puesto en marcha una experiencia innovadora que abrió nuevas perspectivas en el campo educativo argentino, es una Institución impulsada por los hermanos Maristas ubicada en Pozo El Sapo a 5 km de Misión Nueva Pompeya a 512 Km de Resistencia capital de nuestra provincia.

Institución que aspira a brindar respuestas concretas y adecuadas a los diversos desafíos educativos que plantean los sectores marginales, criollos pobres y aborígenes wichí del paraje.

- En Juan José Castelli en los barrios aborígenes las escuelas de los barrios Nocayí y Corishi con poblaciones de indígenas tobas mayoritariamente.
- La escuela primaria N° 931 Rigoberta Menchú Tum y la escuela 1010 de Presidencia Roque Sáenz Peña.

En el nivel Secundario se pudo registrar las experiencias de formación en:

- La escuela de nivel secundario N° 71 de Colonia Aborigen- Chaco, cuyos egresados continúan luego la formación docente en el C.I.F.M.A.
- En Misión Nueva Pompeya una escuela de nivel secundario creada en 1991.
- Escuela Intercultural Bilingüe Wichí - El Pintado
- El Bachillerato acelerado bilingüe intercultural para Adultos en Pampa del Indio inaugurado recientemente el 2 de julio del 2001.

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL TERCARIO C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



En el nivel terciario en el Instituto de Nivel Terciario C.I.F.M.A “Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen” ubicado en Presidencia Roque Sáenz Peña- Chaco, creado en el año 1987.

Se puede registrar tres momentos importantes en la formación de docentes indígenas en el instituto C.I.F.M.A. Por un lado: el curso de formación de auxiliares docentes (Adas) desde el año 1987 a 1994 en dos zonas estratégicas de la provincia: en Sáenz Peña y en El Sauzalito con cuatro promociones de alumnos.

La formación de Maestros Bilingües Interculturales para la EGB 1 y 2 con cuatro promociones de alumnos y un total de treinta y dos maestros egresados.

A partir del año 2000 la formación del Profesor Intercultural Bilingüe para la EGB 1 y 2.

Observaciones: Del registro de experiencias de educación bilingüe nombradas en los distintos niveles educativos de la provincia del Chaco se puede identificar claramente tres tipos de instituciones educativas:

- 1- Instituciones de (nivel Inicial, E.G.B. Secundario. Polimodal) que pese a la incorporación del Auxiliar Docente Aborigen no han modificado su oferta educativa, y continúan con una propuesta uniforme para todos los alumnos que atienden. Esta situación atraviesa varios niveles y etnias.
- 2- Instituciones que han incorporado algunos aspectos de la lengua y la cultura indígena, solo en determinados momentos del año, por ejemplo: muestras de artesanías durante la semana del aborigen, la enseñanza de las vocales a partir de palabras en Wichí, Toba o Mocoví o la referencia a algunos aspectos curiosos o interesantes de la cultura indígena.
- 3- Por último tendríamos a aquellas instituciones educativas que han reformulado su Proyecto Educativo Institucional, y desarrollan sistemáticamente experiencias de Educación Bilingüe Intercultural. Dentro de este grupo habría que distinguir a aquellas instituciones cuya propuesta es realmente institucional, de otras en las cuales algunos docentes asumen los valores y propuestas de la educación bilingüe Intercultural, mientras que otros no lo hacen.

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL TERCIARIO C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



PARTE II

MARCO TEÓRICO ESPECÍFICO

MARCO PEDAGÓGICO DE LA EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL.

Se sabe que el reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural en el país, requiere de estrategias específicas para atender a la diversidad de situaciones y contextos, en las que los docentes indígenas y no indígenas y sus educandos, enseñan y aprenden. De ahí la necesidad de una educación bilingüe intercultural.

La educación bilingüe intercultural contribuirá a atender y desarrollar la diversidad de culturas y lenguas de las poblaciones a las que responde. Al mismo tiempo considera la relación de estas culturas con las sociedades nacionales e internacionales en la que está inserta. Constituye un enfoque abierto, dirigido a responder las necesidades de aprendizajes de las poblaciones indígenas, así como sus intereses y expectativas.

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

Los aborígenes quieren recuperar, mantener y fortalecer su identidad, así como a reconocer y relacionarse con otros pueblos y culturas coexistentes en los ámbitos local, regional, nacional e internacional.

Al respecto Zúñiga Castillo nos dice: “...Concebimos a la **Interculturalidad** como el principio rector de un proceso social continuo que intenta construir relaciones dialógicas y equitativas entre los actores pertenecientes a universos culturales y sociales diferentes, sobre la base del reconocimiento del derecho a la diversidad¹¹...”

La **educación bilingüe intercultural** implica, una educación abierta, flexible, enraizada en la cultura indígena. Reconoce las necesidades específicas de esta población y asume actitudes de apertura participativa para un proceso generador de cambios, a través de un trabajo La educación es intercultural en tanto reconoce el derecho que las poblaciones indígenas en conjunto o cooperativo, desde la cultura local, desde la realidad, para la concreción de planes, programas y materiales didácticos pertinentes y para la formación de personal docente. Además de desarrollar los conocimientos de la cultura indígena, se estudian los conocimientos y comportamientos de la cultura no indígena, de esa manera se aspira a establecer un diálogo entre culturas.

¹¹ Zúñiga, Castillo: Educación Intercultural para todos los peruanos. Revista Tarea. Lima. 1995

Estela Maris Valenzuela



Este enfoque educativo implica, una educación que promueve diálogos críticos y creativos entre tradiciones culturales que parten de matrices diferentes, pero que están y han estado durante varios siglos, en permanente contacto muchas veces conflictivas, situación que constituye el punto de partida para la definición de ejes que orientan el proceso educativo.

La **Interculturalidad** se entiende como un proceso de formación de una nueva sociedad, corresponde a una reivindicación de la población indígena y, a la necesidad de construir un país libre de racismo y de control sobre la población.

Dentro de este marco, es necesario hacer referencia a los modelos educativos de la educación indígena. Son el de castellanización, el transicional, bilingüe bicultural, el intercultural bilingüe, según lo clasifica Consuelo Yáñez Cossío¹².

La mayoría de estos modelos son tomados desde México y Centroamérica, principalmente de la tradición educativa bilingüe Norteamérica.

La coexistencia de varios modelos educativos obedeció por un lado, a la falta de reconocimiento de las lenguas y cultura indígena y al hecho de que las distintas propuestas originadas en instituciones privadas, no fueron asumidas por los organismos oficiales. Por otra parte, no cabe desconocer la existencia de intereses políticos una de cuyas funciones era la de mantener la hegemonía sobre los pueblos indígenas.

Antes de desarrollar los distintos modelos educativos es necesario la comprensión de algunos conceptos básicos, que permitan apropiarnos de un conjunto de significados conceptuales.

Conceptos Básicos

El concepto más fácilmente aceptado en el ámbito social es el de **bilingüismo** por la existencia de centros educativos que, además del castellano, emplean alguna lengua extranjera. En el caso de la lengua indígena se tiende a emplear el sistema de traducción directa y la impresión de textos con el mismo contenido las dos lenguas. En el caso de la lengua extranjera cada lengua tiene sus propios contenidos.

El término **biculturalidad** es, frecuentemente aceptado por su asimilación con bilingüismo. Sin embargo, solo se lo emplea en el caso de las culturas indígenas y nunca en referencia a culturas extranjeras.

¹² Consuelo Yáñez Cossío: La Educación Indígena en el Ecuador. Edic. Abya – Yala Quito Ecuador Pág 66 a 71.

Estela Maris Valenzuela



En el ámbito de la educación indígena, este término responde a un sistema en el que la cultura externa, es decir la hispano hablante, impone los contenidos sobre la lengua nativa, y recupera solo algunos aspectos de las cultura indígena.

El término **Interculturalidad** plantea la relación de dos o más culturas en términos igualitarios, por lo que se tiende a que cada lengua recoja los contenidos propios. El esquema plantea además el conocimiento y reconocimiento de los esquemas de pensamiento propios de cada grupo socio-cultural, así como el manejo de cada sistema en el ámbito que le corresponde. En la práctica, la sociedad de habla hispana, así como grupos externos tienen mucha dificultad en aceptar el concepto de Interculturalidad debido, a razones de tipo ideológicos, más que lingüísticos.

Los términos bilingüe bicultural y bilingüe intercultural corresponden a dos sistemas diferentes. Sin embargo para evitar confusiones teóricas, se empezó a utilizar en el año 1986 la expresión intercultural bilingüe.

Frente a la ambigüedad del término bilingüismo, que hace relación a fenómenos y realidades muy diversas, presentes tanto en individuos como en la sociedad, fue necesario diferenciar a los individuos bilingües de las sociedades bilingües, como así también las situaciones que surgen a partir de la coexistencias de dos lenguas.

Bilingüismo Individual¹³:

Se propone llamar a la persona que además de su primera lengua, tiene una competencia parecida en la otra lengua y es capaz de usar una u otra en cualquier circunstancia con parecida eficacia.

Bilingüismo Social:

Una sociedad bilingüe es aquella en la que parte más o menos grande de sus miembros son bilingües. La sociedad bilingüe es el resultado de la acumulación de individuos bilingües.

Disglosia:

Significa que en toda situación de coexistencia de la lenguas se produce un desequilibrio a favor de una de ellas, lo que permite calificar a una de ellas de “lengua fuerte” y a la otra de “lengua débil”.

¹³ Siguán M.Mackey W: Educación y bilingüismo. Edición Santillana España 1986

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL Terciario C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



Rasgos principales de la diglosia:

1. La lengua fuerte, o lengua A, es la lengua de las funciones superiores de la vida social (lengua de la administración, de la cultura, de la información...) y es normalmente una lengua escrita, mientras que la lengua débil, o lengua B, es la lengua de las funciones personales y cotidianas, vida familiar, amistad, relaciones con otras personas sobre temas banales..., y es a veces una lengua exclusivamente oral, no escrita y no normalizada.
2. La lengua fuerte, o lengua A, es usada preferentemente en los niveles altos de la sociedad, mientras que la lengua B es usada preferentemente o exclusivamente en los niveles inferiores. El uso de la lengua A se correlaciona también positivamente con el nivel de cultura y de instrucción. y también con el grado de urbanismo. La lengua A es más usada en la ciudad y la lengua B en el campo.
3. Entre los que tienen la lengua A como nativa la proporción de bilingües es menor, que entre los que hablan en primer lugar la lengua B. Dicho de otro modo, los que hablan la lengua A sienten menos necesidad de aprender la lengua B, que los que hablan la lengua B de aprender la lengua A.

Lenguas normalizadas:

Se califica de normalizada a las lenguas para las que se han codificado un diccionario, unas reglas gramaticales y unas reglas de transcripción escrita.

Competencia lingüística: al pretender evaluar la competencia de un sujeto, se debe tener en cuenta dos dimensiones: A) La competencia semántica, la riqueza del vocabulario. B) la competencia morfosintáctica. Si la primera puede expresarse por un índice significativo, la segunda se subdivide en múltiples reglas relativamente independientes entre sí. A estas dos dimensiones básicas hay que añadir otras competencias del lenguaje, la fonética, la distinción entre las distintas modalidades de la lengua, la ortografía, las reglas del texto escrito, etc.

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL Terciario C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



TIPOS DE BILINGÜISMO¹⁴

Bilingüismo de Cuna:

Cuando un niño aprende desde su nacimiento dos lenguas simultáneamente, decimos que es bilingüe de cuna. En este caso es difícil definir cuál es la lengua materna y cuál la segunda lengua.

Bilingüismo Incipiente:

Cuando un niño comienza a hablar en su lengua, su lengua materna y después aprende también otro idioma en forma limitada, decimos que él es bilingüe incipiente. Maneja la segunda lengua en forma básica, es decir, sabe solamente cosas simples como: saludar, hacer y responder preguntas sencillas y conoce pocas palabras en esta lengua.

El bilingüismo incipiente también lo encontramos en los adultos.

Bilingüismo funcional:

Un niño o adulto incipiente puede aumentar su conocimiento de la segunda lengua, de tal manera, que funciona bien en contextos donde se utiliza esta lengua. Su lengua materna sin embargo, se mantiene como la lengua más fuerte. A este tipo de bilingüismo lo llamamos bilingüismo funcional.

Bilingüismo sustractivo:

Se da cuando un niño hablante de su lengua materna, ingresa a la escolaridad y allí frecuentemente su educador hablante monolingüe, contribuirá a afianzar la castellanización en el niño, y el incremento de un bilingüismo sustractivo es decir, que la escuela fomentará el olvido gradual de su lengua materna o de la potencialidad que ésta tiene como instrumento de comunicación, para sustituirla por la segunda lengua.

Bilingüismo aditivo:

Se da en el caso en que los niños tanto en el hogar como en su comunidad tienen como lengua principal o preferida a su lengua materna, y al asistir a la escuela en la que se fomenta el uso de esta lengua y se promueve también la enseñanza y uso de una segunda lengua. En este contexto el niño crecerá como bilingüe, desarrollando un bilingüismo aditivo, es decir, el uso estable de su lengua materna y de una segunda lengua.

¹⁴ De Vries, Lucie: Educación bilingüe: Una Introducción. Manual de capacitación para maestros indígenas bilingües. Tomo 1, Cáp.5.

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL Terciario C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



Bilingüismo perfecto:

Se caracteriza como tal, al sujeto que desarrolla una competencia comunicativa en una y otra lengua y que recurre a sus lenguas indistintamente según la situación, el contexto, la función o el interlocutor lo requieran, pudiéndose mover con facilidad de una lengua a otra.

MODELOS EDUCATIVOS PARA LA EDUCACIÓN INDÍGENA

Los modelos educativos bilingüe y de transición utilizaron las lenguas indígenas como medio de educación institucionalizada y tuvieron un status en programas o proyectos experimentales con una cobertura limitada hasta el año 1986 en que se adopta el modelo intercultural bilingüe.

Cada modelo si bien trato de mejorar las condiciones de educación de la población mantuvo determinadas posiciones ideológicas que, no siempre resultaron favorables para los destinatarios, acompañada de la poca importancia dada la investigación etno-educativa y en algunos casos también la oposición de algunos sectores indígenas para que se realice la investigación ha retrasado, en gran medida, el avance de los procesos educativos innovadores, facilitando de ese modo la expansión de los sistemas tradicionales con el consiguiente perjuicio para los propios pueblos.

En América Latina, en el transcurso desarrollado por la Educación Intercultural Bilingüe se diferencian orientaciones implementadas como estrategias y ellas son:

Educación Bilingüe de Mantenimiento y desarrollo:

Esta orientada a una educación hacia el pluralismo cultural con el propósito de contribuir la construcción de una sociedad que acepte la diversidad cultural y lingüística. Esta orientación recurre a la lengua materna de los aborígenes para un rápido aprendizaje de la lengua escrita, no solo en los primeros años, sino además en los años superiores con la finalidad de potenciar el desarrollo del bilingüismo aditivo, un mejor desarrollo integral del educando bilingüe y un aprendizaje de contenidos relacionados con las demás áreas del currículo. La Lengua materna cumple el rol de asignarle a este tipo de educación un marco de pertinencia y a la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje de los educandos y favorece la construcción de una actitud de interculturalidad.

Es necesario definir el significado de los términos que conceptualizan esta tendencia:

Transición: hacia la lengua y la cultura hegemónica o dominante

Mantenimiento: de la diversidad lingüística cultural.

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL Terciario C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



Esto, es lo que define a los dos modelos y de cómo construir la Educación Bilingüe, desde los fines hasta los aspectos metodológicos. En el aspecto lingüístico se despliegan una variedad de concreciones pedagógicas debido a la diversidad sociolingüística que operan en un contexto bilingüe.

Al hacer referencia a estos modelos, se está ante dos lineamientos teóricos que sostienen los fines, metas y objetivos de la Educación Bilingüe y que son definidos en un marco de aplicación en el sistema educativo, de acuerdo a la política e ideología del Estado, siendo el grado de mayor concreción en el aula, donde se negocian los contenidos curriculares.

Las características de estos modelos es, la distinción entre bilingüismo sustractivo desarrollado a expensa de la lengua materna y el bilingüismo aditivo desarrollado sobre la base de la lengua materna, con metas de formar individuos que puedan desarrollarse tanto social como académicamente en ambos contextos lingüísticos.

Educación Bilingüe de Enriquecimiento:

En 1.976 Fishman y pedagogos norteamericanos, plantean el uso y la enseñanza de la segunda lengua como un enriquecimiento de la lengua materna que prepara al educando a desenvolverse adecuadamente en la segunda lengua que no difiere de la orientación anterior.

Modelo de castellanización

Comprende al sistema formal desarrollado desde la época colonial. Se caracteriza por ser integracionista y homogeneizador, por emplear el castellano y los elementos culturales occidentales como base de la educación, sin relación alguna con las lenguas, ni las culturas indígenas y por estar enmarcados dentro de las normas y regulaciones de la sociedad dominante; como respuesta a la satisfacción exclusiva de sus intereses.

Este modelo parte de la creencia de que los pueblos indígenas carecen de cultura, y por lo tanto, de elementos que les posibiliten su participación creativa para mejorar sus propias condiciones de vida y las de la sociedad en su conjunto. Se tiende a la homogeneización de la población y a la eliminación de cualquier rasgo diferenciador.

Los contenidos educativos que responden a lo establecido en los planes y programas, expresan la posición unilateral de la sociedad dominante cuyo objetivo es la integración a costa de la desaparición de los elementos culturales indígenas.

Modelo Transicional

Corresponde a los primeros proyectos de introducción de las lenguas indígenas en el sistema educativo, que parte de organismos de carácter religiosos como los misioneros católicos.

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL Terciario C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



Se recurre a la lengua indígena como un idioma de pasaje hacia el idioma dominante, en tanto promueve un bilingüismo sustractivo y con respecto a la cultura de los educando, los programas recurren a algunos elementos culturales para contextualizar los aprendizajes de los niños que por lo general son elementos externos de la cultura y que están referidos a la cultura material, las comidas, danzas y no con la cosmovisión ni con una epistemología diferente.

En el modelo de transición se utiliza la lengua materna del alumno solo en los primeros grados de la primaria: La lengua indígena o lengua uno, funciona como puente hacia el aprendizaje de la segunda lengua.

El alumno aprende a leer y escribir en su lengua indígena, al mismo tiempo se enseña la segunda lengua en forma oral.

Cuando los niños saben leer y escribir bien en su lengua materna, van a aplicar las mismas habilidades en la lengua dos.

A partir de ese momento la lengua materna deja de jugar un papel activo en la escuela. La segunda lengua es usada como la lengua principal de educación en el resto de la escolaridad.

El rol principal de la lengua materna en el modelo de transición, es facilitar el aprendizaje de la segunda lengua. No se da mayor énfasis, en este modelo a la cultura del alumno.

Modelo bilingüe bicultural

Este modelo plantea la extensión del empleo de las lenguas vernáculas sin los límites marcados por la tendencia anterior, que establece un margen de tres años, para el uso de la lengua en la escuela, aunque se aspira al uso de los dos sistemas lingüísticos hasta la terminación de la primaria, sin dejar de ser totalmente asimilacionista, este modelo promueve un tipo de educación en el que se respeten y reconozcan los valores culturales de los pueblos indígenas reconociéndose un espacio mayor para su mejor desenvolvimiento. Acepta la validez del uso de la lengua nativa para las relaciones internas, pero reconoce la necesidad del manejo de la lengua castellana y la equiparación y nivelación de conocimientos.

El biculturalismo se concibe como la introducción de los conocimientos del mundo exterior y su asimilación con miras a procurar el desarrollo de la cultura. Esta corriente tiende a superponer los conceptos de la sociedad dominante sobre los de la nativa, como lo hace también con los esquemas lógicos y las categorías de pensamiento, pues se supone que las diferencias culturales se expresan tan solo en las manifestaciones perceptibles y que, en todo caso, otras distinciones no son fundamentales para el mantenimiento de los rasgos culturales.

Modelo intercultural bilingüe

Surge hacia fines de la década del 70, contando con la experiencia de modelos anteriores.

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL TERCARIO C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



En la primera etapa el objetivo principal se centra en la alfabetización en lengua vernácula, para incluir posteriormente la post-alfabetización y la educación infantil, considerada toda ellas, como parte de un solo proceso educativo.

En el año 1987 se incorpora la educación secundaria. Este modelo plantea el empleo de las teorías integradas de las ciencias partiendo de la realidad socio-cultural y en base a ejes espacios-temporales, propone la incorporación y capacitación del personal indígena proveniente de las mismas comunidades y el desarrollo de un sistema educativo, que integre a la población de todas las edades y define la necesidad de un manejo paralelo de las lenguas y culturas involucradas en el proceso.

Se emplean las lenguas indígenas como medio principales de educación y el español como: medio de relación intercultural y se propone el empleo de cada lengua dentro del contexto de su propia realidad socio-cultural, conservando sus referentes semánticos entre los que se encuentran sus categorías, conceptos, valores, principios lógicos sin superponer los elementos de la lengua y cultura dominante sobre los de la vernácula.

Los contenidos educativos a la vez que se dirigen a la sistematización de los conocimientos de la población, se los amplía progresivamente y se los contrasta con los correspondientes a los de la sociedad de habla hispana, procurando mantener en uno y otro caso una calidad científica adecuada.

Se caracteriza por recuperar la lengua nativa, como lengua de educación en todas las áreas y niveles de conocimiento.

Vemos en todo este desarrollo realizado, que el foco de atención está puesto en satisfacer las necesidades básicas de aprendizajes de los niños indígenas, por ello la educación bilingüe para desarrollarse, implicó la transformación del sistema educativo, a fin de responder a las necesidades básicas de los educando indígenas.

Como esta investigación, partió de describir la formación docente bilingüe intercultural, no se puede dejar de reconstruir brevemente los procesos y tradiciones en la formación docente Argentina.

FORMACIÓN DOCENTE EN ARGENTINA ¹⁵.

Cuando se hace referencia a la formación docente no se puede desconocer y dejar de reflexionar sobre las tradiciones que muchas veces las reformas acaban reforzando. Es importante comprender estas tradiciones, los conflictos y sus reformulaciones ya que configuraron el pensamiento y las acciones educativas durante mucho tiempo y sobreviven

¹⁵ Davini, María C: La formación Docente en Cuestión: Política y Pedagogía. Edit.Paidós. Cuestiones de Educación. Abril de 1995.

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL Terciario C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



actualmente en la organización expresando acuerdos, desacuerdos en las prácticas y en los modos de percibir de los sujetos, orientando toda una gama de acciones.

Se sabe que el origen histórico de los programas de formación de docentes, está unido a la conformación y al desarrollo de los sistemas educativos modernos. La organización de la escuela de masas coherente y necesaria para la consolidación de las naciones modernas.

Al principio fue el **Sistema Lancasteriano** con monitores, instructores que enseñaban a los gritos en las fábricas, luchando contra el ruido de las máquinas.

Posteriormente el Buen Maestro, enmarcado en la **tradición normalizadora-** disciplinadora, como ejemplo moral para estas masas. Luego la **tradición académica** o tecnicista y por último la **tradición eficientista**.

En la Argentina el Estado fue el encargado de buscar la homogeneidad asumiendo las condiciones del Estado educador. Actuó en función de la formación del ciudadano, con misión de neto corte civilizador, no solo respecto de la barbarie autóctona, sino también de los inmigrantes extranjeros.

Era la educación primaria la que civiliza y desenvuelve la moral de los pueblos, en palabras de Sarmiento: "... las escuelas son las bases de la civilización...", en efecto la Constitución Nacional sancionada en 1853 establecía la obligación de las provincias de garantizar la educación primaria.

El maestro era el encargado de impulsar y difundir una forma de conocimiento considerado "útil" para las grandes mayorías. Es considerable destacar que para los años 1914 los datos registran que el 85% de las mujeres se dedicaban a la docencia, su marcado carácter civilizador, reforzó la dimensión de inculcación ideológica de un universo cultural que se imponía a los sujetos como el único legítimo y por lo tanto, negador de los universos culturales exteriores a la escuela.

El sistema educativo con sus lemas de educación gratuita, obligatoria, y laica inició un proceso masivo de integración de las poblaciones nativas y de los inmigrantes. Esta integración supuso una diferenciación radical: una instrucción elemental primaria para el pueblo y una formación culta o especializada para las élites.

Las tradiciones normalizadoras, académicas o tecnicistas, han sostenido desde su origen que, la acción pedagógica nos convertía en iguales a la hora de egresar de la escuela, a pesar de la diversa condición de arranque.

La Escuela Normal nacional de Paraná, creada a partir de 1870 fue parte de esta escena: se creó como la mano del liberalismo y fue la institución que hizo posible la formación de sucesivas generaciones de maestros, a los cuales se les imprimió un código común (**normalismo-normalización**). En Sarmiento estuvo la idea de que se necesitaba un personal especializado para educar al pueblo y lograr el tránsito de la barbarie a la civilización.

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL Terciario C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



Entendía que educar sólo en el espacio de lo doméstico del hogar era propio de pueblos bárbaros.

La tradición **normalizadora disciplinadora** de los alumnos y los docentes siguen en la actualidad, tanto en los estilos objetivados de formación inicial, como en el desarrollo de los puestos de trabajo y en las imágenes sociales circulantes, ellos definen la imagen del buen maestro cuya permanencia ha contribuido a debilitar las propuestas de desarrollo socio-profesional y laboral de la docencia. Entre estos rasgos se destaca una oferta de formación docente de carácter instrumental, ligada al “saber hacer”, al manejo de materiales y rutinas escolares, con débil formación teórica y disciplinaria, con un mínimo saber básico y de técnicas de aula, sin mayor cuestionamiento de sus enfoques, paradigmas e intereses.

El pasaje al nivel terciario de la formación del magisterio, ocurrido en 1969 bajo la conducción política del gobierno militar, no fue condición suficiente para alcanzar una formación más elevada.

La tradición académica: se distingue de la tradición anterior respecto de dos cuestiones básicas:

- Lo esencial en la formación y acción de los docentes es que conozcan sólidamente la materia que enseñan;
- La formación pedagógica es débil, superficial e innecesaria y aun obstaculiza la formación de los docentes.

A nivel internacional esta posición ha sido sustentada por Flexner (1930), especialista que ha tenido una notable influencia en el pensamiento estadounidense y latinoamericano en materia de formación académico profesional.. Flexner sostenía la necesidad de que el docente fuera una persona con profundos conocimientos disciplinarios en la materia que enseña.

Este paradigma ha sido sostenido en los ámbitos académicos universitarios de estados Unidos, Europa y también la Argentina que, hasta comienzo de este siglo, tenía el monopolio de la formación de profesores para la enseñanza media, y evidentemente de los profesores de la universidad.

La tradición académica, como producto de la racionalidad positivista en la que se funda continúa sosteniendo una desvalorización del conocimiento pedagógico y la creencia en la neutralidad de la ciencia.

La tradición académica ha tenido un rebrote en nuestro medio en los últimos tiempos, alrededor del debate sobre el vaciamiento de contenidos de la escuela, sobre su atraso en cuanto a los saberes socialmente significativos, que deberían incorporarse a aquella. Avanzó

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL TERCIARIO C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



con ello la búsqueda de un discurso hegemónico para la formación de los docentes de todos los niveles.

La década del 60 trajo la instauración de una nueva tradición que es la que ha producido mayor número de reformas en el sistema educativo, y por lo tanto en la formación del docente. Esta es la **tradición eficientista**, que se acuñó al amparo de la ideología desarrollista la cual postula la necesidad de llegar a la sociedad industrial “moderna” superando el estadio de subdesarrollo propio de las sociedades tradicionales. Esta tradición plantea el pasaje hacia un mundo mejor, reiterado con frecuencia en términos del tránsito de lo tradicional a lo moderno, el objetivo de esta filosofía social es llegar a ser una **sociedad progresista**, entendida como el estadio del progreso técnico. Por lo tanto se considera la escuela como un instrumento para apoyar el logro de productos del nuevo orden social. Evaluada como atrasada e ineficiente, las acciones de reforma llevaron a la escuela y la enseñanza a adoptar los enfoques tayloristas que habían dado éxito en la productividad industrial.

Con ello se introdujo la división técnica del trabajo escolar, separando los planificadores, los evaluadores, los supervisores, los orientadores educacionales y muchas otras categorías y la función del docente quedó relegada a la de ejecutor de la enseñanza, aparece la organización de un currículum elaborado por “otro” constituyéndose como objeto de control social.

En función de este modelo el profesor es visto como un técnico, su labor consistirá en “bajar a la práctica” de manera simplificada, el currículum prescripto. La **psicología conductista** sirvió de base para la consolidación de este modelo.

En los cursos de formación de docentes, se insistía hasta los límites de la paciencia en que la planificación era una herramienta de trabajo. Sin embargo, los docentes la redujeron al rol del cumplimiento burocrático que maldecían por el tiempo que debían dedicarle, y copiaban de otros colegas todas las veces que podían.

La tradición eficientista se mantiene tanto en la formación de los docentes como en las prácticas escolares y los estilos de conducción política, viene también de los organismos de conducción educativa, por la creciente burocratización de la escuela y la lógica de controles externos sobre las escuelas y sobre las instituciones de formación de grado, sin transformar los procesos internos y sin la participación de los docentes.

Hoy en las puertas del siglo XXI se puede afirmar que: Se asume que la formación docente es una estrategia que afecta el sentido del conjunto de la educación sistemática y la posibilidad de que ésta, se constituya como un mecanismo de redistribución de oportunidades y como un espacio de producción de saberes.

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL Terciario C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



CAPÍTULO II

ESTRATEGIAS METODOLOGICAS

DISEÑO DE ESTUDIO:

El tipo de diseño en que se sustentó esta investigación fue el exploratorio descriptivo, cuando se dice exploratorio se refiere a explorar el fenómeno para tratar de comprenderlo en su magnitud, tal como aparece y se manifiesta en la realidad, para desde allí ir tomando aspectos fundamentales y centrales de interés y poder captarlos en su complejidad, además es descriptivo en tanto que, describió como se manifestó el fenómeno descrito y analizado en este caso: la formación docente bilingüe intercultural desarrollado en el Instituto C.I.F.M.A. desde la perspectiva de los egresados de la etnia toba. Se utilizó para ello diversos instrumentos de recolección de información desde: encuestas abiertas y semi- estructurada, entrevistas en profundidad, escala de calificación, análisis de documentos que permitieron obtener una mirada abarcadora y crítica del proceso de formación docente desarrollado, seleccionando de la totalidad de los egresados tobas, a aquellos alumnos que demuestran ser los críticos y representativos de la población de estudio.

Se considera oportuno aclarar, que si bien este diseño respondió al tipo exploratorio descriptivo, no dejó de tener un carácter flexible, complementario de correlación en las que

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL Terciario C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



interactuaron los enfoques cualitativos - cuantitativos, tratando de identificar relaciones entre variables y su consecuente implicancia en el contexto específico de estudio.

Se tomó como variables fundamentales de análisis las siguientes: En primer lugar caracterizar a la Institución educativa C.I.F.M.A en sus múltiples dimensiones para conocerla en profundidad, luego se trató de reconstruir la propuesta de formación docente recibida en la Institución, para por último indagar en las dificultades personales que tuvieron que atravesar los alumnos durante su formación como docentes y las de índole institucional.

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL Terciario C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



OPERACIONALIZACIÓN DE LAS VARIABLES.

VARIABLES	CATEGORÍAS DE ANALISIS	
<p>CARACTERÍSTICAS DE LA INSTITUCIÓN C.I.F.M.A. Entendida como la descripción de los distintos aspectos que la conforman, en función de la satisfacciones de necesidades humanas a la que responden.</p>	Aspectos relevantes del diagnóstico	Historia Institucional. Identidad Institucional. Imagen Objetivo. Propósitos Institucionales. Objetivos Institucionales
	Aspectos Generales	Ubicación geográfica: Zona urbana –suburbana. Infraestructura: condiciones del edificio. Cantidad de aulas y espacios físicos. Mobiliarios
	Aspectos organizativos	Tiempo: horarios establecidos para las cátedras, para otros trabajos. Espacios: Organización en los salones, distribución de los grupos según las diversas tareas. Agrupamientos: Conformación de equipos de trabajo.
	Recursos Humanos	Cantidad de docentes indígenas. Cantidad de docentes no indígenas. Personal de servicio Personal administrativo. Asesores externos Cantidad e alumnos según las etnias
	Gobierno Institucional	Modalidad de Gestión Tipos de gobierno institucional: democrático participativo- autoritario-laissez-faire. Funciones y roles del equipo de conducción..
	Servicios	Biblioteca. Albergue. Servicios de extensión

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL Terciario C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



<p>OFERTA DE FORMACION DOCENTE</p> <p>Entendida como los distintos ingredientes que conforman en un proceso a través del cual los sujetos en una dinámica de desarrollo personal, adquieren ciertas formas para actuar, reflexionar, perfeccionar, construir representaciones sobre el Ser docente y sus prácticas.</p>	<p>Formación básica y disciplinar</p>	<p>Formación teórica-práctica: relaciones y adecuación al contexto y la realidad indígena. Objetivos. Contenidos abordados: pertinencia. Tratamiento de los temas transversales. Competencias exigidas y desarrolladas en las distintas áreas de la formación docente. Modelos educativos adoptados: bilingüe, bilingüe intercultural, transición, intercultural.</p>
	<p>Formación práctica, metodológica e instrumental</p>	<p>Criterios de selección de contenidos según las áreas de conocimientos. Organización de los contenidos: enfoques adoptados: global, interdisciplinario, áreas, campos de conocimientos. Estrategias de enseñanza desarrolladas: metodología de enseñanza, actividades y recursos utilizados. Evaluación: Concepción. Instrumentos Criterios. Posibilidad de retroalimentación de aprendizajes.</p>
	<p>Formación del ser docente</p>	<p>Preparación como docente Exigencias del rol. Competencias exigidas. Representaciones del docente indígena: mediador entre aprendizajes escolar y comunitario. Promotor comunitario</p>

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL Terciario C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



<p>FACTORES QUE INCIDIERON EN SU ETAPA DE FORMACIÓN DOCENTE. Entendido como aquellos elementos, aspectos o características que influyeron sobre sí, durante la etapa de formación como docente.</p>	Nivel Personal	<p>Adaptarse a una nueva forma de organizarse en la institución educativa. Separarse de su familia. Contar con ingreso asegurado Conocer su lengua materna.</p>
	Nivel de formación específica	<p>Tiempo de estudio: exigencias, horarios. Estilo de los docentes: comunicación, desarrollo de sus clases, preparación. Abordajes de los contenidos: arbitrariedad de significados, carencia de elementos que le permitan comprender los significados. Manejo de los códigos de comunicación de sus docentes y compañeros de otras etnias</p>
	Nivel Institucional	<p>Forma de organizarse en la institución: aulas, grupos. Exigencias demandadas a los estudiantes: extensión, servicio comunitario. Tipo de comunicación en la institución. Con alumnos, docentes y directivos. Toma de decisiones. Niveles de participación.</p>

MODELO DE ANÁLISIS ADOPTADO

La presente investigación se basó en un modelo de análisis que permitió la indagación del proceso de formación docente vivido por los egresados tobas de la carrera de maestro bilingüe intercultural.

El siguiente horizonte de interpretación lógica sirvió de base para el análisis de la información obtenida en relación a cada variable de estudio e investigación:

Sin desconocer la polisemia de la palabra institución educativa, se entendió a la Institución educativa y sus múltiples dimensiones como el territorio específico de lo social que tiene como mandato la educación sistemática, como contexto específico de acción, como unidad

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL Terciario C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



organizacional en permanente proceso de construcción y des-construcción de formas sociales. Coincidiendo con Legendre¹⁶ se entendió a las instituciones en el sentido de vitam instituere y que remite al nacimiento de la sociedad. La sociedad es para este autor una “fábrica de imágenes” cuya principal producción es la imagen del otro como semejante y del sujeto como diferenciado, es decir la producción de otro como sujeto social.

Por ello, interesó realizar aquí una caracterización del instituto de nivel terciario C.I.F.M.A en todos sus aspectos que la conforman y definen como institución formadora de docentes indígenas, comenzando por las notas de identidad del instituto, sus aspectos generales, su ubicación geográfica, infraestructura, los aspectos organizativos considerando los tiempos, los espacios y agrupamientos desarrollados, así como la conformación de su personal docente y no docente, docentes indígenas y alumnos. Importó conocer también la modalidad de gestión desarrollada, el tipo de gobierno establecido y los servicios que se ofrecieron.

En relación a la variable, oferta de formación docente, interesó indagar en la oferta los distintos aspectos que conformaron el proceso de formación del maestro bilingüe intercultural.

Se entendió que formación hace referencia a formar, conformar, dar forma a algo/alguién, que evoca más un proceso desde afuera que un proceso autogenerado, donde el llamado formador acompaña, a quién o quienes se deciden ponerse en movimiento. Se abordó la formación a partir de diferenciar en las indagaciones realizadas tres categorías de análisis: 1- formación básica y disciplinar, 2- formación práctica metodológica e instrumental y 3- formación del ser docente.

Se entendió que la formación, no es para toda la vida, que esta sujeta al mandato de no ser terminal, al mismo tiempo también se reconoció que la formación inicial no es tan solo inicial y se acaba, sino que deja sus marcas y esta presente después en cualquier intento de formación continua, en el mismo sentido, sabiendo que la formación inicial esta sujeta al equívoco de no ser ella misma inicial, ya que quienes ingresan a las carreras de formación docente en los institutos terciarios, llegan llenos de historias, de marcas escolares, de maneras de sentir, de hacer. Llegan formados y deformados por la historia escolar y por la vida social, que regulan sus sueños y sus posibilidades.

Importó conocer la formación teórica- práctica que los alumnos recibieron; en qué modelo educativo los docentes sustentaban sus prácticas, si los contenidos desarrollados fueron pertinentes y significativos y si se constituyeron en las herramientas útiles que le permitirá a los egresados transitar la práctica educativa sin mayores obstáculos.

También se recabó información acerca de la formación metodológica, práctica e instrumental, se conoció qué tipo de estrategias de enseñanza desarrollaban los docentes en los distintos momentos de las clases, o en las diversas acciones que definieron el ámbito educativo o escolar: selección de contenidos, organización y tratamiento de temas transversales, evaluación y retroalimentación de aprendizajes.

¹⁶ Frigerio, Graciela: De aquí y de allá textos sobre la Institución educativa y su dirección. Editorial Kapeluz. Julio de 1997. Cita de Pág 29

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL TERCIARIO C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



Se entendió por estrategias a las distintas acciones, procesos y procedimientos que activan los docentes con el fin de producir, generar procesos de construcción de saberes socialmente significativos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus alumnos.

Se diferenció estrategia didácticas de método de enseñanza, sosteniendo que los métodos refieren a un conjunto de reglas y ejercicios para enseñar alguna cosa de modo sistemático, ordenado, mientras que las estrategias, permiten accionar sobre la realidad de manera más abarcadora y abandonar la idea de las prácticas de la enseñanza en función de pasos fijos, para entrar en el terreno de principios de procedimientos más amplios.

Considerando el proceso de formación fue necesario indagar sobre: cómo fue la formación del SER docente, la preparación recibida, competencias y roles exigidos, representaciones, es decir las ideas, mantenidas sobre el ser docente indígena.

Por último se consideró importante identificar los factores que incidieron sobre los alumnos durante la formación como docente en el instituto, resultando de las indagaciones tres categorías de análisis que permitieron una comprensión más profunda de dichos factores, esto es: 1- desde aquellos de índole personal, considerando aquí la nueva forma de organización en el instituto, el hecho de tener que separarse de sus familias, el ingreso monetario inseguro y en algunos casos el desconocimiento de la lengua materna.

2- Los relativos a la formación específica: el tiempo de estudios, las exigencias, los ritmos, las velocidades en los tratamientos de los contenidos, el lenguaje, los códigos de comunicación con sus docentes.

3- Los referentes al nivel Institucional: es decir la forma de organizarse en los grupos en las aulas, demandas a los estudiantes, el tipo de comunicación que se estableció en la institución con los alumnos, docentes y directivos y por último cómo fue el proceso de toma de decisiones y los niveles de participación establecidos.

Para ello se utilizó diversos instrumentos de recolección de la información: que permitieron captar aquellos datos de interés que resultaron ser significativos al momento de describir en profundidad el proceso de formación de docentes indígenas.

Se sabe que toda mejora de la educación en contextos multiculturales, comienza con la comprensión de los responsables acerca de las dificultades que pudieron enfrentar como alumnos, para poder hacerlas explícitas y desde allí establecer las alternativas y contribuciones de mejoras que aportarían para el futuro.

Se abordó la conceptualización antropológica básica como fundamento para el análisis e interpretación de los datos que se fueron obteniendo, reelaborando conceptos y abordando prejuicios vigentes en nuestra sociedad con respecto a determinados sectores.

En efecto, cabe aclarar que se pensó a la formación docente no como una propuesta pedagógica que significa un proceso adaptativo de los sujetos, sino como un proceso de ampliación de la conciencia y de emancipación, que brinda no solo las herramientas para la participación cultural, sino que se constituye en la base, en un núcleo fuerte de profunda autovaloración, auto confianza y solidaridad de grupo.

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL TERCARIO C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



De ésta manera, se entendió que el trabajo pedagógico, forma parte de un complejo proceso de evolución de los sujetos y de la construcción de la ciudadanía para la participación activa, crítica y solidaria en la esfera de la vida pública.

Estos propósitos plantearon la imagen de un docente reflexivo, crítico, capaz de descentrarse del lugar del poder instituido, de revisar sus propias creencias y de fundar su labor en la confianza en los alumnos.

Los aportes de la antropología se constituyeron en los instrumentos conceptuales indispensables para entender a la formación del maestro bilingüe intercultural, ya que solo se puede interactuar, aceptar al “otro” cuando lo comprendo y valoro, cuando despojado del “etnocentrismo” puedo aceptar su mundo.

Para determinar cómo se va a enseñar y aprender en contextos de diversidad lingüística y cultural fue necesario recibir aportes de cómo aprende el sujeto, según la concepción de aprendizaje y la modalidad educativa que se adopte, esto determinó cómo enseñar y de acuerdo a cómo enseñar, cómo contribuir a la construcción de una determinada modalidad de aprendizaje.

Se sabe que detrás de toda tarea de enseñanza y formación se encuentra una teoría de aprendizaje y más que una determinada forma de enseñar, una determinada forma de aprender.

Los **paradigmas de análisis** que se consideró oportuno abordar como sustento de las prácticas escolares, de los procesos de formación de docentes y como parte del proceso de investigación se fundó en la teoría socio histórico- cultural de L. S Vigotsky, alimentándolo con los aportes de la teoría genético –cognitiva (Piaget), y David Ausubel con la teoría del aprendizaje significativo.

Los aportes de Vigotsky sirvieron para ir delineando y entendiendo como se estructura una práctica de la enseñanza y el aprendizaje con jóvenes marginados, muchas veces estigmatizados¹⁷ por la misma sociedad, quienes como explica el mismo Vigotski, una vez etiquetados su desarrollo puede alterar el rumbo con el impacto no deseado, que esto produce en los niños, jóvenes y en el propio sistema educativo.

La escuela y toda propuesta de formación debería considerar los ámbitos correspondientes al contexto social, ya que como sostiene Vigotsky no se puede entender el desarrollo de un niño estudiando a un individuo aislado, también se debe examinar el mundo social, exterior en el cual se ha desarrollado la vida de ése individuo. Considerando que las habilidades cognitivas y lingüísticas aparecen “dos veces” o en dos planos. Primero, en el plano social y luego a nivel individual; es decir aparece entre la gente, como categoría inter- psicológica y luego dentro del propio sujeto como categoría intra-psicológica.

¹⁷ Karasik Gabriela Cultura e Identidad en el Noreste Argentino. Centro Editor de América Latina 1994 Pág.105: E.Goffman (término de la psicología social); término utilizado por los griegos para referirse a los signos corporales que expresarían atributos negativos de la persona. El término hoy se utiliza para designar señalamientos hacia el otro en términos de defectos.

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL Terciario C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



FUENTES DE INFORMACIÓN

Fuentes Primarias

Entrevistas a docentes y alumnos. Observaciones. Escala de Calificación.

Fuentes Secundarias

Bibliografías. Documentos. Leyes. Reglamentaciones. Resolución. Decretos. Fichas estadísticas.

TÉCNICAS DE RECOLECCION DE INFORMACIÓN.(VER ANEXO N° 5)

1- Para aspectos relevantes del Diagnóstico se buscó información en el Proyecto Educativo Institucional de la Institución, en diversas documentaciones disponible en los archivos de la misma.

Para aspectos Generales de la Institución, además de la observación directa se rescató información de la documentación disponible en los Archivos de Secretaría.

Se entrevistó a miembros del equipo de conducción que se desempeñaron en el Instituto, desde la creación y durante el desarrollo de la Carrera de Maestro Bilingüe Intercultural.

Para aspectos organizativos se realizó entrevista a la directora de Estudio de la Carrera de Maestro Bilingüe Intercultural Prof. Margarita Zazzeri, quién se desempeña actualmente en la Institución.

En relación a Recursos Humanos se recabó información en las estadísticas disponibles en los archivos de la secretaría de la Institución sobre: Docentes, docentes no indígenas. Personal de servicio. Personal Administrativo. Asesores externos.

En relación con el Gobierno Institucional se realizó entrevista a integrante del equipo de conducción durante el desarrollo de la Carrera de Maestro Bilingüe Intercultural.

En relación a servicios que se ofrecen se recabó información a partir de la memoria Institucional obrante en los archivos sobre: Biblioteca y servicios de extensión.

En relación a Albergue Estudiantil, se realizó entrevistas al coordinador del Albergue Estudiantil, actual profesor de la Institución

UNIVERSO DE ESTUDIO

Los docentes tobas egresados de la carrera de maestro bilingüe intercultural para la Educación General Básica 1 y 2 del Instituto de Nivel Terciario C.I.F.M.A. de Presidencia Roque Sáenz Peña- Chaco.

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL TERCIARIO C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



UNIDADES DE ANÁLISIS

Cada uno de los docentes egresados tobas, seleccionados en la muestra.

Muestra: Siendo veintitrés los egresados tobas del Instituto, y habiéndose planteado el trabajo como una investigación de modalidad fundamentalmente cualitativa se privilegió para la muestra unidades de muestreo elegidos en forma intencional, entendiéndose que fue apropiado la selección de un número acotados de casos seleccionados en función de la conformación de cada cohorte de egresados y según lugar de proveniencia. También se utilizó como criterio estratégico de selección, a aquellos egresados que por sus conocimientos de la problemática investigada, demuestran ser los más idóneos y representativos de la población de estudio.

Se tomaron como unidades de muestreo a ocho alumnos egresados, dejando siempre abierta la posibilidad de seleccionar unidades de muestreo no previstas inicialmente, para mejorar la calidad y riqueza de la información o interrumpir la selección de unidades, cuando se entienda que se ha llegado a un punto de saturación por la cantidad de información recogida que se repite, y que deja de aportar información novedosa.

DETERMINACIÓN ESPACIAL:

Debido a que los docentes tobas se encuentran trabajando en las escuelas de sus comunidades de origen, esto demandó la realización de un trabajo de campo en contacto directo con ellos en sus comunidades y en su lugar de trabajo.

DETERMINACIÓN TEMPORAL:

Esta investigación se realizó en el ciclo lectivo 2001.

El trabajo de campo se realizó desde el mes de julio hasta fines de octubre y el trabajo de lectura de información y sistematización de datos desde finales de octubre a diciembre.

INSTITUCIÓN DONDE SE DESARROLLÓ EL PROYECTO:

Instituto de Nivel Terciario. C.I.F.M.A.

Provincia: Chaco.

Localidad: Presidencia Roque Sáenz Peña.

EL TRABAJO DE CAMPO Y LA ELABORACIÓN DE DATOS

CONTACTO CON LA COMUNIDAD.

(Breve caracterización)

La investigación se llevó a cabo con egresados tobas del Instituto de Nivel Terciario C.I.F.M.A que comparten características sociales y económicas tales como provenir en su gran mayoría de zonas rurales o pequeñas población. El 90% proviene del interior de la provincia del Chaco y del resto de provincias vecinas como Salta y Formosa (Wichí y Mocovíes).

Estos alumnos provienen de minorías que frecuentemente tienen grandes problemas sanitarios, sociales y económicos.

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL TERCIARIO C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



Debido a que la mayoría conforma su propia familia a edad muy temprana, éstos jóvenes ha debido trasladarse a Sáenz Peña dejando a sus esposas e hijos, movidos por el anhelo de poder estudiar e insertarse, luego al servicio educativo que se presta en sus comunidades.

No cuentan con trabajos seguros, por lo que se ven obligados a realizar trabajos ocasionales (changas) esto le imposibilita cursar regularmente la Carrera y terminarla en el plazo de tres años.

Los padres de éstos alumnos en su gran mayoría se dedican a actividades económicas de subsistencia, tales como las forestales y/o agricultura.

RELEVAMIENTO DE INFORMACION

Descripción del trabajo de Campo:

La investigación se realizó con egresados de diferentes zonas geográficas de la provincia del Chaco: Colonia Aborígen. Pampa del Indio. Resistencia. Presidencia Roque Sáenz Peña. Quitilipi.

Se realizaron tal lo programado encuestas semi - estructuradas y entrevistas abiertas a los egresados, contabilizando a dos por promociones respectivamente. Además de entrevistas a personas correspondientes al equipo de conducción del Instituto durante la carrera de maestro bilingüe intercultural, al profesor de albergue estudiantil y informantes claves que pudieron brindar información relevante de la historia Institucional.

Las actividades de campo se implementaron durante el mes de julio hasta fines de octubre, comenzando desde allí con la sistematización y análisis de la información recolectada.

Para obtener información de acuerdo lo exigía la primer variable de estudio, se recurrió a los archivos de secretaría del instituto de nivel Terciario C.I.F.M.A. donde se pudo tomar contacto con diversa documentación como relevamiento estadístico mensual, anual, Proyecto Educativo Institucional. Diagnóstico Institucional. Resoluciones. Decretos. entre otros.

Se solicitó entrevistas al Profesor de albergue y a la Prof. Margarita Zazzeri, Directora de Estudios de la carrera de maestro bilingüe intercultural y miembro del equipo de conducción durante el desarrollo de la citada carrera, quienes se brindaron con absoluta disposición, respondiendo a los interrogantes realizados con sumo interés.

Además en forma imprevista se pudo mantener contactos ocasionales con el Sr. Orlando Sánchez indígena, quién se convirtió en un informante clave no previsto en el proyecto y que había integrado el “grupo de los seis”, grupo iniciador de las luchas por las conquistas legales en la provincia del Chaco. Estas luchas incluyeron reclamos de los indígenas por las tierras, la salud y la educación. El nos facilitó archivos, documentaciones, testimoniales de aquellas largas luchas por la reivindicación de sus derechos, además nos aportó elementos que enriquecieron la Historia Institucional.

Se pudo tomar contacto también con el Sr. Germán Bournissen ex rector del Instituto C.I.F.M.A. quién supo brindar información relevante y de valioso aporte para el trabajo que se presenta.

Cabe aclarar que se mantuvo varios encuentros con los egresados, antes de la presentación del proyecto de investigación a fin de interiorizarlos de que modo las inquietudes y necesidades

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL TERCARIO C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



personales que habían planteado tiempo atrás, habían sido plasmadas en un proyecto de investigación, dándoles a conocer objetivos y alcances, también los procedimientos de recolección de información y requerir su colaboración.

Luego de que el proyecto fuera aprobado, se realizó varios viajes, llamadas telefónicas por distintos lugares de la provincia realizando contactos y citas para las entrevistas, algunos de los entrevistados solicitaron copia del proyecto, a todos se les entregó copia de los instrumentos de recolección de información.

Resultó de interés y fue muy importante la implicación que tenían los egresados con la temática de investigación a tal punto que supieron responder a las entrevistas los días feriados, por las noches o bien en horario contra turno de su trabajo, sobre todo a la siesta soportando calores de más de 45 ° sobre todo en los meses de septiembre y octubre, pero con mucha disposición y con un verdadera actitud de apertura.

ELABORACIÓN DE DATOS

Para la elaboración de datos, sistematización, clasificación y resumen de la información obtenida en el trabajo de campo se procedió de la siguiente manera:

1) Se volcaron todas las informaciones en tablas de análisis por cada alumno entrevistado donde se constató cada pregunta realizada con su respuestas correspondientes, dejando al costado un espacio para el análisis posterior.

Estas tablas permitieron la sistematización de la información obtenida de las distintas unidades de análisis, como también la posibilidad de ir identificando temas relevantes.

2) A partir de obtener el material organizado, se procedió a segmentar la información e identificar categorías de análisis que permitieron realizar la correlación vertical y horizontal de la información disponible, tratando de identificar los temas constantes, y las diferencias puntuales existentes entre una y otras respuestas entre las distintas unidades de análisis, y tratar de observar la complementación o divergencia dentro de las mismas en función de la información recolectada y considerando las variables de análisis.

3) Se efectuó la sistematización y el resumen de los resultados obtenidos constituyéndose en la base para el análisis que se desarrolla a continuación.

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL Terciario C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



CAPÍTULO III

PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

1- CARACTERÍSTICAS DE LA INSTITUCIÓN C.I.F.M.A.

A partir de las entrevistas realizada con informantes claves, con aquellas personas que hicieron historia en la Institución y que estuvieron dispuestos a colaborar de diversas manera en los distintos tramos de la investigación, se pudo registrar la siguiente información que describe los distintos momentos históricos significativos que caracterizó a esta Institución.

IDENTIFICACIÓN DE LA INSTITUCIÓN.

* Nombre del establecimiento: Instituto de Nivel Terciario “Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen”

* Dirección: Quinta 4 Barrio Nala’ Localidad: Pcia. Roque Sáenz Peña

* Código Postal: 3700

* Dependencia: Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Provincia del Chaco

* Gestión: Estatal

Rector/ del IFD: Prof. Bournissen, Germán (1995 –1999)

Prof. Flores Sandra V. desde noviembre de 1999 .

HISTORIA INSTITUCIONAL

A partir de la entrevista mantenida con el Sr Orlando Sánchez indígena toba se pudo obtener la siguiente testimonio:“...re-establecida la democracia como forma de gobierno en nuestro país a partir del año 1983, el gobierno de la provincia había fijado una política tendiente a lograr el bienestar de la población indígena del Chaco, entonces se creó en primer lugar y por Decreto 899/84 del Poder Ejecutivo el C.P.A. (Consejo Provincial Aborigen) (Ver Anexo 6) con representantes de las tres etnias que habitaban la provincia del Chaco (tobas, wichís y mocovíes). Este Consejo dijo el Sr. Sánchez “...era el que aconsejaba al Gobierno en materia indigenista y dependía del Poder Ejecutivo de la provincia..” luego en el ámbito de la Provincia del Chaco, durante el año 1986, comienza a discutirse en Asambleas Provinciales de las tres etnias chaqueñas (Toba, Wichi, y Mocoví) un proyecto de Ley Integral del Aborigen Chaqueño dedicándose una de las citadas Asambleas a tratar los problemas referidos a la educación y a la salud en las comunidades aborígenes, haciendo oír fuertes críticas con respecto a los servicios que prestaba el Estado Provincial en ese sentido.

El Sr. Germán Bournissen, ex rector del instituto C.I.F.M.A., senaló que: “ en ése momento se organizó una comisión de líderes aborígenes de dos integrantes de cada etnia que, luego presentaría los reclamos indígenas ante el Ministro de Gobierno, Justicia y Educación de entonces el Dr. Jorge Morales, que dichas inquietudes fueron recepcionadas, por este...”(Ver anexo 7)

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL Terciario C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



“..Que posteriormente, se traslada a Resistencia (Capital del Chaco) la delegación de líderes aborígenes de las tres etnias, (grupo de los seis) para presentar su petitorio a las autoridades provinciales, que dicha delegación es recibida por el Sr. Vice- Gobernador y otras autoridades provinciales entre las que se cuentan los miembros del Consejo General de Educación a quienes les hacen llegar las conclusiones de las Asambleas realizadas por las comunidades indígenas donde se explicita el tipo de servicio educativo que se brinda en ellas, haciendo especial mención en el Nivel Primario. Los aborígenes manifiestan su preocupación ante la constatación generalizada en todas las comunidades de la provincia, de los magros resultados cualitativos y cuantitativos, ya que afirman que una ínfima cantidad de niños egresan de dicho nivel, con su certificado de 7° grado, atribuyéndose como causales de dicho problema fundamentalmente a que la lengua materna de los niños, en la mayoría de las comunidades, no es el castellano, situación que era ignorada por la escuela ya que los maestros no tienen capacitación específica para educar a niños que hablan otra lengua y que, en el mejor de los casos, tienen una pobre comprensión del castellano²...”

El Sr Sánchez Orlando relató que: “... esto no fue tarea fácil, nuestros reclamos siempre, nos costaron muchos sacrificios, a pesar de que teníamos mucho apoyo de Organizaciones no gubernamentales y instituciones varias, debimos manifestarnos por diversos medios. ..” (Ver anexo publicaciones en diarios locales 8 y 9)

Las diversas presiones que recibía el gobierno para que se sancione una ley del Aborigen puede leerse en (Anexo 10)

Sanción de La Ley del Aborigen Chaqueño e Inicio de las Actividades del C.I.F.M.A

Luego de que las inquietudes y propuestas son recepcionadas por el Poder Ejecutivo y plasmadas en un Proyecto de Ley, el Sr. Sánchez dijo: “..nosotros desde el 7 de mayo, nos concentramos frente a la Cámara de Diputados en Resistencia, Chaco dispuestos a quedarnos hasta que se sancione la Ley...”

Posteriormente en la Legislatura Chaqueña es tratado y aprobado el proyecto de ley, sancionándose así el 14 de mayo de 1987 la Ley 3.258 del Aborigen Chaqueño; que en el Capítulo 3° se refiere a la educación indígena (Ver Anexo 11).

El Sr. Bournissen manifestó que: “.. el gobierno provincial estuvo centrado en provocar profundas transformaciones en el Sistema Educativo, y que esto lo sostuvo el vocal del Consejo de Educación el docente Belén Alvarez, por ello, y para esta reforma, se ha creado el Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen, para encontrar la manera de enfocar la educación a las necesidades del propio aborigen...”

De acuerdo a lo que manifestara la docente Margarita Zazzeri: “.. fue paralelo a este acontecimiento, y como una respuesta del Consejo General de Educación a las inquietudes planteadas en el año 1986 por las comunidades aborígenes y en cumplimiento a la Ley del Aborigen Chaqueño recientemente sancionada, que comienza a funcionar, el 15 de julio de

² Dicha realidad posteriormente será verificada científicamente mediante una investigación Lingüístico-educativa realizada en 13 escuelas primarias del Chaco por antropólogos y lingüistas del CONICET

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL TERCARIO C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



1987, el 1° “CURSO DE CAPACITACION DE AUXILIARES DOCENTES ABORIGENES”. que se constituiría en la base de lo que actualmente es el “ Instituto de Nivel Terciario. Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen...”(Ver anexo 12 y 13)

Haciendo un salto en el tiempo se pudo registrar que las luchas por sus derechos recién habían comenzado y que progresivamente iban satisfaciéndose sus reclamos, de acuerdo nos informara el Sr. Sánchez en el año 1994, luego de un importante proceso de participación de los Pueblos Indígenas, y de luchas tanto a nivel provincial como nacional se incorporan los derechos de los indígenas en la Constitución Nacional y posteriormente en la Constitución de nuestra Provincia.

Durante ese año se tramita, ante los poderes Ejecutivos y legislativos, las Carrera de Nivel Terciario de Maestro Bilingüe Intercultural para el Nivel Inicial y Maestro Bilingüe Intercultural para la Educación General Básica; que comienzan a funcionar el 19 de Abril de 1995 (día del Aborigen).dando inicio así a una nueva etapa institucional del C.I.F.M.A. como Instituto de Nivel Terciario.(Ver Anexo 14. Resolución de creación 166/95MECCy T) y (Anexo 15 Resolución Aprobación Plan de Estudio 033/95 MECCy T) y (Anexo 16 Disposición 003/95.M.ECCyT Distribución de horas cátedras de la Carrera de Maestro Bilingüe Intercultural.

Observación: La carrera de Maestro Bilingüe Intercultural para el Nivel Inicial no contó con alumnos matriculados por lo que no se desarrolló esta formación en el Instituto C.I.F.M.A.

ETAPAS DE LA VIDA INSTITUCIONAL.

1ra etapa: PREPARATORIA (1987- 1993)

Dado el carácter innovador de la propuesta de Educación Bilingüe Intercultural en adelante, E.B.I. impulsada por esta Institución que sólo registraba antecedentes, dentro del país en la vecina provincia de Formosa esta etapa revistió un carácter experimental.

La misma tuvo por objeto primordial la formación e incorporación de docentes indígenas, en las escuelas primarias y jardines afectados al Programa de Educación Bilingüe Intercultural con el objeto de apoyar la puesta en marcha de la E.B.I.

2da Etapa: DE INSTITUCIONALIZACIÓN (1993 - 1995).

El inicio de esta etapa la marcó la creación por Resolución N° 83/93 del Consejo General de Educación, del “Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen”.(Ver anexo 17)

En ella los esfuerzos se orientan hacia la consolidación de la Institución como Centro de Formación de Docentes Indígenas afirmando, simultáneamente, su perfil de animador y coordinador del Programa de Educación Bilingüe Intercultural, en adelante Pro. E.B.I. en el cumplimiento de lo establecido en el anexo 1 de la resolución citada. Para ello, se realizan actividades tales como la edición de material bilingüe, actividades de seguimiento en las

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL TERCIARIO C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



escuelas, talleres con miembros de las Asociaciones Cooperadoras, A.D.A⁵s. directivos, maestros, etc.

3ra. Etapa: DE CONSOLIDACIÓN (1995 en adelante)

A partir de la puesta en marcha, el 19 de abril de 1995, de la Carrera de “Maestro Bilingüe Intercultural para la Educación General Básica” la institución comienza a funcionar como Instituto de Nivel Terciario bajo la dependencia de la Dirección General de Nivel Terciario de la provincia del Chaco.

CARACTERIZACIÓN DE LAS ETAPAS DE LA VIDA INSTITUCIONAL.

1RA ETAPA: PREPARATORIA (1987- 1993).

Elaboración de propuestas para la educación del aborigen chaqueño:

El pedido realizado por las Asambleas de la Comunidades Aborígenes, al que se ha hecho referencia anteriormente, dio origen a una decisión del Consejo General de Educación de dar respuesta a la problemática planteada.

De acuerdo a lo que manifestara la docente Margarita Zazzeri: “...se crea, por Resolución N° 2692/86 del C.G.E.(Ver anexo 18) una Comisión conformada por tres docentes Prof Germán Bournissen, Prof, Margarita Zazzeri y Prof. Juan Alegre encargados de profundizar el tema ya que, para dar respuestas a dicha problemática particular resultó necesario elaborar propuestas específicas en lo referido a la Formación y Perfeccionamiento Docente, adaptación curricular, factibilidad de Formación de Auxiliares Docentes, implementación de la Modalidad Aborigen, enseñanza bicultural y bilingüe, etc.”. Todo ello con vistas a iniciar programas experimentales en el curso escolar 1987.

Dicha comisión se expidió, aconsejando al Consejo General de Educación iniciar acciones tendientes a :

- Formación y perfeccionamiento docente.
- Adaptación curricular.
- Formación de Auxiliares Docentes Aborígenes.
- Implementación de la Modalidad Aborigen.

⁵ En adelante a los Auxiliares Docentes Aborígenes, los denominaremos A.D.A.s.



Puesta en marcha del C.I.F.M.A. con los cursos de capacitación de Auxiliar Docente Aborigen.

La propuestas de la Comisión, referida a la formación de Auxiliares Docentes Aborígenes de dos años de duración sobre la base de los lineamientos generales del proyecto del “Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen”; habría sido aprobado por el Consejo General de Educación.

Según manifestara el Profesor Bounissen: “...para poner en marcha el proyecto se pensó en buscar un local que estuviera en una zona aborigen con el objeto de favorecer la relación escuela- comunidad. Por tal motivo se solicita en préstamo al Obispo de San Roque un Centro de Capacitación de Aborígenes recientemente construido por la Iglesia Católica, que estaba ubicado en el Barrio Nalá (Sol) , en la periferia de Pcia. Roque Sáenz Peña...”

“...El Consejo General de Educación entonces firmó un convenio con el Obispado de San Roque quien cedió gratuitamente el edificio para su utilización como local escolar y albergue estudiantil. Así se pudo inaugurar el curso de Auxiliares docentes Aborígenes. el 15 de julio de 1897; con una matrícula de treinta y cinco alumnos tobas y mocovíes provenientes de diversas comunidades de la provincia...”.

Continuo su relato diciendo que:”...al finalizar el año, se hizo un informe de las actividades desarrolladas en los primeros meses de funcionamiento y el documento fue elevado al Consejo General de Educación por el vocal gremial Sr. Belén Alvarez; quien supervisaba las innovaciones educativas en áreas aborígenes...”

La primera promoción de Auxiliares Docentes Aborígenes egresó en 1989. fueron veintinueve jóvenes de distintas comunidades aborígenes Tobas, y Mocovíes de la Provincia.

También se pudo registrar de los testimonios que durante el año 1988 y 1994 se extendió la capacitación de A.D.As en El Sauzalito zona wichí, creadas por Resolución N° 142/88 del Consejo General de Educación (Ver anexo 19). Se autorizó el funcionamiento del El Curso de Auxiliares Docentes Aborígenes para a etnia wichí, que la supervisión y organización estuvo a cargo del equipo del C.I.F.M.A. de Saénz Peña.

¿ A Que Se Debe El Nombre?

Según testimonio de la docente Zazzeri, Margarita: “... El nombre de “CENTRO DE INVESTIGACION Y FORMACION PARA LA MODALIDAD ABORIGEN”. fue puesto por el equipo de docentes encargados por el Consejo General de Educación de elaborar las propuestas para la educación aborigen..”

Dicho equipo quiso, en el nombre de la Institución, reflejar claramente la finalidad de la misma.:

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL TERCARIO C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



Que la institución estaba al servicio de la implementación de una “Modalidad Aborigen” (que luego se denomina E.B.I.).

Que para lograr la puesta en marcha de esta Modalidad era necesario crear las condiciones propicias formando recursos humanos especializados y mediante la realización de investigaciones lingüísticas y culturales acerca de los Pueblos aborígenes del Chaco a fin de desarrollar una propuesta curricular adecuada.

EL C.I.F.M.A. y la puesta en marcha del Pro.E.B.I.

Según testimonios de Margarita Zazzeri el C.I.F.M.A. se constituyó en la unidad ejecutora del Programa Educación Bilingüe Intercultural por ello, dijo que: “.. el 15 de mayo de 1990 en acto público se le hizo entrega, a los egresados, de las designaciones para sus respectivos cargos en las escuela que habían aceptado la experiencia de Educación Bilingüe Intercultural, esto nos significó un trabajo paciente realizado previamente, nos demandó recorrer las escuelas, solicitando acepten a los egresados:” Se supo que en el mismo acto se dio lectura a la Resolución N°425/90 del Consejo General de Educación.(Ver anexo 20) donde:

- Se afectan los establecimientos primarios que aceptaron incorporarse al Pro.E.B.I.
- Se determinan misiones y funciones del A.D.A. Se da a conocer la nómina de A.D.A.s y las escuelas en las que serán designados.
- Se realizan especificaciones sobre las misiones y funciones del A.D.A.

Ya que en el Art. 7° de la mencionada Resolución se “encomienda al C.I.F.M.A. continuar apoyando, asesorando y evaluando la aplicación del aludido Programa, a través de diversas acciones, como cursos de capacitación, y perfeccionamiento, visitas, reuniones en los locales escolares con docentes A.D.A.s y comunidad. Etc; los docentes del C.I.F.M.A. desarrollaban esta función.

El Sr Bounissen Germán dijo que la función encomendada en el citado Art. 7° de la Resolución 425/90 C.G.E. tuvo gran importancia para este Centro ya que obligó a la Institución a superar la concepción predominante acerca de Institutos de Formación Docente encargado casi pura y exclusivamente de la formación de grado..”

“... El seguimiento y animación del Pro.E.B.I:⁶ obligó al personal del C.I.F.M.A. a superar las cuatros paredes de la Institución abriéndose a la realidad de las escuelas en las que trabajan sus egresados ubicadas, en su gran mayoría, en zonas rurales e inhóspitas.

A partir del análisis de las prácticas docentes de los A.D.A.s realizadas mediante observaciones directas en el aula y talleres se fueron determinando los logros y dificultades de los mismos...”

Ello permitió:

⁶ Pro.E.B.I.: Programa de Educación Bilingüe Intercultural.



Compensar las dificultades detectadas mediante talleres y cursos entendiendo así la formación docente, como un proceso continuo y del que es responsable no sólo el A.D.A. sino también el C.I.F.M.A. en cuanto institución formadora.

Evaluar la currícula del curso de Formación de de A.D.A.s y a partir de allí, realizar los reajustes necesarios para el segundo curso.

Evaluación externa del C.I.F.M.A.

La Sra Margarita Zazzeri relató que “...en el año 1991 el Consejo General de Educación designó como **evaluadora externa** a la Lic. Teresa Artieda que se desempeñaba como técnica en la Dirección de Currículo de la provincia trabajando con la colaboración del Lic. Roberto Curín., docente de la casa, para realizar la evaluación externa de las actividades que veníamos desarrollando..”

Auto-evaluadas las actividades realizadas por el C.I.F.M.A, resaltándose los logros y dificultades en la implementación de la E.B.I. en las escuelas; se realizó una evaluación prospectiva referente a las necesidades en cuanto a la formación de A.D.A. s. a fin de profundizar el Pro.E.B.I. en la provincia.

Iniciación del segundo curso de Capacitación de Auxiliares Docentes Aborígenes.

Se pudo registrar también a partir de las indagaciones realizadas a la Sra Zazzeri Margarita y al Prof. Bournissen Germán que el 2do curso comenzó el 1 de septiembre de 1991 autorizado por Resolución N° 1712/91,(Ver Anexo 21) dando así continuidad a las acciones tendientes a promover el acceso del aborígen a distintos niveles educativos y lograr una auténtica y efectiva inserción en la comunidad.

En este segundo curso se inscriben jóvenes aborígenes tobas y mocovíes de diversas zonas de la provincia por lo que resulta indispensable mantener el servicio del albergue estudiantil a fin de facilitar la asistencia de alumnos que no provienen de Presidencia Roque Sáenz Peña.

Además, en esta Resolución, se asignan partidas presupuestarias para las tareas de perfeccionamiento docente, apoyo, asesoramiento y evaluación llevada adelante con la coordinación del C.I.F.M.A.

Publicaciones:

El Sr Bournissen relató que: “..Con el objeto de satisfacer las demandas de los A.D.A.s en cuanto a poder contar con un libro de lectura para la alfabetización en lengua Toba personal docente del C.I.F.M.A. elaboró y editó el libro de lectura en lengua Toba para 1er grado QOLAQ INNAIXATEGA que fue aprobado con carácter experimental, por Resolución N°3799/92 del Consejo General de Educación. (Ver anexo 22) para ser usado en las escuelas del área Toba afectadas al Pro.E.B.I:...”. Las mismas marcaron el cierre de la primera etapa en la vida institucional.

SEGUNDA ETAPA: DE INSTITUCIONALIZACIÓN (1993- 1995).

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL TERCARIO C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



A esta etapa se la ha denominado “ de institucionalización” ya que la misma se inició con la creación formal del C.I.F.M.A. superando así la etapa preparatoria que tuvo un carácter experimental.

La voluntad de las autoridades educativas de crear, con carácter definitivo, el C.I.F.M.A. se expresó en el Art.2 de la Resolución N° 83/93 aprobada por el Consejo General de Educación el 18 de febrero de 1993.

Con respecto a la citada Resolución es importante destacar aquí la FINALIDAD de la Institución expresada textualmente así:

El C.I.F.M.A tiene como fines:

- ◆ Lograr el mejoramiento del servicio educativo prestado en las comunidades aborígenes de la provincia mediante la investigación, el perfeccionamiento y la formación de docentes aborígenes.
- ◆ Coordinar, apoyar, animar y evaluar el Programa de Educación Bilingüe Intercultural para el logro de los objetivos propuestos.

Se puede sintetizar que la primera finalidad se corresponde a las funciones enumeradas en el Art. N° 138 del Estatuto del Docente, para los Institutos de Nivel Terciario (investigación, capacitación docente, y formación de grado). pero tiene como acento especial que todas las actividades que se realicen en el marco de la Institución estarán destinadas al mejoramiento del servicio educativo prestado en las comunidades aborígenes.

Que la segunda finalidad confirma también la acción del C I.F.M.A. iniciada en 1990, como Unidad Ejecutora del Pro.E.B.I.

El Pro.E.B.I. fue aprobado como proyecto especial con el objetivo específico de Implementar la “Modalidad Bilingüe Intercultural” y adecuar la educación chaqueña a las necesidades de los pueblos indígenas tobas, mocovíes y wichís.

Finaliza el segundo curso de A.D.As.

En los testimonios dado por la docente Zazzeri, Margarita puede leerse que: “...el 9 de septiembre egresa la 2da promoción de Auxiliares Docentes Aborígenes...”

En este Acto de colocación de grado, el Rector junto a las Directoras de Nivel Terciario y Secundario procedieron a colocar el primer ladrillo del edificio propio, que posteriormente se construiría con aportes del Plan Social Educativo.

El hecho de que en un mes antes, se hubiera aprobado el reconocimiento de los Derechos de los pueblos Indígenas en la Constitución Nacional dio mayor ánimo e impulso a la tarea, sostuvo la docente entrevistada.

En la provincia del Chaco se formaron dos promociones de ADAs en cada sede, según muestra el cuadro siguiente:

	Saenz Peña		El Sauzalito	Totales
--	------------	--	--------------	---------

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL TERCIARIO C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



	Tobas	Mocovíes	Wichís	
1° Promoción 1989	25	4	12	41
2° Promoción 1994	22	2	20	44
Totales	47	6	32	85

Fuente: Elaboración propia a partir de datos estadísticos obtenidos del C.I.F.M.A.

3RA ETAPA: DE CONSOLIDACIÓN.

Apertura de la carrera de Maestro Bilingüe Intercultural para la Educación General Básica.

Se puede concluir a partir de las diferentes respuestas dadas por los informantes claves que a esta etapa se la ha denominado de consolidación ya que en la misma se afirma el carácter de la Institución como formadora de docentes aborígenes a partir de la implementación de una carrera de maestro especializado en Educación Bilingüe Intercultural. Dicha carrera es de nivel terciario y está destinada a aborígenes de las etnias tobas, wichis y mocovíes.

Por ello, a partir de la puesta en marcha el 19 de abril de 1995, de la Carrera de “Maestro Bilingüe Intercultural para la E.G.B”. la institución comienza a funcionar como Instituto de Nivel Terciario C.I.F.M.A. bajo la dependencia jerárquica de la Dirección General de Nivel Terciario.(Ver anexos 14,15,16)

Considerando la primer variable de análisis: Institución C.I.f.M.A.; para aspectos relevantes a la Identidad Institucional se pudo consultar el **Proyecto Educativo Institucional** del cual se obtuvo información relevante a la Identidad Institucional, Imagen Objetivo. Propósitos y objetivos Institucionales.

IDENTIDAD INSTITUCIONAL

El Instituto de Nivel Terciario C.I.F.M.A. cuenta con catorce años de fecunda trayectoria y jerarquía académica, único centro de esta modalidad, ejecutora del Programa Educación Bilingüe Intercultural, para las etnia Toba, Wichí y Mocoví; surge como una forma de dar respuesta a las necesidades y expectativas de formación de una población que a través de los años, fue víctima de una deficiencia crónica como es el abandono, la repetición de los niños del sistema educativo, teniendo como misión:

- Rescatar y sistematizar los saberes valiosos de esta comunidad en un ámbito de revalorización de la identidad social y cultural.
- Generar recursos humanos de capacitación-investigación sobre la cultura y lengua indígena del Chaco.

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL TERCIARIO C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



- Incorporar la familia indígena al sistema escolar, reconocer sus saberes y potenciarlos a través del emprendimiento de acciones en conjunto que permitan una verdadera vinculación escuela-comunidad, el crecimiento personal, social y comunitario.

Podemos sintetizar a partir de lo desarrollado en este aspecto que esto va permitiendo:

Ir adecuando la educación chaqueña a las reales necesidades de los pueblos indígenas en vista del proceso de consolidación de su identidad étnica como punto de partida para su efectiva y real participación en un diálogo intercultural en la sociedad pluriétnica y pluricultural del Chaco.

Se pudo saber que desde el año 1987 se realizó la capacitación de Auxiliares Docentes Aborígenes no implementándose la formación de Maestros Indígenas por los siguientes motivos:

- Carencia de un equipo docente especializado en Educación Intercultural Bilingüe.
- Poco desarrollo de investigación lingüística, antropológica y de pedagogía intercultural bilingüe.

Se sintetiza que luego de ocho años de intenso trabajo, se han superado las dificultades planteadas y se abrió la Carrera de Maestro Bilingüe Intercultural en el año 1995; la que permitió a los egresados ocupar un espacio al que tienen pleno derecho y desempeñar una función insustituible en la educación escolar de los niños indígenas.

En el transcurso de estos años, el crecimiento y el fortalecimiento de la Educación Intercultural Bilingüe estuvo signada por las demandas y las exigencias que las comunidades indígenas iban planteando a la Institución, y por concretar paulatinamente los logros planificados.

También se ha logrado conformar equipos de capacitación interdisciplinarios de docentes indígenas y no indígenas, se han concretado diversas investigaciones por parte de lingüistas, antropólogos, psicólogos, pedagogos, docentes y comunidad indígena.

EXPLICITACIÓN DE IMAGEN OBJETIVO

Teniendo en cuenta la Constitución Nacional y Provincial, la Ley Federal de Educación, la Ley de Educación de la Provincia del Chaco, Ley del Aborigen Chaqueño, los objetivos y propósitos institucionales se expresan en la siguiente imagen objetivo:

1) Una Institución Educativa dedicada específicamente a la formación, capacitación e investigación en Educación Intercultural Bilingüe, con presencia y participación indígena, que responda a las demandas y necesidades de los mismos y que contribuya decisivamente a la concreción del derecho constitucional a una Educación Intercultural Bilingüe.

2) Una Institución de Nivel Terciario cuyo modelo educativo respete la identidad cultural, social y lingüística de los pueblos indígenas con una fuerte inserción, presencia y compromiso en la misma a través de:

- Formación de docentes indígenas.
- Tareas de extensión y servicio a las comunidades.

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL TERCIARIO C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



- Investigaciones culturales, lingüísticas y educativas.
 - Capacitación a docentes de todos los niveles.
- 3) Una Institución que ofrezca una formación pedagógica integral desde el enfoque Bilingüe Intercultural respetuoso de la diversidad.
- 4) Una Institución en la que la enseñanza y la investigación de las Lenguas Toba, Wichí y Mocoví ocupen un espacio preferencial tanto dentro del aula como fuera de ella.
- Este protagonismo dependerá no solo del Estado, sino de la actitud de la sociedad envolvente y por supuesto de los propios indígenas.
- 6) Una Institución con Estilo Institucional propio basado en el diálogo intercultural de los actores involucrados en el compromiso para con los pueblos indígenas, y con una fuerte participación igualitaria y protagonismo de los mismos en la toma de decisiones.

Se puede sintetizar aquí a partir de la Imagen objetivo mencionada que esta Institución posee estilo propio que les permite a los indígenas a iniciar un camino hacia el logro de una real participación igualitaria en la Sociedad Nacional y Regional.

Que de esta forma las comunidades, fortalecidas en su identidad a través de la Educación Intercultural Bilingüe, y en sus objetivos de recorrer el camino con sus propios pies, sin muletas harían sólida su posición al tener compromiso y responsabilidad para con la Sociedad y el Estado.

PROPÓSITOS INSTITUCIONALES

Entre los propósitos institucionales plasmado en el Proyecto Educativo Institucional pueden leerse los siguientes:

1. Garantizar una formación intercultural bilingüe con una oferta de calidad, equitativa, a todos los alumnos, para que al finalizar su formación, alcancen los máximos logros posibles.
2. Lograr en los alumnos una profunda convicción de formación permanente como un imperativo de afianzar su compromiso con la Educación Intercultural Bilingüe y como actores sociales comprometidos con la realidad en donde se desempeñen.
3. Establecer una fluida comunicación y una sostenida articulación entre el instituto y las escuelas destinos de las prácticas de los alumnos indígenas con el fin de coordinar y ejecutar acciones interinstitucionales en los diversos ámbitos de la capacitación, investigación y extensión.
4. Establecer un espacio permanente de capacitación continua que den respuesta a las demandas identificadas en las diferentes unidades educativas que implementan una Educación Intercultural Bilingüe.
5. Desarrollar acciones que abarquen diversas instancias de investigación-acción para enriquecer conocimientos, adquirir saberes, analizar, retroalimentar y evaluar las prácticas pedagógicas a modos de vincular teoría-práctica y desenvolverse en contextos pluriétnicos y bilingües.

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL Terciario C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



6. Propiciar el acercamiento escuela-comunidad como una manera de enriquecer el presente Proyecto Educativo.

En el Proyecto Educativo Institucional se puede leer los siguientes objetivos

OBJETIVOS INSTITUCIONALES

1. Consolidar y desarrollar una propuesta de formación docente integral, diversificada, impulsando una oferta educativa Intercultural Bilingüe para la EGB 1 y 2, con el fin de rescatar y valorar la identidad cultural, social y lingüística de los alumnos indígenas.
2. Formar docentes poseedores de una cultura general y específica del medio donde ejercerá su tarea educativa.
3. Evaluar los procesos de aprendizaje de los alumnos incluyendo la reflexión sobre su propia práctica con el fin de responder a las necesidades reales y lograr prácticas pedagógicas contextualizadas.
4. Construir un estilo de gestión institucional integradora, participativa y transformadora.
5. Aportar recursos metodológicos para abordar científicamente los fenómenos educativos que garanticen una formación continua y de calidad.
6. Detectar demandas de capacitación que corresponda al entorno inmediato y cotidiano del alumno.
7. Planificar, difundir, organizar, administrar y evaluar ofertas de capacitación de docentes en actividad y graduados docentes.
8. Fomentar líneas de investigación-acción que impliquen la integración o complementariedad de enfoques, métodos y/o disciplinas como una forma de resignificar y vincular teoría-práctica.

Se puede analizar a partir de haber explicitados los objetivos y propósitos institucionales que ésta Institución y que la educación que ella imparte se convirtió en una estrategia de equidad educativa, porque estribó en el postulado de la plena vigencia de las lenguas y las culturas indígenas en el proceso de enseñanza- aprendizaje y reconoció la diversidad socio-cultural como atributo positivo de una sociedad, promoviendo el desarrollo de tradiciones culturales ricas y variadas.

Continuando con la caracterización de la Institución C.I.F.M.A. y en relación a aspectos generales, se hará referencia a la Infraestructura, edificio y mobiliarios.

INFRAESTRUCTURA

Se pudo rescatar del libro de Memoria Institucional que el 12 de Agosto de 1995 (1° Aniversario de la Incorporación de los Derechos de los Pueblos Indígenas a la Constitución Nacional), se realizó el Acto de Inauguración del edificio escolar del C.I.F.M.A. en el Barrio Nalá de Presidencia Roque Sáenz Peña. En dicho acto estuvieron presente autoridades educativas provinciales y nacionales, quienes expresaron su beneplácito por las acciones desarrolladas por el Instituto C.I.F.M.A. en el servicio educativo a las comunidades aborígenes.

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL Terciario C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



A partir de las observaciones de planos del edificio y del estado del mismo se puede caracterizarlo del siguiente modo:

El **edificio** escolar tiene 662m² de superficie cubierta cuenta con cinco aulas, salón de usos múltiples, sanitarios, cocina despensa y bloque administrativo compuesto por seis oficinas, depósito y baños para los docentes.

La placa recordatoria que se encuentra a la entrada del Instituto dice lo siguiente:

Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología
C.F.M:A.
12-8-95.
Recuerdo de Inauguración
Este edificio fue construido con el aporte del Plan Social
Educativo para la Educación Bilingüe Intercultural de los
Pueblos indígenas Qom, Wichi y Moqoit.

Se observó la existencia de diversos mobiliarios: bancos, sillas, armarios, estanterías, como también fotocopiadora, computadoras varias donado por diversas instituciones que apoyan la Educación Bilingüe Intercultural entre ellas se pudo registrar al: Ministerio de Educación. Instituto Nacional de Asuntos Indígenas. Fundaciones. Organismos no gubernamentales.

ASPECTOS ORGANIZATIVOS

En relación a este punto se puede diferenciar la Organización adoptada en la Institución desde dos momentos significativos:

- 1- Organización adoptada durante la Formación del Auxiliar Docente Aborigen.
- 2- Organización adoptada durante la formación del Maestro Bilingüe Intercultural.

1- Organización adoptada durante la Formación del Auxiliar Docente Aborigen.

Estructura Organizacional Según Resol 83/93 C.G.E(Ver Anexo 17)

La estructura del C.I.F.M.A. estuvo integrada por las siguientes áreas desde la formación de Auxiliares Docentes Aborígenes.

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL Terciario C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



Área de Formación de Docentes Aborígenes.

Fue la encargada de capacitar a los aborígenes para el desempeño de su labor escolar, tal como lo establece el Artículo 16, inciso e) y f) de la Ley 3.258. Estatuto del Docente.

Dicha capacitación se realizó mediante cursos de nivel secundario y/o terciario aprobadas por el Consejo General de Educación.

Área de Capacitación Permanente.

Con el objeto de dar cumplimiento a lo establecido en el Art. 16, inciso d) de la Ley 3.258 ésta área tuvo a su cargo ejecutar las acciones de capacitación permanente programadas por la Comisión de Capacitación Permanente.

Dicha capacitación se brindó a los docentes mediante cursos de postgrado, seminarios, talleres, jornadas, etc.

En las áreas de Capacitación Permanente y Seguimiento actualmente se encuentran trabajando personal part-time con horas cátedras de nivel secundario, designado en 1983 con carácter transitorio y docentes de los espacios de Investigación educativa.

Área de Seguimiento.

Fue la encargada de asesorar y apoyar a los supervisores técnicos de zona, directores, maestros, A.D.A.s. de las escuelas afectadas al Pro.E.B.I. y al Consejo Consultivo para permitir un adecuado seguimiento y evaluación del mismo.

Área de Currículo y Elaboración de Material.

Con el objeto de dar cumplimiento a lo establecido en el Artículo 16, inciso b) de la ley 3.258 Estatuto del Docente, esta área tuvo a su cargo las siguientes tareas:

- ◆ Recoger y sistematizar las experiencias de los docentes del Pro.E.B.I. en este campo como punto de partida para la elaboración del diseño curricular para la Modalidad Bilingüe Intercultural.
- ◆ Realizar, distribuir, promover su uso y validación del material de apoyo necesario para la E.B.I.
- ◆ Diseminar y evaluar la propuesta de Diseño Curricular para la Modalidad.

Residencia Estudiantil.

Este servicio que se prestó a los alumnos contó con dos docentes de dedicación exclusiva, a la atención del alumnado, coordinando diversas actividades, desde las escolares hasta recreativas.

2- A partir de la Implementación de la carrera de Maestro Bilingüe Intercultural, el aspecto organizativo adoptó la siguiente estructura:

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL Terciario C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



CONFORMACIÓN DE LA PLANTA FUNCIONAL ACTUAL.

Como ya se señaló anteriormente al crearse la “Carrera de Maestro Bilingüe Intercultural para la E.G.B.”⁸ se afectaron los cargos de Rector, Secretario, Bedel, Director de Estudio y las horas de cátedras de Nivel Terciario para el funcionamiento de la carrera.

Ello permitió la conformación de un equipo docente designado con carácter Interino que conformó el Area de Formación de Docentes Aborígenes.

Habida cuenta de que resultó indispensable brindar apoyo al proceso de enseñanza aprendizaje de los docentes y alumnos de la “Carrera de Maestros Bilingüe Intercultural para la E.G.B.” debido a que se detectaron diversas dificultades en los alumnos, de comprensión, interpretación de textos, escritura en lengua materna, etc, se afectó personal par-time designado anteriormente con carácter Transitorio a un A.D.A. relevado de sus funciones en su cargo de base a fin de conformar dos Equipos de Apoyo.

Debido a que tampoco se afectó cargos ni horas cátedras de nivel terciario para cubrir las necesidades en las otras Áreas en este momento las mismas se encuentran prácticamente paralizadas, en especial área de Currículos y Elaboración de Material.

Se puede sintetizar que los recursos humanos disponibles en la institución al momento de la implementación de la carrera de maestro bilingüe intercultural para la EGB fueron lo siguientes:

RECURSOS HUMANOS

Plantel docente (Ver anexo N° 23)

Aspecto cuantitativo:

- Cantidad total 14 (13 docentes con cargo y horas cátedra, y 1 bedel)
- 8 docentes designados con horas transitorias y 1 docente afectado
2 personal de planta permanente (cocinera y ayudante de cocina)
1 bibliotecaria
- Cantidad de personal directivo: 2 (Dos)

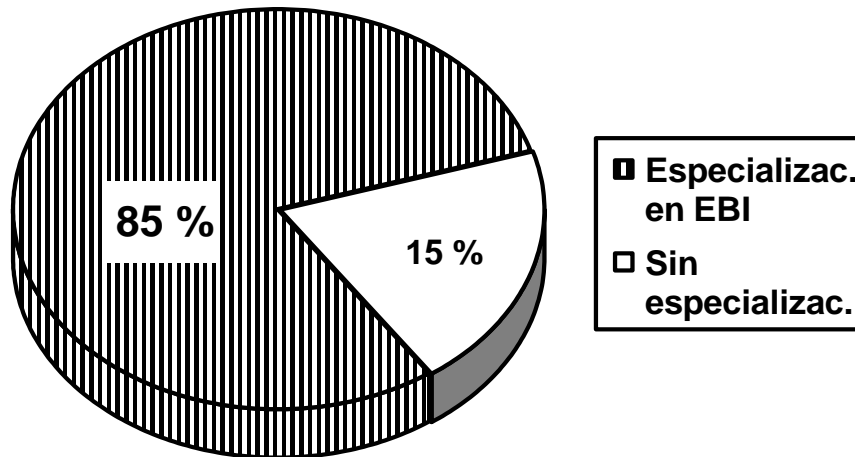
Aspecto cualitativo:

Especialización en Educación Bilingüe Intercultural de los docentes del I.N.T. “CIFMA”:

⁸ E.G.B.: Educación General Básica.

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL Terciario C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



Se puede leer en el gráfico que de la totalidad de los docentes de la Institución una característica distintiva es que el 85% posee capacitación en educación bilingüe Intercultural y que solo un 15% carece del mismo

En relación a la cultura escolar, la organización de los espacios, los tiempos y los agrupamientos y de los vínculos interpersonales, los siguientes cuadros son explicativos del funcionamiento de los mismos:

Cultura Escolar:

Relaciones → sentido de comunidad.
→ trabajo en equipo.
→ apoyo y relación mutua.
→ Aprendizaje profesional compartido.
→ Acuerdos contruidos consensuados.

Formas de Trabajo → Enseñanza: tarea colectiva, participativa.
en equipo.
→ Instancias de diálogos entre grupos.

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL Terciario C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



→ Espacios y tiempos comunes.

Identificación personal o Estilo: → escuela como conjunto.
→ Valores, proceso y metas compartidos.
→ Interdependencia.

Condiciones Organizativas → tiempos, tareas y recurso que promueven el trabajo conjunto.
→ sentido de pertenencia a la Institución.

Aspectos organizativos básicos

La organización de espacios, tiempos agrupamientos se concretiza en :

Espacios:

Características edilicias. distribución de los espacios según las tareas y equipamientos. Resignificación de los mismos según la distribución de roles en los actores (propietarios, clientes, extranjeros, usuarios).

Tiempos:

Calendarios – Horarios – Uso real del tiempo asignado. Resignificación de cronogramas institucionales en función del tiempo y tareas (Agenda Institucional).

Agrupamientos:

Organización de los actores: * según comunicación
* sistema de roles

* sistema de poder

- ◆ Según las funciones de la institución
- ◆ Instancias de la Formación Docente
- ◆ Articulación e integración de dichas instancias
- ◆ Equipos de trabajo
- de conducción (Consejo Directivo)
- Intra-institucional (departamentos según funciones: gestión pedagógica, administración)

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL Terciario C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



- Inter-institucionales: proyectos integrados (con otras instituciones)

Circuitos de comunicación: - ascendente

- descendente

- circular

= no estructurado

= no lineal

= no vertical

De los vínculos interpersonales

- Actitudes vinculadas a distintos aspectos de la Institución
- Sentido de pertenencia
- Relaciones de intercambio armoniosas
- Participación - Tomar decisiones
- Favorecer la empatía - Explicaciones
- Objetivos asumidos – Compromiso general
- Ámbito Democrático

ASESORES EXTERNOS:

Se pudo registrar que la Institución contó con asesores externos continuamente, dedicados al fortalecimiento de las acciones emprendidas a partir del seguimiento y la capacitación continua entre ellos se pudo reconocer a los siguientes:

Investigadores del CONICET Dr. José Braunstein. Pablo Wright (antropólogos) Lic. Cristina Messineo (Lingüista). El asesor de Programas de Educación Bilingüe Intercultural que se realizan en Paraguay y Bolivia: Dr. Bartolomé Meliá. Psicopedagoga Marta Tomé entre otros.

En relación a los alumnos se buscó información relacionada con el perfil del ingresante, los aspectos a tener en cuenta en su evaluación y la matrícula de alumnos registrados por años y etnias.

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL Terciario C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



SITUACION ACADEMICA DE LOS ALUMNOS.

Perfil del ingresante.

Entre los requisitos del Ingresante a la Carrera de “Maestro Bilingüe Intercultural para la E.G.B.” se pudo leer lo siguiente:

- ◆ Ser aborigen de la etnia Toba, Wichi o Mocovì.
- ◆ Dominar la Lengua autóctona en forma oral y escrita.
- ◆ Tener estudios secundarios completos de cualquier modalidad o estudios completos de A.D.A.
- ◆ Responder al perfil de ingreso a ser evaluado por el Departamento de lengua e Historia.

Aspecto a tener en cuenta en la evaluación de los alumnos:

- ◆ Actitudes de apertura y servicio hacia sus pares, educando y comunidad.
- ◆ Actitudes de preservación de la identidad y Cultura aborigen.
- ◆ Disposición para transmitir su cultura y lengua autóctona.
- ◆ Capacidad para integrar equipos de investigación y sistematización de datos sobre la realidad socio-cultural.
- ◆ Disposición para promover el bien común.
- ◆ Capacidad de diálogo intercultural.

MATRICULA:

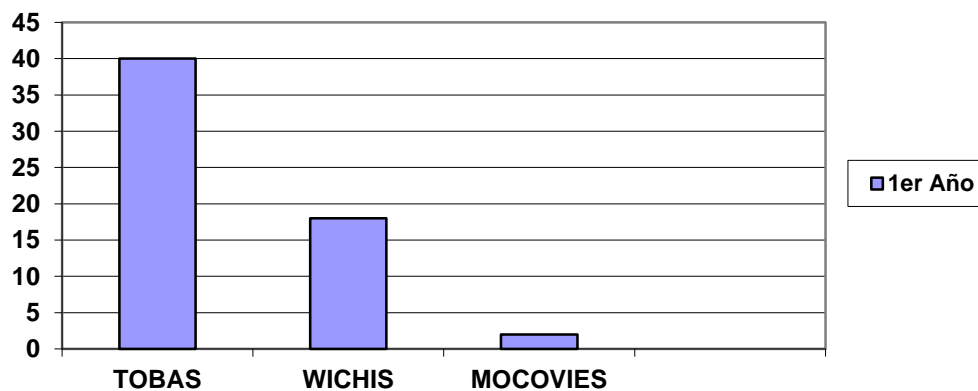
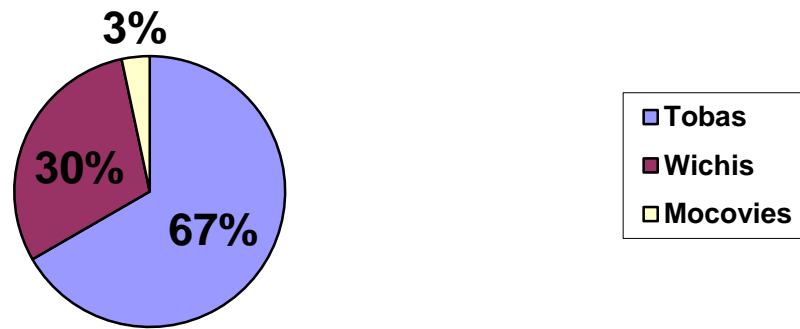
Tabla 1 Matrícula de alumnos año 1995 discriminados por etnias.

ETNIAS	TOTAL
TOBAS	40
WICHIS	18
MOCOVIES	2
TOTAL:	60

FUENTE: Elaboración propia a partir del Relevamiento estadístico anual.

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL Terciario C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



Lectura de Tabla 1

En el gráfico circular se puede observar que son 60 los alumnos matriculados en el año 1995 en la Carrera de maestro bilingüe intercultural, se lee que un 67% corresponden a la etnia toba, un 30% a la etnia wichís y solo un 3% a la etnia mocoví.

En el gráfico de barra por etnias se puede observar que del total de alumnos 40 alumnos son tobas, 18 son wichis y solo 2 son mocovíes.

Estela Maris Valenzuela

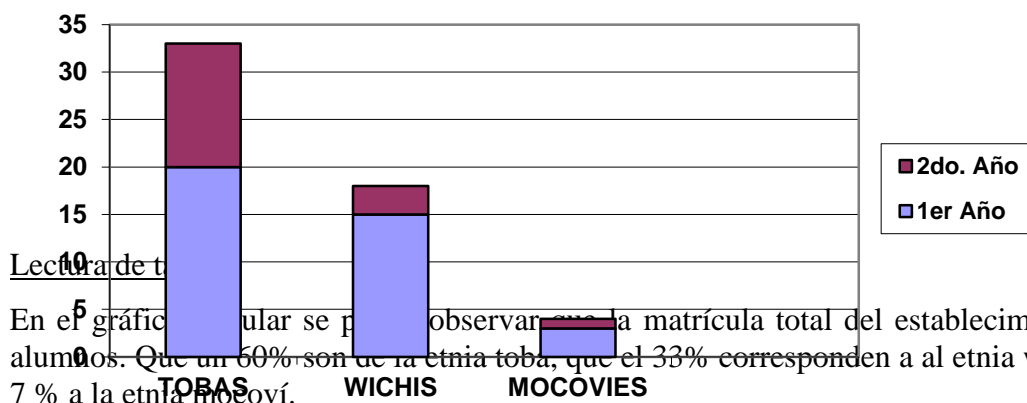
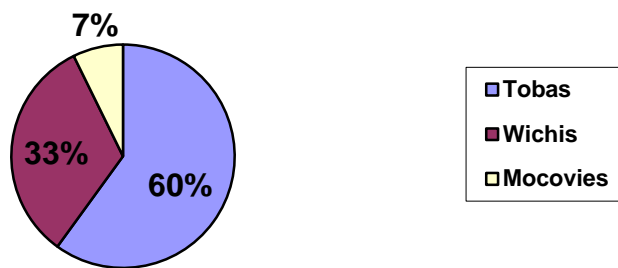
FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL Terciario C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



Tabla 2 Matrícula de alumnos año 1996 discriminados por etnias.

ETNIAS	TOTAL	CURSO	
		1er Año	2do. Año
TOBAS	33	20	13
WICHIS	18	15	3
MOCOVIES	4	3	1
TOTAL:	55		

FUENTE: Elaboración propia a partir del Relevamiento estadístico anual.



En el gráfico circular se puede observar que la matrícula total del establecimiento es de 55 alumnos. Que un 60% son de la etnia toba, que el 33% corresponden a la etnia wichí y solo un 7% a la etnia mocoví.

En el gráfico de barra escalonadas por etnias y por año se puede observar que del total de 33 alumnos tobas, 20 alumnos son de 1er año y 13 alumnos de segundo año.

En la barra correspondiente a la etnia wichí se observa un total de 18 alumnos, de los cuales 15 son de 1er año y 3 alumnos son de 2do año.

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL Terciario C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.

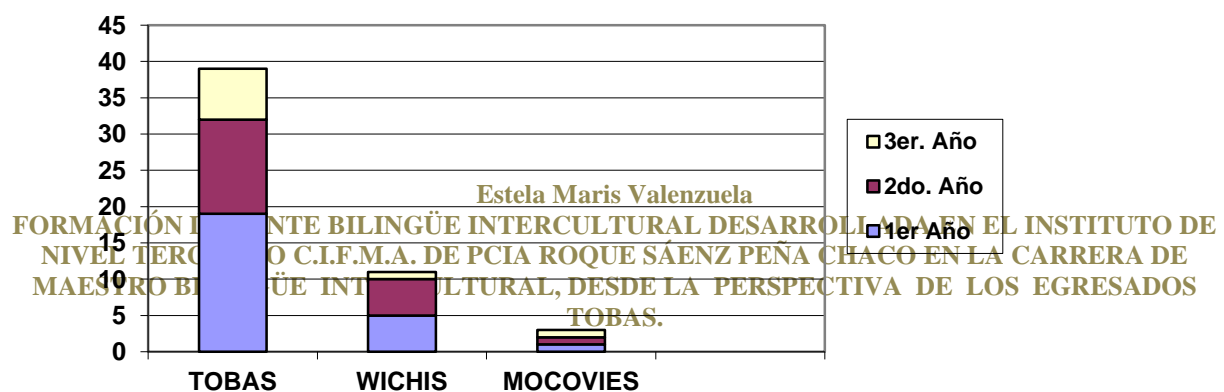
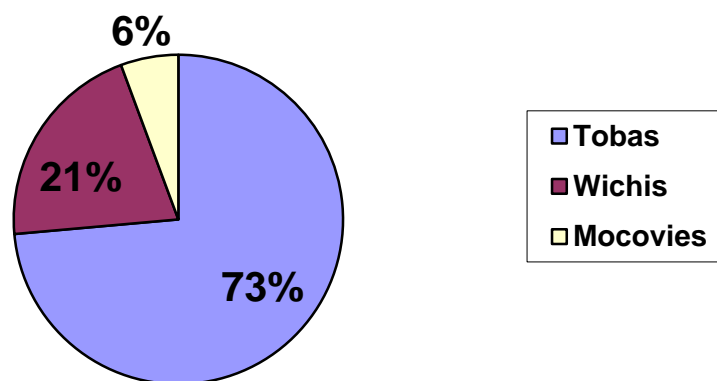


En la barra correspondiente a la etnia mocoví se observa que sobre un total de 4 alumnos, 3 alumnos son de 1er año y solo 1 alumno es de 2do año.

Tabla 3 Matrícula de alumnos año 1997 discriminados por etnias.

ETNIAS	TOTAL	CURSO		
		1er. Año	2do. Año	3er. Año
TOBAS	39	19	13	7
WICHIS	11	5	5	1
MOCOVIES	3	1	1	1
TOTAL	53			

FUENTE: Elaboración propia a partir del Relevamiento estadístico anual.





Lectura de tabla 3

En el gráfico circular se puede observar que la matrícula total del establecimiento es de 53 alumnos. Que un 73 % son de la etnia toba, que el 21% corresponden a al etnia wichí y solo un 6 % a la etnia mocoví.

En el gráfico de barra escalonadas por etnias y por año se observa que del total de 39 alumnos tobas, 19 alumnos son de 1er año y 13 alumnos de segundo año y 7 alumnos en 3er año.

En la barras escalonada correspondiente a la etnias wichí se observa un total de 11 alumnos, de los cuales 5 son de 1er año y 5 alumnos son de 2do año y 1 alumno de 3er año.

En la barra escalonada correspondiente a la etnia mocoví se observa que sobre un total de 3 alumnos, 1 alumno es de 1er año , 1 alumno de 2do año y 1 alumno es de 3er año.

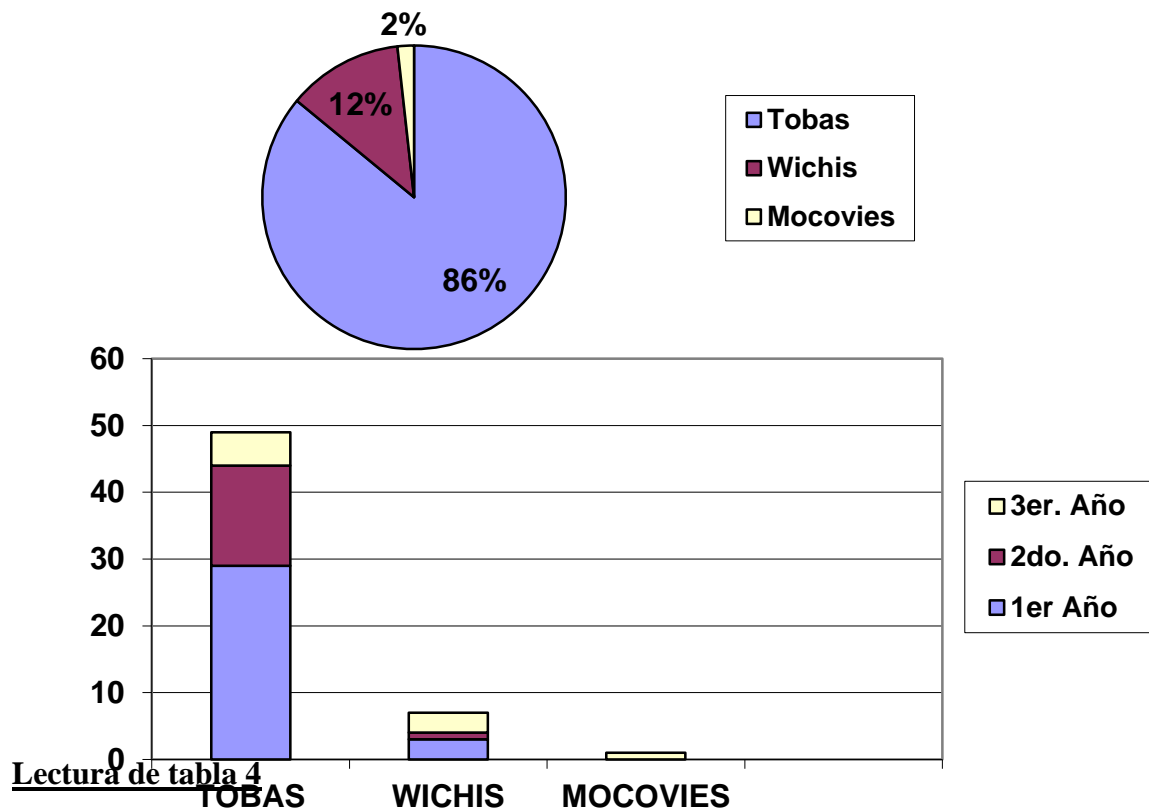
Tabla 4 Matrícula de alumnos año 1998 discriminados por etnias.

ETNIAS	TOTAL	CURSO		
		1er. Año	2do. Año	3er. Año
TOBAS	49	29	15	5
WICHIS	7	3	1	3
MOCOVIES	1	-	-	1
TOTAL	57			

FUENTE: Elaboración propia a partir del Relevamiento estadístico anual.

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL TERCARIO C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



Lectura de tabla 4

En el gráfico circular se puede observar que la matrícula total del establecimiento es de 57 alumnos. Que un 86 % son de la etnia toba, que el 12% corresponden a al etnia wichí y solo un 2 % a la etnia mocoví.

En el gráfico de barra escalonadas por etnias y por año se observa que del total de 49 alumnos tobas, 29 alumnos son de 1er año y 15 alumnos de segundo año y 5 alumnos en 3er año.

En la barras escalonada correspondiente a la etnias wichí se observa un total de 7 alumnos, de los cuales 3 son de 1er año y 1 alumnos es de 2do año y 3 alumnos son de 3er año.

En la barra escalonada correspondiente a la etnia mocoví se observa que solo 1 alumno mocoví cursa el 3er año, no registrándose alumnos en 1er y 2do año.

Estela Maris Valenzuela

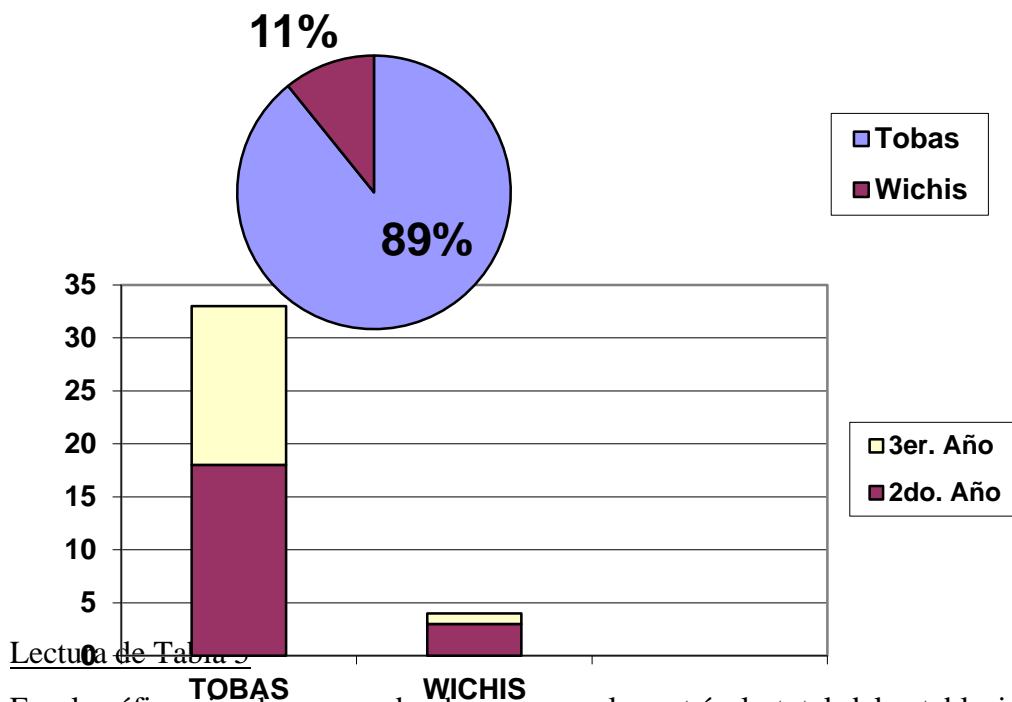
FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL TERCARIO C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



Tabla 5-Matricula de alumnos año 1999 discriminados por etnias.

ETNIAS	TOTAL	CURSO	
		2do. Año	3er. Año
TOBAS	33	18	15
WICHIS	4	3	1
MOCOVIES	-	-	-
TOTAL	37		

FUENTE: Elaboración propia a partir del Relevamiento estadístico anual.



En el gráfico circular se puede observar que la matrícula total del establecimiento es de 37 alumnos, dichos alumnos son de 2do y 3er año ya que ése año no hubo matrícula inicial, es decir inscripción a primer año. Que un 89 % son de la etnia toba, que el 11% corresponden a al etnia wichí y no se registra alumnos de la etnia mocoví.

En el gráfico de barras escalonadas por etnias y por año se observa que del total de 33 alumnos tobas, 18 alumnos son de 2do año y 15 alumnos son de 3er año.

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL Terciario C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



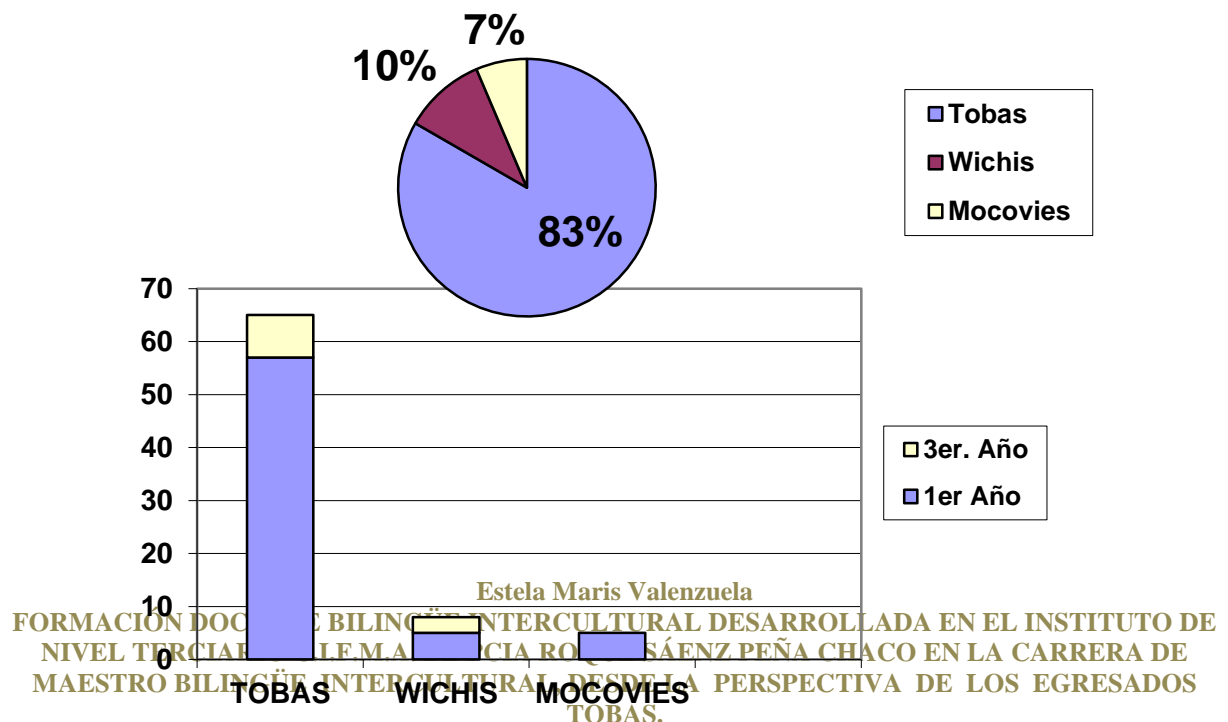
En la barras escalonadas correspondiente a la etnias wichí se observa un total de 4 alumnos, de los cuales 3 son de 2do año y 1 alumnos es de 3ero año.

No se registran alumnos de la etnia mocoví.

Tabla 6 Matrícula de alumnos año 2000 discriminados por etnias.

ETNIAS	TOTAL	CURSO	
		1er. Año	3er. Año
TOBAS	65	57	8
WICHIS	8	5	3
MOCOVIES	5	5	-
TOTAL	78		

FUENTE: Elaboración propia a partir del Relevamiento estadístico anual.





Lectura Tabla 6

1- Se registro la matrícula total del establecimiento: 78 alumnos correspondiente a :
1er año de la Carrera de Profesor Intercultural Bilingüe para la E.G.B. 1 y 2: 67 alumnos es decir el 86 % del total de matriculados.

3er año de la Carrera de Maestro Bilingüe Intercultural un total de 11 alumnos, es decir el 14 % de los matriculados.

En el gráfico circular se puede observar que la matrícula total del establecimiento es de 78 alumnos. Que un 84 % son de la etnia toba, que el 10 % corresponden a al etnia wichí y solo un 6 % a la etnia mocoví.

En el gráfico de barra escalonadas por etnias y por año se observa que del total de 65 alumnos tobas, 57 alumnos son de 1er año y 8 alumnos de 3 er año.

En la barra escalonada correspondiente a la etnias wichí se observó un total de 8 alumnos, de los cuales 5 son de 1er año y 3 de 3er año es decir de la carrera de maestro bilingüe intercultural.

En la barra escalonada correspondiente a la etnia mocoví se observa que 5 alumnos mocoví cursa el 1er año, no registrándose alumnos 3er año de la carrera de maestro bilingüe intercultural.

ANÁLISIS DE LA MATRÍCULA

1- Decreciente matrícula en la carrera que se analizan

Al analizar la magnitud de las cifras que se observan, cuando se considera el decrecimiento de matrícula en la Carrera de Maestro Bilingüe Intercultural para la E.G.B.1 y 2 se debe considerar los siguientes aspectos señalados por la directora de estudio de la carrera de maestro bilingüe intercultural, que explicarían los motivos de tales decrecimiento.

a) Escaso porcentaje de ingreso y egreso de alumnos al nivel secundario en nuestra región influida por la evolución de la inequidad y desigualdad educativa, sobre todo en contextos de marginalidad extrema, con poblaciones aborígenes.

b) El derecho históricamente postergado hacia una educación de calidad para toda su vida, que le otorgue las herramientas necesarias para posibilitarlo enfrentar a las crecientes condiciones de pobreza para la mayorías y a las exigencias propias del proceso de globalización y modernización de nuestras sociedades, acompañado de un sostenido deterioro en la distribución de ingresos para garantizar la continuidad en el sistema.

c) La falta de políticas educativas que tiendan a garantizar y fortalecer la Educación Intercultural Bilingüe en todos los niveles del sistema educativo, acompañados por el desarrollo de políticas compensatorias, que implique la implementación de diversos programas de atención específica a los grupos con rezago en materia de educación, analfabetismo funcional y condiciones socio-económicas en desventajas.

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL Terciario C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



d) Las desigualdades de origen social, que siguen siendo muy significativas, como también la imposibilidad de nuestros sistemas educativos y de los procesos socio-económicos imperantes, para crear bases más homogéneas de cultura integradora que posibilite retener en el nivel escolar, a un número considerable de jóvenes.

e) La necesidad de incorporarse tempranamente al trabajo, para mantener a sus familias, utilizando como único medio de ingreso sus mal vendidas artesanías a precios muy bajos, que le demanda mucho tiempo y esfuerzo dedicado a la producción y a la posterior venta de las mismas.

f) El desprendimiento de su núcleo familiar por largo tiempo, observado sobre todo en las primeras cohortes de alumnos, que le significó un período de incorporación de nuevas formas de convivir, de relacionarse con el entrono, de establecer vínculos al que no muchos pudieron resistir.

GOBIERNO INSTITUCIONAL

En relación a este aspecto, interesó analizar las modalidades de gestión establecida en la Institución, para ello se recabó información del Proyecto Educativo Institucional.

Modalidades de Gestión

Puede leerse en lo plasmado en el proyecto educativo institucional que la institución C.I.F.M.A. se adhiere a un modelo de modelo de gestión participativa con una organización interactiva flexible dinámica con liderazgo compartido, con creatividad e innovaciones amplias.

Esto se concreta en un modelo de Gestión con Cultura Democrática que implica el respeto del punto de vista de los actores Institucionales que todos los docentes y alumnos puedan tener igualdad de oportunidades, de opiniones y de asumir responsabilidades y tareas, se establezcan con claridad de los acuerdos y se intenten superar con el mayor consenso las controversias, se genere el trabajo en equipo donde se adopten estrategias compartidas.

El sistema de Información posee canales claros, concisos, donde se realizan reuniones para chequear necesidades institucionales y se crean canales inter-institucionales.

La comunicación fue y es de cara a cara, el encuentro grupal, la escucha activa, se genera una nueva oportunidad donde se permite la participación de la comunidad y la de los alumnos. Los medios son múltiples: carteleras, pizarrones, reuniones, folletos, boletines, periódicos, otros.

Que este estilo de gestión que proponen:

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL TERCARIO C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



- Se concreta en aceptar el derecho de una persona a expresarse, vivir y crecer en una etnicidad y cultura determinada, en el respeto por la diversidad, en el reconocimiento de la interdependencia, conocimiento cultural de las partes.

Se apoya en

- Una pedagogía integradora y participativa que se traduce en: personal docente multicultural, en el involucramiento de las comunidades indígenas en el hecho educativo, en la conciencia del docente de su grupo cultural y de los “otros” culturales o étnicos.
- En el dominio pedagógico general, conocimiento disciplinar, conocimiento pedagógico de la disciplina y conocimientos en gestión institucional integrada, además de dominio de las competencias para generar, acumular y difundir conocimientos producidos en las prácticas docentes bilingües Interculturales.
- Se evidencia en la Autonomía creciente de la Institución, ejercitando gradualmente la participación, construyendo a partir de las necesidades cotidianas, fortaleciendo equipos de trabajo, es decir una gestión institucional conducida por directivos que actúan como comunicadores.
- Se mediatiza en el intercambio en la puesta en común de intereses, necesidades, demandas, para llegar a acuerdos colectivos, es un proceso constante.
- Se valida centrandolo la institución, alrededor de aprendizajes escolares y que sean alcanzados con éxito por todos los estudiantes.

En relación a los servicios que presta la Institución: biblioteca y albergue estudiantil y servicios de extensión se pudo obtener la siguiente información:

BIBLIOTECA

La institución cuenta con una biblioteca especializada en educación bilingüe intercultural con materiales significativos de diversas experiencias registradas en Ecuador, Bolivia Perú, estudios lingüísticos significativos y documentaciones de interés relacionada con la temática, con la formación docente, la práctica áulica y la investigación en diversas temáticas propias el trabajo en contextos de diversidad lingüística y cultural.

ALBERGUE

Desde la formación de auxiliares docentes y debido a que a mayoría de los estudiantes provienen de zonas muy alejadas, la institución les ofrece el servicio de albergue estudiantil, como así también el de comedor escolar.

A partir de la entrevista mantenida con el encargado de albergue estudiantil Prof. Miguel Navarro se pudo registrar que: en el albergue las actividades y responsabilidades estaban previamente diseñadas y consensuadas con los alumnos, entre los argumentos dados por el docente se cita: “ cada grupos de alumnos, al comenzar la semana tomaba conocimiento de las

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL Terciario C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



actividades que le correspondería durante esa semana, desde la limpieza, ayudar en la cocina, con el desayuno, el almuerzo, la cena..”

El docente entrevistado sostiene que no había mayores problemas en los distintos grupos, los alumnos iban rotando en las distintas tareas, “... a veces los principales roles se establecía entre los alumnos wichí y los tobas que eran más desenvueltos y a veces realizaban chistes o bromas que a los wichí no les agradaba...”

Al referirse a la disciplina del albergue sostuvo “... en un principio no había necesidad de reglamentar nada, todo con palabras se podía manejar la situación, pero que de pronto hubo necesidad de reglamentar todo incluso el incumplimiento de actividades para aquellos que no lo hacían, entonces se elaboró conjuntamente con todos los alumnos un reglamento de albergue y se habilitó un cuaderno de firmas para aplicar las sanciones a los que no cumplan con las actividades y obligaciones previamente establecidas, en dichos cuaderno se hacía los correspondientes llamado de atención.

Los horarios para el estudio eran generalmente nocturnos, los alumnos asistían a clases de lengua materna y de apoyo por la mañana siempre de 8 a 10 y desde allí se incorporaban a actividades del albergue y al estudio hasta antes del mediodía.

Comentó que los fines de semanas tenían clases de educación física para realizar alguna actividad física, esta era opcional, pero todos asistían, además de realizar la ejecución de proyectos comunitarios que ya tenían organizados por grupos.

Se levantaban muy temprano a eso de las 7:00 debían estar despiertos, a las 7:30 desayunando y desde allí a clase para las 8:00 hs “..en eso éramos muy exigentes de que cumplan con los horarios y estén puntualmente en clase, ya que renegaban mucho del ritmo de trabajo..” luego por la tarde tenían que concurrir a clase de las otras asignaturas desde las 15 a las 19,30 y desde allí al albergue continuando con sus tareas, algunos tenía libre y entonces lavaban sus ropas o se duchaban y luego cenaban a eso de las 20:30 a partir de las 21 horas era el tiempo establecido para el estudio hasta la 24 horas, tiempo en que debían estar acostado y con todas las actividades suspendidas hasta el día siguiente.

Esto demuestra que en el albergue estudiantil, las actividades estaban previamente diseñadas para garantizar un mejor servicio a todos los alumnos albergados en el mismo.

Se observó también que este servicio es de vital importancia para los alumnos, ya que éstos no podrían albergarse por cuanta propia y costearse sus alimentos en forma particular

SERVICIOS DE EXTENSIÓN (VER ANEXO 24)

Desde lo institucional, se entendió por extensión, toda tarea hacia la comunidad que intente superar el aislamiento entre lo aprendido y lo vivido en las aulas y fuera de ellas; permitiendo a los alumnos adquirir competencias que los ayuden a ser mejores trabajadores y ciudadanos más participativos. (Ver anexo 23 Servicios de extensión).

En el marco de esta concepción, se requirió la elaboración de una planificación que incluya distintos tipos de proyectos, donde se contemplaron los siguientes criterios:

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL Terciario C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



- Que emerja de las necesidades propias de las comunidades.
- Que responda a las necesidades de la comunidad.
- Que incorpore mecanismos que faciliten la información y comprensión de los participantes
- Que sea flexible y sensible a cambios según diferentes situaciones y contextos.
- Que incluya una preparación previa a todos los actores.

Para ello formularon los siguientes objetivos:

- Rescatar saberes de la Comunidad, para incorporar a los contenidos curriculares, a la vez que se inter-acciona con actividades que intentan mejorar la calidad educacional y de vida.-
- Favorecer la incorporación de actitudes de compromiso con la realidad indígena, especialmente el crecimiento y fortalecimiento de la E.I.B.-
- Promover comportamientos críticos y reflexivos que cuestionen desde el compromiso y la participación, la realidad social de los pueblos indígenas.
- Asumir a la comunidad como un ámbito privilegiado para el fortalecimiento de los valores.

Se puede sintetizar aquí que las diversas acciones de extensión, que tuvieron como objetivo poner en contacto a los estudiantes con la realidad socio-histórica-cultural de sus comunidades, fueron estrategias que les permitieron un entrenamiento académico, además de asumir un compromiso solidario, participativo en bien de la sociedad.

Que éste proceso generó que la Institución retomara información, sistematizara y devolviera a la comunidad su patrimonio cultural, histórico, muchas veces olvidado, incentivando y despertando la recuperación de la memoria

Servicios de perfeccionamiento Interno y externo

A partir de la entrevista mantenida con la docente Zazzeri, Margarita se pudo conocer que a lo largo de estos años de vida institucional se ha tratado, a través del “Área de capacitación permanente”, que el personal docente que se desempeña en el I.N.T. CIFMA se especialice en EBI, además de la capacitación propia de la especialidad de cada docente.

Debido a que es una temática nueva en nuestro país se han encontrado con la dificultad de que no era posible la asistencia a cursos sobre estos temas organizados por otras instituciones similares.

Ello les obligó a recurrir a las siguientes estrategias para la efectivización del “Perfeccionamiento interno” :

- Impulsar, desde la Institución, la realización de cursos, talleres, etc.
- Participar en eventos que se realizan en otros países donde la EBI tiene mayor desarrollo.
- Que los docentes nuevos participen en los eventos de “Perfeccionamiento externo” organizados por el I.N.T. CIFMA para las escuelas del Pro.E.B.I. y/o docentes en general
- Enriquecer la Biblioteca y Centro de Documentación del Instituto con bibliografía especializada para la consulta de docentes y alumnos.

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL Terciario C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



Entre las actividades de “Perfeccionamiento interno” organizadas por la institución se pudo registrar lo siguiente:

- Talleres con investigadores del CONICET sobre : Cosmovisión Toba, Wichí y Mocoví; Pedagogía aborígen; Lingüística Toba.
- Talleres de “Historia de los aborígenes del Gran Chaco” a cargo de la Prof. Mercedes Silva, docente de esta casa con investigaciones y publicaciones realizadas sobre esta temática
- Talleres mensuales de reflexión institucional sobre los siguientes temas: Análisis institucional. Persona y familia aborígen. Teorías del aprendizaje. Elaboración de proyectos. Los mismos se desarrollan durante una jornada completa y posteriormente, se realizan trabajos de campo. Los talleres fueron coordinados por docentes de la casa que se ofrecieron voluntariamente.
- Curso de Especialización en Educación Bilingüe Intercultural dictado por los investigadores del CONICET Dr. José Braunstein. Pablo Wright (antropólogos). Lic. Cristina Messineo (Lingüista) y el asesor de Programas de Educación Bilingüe Intercultural que se realizan en Paraguay y Bolivia, Dr. Bartolomé Meliá . En el citado curso, que tuvo una duración de 408 horas didácticas, se desarrollaron las siguientes áreas temáticas: Fundamentos antropológicos y lingüísticos, Pedagogía Bilingüe Intercultural y Metodología de la Investigación Antropológica. Tuvo carácter presencial y para la aprobación del curso se solicitó la realización de una investigación y la presentación de un informe final.

Con respecto a la participación en eventos realizados en otros países se pudo registrar :

- 5° Encuentro Nacional sobre educación en comunidades indígenas del Paraguay.
- 1° Seminario Latinoamericano de Educación Bilingüe Intercultural. Además de la participación en el Seminario se tomó contacto con la Universidad Católica y la Universidad de la Frontera, ambas de la ciudad de Temuco, que llevan adelante carreras de formación docente con especialización en EBI .
- Pasantía en el Programa de Educación Bilingüe Intercultural Teko-Guaraní en Camiri, Bolivia.
- Pasantía en Programas de EBI en la República de Ecuador. Se visitaron dos instituciones (una terciaria y otra universitaria) de formación de Maestros indígenas y una escuela secundaria indígena a distancia.
- V Congreso Americano de lenguas aborígenes, Tilcara, Jujuy.

Dificultades :

Entre las dificultades señaladas por la docente Margarita Zazzeri se pudo registrar los siguiente:

- 1- La incorporación de nuevos docentes no especializado en la modalidad bilingüe

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL TERCIARIO C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



intercultural a quienes se les ha tratado de brindar oportunidades de capacitación en EBI mediante la realización de talleres de reflexión institucional mensuales y propiciando la asistencia de dichos profesores a los cursos de “Perfeccionamiento externo” que realizan los docentes de la casa ya especializados...”

2- Otra dificultad importante señalada por la docente constituyó la carencia de recursos económicos para poder contratar especialistas externos o viajar para participar en eventos que se realizan en otros países. Esta dificultad, señala: “.. la hemos tratado de superarla mediante la solicitud de apoyo económico a entidades privadas...”.

“Perfeccionamiento externo”

A lo largo de todo el tiempo de vida institucional del I.N.T. “CIFMA” se ha tratado de brindar, a través del “Área de capacitación permanente”, capacitación en servicio sobre EBI al personal directivo, maestros y ADAs. de las escuelas del Pro.E.B.I. y a docentes en general.

Muchas de dichas acciones se han organizado en forma conjunta con otras instituciones tales como :

- “Instituto de Nivel Terciario Juan Mantovani”
- “Instituto San Fernando Rey”
- Dirección Regional Educativa V de P. Roque Sáenz Peña
- Universidad Nacional del Nordeste - UNNE
- Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe
- Ministerio de Educación de la Provincia de Salta
- Equipo Nacional de Pastoral Aborigen - ENDEPA
- Subsecretaría de Cultura del Chaco - Centro Cultural Leopoldo Marechal.
- Dirección de Cultura de Charata

Los capacitadores han sido, en su gran mayoría, docentes de la casa que realizaron el dictado de los cursos absolutamente ad-honorem, en algunos casos también se pudo contar con el aporte de especialistas externos.

La mayoría se encuentran auspiciados por la Dirección de Perfeccionamiento Docente del M.E.C.C.yT o por la Red Federal de Formación Docente Continua aunque, en algunos casos, también se ha tramitado el auspicio de Extensión Universitaria de la UNNE.

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL Terciario C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



OFERTA DE FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL

En relación a la Oferta de formación docente, entendida como los distintos ingredientes que conforman un proceso a través del cual los sujetos en una dinámica de desarrollo personal adquieren ciertas formas para actuar, reflexionar, perfeccionar, construir representaciones sobre el ser docente y sus prácticas; se consideró necesario analizar la oferta de formación docente indígena teniendo como marco el plan de estudio de la carrera de maestro bilingüe intercultural y la distribución de la carga horaria según las diversas cátedras.

(Ver en anexo 15 Resolución N° 033/95 MECCy T Aprobación Plan de Estudios; y Anexo 16 Distribución de horas cátedras. Disposición N° 003/95 MECCYT).

De la indagación realizada a los alumnos a través de los distintos instrumentos surgieron tres categorías básicas que permitieron el análisis de la información recogida sobre la oferta de formación docente, esas categorías son: 1-formación básica y disciplinar 2- La formación práctica metodológica e instrumental y 3- la formación del ser docente.

En relación a la formación básica y disciplinar se pudo obtener las siguientes respuestas de acuerdo a las entrevistas aplicadas a los alumnos.

En primer lugar se indagó acerca de los **objetivos de aprendizaje** entre las respuestas obtenidas de los entrevistados puede sintetizarse los siguientes objetivos que ellos consideran que esta oferta de formación sostuvo como prioritario:

1- La formación de docentes indígenas como verdaderos constructores y garantizadores de la educación bilingüe intercultural en cada una de las escuelas con población indígena en la provincia del Chaco y en provincias vecinas como Salta, Formosa, Santa Fe entre otras .

2- Contemplar los modos de socialización por medio de los cuales los educandos adquieren conocimiento de su lengua y su cultura, e impulsar la producción de conocimientos que fortalezcan su identidad personal y social.

3- Ser capaces de planificar, coordinar la ejecución y evaluación de proyectos educativos adecuados a diferentes contextos socio-culturales y lingüísticos.

Se puede señalar aquí que, coincidentemente estos son objetivos explícitos en la propuesta de formación de docentes indígenas, que tienden a la formación de docentes, implicados en el desafío de desarrollar no solo un proyecto educativo apropiado que responda, a las particularidades lingüísticas y culturales de las diversas etnias, sino también responder a las necesidades de aprendizajes de los niños indígenas, sus intereses y expectativas, descubriendo estrategias y modos adecuados para tratar la diversidad, trascendiendo a la vez el plano pedagógico e idiomático, para abarcar también los planos políticos, social y cultural de tal manera que la propuesta educativa en general responda a las necesidades específicas de los educandos.

En relación a la **significatividad de los contenidos** el 100% de los entrevistados señalaron que los contenidos fueron muy significativos, importantes, que les permitieron construir

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL Terciario C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.

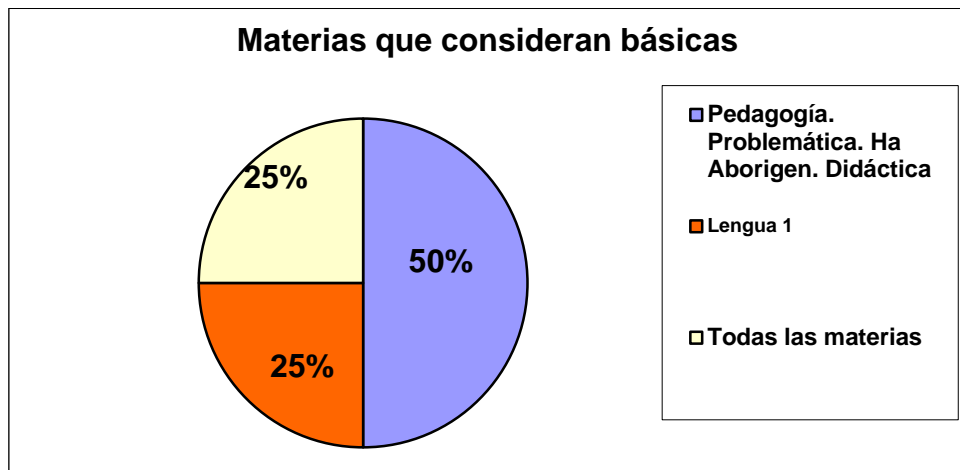


saberes, adquirir competencias, que se constituyeron en los pilares iniciales de su formación como docente. Realizaron especial hincapié en contenidos de materias como Problemática de la Identidad Cultural y Social, Historia del Pensamiento de la Cultura Aborigen del Chaco, Pedagogía Bilingüe Intercultural y de las didácticas, señalaron éstos contenidos como muy significativos, alegando que a través de ellos se metían mucho en la carrera, les permitía conocerse, enriquecerse y fortalecerse como indígenas cada vez más, además de los otros contenidos aprendidos en las otras asignaturas.

Se puede analizar aquí, que éstas materias señaladas se consideraron como significativas debido a que les permitió revalorizar o recatar algunas formas de vida de sus ancestros, ya que la enseñanza y el aprendizaje en la educación bilingüe Intercultural se sostiene a partir de la cultura de la comunidad, relacionando las experiencias escolares con las experiencias vitales de los alumnos indígenas, y sobre todo con un profundo conocimiento de sus tradiciones culturales y sociales.

Interesó conocer dentro de la formación básica y disciplinar cuáles serían las **materias que se constituyeron en pilares básicos para su formación.**

El gráfico N°1 representa las respuestas dadas acerca de las materias que constituyeron pilares en su formación



En las respuestas el 50 % de los alumnos coincidieron en señalar que las materias que constituyeron pilares en su formación son: Problemática de la Identidad Cultural y Social en comunidades aborígenes del Chaco, Pedagogía Bilingüe Intercultural, Historia del Pensamiento de la cultura aborigen del Chaco, materias de primer año y las didácticas. Ya que son materias que les permitieron conocer el mundo y la realidad indígena, a través de ellas se le brindó elementos para conocer al otro, entre las argumentaciones dadas en las entrevistas realizadas se puede leer lo siguiente “...me hacía sentirme e identificarme como aborigen, descubrí lo que para nosotros estaba oculto...”

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL Terciario C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



“... El cursar la materia Problemática de la Identidad me ayudó a equilibrarme, para mi fue como la salvación, me ayudó a no avergonzarme, aplastarme...” “...me permitieron conocer nuestra cultura, nuestra historia, la forma de aprendizaje propia de nuestras comunidades...” “.. Pedagogía nos brindó la posibilidad de entender porqué a nuestras comunidades no le importaba la escuela, y la rechazaba, a partir de entender los distintos modelos de educación para áreas indígenas..” “ en Historia del Chaco pudimos afianzar nuestros saberes acerca de nosotros mismos y conocer aquellas historias crueles y sangrientas de nuestros ancestros...” señalan también que todas las didácticas les fueron significativas, debido a que aprendieron a través de ellas a enseñar en contextos de diversidad, donde el aprendizaje es simultáneo desde el punto de vista en que las dos lengua aborígen y castellano tienen el mismo valor, agregan “...todas las didácticas aportaron, constituyeron un buen inicio de nuestra carrera...”.

Un 25% de los entrevistados señalaron que la lengua materna le fue muy significativa que allí pudieron enriquecer sus saberes que tenían al respecto y los que no sabían la lengua indígena, allí tuvieron la oportunidad de aprenderla.

Un 25 % afirmaron que todas las materias fueron importantes ya que todas en mayor o menor medida constituyen las bases de su formación docente, que a través de ellas pudieron incorporar saberes valiosos, significativos y construir alternativas de educación que atiendan y respeten las situaciones de diversidad de las aulas.

En efecto, al preguntarse por las materias pilares en su formación se registró que si bien en el punto anterior el 100% de los entrevistados señalaron que todas las materias fueron importantes, aquí solo lo hicieron un 25% y los demás distribuyeron sus respuestas en función de las materias, reconociéndose la importancia de materias como Problemática de la identidad, Historia del pensamiento de la cultura aborígen y las didácticas. Apareció la lengua materna considerada como motor y vehículo que transmite la cultura de un pueblo.

Se puede analizar aquí que estas asignaturas señaladas como pilares fueron porque: Problemática de la Identidad les permitió comprender cómo es el proceso de construcción de la Identidad en cada persona y cómo influyen en él su familia y la comunidad, la historia y la cultura, a su vez reconocer cómo la Problemática de la Identidad se presenta en las comunidades aborígenes del Chaco, sus matices y dificultades y a la vez otorgarles elementos para tomar conciencia de la importancia de la Recuperación de la propia identidad cultural para el mantenimiento, la supervivencia, el fortalecimiento y el desarrollo de las potencialidades de un pueblo.

Todo esto les sería posible asumiendo una conciencia étnica, como punto de partida para la inserción y una participación activa desde lo propio y en igualdad de oportunidades en la sociedad pluriétnica y pluricultural del Chaco.

Historia del Pensamiento de la Cultura Aborígen del Chaco le ha parecido muy significativa debido que a través de los contenidos de la asignatura los alumnos han tenido la oportunidad de revalorizar la herencia cultural a partir de los relatos tradicionales, descubrir a través de ellos las huellas de situaciones, y hechos históricos.

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL Terciario C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



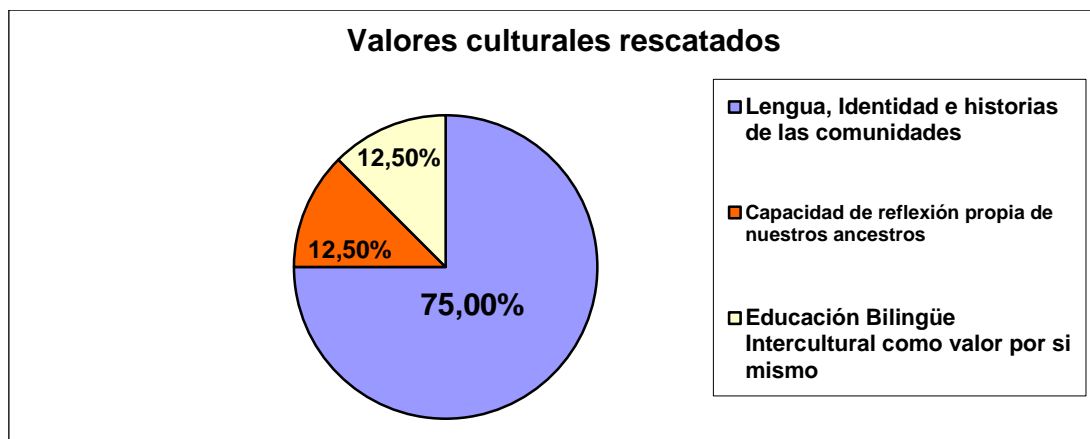
Esta asignatura les ha brindado las herramientas para afirmar la Identidad del futuro docente indígena, poniéndolo en contacto consciente y críticamente con su historia cultural.

Pedagogía Bilingüe Intercultural es señalada como pilar ya que les ofreció las herramientas para estudiar en profundidad los principios básicos sobre los que se basa la educación bilingüe intercultural, a partir de valorar la alfabetización bilingüe intercultural como medio para afirmar y/o recuperar la Identidad cultural de los pueblos indígenas.

Sabiendo que el lenguaje humano es predominantemente social esto es, permite y sirve de medio para la interacción humana, la lengua materna o indígena les permitió interactuar y comunicarse con sus semejantes conociendo los códigos lingüísticos significativos y propios de cada grupo socio-cultural.

Las didácticas les brindaron las herramientas para el trabajo y el desempeño en el aula, buscando siempre establecer complementariedad entre la búsqueda de la eficiencia práctica y la legitimación teórica.

Cuando se les preguntó acerca de que **valores de su propia cultura han podido rescatar y/o fortalecer** las respuestas obtenidas se pueden leer en el gráfico N° 2



En el análisis de la información obtenida se puede leer que el 75 % de los entrevistados, siente que dentro de los valores propios de su cultura que han podido rescatar esta la lengua indígena. Cabe aclarar que entre los entrevistados se pueden reconocer alumnos con distintos niveles en el manejo de la L1(Lengua indígena). Las diferencias están determinadas por el tipo de bilingüismo al que responden los entrevistados, desde un bilingüismo de cuna, es decir, alumnos que aprenden desde su nacimiento las dos lenguas simultáneamente, esto se evidencia en el uso de las dos lenguas en forma coordinada es decir alumnos que hablan y escriben perfectamente las dos lenguas y aquellos que podrían encuadrarse en un tipo de bilingüismo incipiente dado en forma inversa en relación la Lengua 1 y Lengua 2 (castellano) es decir, los alumnos aprenden primero el castellano es decir L2 y después aprenden la L1 en forma limitada, es decir manejan su lengua materna en forma limitada, básica, solamente saben cosas simples como : saludar, hacer y responder preguntas sencillas y conocen pocas palabras en esta lengua.

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL Terciario C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



Es por ello que señalaron con mucho énfasis el hecho de que durante su formación como docente se le ha permitido el aprendizaje y fortalecimiento de la L1, así como de su identidad ya que entienden que la mayoría de los indígenas manifiestan ante la sociedad envolvente un tipo de identidad negativa, es decir, esconderse y no identificarse como indígenas, debido a la situación de marginalidad al que siempre fueron sometidos.

Historia del Pensamiento de la Cultura Aborigen del Chaco les dio la posibilidad de conocer la historia no oficial, no contada en los textos escolares y que a través del cursado de esta materia pudieron conocer la verdadera historia a partir de distintas situaciones sobre todos los relatos, también un 12,5 % señaló la posibilidad de reflexión como valor propio de los ancianos, que en la Institución pudieron reflexionar conjuntamente sobre distintos hechos, aspectos y momentos significativos vividos por la comunidad indígena a través de la historia.

Por último un 12.5% de los entrevistado señaló que la educación bilingüe intercultural posee un valor en sí mismo, que esto significa para las comunidades indígena un valor, un tesoro muypreciado ya que, responde al tipo de educación reclamada por ellos a través de los tiempos.

En síntesis se puede decir que la lengua ha sido reconocido como valor, ya que su aprendizaje y fortalecimiento, le significó la apropiación de un manejo tal, que le permitió a los alumnos relacionarse adecuadamente en su lengua materna y a la vez satisfacer sus necesidades comunicativas, estableciendo verdaderas interrelaciones con los miembros de sus comunidades.

A partir de la lengua pueden recuperar su historia, su identidad y la capacidad de comunicarse a través del silencio, de la reflexión, características propias y primitivas de los pueblos indígenas.

La educación bilingüe intercultural es señalada como un valor ya que significó un proceso educativo planificado para darse en dos lenguas y en dos culturas, cuyo objetivos apuntaron a que el educando mantenga y desarrolle no solo la lengua, sino también otras manifestaciones de su cultura, interrelacionando para ello, contenidos educativos que prevenían de la cultura de origen de los alumnos, y también de la cultura a la que se desea acceder, cuidando que el conocimiento de esta última y de la lengua no signifiquen la pérdida de su propia identidad, ni el abandono de su lengua materna.

Dentro de aquellas materias que formaron parte de su formación teórica, interesó conocer aquellos **temas o aspectos que sienten que debieron profundizarse** más, y la mayoría coincidió en señalar los siguientes aspectos:

1. Que la enseñanza de la lengua indígena sea obligatoria y que se profundice su escritura, ya que consideran que esto es el inicio para que se tome conciencia de fortalecer y recuperar la lengua indígena.
2. Que las didácticas especiales sean más prácticas para que los alumnos alcancen desarrollar una profunda conexión teoría-práctica para que puedan reflexionar e enriquecerla desde los inicios del proceso de formación.
3. Que exista más tiempo para la formación disciplinar, ya que los contenidos de las diversas asignaturas no tuvieron un tratamiento en profundidad, ya que el tiempo fue escaso y no posibilitó el análisis y el intercambio en toda su dimensión.

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL Terciario C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



4. En menor escala señalaron acerca de la importancia de que se enseñe en las escuelas las historias de la comunidades indígenas.

Esto demuestra que todos sentían como necesidad básica el hecho de recuperar y fortalecer la lengua materna, se aclara que el plan de estudios no contempló a esta asignatura como obligatoria, y que de acuerdo a la información recogida con informantes claves, la misma no formó parte del plan de estudios ya que las autoridades del Ministerio de Educación no lo permitían en el momento de aprobación de la carrera, aludiendo a que no se contaba con personal docente titulados en la materia, por lo que la Institución optó por ofrecer la cátedra lengua materna como complementaria, frente a las cuales los alumnos estaban obligados a asistir.

Al intentar explicar los aspectos señalados como débiles en la formación y sobre todo en relación a aprendizaje de la Lengua indígena en las aulas no se podría dejar de considerar el nivel de normalización que poseía la lengua indígena al momento de querer ser enseñada, esto es analizar hasta qué punto la lengua indígena era una lengua normalizada, es decir si disponía de un vocabulario, un diccionario generalmente aceptado, de un conjunto de reglas morfosintácticas e incluso ortográficas codificadas en una gramática aceptada y de reglas de transcripción escrita. Ya que uno de los criterios para decidir sobre la identidad de las lenguas es la inteligibilidad en la comunicación, aunque sin estar normalizada, constituye el signo de identidad de un grupo cuyos miembros se reconocen entre sí por su lengua y en último término y a falta de las condiciones anteriores por la incomunicación de los que las hablan en relación con los grupos lingüísticos vecinos.

Se sabe que solo una lengua normalizada y escrita puede ser enseñada y puede ser utilizada como medio de enseñanza, por lo tanto si la lengua indígena al momento de ser enseñada, no estuvo reconocida como normalizada, en el sentido de normativizada, esto supuso un esfuerzo difícil y costoso y que viene a justificar la resistencia de las autoridades del Ministerio de Educación de la provincia del Chaco de no permitir que la misma sea obligatoria en el plan de formación del docente indígena, además de no contar al momento de ser enseñada con docentes titulados para tal fin.

En relación a la normalización de la lengua toba, lo que se conoce hasta el presente es la publicación del vocabulario toba que realizara el Pastor Alberto S. Buckwalter quien se vio imposibilitado de cumplir su vocación misionera con los tobas el Chaco, sin aprender la lengua de estos, hecho que motivó que aprendiera la lengua para luego traducir los textos de la sagradas escrituras, para hacerles conocer a los indígenas en su propia lengua la Palabra de Dios en el año en 1951. Anteriormente otros misioneros ya habían iniciado este tipo de actividades como la publicación del Arte y vocabulario de la lengua toba del P. Alonso Barcena. Ducci publicó en 1904 Los tobas y su lengua y en el año 1905-6 un vocabulario toba castellano. La Sociedad Bíblica Argentina publicó estas traducciones en los años 1938,1960,1972 y 1942.

Otro factor explicativo de dicha situación, tiene estrecha relación con las decisiones sobre los objetivos lingüísticos de la educación, del sistema educativo, así como las decisiones sobre la planificación lingüística del país, decisiones políticas que como todas las decisiones políticas, han de apoyarse en un consenso social, que no siempre es fácil de alcanzar, por lo tanto desde la apertura de la Carrera del Maestro Bilingüe Intercultural el papel que le corresponderá a cada una de las lenguas: indígena y castellano en los programas de estudios,

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL Terciario C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



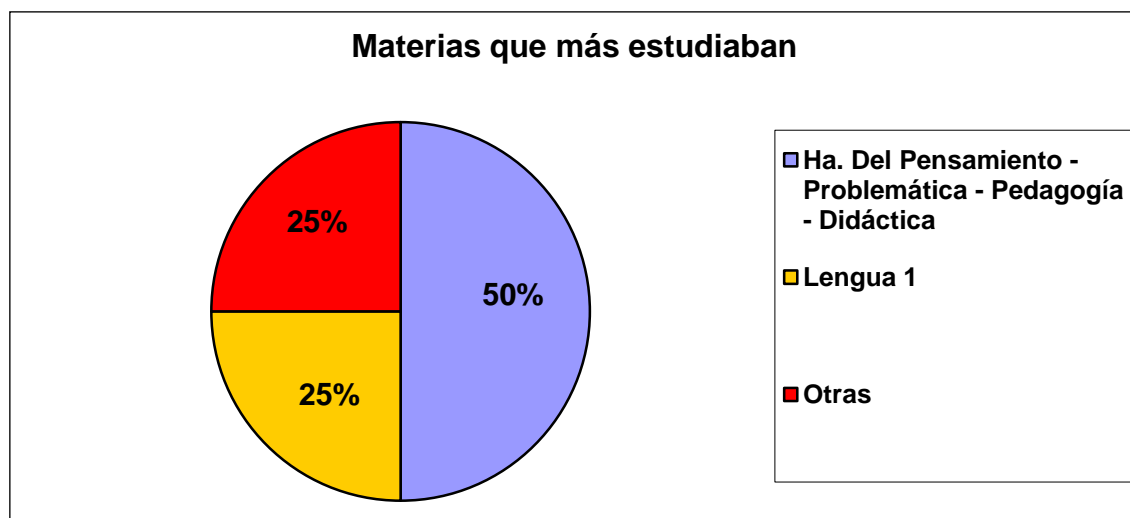
el nivel de competencias que se pretendió que los alumnos alcancen y las situaciones en la que se espera que utilicen no estuvo bien definido, si bien esta formulado como objetivo educativo en el Proyecto Educativo Institucional, dando como resultado que los alumnos adquieran competencias lingüísticas más desarrolladas en la lengua castellana, que en la lengua indígena.

En relación a la necesidad de vincular cada vez más la formación teórica con la práctica puede decirse que la formación docente ha tendido tradicionalmente hacia la formación teórica, considerándose que la práctica se haría posteriormente, una vez que el aprendiz haya culminado su proceso preparatorio, se puede interpretar como una preparación propedéutica, que implica una preparación para la práctica posterior.

En este sentido solicitaron los entrevistados que la formación teórica se pueda vincular cada vez más con la práctica, es decir que no transcurra varios años y recién puedan acceder a la práctica.

Aparece como reclamo muy fuerte hacia el sistema educativo, el hecho de que en las escuelas primarias se enseñe la historia de las comunidades, no contada en los libros de textos oficiales, que se pueda conocer y enseñar la otra historia de las culturas menos favorecidas.

Cuando se les preguntó a que **materia le dedicaba más tiempo de estudio** y de reflexión se pudo registrar las siguientes respuestas explicadas en el gráfico N° 3.



Un 50% de los entrevistados afirmaron que estudiaban más aquellas materias que les parecieron significativas, que les brindaron la posibilidad de tratar temas nunca tratados y descubiertos por ellos, entre los argumentos se puede encontrar lo siguiente "...Problemática de la Identidad me permitió plantearme quién soy, tomé conocimiento de la realidad de otras etnias del Chaco y de la Argentina. Pedagogía bilingüe y didáctica le permitieron comprender

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL Terciario C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



cómo funciona el sistema educativo, el qué aprender y cómo, en contextos de diversidad y a la vez construir alternativas válidas de educación para éstos sectores. Señalaron también a Historia del pensamiento de la Cultura aborigen del Chaco porque le permitió conocer muchos aspectos sobre ellos mismos como indígenas del Chaco.

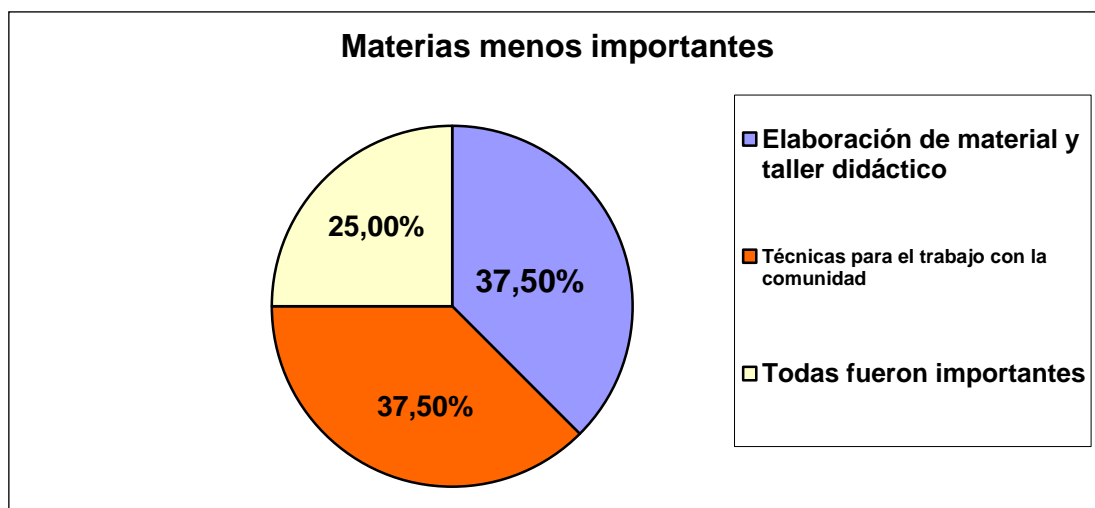
El 25 % que señaló la Lengua materna como materia que más estudiaba, esto tiene estrecha relación con las carencias que poseían estos alumnos en función de que solo entendían precariamente su lengua y entonces esto le demandó un estudio intensivo de la lengua.

Los últimos egresados coincidieron en señalar, en un porcentaje del 25% que estudiaban todas las materias entre ellas señalaron: psicología y administración escolar como materias que les permitieron alcanzar un conocimiento mayor de sí mismo, y de las reglamentaciones que rodea la docencia.

e analiza aquí, que justamente estudiaban más aquellas asignaturas que por sus contenidos les han parecido los más significativos o en su defecto aquellos que sentían que debían fortalecerlos como en el caso de la lengua materna.

Aparece como muy significativo aquellas materias que permiten un mayor conocimiento de la persona y de la persona indígena como es la Psicología evolutiva y también de aquellas materias que les otorgaron la posibilidad de comprender la docencia y su funcionamiento a través de su sistema administrativo reglado.

Al preguntarse acerca de que si existió **materias que consideran menos importantes**, las respuestas aparecen sistematizada en el gráfico N° 4



El 37,5 % de los entrevistados afirmaron que la materia menos importante fue elaboración de material y taller didáctico ya que en ellas pudieron elaborar varios materiales didácticos para el trabajo áulico, pero que esos materiales en la práctica no lo han podido utilizar ya que no era significativo para el trabajo con niños indígenas, ya que el niño indígena aprende con

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL TERCIARIO C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



materiales propio de la naturales, palitos, gajos, semillitas, otros y los materiales elaborados desde éstas cátedras tenían que ver más con el manejo de cartones tergotop, plásticos y materiales fotocopiados no significativos.

El 37,5% dijeron que no le fue significativo y por lo tanto menos importante, el cursado de la asignatura técnicas para el trabajo con la comunidad ya que allí aprendieron varias técnicas que no son válidas para el trabajo comunitario, que las técnicas abordadas no permiten la posibilidad de organización de grupos, actividades comunitarias el ejemplo que señalan los entrevistados es entre otros la técnica del “huevo duro” donde los participante organizados en ronda se pasan un huevo duro para presentarse posteriormente, o la técnica del “ovillo de lana”, los alumnos señalan que este tipo de técnica no es relevante o válido para el trabajo con los miembros de nuestras comunidades, alegaron también que no fue necesario el aprendizaje de técnicas de organización grupal ya que los miembros de las comunidades tienen un profundo espíritu comunitario y que no es necesario usar técnicas de organización ya que ellos son naturalmente comunitarios y que espontáneamente constituyen diversos grupos.

Un 25 % de los alumnos y coincidentemente los últimos egresados señalaron que consideran que todas las materias fueron importantes ya que contribuyen a su formación y a su vez se constituyeron en el comienzo de su carrera como docentes indígenas.

Se puede resumir aquí que no todo lo proyectado desde las diversas cátedras fue significativo para los alumnos, desde no poder vincular formas de aprendizaje natural de los indígenas y la necesidad de fortalecer el aprendizaje a través de medios auxiliares propios de la estructura de la clase.

Esto demuestra que esta experiencia de formación no pudo conciliar desde el principio aprendizaje natural y recursos facilitadores del mismo. Es por ello que los alumnos señalaron que elaboración de material didáctico no ha sido tan significativo. Tampoco se pudo coordinar técnicas del trabajo con la comunidad con verdaderas técnicas de trabajo comunitario, esto pone en evidencia el desconocimiento de las verdaderas formas de organización comunitaria.

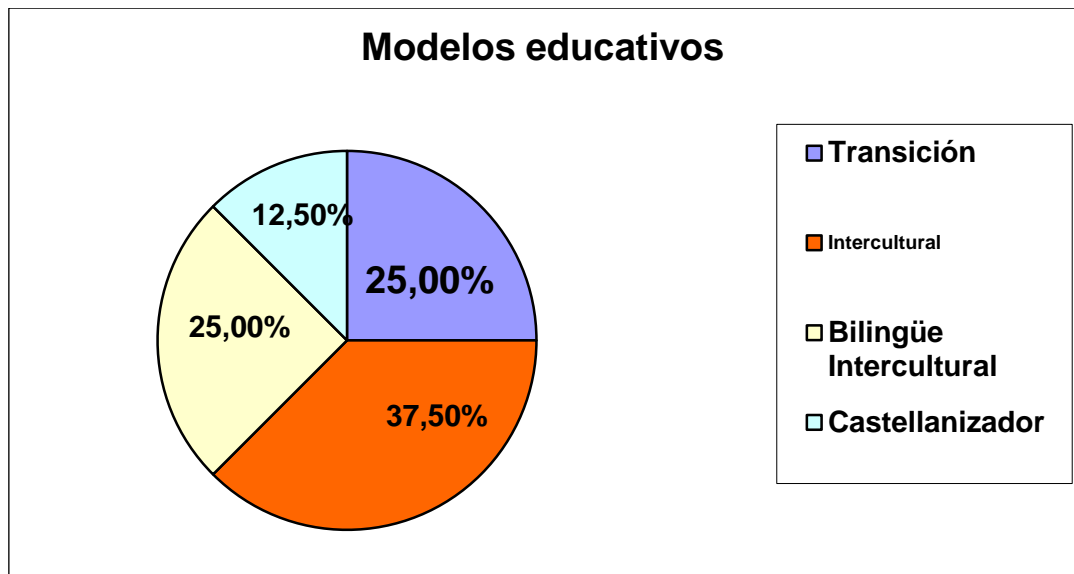
Cuando se les indagó acerca de las **competencias que les fueron exigidas** y que pudieron desarrollar el 100% coincidieron en señalar que esta carrera les brindó las herramientas básicas a través de diversas alternativas para recrear su identidad social y cultural, les brindó la posibilidad de apropiarse de nuevos conocimientos, conocer terminologías diferentes, y herramientas que le permitieron crecer, formarse, entender la realidad y ser un verdadero docente.

Se puede analizar a partir de ello, que esta carrera les permitió adquirir las competencias para desarrollar la educación bilingüe, que implica una educación abierta flexible, enraizada en la cultura aborígen, pero que son conscientes, que esta formación constituyó el inicio del eterno desafío de construir diariamente alternativas de educación y formación para contextos de diversidad, de marginalidad lingüística y cultural y que esas herramientas deben necesariamente renovar, enriquecer para enfrentar la práctica docente con la preparación y la actualización necesaria.

Cuando se les indagó acerca de los **modelos educativos adoptados durante su formación docente** el gráfico N° 5 sistematiza las respuestas obtenidas.

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL Terciario C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



El 37,5% afirmaron que el modelo educativo aplicado por los docentes del C.I.F.M.A. puso su acento más en lo Intercultural que en lo bilingüe, debido a que lo intercultural estuvo bien marcado y dado en la conveniencia de las distintas etnias más, el profesor hablante del castellano en las distintas áreas, dónde se pudo establecer en mayor medida un tipo de relación dialógica partir de asumir la situación de diversidad cultural, sumergidos en un proceso donde cada uno reconoce, valora las diversas culturas sin despegarse de la suya.

Un 25% respondieron que el modelo educativo adoptado fue de transición donde cada cultura y lengua indígena fue usada como puente para el aprendizaje de los diversos contenidos entre los argumentos se registró lo siguiente "...nos preguntaban cómo aprenden en tu comunidad, y desde allí partían para desarrollar aprendizajes de contenidos... dejando de lado las formas de aprendizaje propia de los indígenas". En algunas respuestas señalaron que el modelo adoptado fue de transición desde el mismo momento en que adopto diferentes enfoques es decir que por momento fue intercultural, por allí más bilingüe y en algunos casos netamente castellanizador desde el punto de vista lingüístico.

Esto evidencia una situación donde el proceso enseñanza-aprendizaje no estuvo basada en un modelo en forma absoluta, sino mas bien sustentada en una variedad de modelos según las situaciones y momentos del aprendizaje.

Un solo entrevistado sostuvo que el modelo era castellanizador, monolingüe, haciendo la salvedad en el hecho de que, si bien se hablaba prioritariamente la lengua castellana, las diversidad de culturas, el encuentro con el otro distinto fue posible, el castellano era la lengua base, ya que la Lengua 1 es decir la indígena no constituía parte del plan de estudio.

Un 25% de los entrevistados dijeron que el modelo fue bilingüe intercultural son los últimos egresados los que sostienen que durante su formación el énfasis estuvo puesto en recuperar la

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL Terciario C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



lengua materna aunque no fuera obligatoria como parte de la formación, que los contenidos educativos se orientaron a la sistematización de los conocimientos propios de los indígenas: historias, relatos, vivencias, forma de vida, que pudo ampliarse progresivamente, pudiendo contrastar con la cultura occidental, procurando integrarse sin desintegrarse culturalmente, es decir tomar del otro distinto aquellos elementos, aspectos que permitan crecer, consolidarse pero sin dejar de SER lo que soy, es decir recuperando y fortaleciendo su Identidad personal y social.

En efecto, puede decirse, que el modelo adherido por la Institución formadora de docente indígena tiene la particularidad de que por un lado procura integrar los conocimientos en lugar de desintegrarlos, y por otro lado tiende a recuperar la noción de relación existente entre conocimiento, realidad y prácticas social educativa en el mundo indígena.

Que concibió a la Educación bilingüe intercultural como estrategia de equidad educativa, reconociendo la diversidad socio-cultural como atributo positivo de una sociedad, promoviendo el desarrollo de tradiciones culturales ricas y variadas, poniendo de manifiesto las ventajas pedagógicas de la utilización de las lenguas aborígenes como recursos de enseñanzas y aprendizaje.

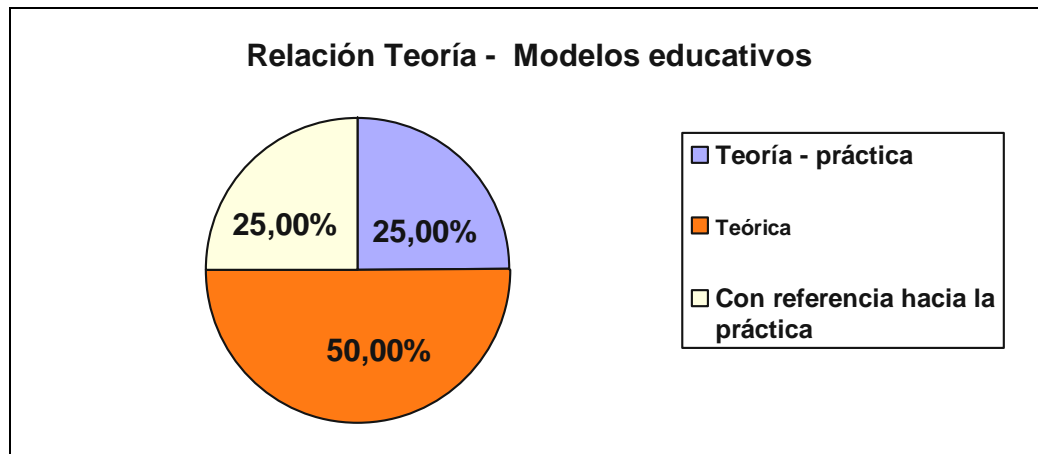
Los entrevistados coincidieron en señalar que a ésta formación docente le faltó mucho trabajo áulico con las dos lenguas en forma paralela es decir L1 y L2 y también más tiempo para la formación, para aprovechar del intercambio entre las distintas culturas y el intercambio con otras experiencias de formación Intercultural de otras realidades .

Se puede concluir que la oferta de formación docente no dejó de ser una propuesta intercultural y bilingüe, esto se pone en evidencia desde los contenidos programados y desarrollados en cada una de las asignaturas, las metodologías de enseñanza y aprendizaje la concepción de trabajo en forma conjunta, todos son evidencias de un trabajo creciente perfectible, encarado con mucha responsabilidad, se puede decir que fue intercultural, en tanto reconoció y favoreció el derecho de las comunidades aborígenes en recuperar, mantener y fortalecer su identidad, así como conocer y relacionarse con otros pueblos y culturas coexistentes, y fue bilingüe en tanto que, desarrolló la competencia comunicativa de los educandos a nivel oral y escrito en la lengua materna y castellana, existiendo una voluntad consciente de recuperar la lengua ancestral.

Dentro de la categoría de análisis formación teórica- disciplinar se indagó acerca de la **relación teórica práctica** los resultados se pueden leer en el siguiente gráfico N ° 6

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL Terciario C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



En el gráfico se puede leerse que el 50 % de los entrevistados sostuvo que la formación docente fue netamente teórica, que si bien, hoy como docentes pueden aplicar lo aprendido en la teoría, pero que no tuvieron la posibilidad de aplicarlos a la práctica en forma directa.

Un 25 % afirmaron que su formación docente fue teórico –práctico esta respuestas corresponden a las respuestas obtenidas de los egresados de la últimas cohortes de alumnos, las argumentaciones que sostienen esta postura son: “... a partir de lo teórico ensayamos en el aula, las distintas alternativas de aprendizaje o bien pudimos colaborar activamente con maestros en las escuelas que nos recibían como ayudantes...” “... a partir de diversas experiencias concretas pudimos realimentar la teoría..” esto estaría caracterizando la producción de un tipo de conocimiento proveniente de la reflexión en acción.

Un 25% de los alumnos entrevistados afirmaron que la formación fue teórica, pero con referencia hacia la práctica, solo que se pensaba diversas alternativas de trabajo áulico según los distintos temas incluso la misma alfabetización en L1 y L2 , nunca se ensayó, siempre estuvimos imaginando cómo serían aquellas situaciones consideran que solo quedaron en buenas intenciones y propuestas interesantes que no pudieron trasladar a la práctica en forma inmediata y directa.

Dentro de esa formación teórica- disciplinar, también se indagó cómo fue el **tratamiento de los temas transversales** entendidos éstos como aquellos contenidos que atraviesan todo el proceso de enseñanza aprendizaje, es decir contenidos que “impregnan” todo el proceso de enseñanza aprendizaje en las respuestas de las entrevistas aplicadas el 100% de los entrevistados coinciden en señalar que la lengua, la cultura serían los transversales en su formación teórica.

En efecto, puede decirse que, el tratamiento de estos temas permitieron consolidar su identidad, conocer la realidad histórica de las comunidades indígenas, que su tratamiento en talleres, jornadas, otras fue acorde a las necesidades y a los intereses que sentían según el desarrollo de los diversos temas.

Dentro de esta formación básica disciplinar los primeros egresados señalan que las dificultades que tuvieron que atravesar en un principio fue la falta de profesores para el

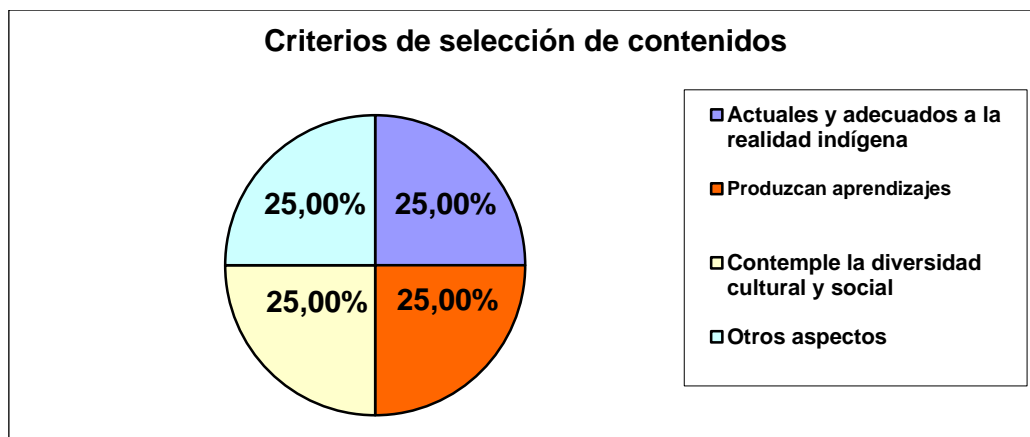
Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL Terciario C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



dictado de las diversas cátedras sobre todos las didácticas, hecho imposibilitó el desarrollo de todos los contenidos, sobre todo de las didáctica especiales donde su tratamiento no fue completo, por lo que manifestaron que su formación al respecto también es débil.

En función a la segunda categoría de análisis de la información recolectada que se refiere a la formación práctica metodológica e instrumental se puede realizar el análisis a partir de las respuestas obtenidas, cuando se les indagó acerca de los **criterios de selección de contenidos** según las distintas áreas de conocimiento las respuestas obtenidas pueden observarse en el siguiente gráfico N° 7



Un 25 % de los entrevistados señalaron que se consideró como criterio de selección de contenidos aquellos que sean actuales y adecuados a la realidad indígena es decir, a la realidad de la población destino, ya que sin ellos no será posible el aprendizaje de contenidos que sirvan para la formación de las personas y a su vez contribuyan al mejoramiento comunitario.

Otro 25 % señaló como prioritario que entre los criterios básicos en la selección de contenidos estaban aquellos que producían aprendizajes, es decir que a partir de su tratamiento los alumnos pudieron elaborar una interpretación de la realidad, que puedan aprender y que le permita adquirir competencias en diferentes ámbitos.

Un 25 % manifestó como criterio de selección de contenidos el haber contemplado la diversidad cultural y social realizaron hincapié en que los contenidos sintonizaron con su situación de ser diversos y distintos, es decir que fueron capaz de contemplar la diversidad existentes en las aulas, diversidad que se manifestó en los estilos de aprendizajes, los tiempos, los ritmos y momentos.

Por último un 25 % del total señaló como criterio de selección que se han tenido cuenta a una variedad de respuestas que van desde la articulación vertical y horizontal, la posibilidad

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL Terciario C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



de producir aprendizaje, la significatividad social, la extensión y profundidad de los contenidos entre otros, además de la participación comunitaria.

Se puede analizar aquí que entre los criterios de selección que los alumnos plantean como prioritarios están aquellos que apuntaron a considerar la enseñanza en las aulas como culturalmente heterogénea con el objeto de proporcionar a los alumnos las aptitudes necesarias para desarrollar una educación formal con éxito.

Se indagó también acerca de las **estrategias de enseñanza** desarrollada por sus docentes como parte de ésta formación práctica –metodología e instrumental los entrevistados coincidieron en señalar que las estrategias de aprendizajes utilizados fueron variadas y significativas, que a través de ellas se permitieron el desarrollo, análisis progresivo y secuenciado de diversos temas, que entre las estrategias de aprendizajes se utilizaron, estrategias de aprendizaje individual, grupal que las mismas favorecieron el tratamiento de los temas, con mucho interés por parte de los alumnos.

Las diversas estrategias de enseñanza, que implicaron distintos grados de participación de los alumnos, se constituyen en los pilares para la construcción significativa de conocimientos y les permitió lograr:

- Una reflexión individual y grupal.
- Intercambio entre docentes y alumnos.
- Enriquecimiento teórico-práctico a través del uso de diversos materiales de apoyo.
- Confrontación entre la teoría y las vivencias de los alumnos.
- La aplicación y desarrollo de estrategias pedagógicas innovadoras, desde el punto de vista del proceso cognitivo.

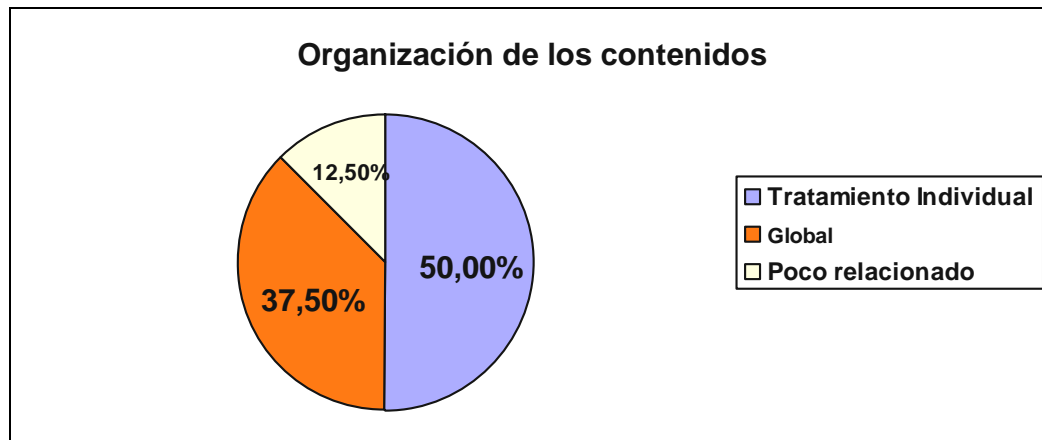
Frente a esta situación descrita, cabe la siguiente reflexión:

Es oportuno se reflexione acerca de que: la enorme diversidad de situaciones existente actualmente en nuestra sociedad, indican que es imposible definir un solo camino a seguir en el proceso de enseñanza aprendizaje, sino más bien que, las estrategias de enseñanza deben adaptarse a las condiciones particulares y es allí donde pueden definirse en forma adecuada, como así también permitir diversos grados de participación a los alumnos, ya que solo la participación conlleva al reconocimiento y al respeto, valorando las diferencias culturales y postulando la equiparación social.

En relación a la **organización de los contenidos** el gráfico N° 8 sintetiza las respuestas obtenidas.

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL Terciario C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



El 50% de los entrevistados admitieron que existió una variedad de formas pero que predominó un tipo de organización más individual es decir cada profesor organizó, decidió formas y metodologías de enseñanza-aprendizaje que raramente compartía con otros, si no eran en los talleres de integración.

Un 12,5 % de los entrevistados sostuvo que los contenidos estaban organizados de tal manera que se permitía una mínima integración y trabajo secuenciado a partir de su desarrollo, donde casi no se facilitó la relación entre los diversos temas.

Un 37,5 % del total de los alumnos entrevistados afirmaron que el tratamiento global se evidenció en aquellas asignaturas que hacían referencias a contenidos socio-culturales y lingüísticos donde se puede trabajar a partir de temas ejes, el bilingüismo, la interculturalidad, la educación bilingüe entre otros temas de interés, pero que el tratamiento en las didácticas y sobre todo en las didácticas especiales, consideraron que fue muy individual, cayendo en algunos casos en la repetición y superposición de temas.

En relación a las distintas formas en que los docentes desarrollaban sus clases todos los entrevistados coincidieron en señalar que hubo diferentes maneras, hubo diversa preparación por parte de los docentes, nos señalaron "...si las clases eran animadas, dinámicas era porque nosotros estábamos muy animados..." señalaron que tuvieron docentes más abiertos, flexibles que otros, que las relaciones áulicas se sostuvieron en un diálogo permanente entre los distintos actores educativos, como a su vez critican fuertemente la falta de coordinación entre los distintos profesores y los contenidos que desarrollaban cada uno de ellos, sostienen "...si fueran más integrales las clases, se tendría la posibilidad de enriquecer las miradas y los análisis al mismo tiempo..." esto demuestra que no todos los contenidos adoptaron un tratamiento global y así como los modelos educativos, las estrategias de enseñanzas

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL Terciario C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



aprendizajes también fueron variando desde aquellas más significativas a menos y así sucesivamente, constituyéndose oscilaciones significativas durante el proceso de formación de docentes indígenas.

En efecto, se puede considerar que adoptar una perspectiva globalizada significa adoptar una actitud frente al proceso de enseñanza, una propuesta que implica un acercamiento a la realidad que es objeto de conocimiento con la actitud de comprenderla, valorarla e intervenir en ella. De esta manera, se resaltan las relaciones entre los contenidos y se vinculan al contexto habitual del alumno o a otros contextos significativos, que enfocar el trabajo en forma globalizada puede favorecer encontrar significados y sentido a los contenidos escolares.

Se pudo registrar que los alumnos enfrentaron la práctica educativa a partir de saberes previos: categorías lógicas desde las que se estructuran el mundo, conceptos y nociones de determinados dominios del conocimiento, estos saberes se construyeron a lo largo de sus prácticas sociales, no sólo escolares y ponen en evidencia la pertenencia social de los alumnos y las heterogeneidades culturales.

Los entrevistados consideraron que los saberes previos fueron indagados para partir de allí hacia la aproximación de los nuevos aprendizajes, solo que en algunas materias la indagación quedaba muy al margen del desarrollo de la temática, es decir lo indagado previamente no se ponía en funcionamiento.

Esto demuestra el interés y la actitud algunos docentes por encarar la enseñanza con verdadero compromiso y a partir del conocimiento de las situaciones reales de partidas de los alumnos.

Señalaron que hubo diferentes formas de tratar los temas muy relacionado con ello, **la motivación** que se tenía en las distintas clases, los entrevistados señalaron que tenían una profunda motivación personal fruto de ser de su interés personal y comunitario el Ser docente indígena, por lo que esto le sostenía y hacía que cada uno de ellos estuviesen siempre abiertos, dispuestos a escuchar a aprender y a construir saberes significativos.

Señalaron que **la comunicación** que se estableció en las clases era buena, así como la relación docente alumno fue muy buena. Los docentes siempre estuvieron dispuestos a escucharlos, explicarles, aunque solo un 25 % de los entrevistados manifestaron que pudieron establecer relaciones afectivas, profundas con sus docentes.

La relación con sus compañeros fue cordial, de compañerismo y apoyo constante, hasta tal punto que si alguien no entendía algún tema o terminología tratada en la clase, los compañeros explicaban en la lengua indígena el concepto que no se entendía desde la lengua castellana.

Esto demuestra que en las aulas se concibió al aprendizaje como un proceso que involucró procesos de interacción social entre alumnos y docentes, estos últimos como mediadores de aprendizaje de los contenidos curriculares. Al hacerse referencia a la interacción entre pares,

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL Terciario C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



en este sentido los alumnos pueden ser también un recurso en el aula, debido a que sintonizan fácilmente con el nivel de sus compañeros y aportan ayuda ajustada a sus intereses. Estas situaciones del aula, en la que los alumnos realizan juntos una tarea o se ayudan entre sí son beneficiosas tanto para el más competente como para el que precisa apoyo. Las explicaciones de un compañero a veces sintonizan mejor con las dificultades de los alumnos y es posible que la ayuda que proporcionen sea más adecuada, para que esto sea posible es preciso que existan oportunidades de relacionarse, lo que implica que por un lado el docente programe trabajos en equipo, resolución de tareas en pequeños grupos o tiempos de enseñanza tutorizada entre compañeros. Por otro lado supone que se debe considerar como contenido a enseñar todas estas cuestiones. Asimismo, para que el trabajo en equipo funcione es necesario enseñar a trabajar en equipo.

De acuerdo a las informaciones recogida se puede sostener que las interacciones de trabajo con los compañeros fueron muy valiosas ya que, además de ser una oportunidad para dar o solicitar ayuda, se constituyeron en verdaderas oportunidades para la comunicación y la integración en el grupo, lo cual tiene valor en sí mismo y favoreció a que el alumno encuentre sentido al realizar el esfuerzo por aprender.

En relación a las **relaciones mantenidas con los docentes** los entrevistados señalaron que si bien no establecieron relaciones muy profundas con cada uno de ellos, el 75% de los entrevistados sostienen que le costo mucho desprenderse afectivamente de sus docentes, alegaron que hubo distintos espacios de intercambio y crecimiento profundo, pero que necesariamente necesitaban de la coordinación de los docentes, incluso de la autorización de éste.

De las respuestas se pueden registrar que tenían en un principio mucha dificultad para participar si bien hubo mucho espacio para hacerlo, en talleres, jornadas, la participación de los alumnos fue variando desde poco a mucha participación y muy condicionada por el tema de tratamiento en los talleres y jornadas.

Se analiza que ésta actitud de dependencia afectiva o de estar pendiente de la autorización de sus docentes, tiene que ver con una historia de sometimiento y dependencia desde el poder oficial, con un sistema jerárquico de poder donde existió siempre alguien que manda y otros solo obedecen. Esta actitud les marcó y le continúa marcando, continúa vigente en su conciencia y en la oportunidad de darse un espacio de participación siempre que el otro le autorice aunque sea con la mirada o un gesto.

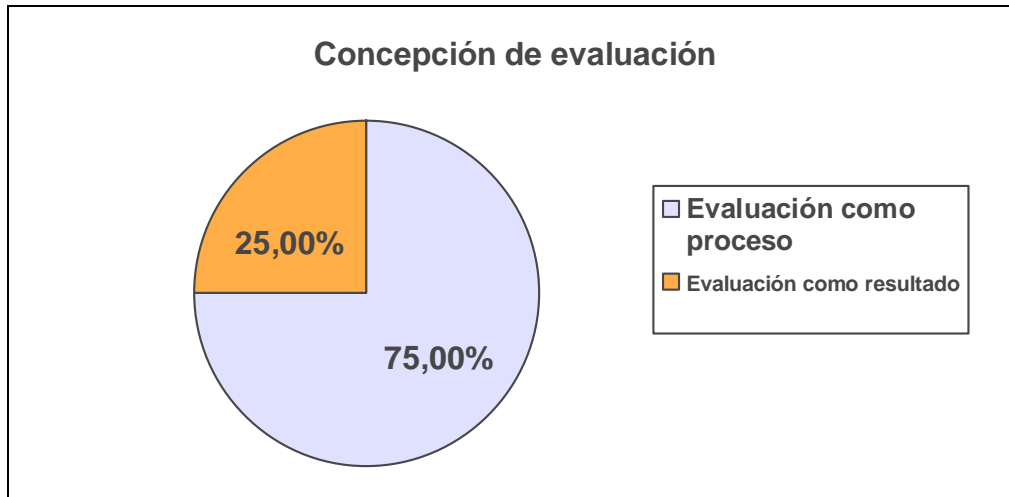
En relación a los **recursos** los entrevistados coincidieron en señalar que se utilizaron diversos recursos desde videos mapas, diversos materiales concretos módulos, etc reconocen que dichos recursos constituyeron los auxiliares en el proceso de enseñanza aprendizaje, que fueron coherentes con los contenidos que se desarrollaban a la vez de ser diversos y diversificables de manera que permitieron distintas opciones de uso, que debido a la coherencia con las intenciones educativas, se constituyeron en elementos facilitadores de un aprendizaje lo más significativo posible.

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL Terciario C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



En relación a la **concepción de evaluación de los aprendizajes**, las respuestas pueden leerse en el siguiente gráfico N° 9



Observamos que un 25 % de los entrevistados manifestaron que la evaluación de los aprendizajes fue vivenciada en términos de resultados, donde después de un tiempo de aprendizaje los docentes evaluaban para ver los resultados y que demandaba a los alumnos la producción de escritos, quienes pasado un lapso de tiempo esperaban sus respectivas calificaciones, consideran que estas situaciones le permitía más bien medirse, para saber en qué situación se encontraban es decir, darse cuenta de sus posibilidades y limitaciones pero que no generaba nada nuevo en ellos ni permitía su crecimiento.

El 75% dijeron que la evaluación de los aprendizajes fue procesual, el profesor orientaba continuamente y que significó para ellos un momento más para el aprendizaje y que permitía la retroalimentación en caso de que algunos conceptos quedaban débilmente aprendidos.

Señalaron los entrevistados que los criterios de evaluación fueron diversos entre ellos nombraron: coherencia interna y externa, significatividad de los contenidos, amplitud, capacidad de explicación, síntesis, fundamentación teórica, metodológica, que todos estos criterios tuvieron que ver con actividades de auto evaluación que ayudaban al desarrollo de la autonomía en los aprendizajes.

En relación a la evaluación se puede sintetizar que la misma fue concebida como una oportunidad más para el aprendizaje, que permitió que los alumnos puedan conocer sus limitaciones y desarrollar verdaderas alternativas de mejoramiento de la práctica áulica favoreciendo la construcción de aprendizajes potentes y significativos.

En relación a la última categoría de análisis de la formación docente identificada que se refiere a la **Formación del Ser docente**.

El 100% de los entrevistados coincidieron en señalar que fue buena la preparación como docente, suficiente, básica.

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL Terciario C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



Resumiendo se puede decir que: esta carrera fue el inicio de un largo recorrido que le toca transitar, que saben que mucho todavía le queda por aprender, profundizar y enriquecer, manifiestan que su formación docente debe ser permanente, continua que ser docente indígena significa brindarle la posibilidad a las comunidades a recuperar, fortalecer sus propios saberes, y de la mano de quienes han sido elegidos y preparados para tal fin.

En relación a las **dificultades que tienen al desempeñarse como docente** y que tiene que ver con lo que le faltó aprender en el C.I.F.M.A. fueron señaladas las siguientes:

- Estrategias de enseñanza para la enseñanza de la lengua indígena.
- Entrenamiento suficiente en la selección de los contenidos desde los diseños curriculares provinciales al aprendizaje áulico, realizando las correspondientes contextualizaciones acorde al grupo socio-cultural de estudio.
- Necesidad de definir, de tener bien claro desde el principio el modelo educativo apropiado para el aprendizaje en áreas de diversidad lingüística y cultural.
- La prioridad de contar con materiales didácticos significativos para ser utilizado en la enseñanza, como también las habilidades para producir material inédito de valioso interés para la enseñanza.
- La necesidad de poder ir sistematizando las experiencias de aprendizaje que desarrollen, ya que consideran que es muy valiosa, ya que a la hora de intercambiar experiencias con otros docentes y al momento de referirse a ellas les parece que no tuvieran nada que decir, pero que la práctica diaria les demuestra que su tarea es muy valiosa, enriquecedora y sobre todo significativa.

En relación a la **exigencias que les demanda el Ser docente Indígena** todos los entrevistados coinciden en señalar que tienen como exigencia fundamental el provocar el aprendizaje en los alumnos en lograr durante su formación docente las competencias necesarias para hacer posible compatibilizar el currículum nacional con el rescate de estrategias metodológicas que permitan incorporar sus visiones del mundo y sus necesidades comunitarias.

Esto pone de manifiesto que las mejores condiciones de un educador bilingüe intercultural debe estar más en la actitud que en sus aptitudes, estas actitudes tiene relación con su compromiso con las causas de su pueblo en defensa de su dignidad, la tolerancia activa para lograr la estimación positiva de las diferencias culturales y la apertura al mismo tiempo, que arraigado en la tradición de sus mayores, el docente bilingüe intercultural deberá ser un docente abierto al progreso y a las innovaciones.

En relación al **rol docente** señalan que sus representaciones e idearios pueden sintetizarse en los siguientes aspectos: ser un docente con acabada competencia profesional, con capacitación constante, con capacidad investigativa y estar siempre dispuesto al mejoramiento a partir de la

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL Terciario C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



experiencia reflexionada y como último aspecto fue señalado el dominio de la lengua materna y la segunda lengua, que es la lengua común de todos los ciudadanos.

A manera de síntesis se puede decir que todos los alumnos coincidieron en señalar que aceptaron ese desafío de Ser docente Indígena Bilingüe Intercultural, que esto les demandó y les demanda muchas responsabilidades para las que se fueron preparando en su etapa de formación, que estas responsabilidades tienen que ver con ser: 1- mediador comunitario es decir mediador entre aprendizaje escolar, comunitario y los alumnos, solo así podremos estar seguros de que la educación impartida en las escuelas, se convierte en una herramienta para el desarrollo de nuestra comunidad indígena y en respuesta efectiva a sus necesidades y aspiraciones, la vez nuestro rol nos demanda ser 2- promotor cultural en el aula y en las comunidades, consideran que son los responsables del rescate cultural a partir de tomar conciencia y conocimiento de la memoria de sus ancestros, recuperar su Identidad personal y social, que significa para ellos recuperar un espacio social, es decir la capacidad de desarrollar proyectos culturales, sociales y políticos significativos.

Se resume que la formación de educandos indígenas, constituyó y constituye un reto fundamental de nuestros tiempos, especialmente para aquellas instituciones o centros formadores como el instituto C.I.F.M.A. que manifestaron estar comprometidos en construir y desarrollar una educación que contribuya al desarrollo humano integral dentro de una sociedad que cree y lucha por el mejoramiento de la calidad de vida de las grandes mayorías.

Estela Maris Valenzuela

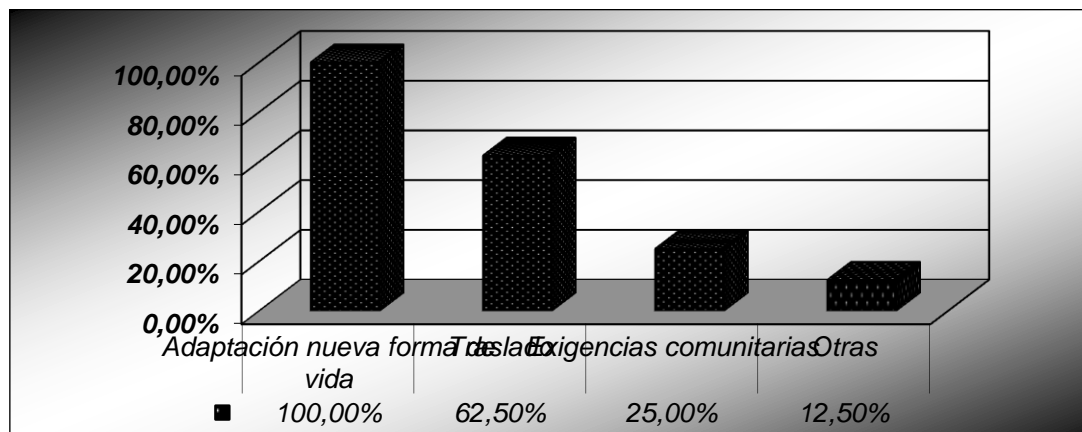
FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL TERCARIO C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



DIFICULTADES QUE ATRAVESARON LOS ESTUDIANTES EN LAS DISTINTAS DIMENSIONES: PERSONALES, A NIVEL DE FORMACIÓN PROPIAMENTE DICHA E INSTITUCIONALES.

En relación a aquellos **factores que incidieron en su etapa de formación docente**, entendido esto como aquellos elementos, aspectos o características que influyeron sobre sí durante la etapa de formación, el análisis viene dado a partir de considerar tres categorías de análisis que son reconocidos en las respuestas dadas por los entrevistados. Esas categorías son : 1- factores de nivel personal 2- factores a nivel formación específica y 3- factores a nivel institucional.

En relación a los **factores que incidieron a nivel personal**, las respuestas obtenidas pueden leerse en el siguiente gráfico N° 10



- 1- Adaptación a la nueva forma de vida (convivencia, horarios, ruidos) 100%
- 2- Traslado desde su lugar de origen (Separación de su familia) 62,5%
- 3- Exigencias comunitaria como enviados de éstas 25 %
- 4- Otras. 12,5%.

El 100% de los entrevistados señalaron entre los factores que más le han costado ha sido la adaptación a la nueva forma de vida y la convivencia entre los alumnos en el albergue. Señalaron que durante su permanencia debieron aprender a negociar, sacrificar posturas ante distintas situaciones que se les fueron presentando: ruidos, la música, el hablar durante la noches.

El 65 % manifestaron entre las dificultades más importante fue el trasladarse desde sus comunidades, lo que significó separarse de sus familias. Muchos de ellos son padres de familia con hijos a cargo y que debieron dejarlos al cuidado de sus familiares para poder estudiar. Sus familias han quedado al resguardo económico de sus padres o parientes y debido

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL Terciario C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.

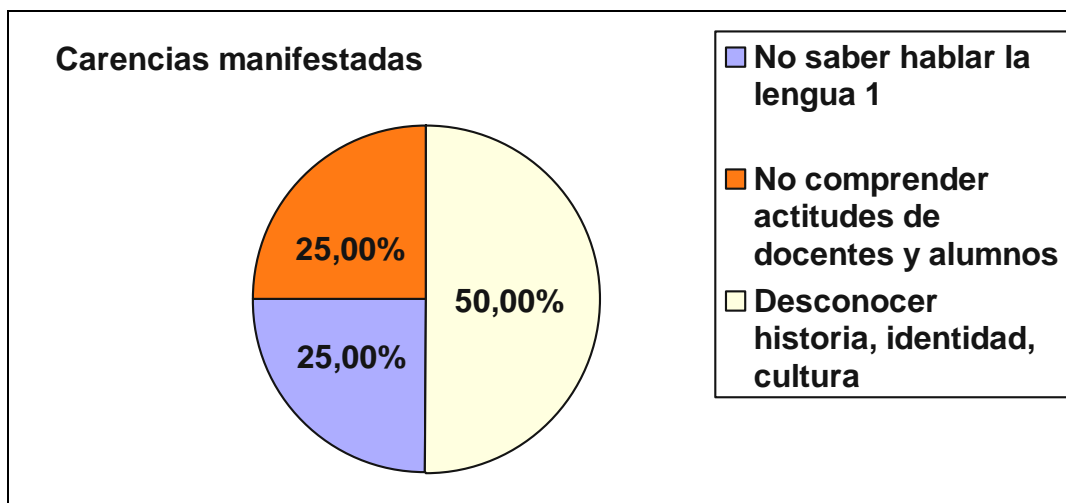


a múltiples inconvenientes económicos, no podían viajar con frecuencia a sus comunidades a visitarlos.

Cuando se les indagó **acerca de los obstáculos** que tuvieron que atravesar las respuestas obtenidas fueron varias entre ellas podemos nombrar: el no poder hacerse entender fácilmente, la propia manera de ser: calma, paciente, tranquila, característica de una de las entrevistadas, hecho que sostiene le causó muchos sufrimientos, angustias y por otro lado, otra de la entrevistada con carácter muy fuerte, frontal, manifestó que su manera de ser también le trajo muchos problemas en la convivencia en la relación con docentes, directivos y con los propios compañeros.

Los demás entrevistados señalaron como sus mayores obstáculos el no saber aspectos significativos de su historia, su identidad y por último no hablar la lengua indígena con mayor seguridad, que esto se constituía en obstáculo desde el mismo momento en que se sentían discriminados por sus propios pares.

En relación a las **carencias** el gráfico N^o 11 nos permite identificar las respuestas obtenidas.



Esto nos demuestra que el 25 % afirmaron como carencias fundamentales el hecho de no saber su lengua indígena es decir que dentro de las habilidades lingüísticas: hablar, escuchar, escribir y leer, estos alumnos solo sabían escuchar y hablar mínimamente como ser los saludos básicos en su lengua indígena.

Otro 25 % de alumnos dijeron que las carencias tenían que ver con no poder comprender algunas actitudes de sus docentes y compañeros y no tener respuestas para algunas situaciones que les fueron presentadas durante su etapa de formación entre algunos argumentos podemos señalar "... tenía vergüenza en preguntar nuevamente a mis profesores cuando no lograba entender algo, porque temía que éstos me dijeran cómo no entendes, ya

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL Terciario C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



SOS una persona grande...” Esto demuestra que estos alumnos no tendrían las representaciones y respuestas precisas ante situaciones que se les fueron presentando, este temor se justifica en un estilo cultural de ser propios de los indígenas, de carácter paciente tranquilo, no desesperados aunque se hayan quedado con muchas dudas y también el miedo al ridículo frente a todos sus compañeros.

El 50 % de los entrevistados manifestaron que las carencias fundamentales fueron el desconocimiento de su historia, la historia indígena, aspectos relevantes de la construcción de su identidad y su cultura es por ello, que sostienen que estas materias eran las básicas y la que más estudiaban.

En relación a **cómo pudieron superar esos obstáculos**, carencias las respuestas fueron las siguientes:

Los que tenían obstáculos marcados por su carácter, su propia manera de ser ya sea paciente o frontal, manifestaron que lo superaron aprendiendo a moderarse a hacer autocrítica de sus propias acciones, dándose día a día la oportunidad de crecer, poniendo todo su esfuerzo personal, y apoyo de sus compañeros.

El no poder hacerse entender fácilmente fueron superando, gracias a que progresivamente se fueron animando a participar, a hablar con más tranquilidad y adquirir seguridad en sus posturas y planteos, con intervenciones claras y sencillas.

Los alumnos que solo entendían la L1(lengua indígena) pero que no hablaban siendo un 25% del total de entrevistados tuvieron la oportunidad de hacerlo a través de contar con sus propios esfuerzos, apoyo constante de su docentes indígenas y de sus propios compañeros.

Señalaron entre sus **fortalezas** la existencia de una Institución como el Instituto C.I.F.M.A. y en ella todos los docentes, el personal directivo, directora de estudio, de sus ideales muy sostenido a pesar de todo, además del fuerte apoyo familiar y comunitario.

Señalan que la Institución les brindó la posibilidad de aprender a reforzar, profundizar sus saberes, conocimientos acerca de la cosmovisión indígena que durante sus años de formación pudieron enriquecerse progresivamente en muchos aspectos, que hicieron de ellos docentes seguros y competentes, por ello todos señalan que su permanencia en la institución fue muy grata, que a pesar de todo lo que le ha sucedido su estadía fue agradable.

Los últimos egresados señalaron que existió un hecho que no les ha agradado y que ha influido significativamente en ellos, este hecho tiene que ver con lo suscitado cuando la Institución educativa cambio de rector, durante ese tiempo se sucedieron una serie de hechos desagradables y que desencadenaron una serie de inconvenientes en la relación docentes directivos y comunidad, señalan que en ese momento las relaciones institucionales eran quebradizas y estas situación dejó muchas grietas sobre todo, en los aspectos afectivos y de la relación entre ellos, sus docentes y sobre todo con el personal de conducción.

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL Terciario C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



En relación a la segunda categoría de análisis factores que incidieron sobre si durante sus etapa de formación y que tienen directa relación con la formación específica se pueden obtener lo siguiente:

Al indagárseles a los entrevistados acerca de **los tiempos de estudios, las exigencias, los horarios** todos los entrevistados coincidieron en señalar que el tiempo de estudio fue bueno, pero no suficiente, señalaron que tenían muchas exigencias un ritmo muy acelerado entre las argumentaciones se puede transcribir "...los tiempo eran apresurados, propio del mundo blanco..." a su vez reconocen que este ritmo apresurado les preparaba para ser responsables, puntuales, señalando los entrevistados que ésa exigencias, dan cuenta de una preparación para enfrentar el verdadero desafío de ser docente indígena.

Con respecto al **estilo de los docentes** es decir, desde la preparación de clase, desarrollo, la posibilidad de establecer una auténtica comunicación en beneficio de la calidad de los aprendizajes, los entrevistados afirmaron que la mayoría de sus docentes eran buenos profesionales, buenos profesores que supieron capacitarse, dijeron: "... nos daban sus clases pensando en nuestro desempeño en el día de mañana, es decir en la tarea y la responsabilidad que como docentes nos tocará desempeñar..." reconocen que una pequeña minoría, dos o tres docentes demostraron a través de sus acciones y actitudes no estar verdaderamente comprometidos con una formación íntegra y sincera de los docentes indígenas, esto se puso en evidencia en las clases donde los temas recibían un tratamiento muy superficial sostienen "...esos docentes nos enseñaron poco.. pero nos regalaban las notas.." señalan también que hubo un aprendizaje paralelo entre algunos docentes y alumnos en relación a contenidos propios del área indígena, la lengua y la cultura, donde docentes y alumnos iban descubriéndose y a su vez descubriendo muchas cosas a medida que se producción los encuentros, en las clases y otras actividades programadas, éstos docentes eran generalmente jóvenes con escasa experiencia en el trabajo con alumnos indígenas y sin formación básica en los contenidos propios de la modalidad aborigen bilingüe intercultural.

Destacaron con profundo entusiasmo todos los entrevistados la predisposición constante de todos sus docentes para acompañarlos en éste proceso.

En relación a **la comunicación que se pudo establecer en las clases** los entrevistados señalaron que fue buena, que hubo mucha participación y posibilidad para hacerlo, que esto favoreció e enriqueció el trabajo grupal desde diferentes posturas y posiciones.

Al considerarse **los intercambios** establecido y fortalecido entre las distintas etnias tobas, wichí y mocoví, las respuestas son las siguientes: dijeron que en el aula existían grupos, algunos conformados por miembros de distintas etnias, señalan que los wichí y mocoví eran alumnos de carácter muy reservados, que existían alumnos que por su interés y curiosidad trataban de mezclarse en los distintos grupos "... yo quería aprender de los demás, de las demás etnias, culturas por ello aproveché todas las experiencias en los distintos grupos..." señaló un alumno.

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL Terciario C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



Se puede analizar que los alumnos deseaban rescatar, conocer vivencias, conocimiento de los otros alumnos y de las diversas etnias, y que ese rescate de conocimiento no siempre formó parte de un tratamiento formal, sistemático sino que formó parte de un desarrollo informal, espontáneo, donde los alumnos establecían distintas formas de relación entre ellos.

Consideraron que desde las cátedras se estableció y se favoreció este tipo de relaciones, pero que fue más rico lo establecido y generado fuera de las aulas y sin coordinación de sus docentes, que esto tendría directa vinculación con el carácter, la forma de ser de los alumnos, desde tímidos a temerosos en compartir algún saber propio de su cosmovisión, de su forma de entender el mundo y la realidad.

Las respuestas analizadas demuestran que en las distintas situaciones de intercambios e enriquecimiento, mantenidas en las clases con sus docentes los aportes que realizaban los alumnos no siempre eran tan significativos. Señalaron que eran más interesante y enriquecedor los intercambios ocasionales y espontáneos establecidos fuera de ellas.

Entre las **dificultades señaladas en función de la comunicación**, el intercambio el 25 % de los estudiantes tobas señalaron que tenían problemas en la relación sobre todos con los estudiantes wichí, ya que afirmaron “..éstos eran poco comunicativos, no expresaban nunca lo que sentían y a veces cuando le molestaba algunas actitudes nuestras, no nos decían nada, iban directamente a quejarse con el rector ..” “..éstas actitudes y forma de ser de los alumnos wichí nunca lo entendimos, nosotros los tobas somos de hablar más las cosas en comunidad y resolver en forma comunitaria algunos conflictos, sin embargo éstos optaron por aislarse o quejarse directamente a las autoridades educativas”. Ellos destacan que estas situaciones provocaron diversas situaciones tensas en la relación tanto en las aulas como en el albergue estudiantil :... “ a veces no nos saludábamos estando viviendo todos juntos...” esto demuestra que existió rivalidades entre las etnias, sobre todo entre wichí y tobas, en las respuestas también se puede demostrar que existía rivalidad por las notas en algunos grupos de estudiantes, sobre todos en las últimas promociones.

Consideraron también que éstas situaciones desagradables fueron cambiando hacia un tipo de relación más positiva cuando iban conociéndose más y sabiendo respetar los gustos e intereses de sus compañeros.

En relación al **desarrollo de los contenidos** el 100% de los entrevistados afirmaron que lo que más le costó fue entender los conceptos, términos técnicos muy abstractos, carentes de significatividad aparentemente pero que sin embargo cuando los docentes lo desarrollaban, lo explicaban se daban cuenta de todo lo que significaba o abarcaba.

Entre los ejemplos nombrados se puede transcribir lo siguientes: abreviaturas P.C.I.(Proyecto Curricular Institucional) o conceptos como la “transposición didáctica” o “marco teórico”, en

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL Terciario C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



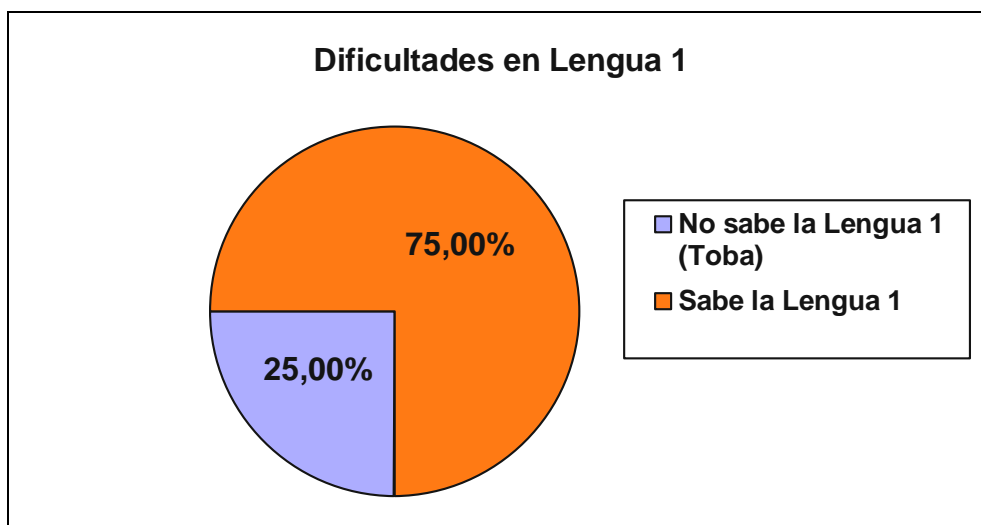
sus respuestas manifestaron que se quedaban sorprendidos de cómo a través de una palabra como la “transposición” sus docentes desarrollaban una serie de significados.

Se puede analizar aquí, que el principal problema que tuvieron era poder captar la arbitrariedad del proceso de significación de conceptos, se espera que desde la enseñanza formal que los alumnos capten esa arbitrariedad de manera intuitiva, mientras que en las culturas tradicionales la significación y simbolización tiene estrecha relación con un sistema concreto de rituales, narraciones, existiendo una radical conexión entre signo y significado.

Se debe tener en cuenta también, que el indígena toba por el hecho de pertenecer a una minoría lingüística poco prestigiosa, encuentra en la escuela y en la sociedad serias dificultades y limitaciones lingüísticas, sobre todo en la lengua principal en este caso el castellano, justificado en la distancia social y cultural que separa la mentalidad y las formas de vida vigentes en su ambiente familiar de las de la “sociedad establecida” representada por la escuela.

En relación al manejo de los **códigos de comunicación** el 100% de los entrevistados afirmaron que si bien sabían hablar el castellano, tenían dificultades de expresión entre los ejemplos nombrados figuran los siguientes: decir “empresatame” en vez de “prestame”, anteponer el artículo **la** al nombrar las personas o cosas dicen “la Norma,” “la idioma” o decir muchila por mochila, puquito por poquito. También decir “aiga” en vez de “haya”, “suicidio” en vez de “subsidio”, Reitencia en vez de Resistencia y una innumerable cantidad de ejemplos.

Las **dificultades señaladas en relación a su lengua indígena** pueden explicarse a partir del gráfico siguiente N°12



Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL TERCIARIO C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



Se puede leer en el gráfico, que el 25 % de los alumnos manifestaron no saber hablar su lengua materna, que solamente entendían lo básico que le permitía presentarse, saludar, pedir o agradecer por ellos estos alumnos se consideraban dentro de la categoría de bilingües incipientes es decir manejaban la lengua 1 (castellano en éste caso) y la lengua 2 (Toba) en forma básica ya que dijeron que solo conocían algunas palabras de su lengua .

A partir de estas respuestas señaladas, se puede realizar dos consideraciones importantes:

En primer lugar reconocer que para todo miembro de una minoría lingüística, la lengua no es solo un medio de comunicación con los miembros del grupo y un símbolo de su integración en un grupo, la lengua es también la forma de expresión de una cultura determinada; o sea de una concepción del mundo y de la existencia de un sistema de valores y de formas de vivir en sociedad y de un conjunto de realizaciones de muy diversos ordenes.

En segundo lugar señalar que la posición social de los alumnos, en relación al manejo de su lengua materna indígena, tiene que ver directamente con que las diversas situaciones que se reflejan en la historia del pueblo indígena, situaciones que se relacionan con grupos que generalmente padecieron la dominación política social y la discriminación de los sectores hispanos-hablantes y que viven o vivieron situaciones de marginalidad extrema. Tiene relación también con el nivel de normalización de la lengua indígena al momento de ser enseñada, con el prestigio social de que goza la lengua en el contexto social.

El 75 % de los alumnos entrevistados consideraron que sabían hablar, escuchar, leer y escribir en menor escala su lengua materna, pero que en ésta Institución tuvieron la posibilidad de enriquecer y fortalecer sobre todo la escritura.

Los alumnos que solo sabían lo básico, aquello que le permitía establecer un tipo de acercamiento manifestaron que se sentían discriminados por sus propios compañeros, avergonzados, que esto le produjo mucho dolor, humillación el de sentirse discriminado por sus propios pares, pero que a su vez esto se constituía en un incentivo para poder poner todo su esfuerzo en apropiarse correctamente de la Lengua 1.

Agregaron que desde la Institución C.I.F.M.A se les brindó las posibilidades de tener un profesor de lengua y cultura toba aborígen, a pesar de que ésta no formaba parte del plan de estudios, pero que hubo un fuerte acompañamiento en éste aspecto tanto de la Institución, sus profesores como de los mismos compañeros quienes sabía hablar y escribir correctamente.

En relación a la tercera categoría de análisis dentro de aquellos factores que incidieron sobre sí durante su etapa de formación analizaremos los relacionados a **factores que corresponden al plano institucional.**

Los entrevistados señalaron que con respecto a la **forma de organización de la institución y en las aulas**, no tuvieron mayores inconvenientes, ya que siempre tuvieron la libertad para organizarse como quisieran, según grado de afinidad o de relaciones anteriores y otros señalaron que siempre fueron rotando naturalmente en los grupos, esto no fue necesario

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL TERCARIO C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



atender, ya que ellos por ser muy comunitarios siempre se organizaron de éste modo, siempre en grupos, nunca solos.

Esto demuestra que en las clases y en la distintas actividades surgió un tipo de organización más bien natural, no forzada que hizo posible la constitución de grupos de acuerdo a su propio estilo de organización, de conformación respondiendo a los idearios de sus grupos comunitarios.

Cuando se les indagó acerca de las **exigencias planteadas a los estudiantes** señalan que eran muchas desde:

Exigencias de asistencia estudio, continuidad,

Actividades propias del albergue estudiantil

(respetar los turnos de actividades para limpieza ayudar en la cocina, etc)

Realizar actividades de extensión comunitaria los fines de semanas

Asistir a clases de lengua materna de 8 a 10 hs de lunes a miércoles

Asistir a clases de apoyo jueves y viernes de 8 a 10

Asistir a clases de Educación física los sábados de 8 a 10

Asistir a clases de las otras materias por la tarde de 15 a 19,30 hs

Incorporarse a las actividades del albergue y luego al estudio.

Entre las respuestas se pudo rescatar el siguiente desarrollo de actividades que debían cumplir, en primer lugar se levantaban a las 7:00 de la mañana que el grupo que debía hacer el desayuno debía abocarse a la tarea para que a las 7:30 todos estén desayunando para que pueden estar puntualmente en las clases de lengua materna de lunes a miércoles y clases de apoyo los jueves y viernes.

Finalizada esta tarea regresaban al albergue para cumplimentar cada uno con la actividad que tenía previamente asignada, ayudar en la cocina, realizar la limpieza del albergue piezas y baños, preparar la mesa del comedor, los que no tenía nada asignado podían lavar sus ropas o estudiar ya que el momento específico para ello estaba establecido por a noche, pero si alguno quería hacerlo de día no había ningún tipo de inconvenientes.

Una vez cumplido con el almuerzo el grupo encargado del lavado de platos lo hacía y el resto iba a descansar para luego prepararse par las clases que comenzaban alas 15 hs hasta las 19,30hs, finalizada ésta se trasladaban al albergue a continuar con sus tareas de ayudar a la cocinera en la elaboración de la cena, preparado de la mesa y posterior limpieza de platos y utensilios, estas actividades culminaban cerca de las 21 hs y desde allí hasta las 24 hs tenían el

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL Terciario C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SáENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



tiempo para estudiar, completar carpetas, trabajos prácticos o tener simplemente libre donde algunos en grupos se reunían y comentaban acerca de sus vivencias o escuchaban música o simplemente estaban libres.

Los días sábados practicaban ejercicios físicos a cargo del profesor de albergue esas clases no eran obligatorias sobre todos para las mujeres, aun así algunas practicaban ésta actividad y desarrollaban las diversas actividades de extensión comunitaria: desde limpieza a las casa de los ancianos del barrio, ayudar a los alumnos de las escuela primarias del barrio en tareas escolares, alfabetizar a adultos, participar en actividades de huerta, grupo de teatro y canto, participar en programas radiales, los entrevistados consideraron que estas tareas les permitieron enriquecerse a la vez que asumir responsabilidades y relacionarse a través del aprendizaje servicio con los miembros de sus propias comunidades.

En relación al **tipo de comunicación establecido en la Institución C.I.F.M.A.** con alumnos docentes y directivos consideraron que fue buena, abierta que hubo muchas oportunidades de relación más allá de la cotidiana mantenidas en las aulas, que de la relación docente directivos observaron que eran buenas pero, fue como si los docentes siempre estuvieron respondiendo a los mandatos directivos, los docentes siempre obedecían al rector, lo respetaban mucho y obedecían en todo momento a éste, señalaron que esto les marco significativamente desde el momento en que captamos un tipo de relación vertical donde alguien mandaba y otros obedecían.

Agregaron a estas respuestas que consideran que el anterior Rector era una persona de carácter muy cerrado, difícil y que esto influyó en ellos desde el mismo momento en que le costaba establecer una relación más vinculante con él.

Los egresados de las promociones 98-99 consideraron que ésta situación fue mejorando, el rector iba como cediendo espacios, animando y coordinando diversas actividades donde todos tenían la posibilidad de participar con opiniones y también decidiendo, se fue dando naturalmente mayores posibilidades de comunicación, de acercamiento progresivo dichos egresados en sus argumentos sostuvieron “.. el Rector fue una persona muy cordial, abierto al diálogo en todo momento ...siempre nos habló, nos apoyó y nos animó...” esta descripciones marcan un cambio de estilo desde una relación rígida muy directiva, hacia una relación mas abierta, democrática donde el consenso y la negociación ocuparon un lugar importante y que constituyen los pilares básicos en el crecimiento y el desarrollo de las Instituciones.

En relación al **proceso de toma de decisiones** los alumnos manifestaron que en un principio a veces podían opinar y decidir, a veces no opinamos solamente debimos acatar, cumplir con lo ya decidido previamente, señalaron que esto se debía a que los alumnos tenían por momento una actitud muy pasiva de receptividad y que ni siquiera se animaban a cuestionar, pero que a medida que iban conociéndose más lograron afianzarse como grupo y ya fueron capaces de reclamar sus espacios de participación activa de toma de decisiones, entonces podrían ser

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL Terciario C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



ellos los protagonistas en la organización de actos, talleres, jornadas de reflexión decidir qué hacer y responsabilizarse de todo.

La dificultad que señalaron el 100% de los entrevistados tienen que ver con que a pesar de haber adquirido cierto protagonismo, de tener la posibilidad de decidir siempre necesitaron de la aprobación del rector o de los docentes es como “..si necesitamos que nos digan ha eso esta bien, ..” y que a la vez nos acompañen, alegaron nosotros sentimos mucho dolor cuando no nos acompañaban a nuestros talleres o jornadas nos costó y nos cuesta desprendernos afectivamente, de su aprobación, de su autorización y acompañamiento a través de su simple mirada.

Esto se originó probablemente en una actitud “paternalista” y “proteccionista” con respecto al indígena, muy marcada desde la época de la colonización donde el indio dependía del “blanco” su colonizador, este le gobernaba, le mandaba, le decía lo que tenía que hacer, le imponía a fuerza de sufrimiento y castigos esto creo una actitud de dependencia de los indígenas con respecto al hombre blanco y que continua muy presente en las generaciones jóvenes.

Ante la pregunta por el **nivel de participación** y sobre todo cómo fue la **participación de la comunidad**, los estudiantes manifestaron que desde el comienzo la comunidad indígena estuvo muy involucrada con la Institución.

Estuvo involucrada en la lucha por la conquista de la Ley 3258 del Aborigen Chaqueño, la creación del Instituto C.I.F.M.A. para la formación de docentes indígenas de las etnias tobas, wichí y mocoví pero, que luego de esas conquistas la comunidad fue perdiendo su participación activa, consideran que el rector saliente siempre favoreció todos estos momentos de participación activa de las comunidades indígenas, y de sincera participación comunitaria.

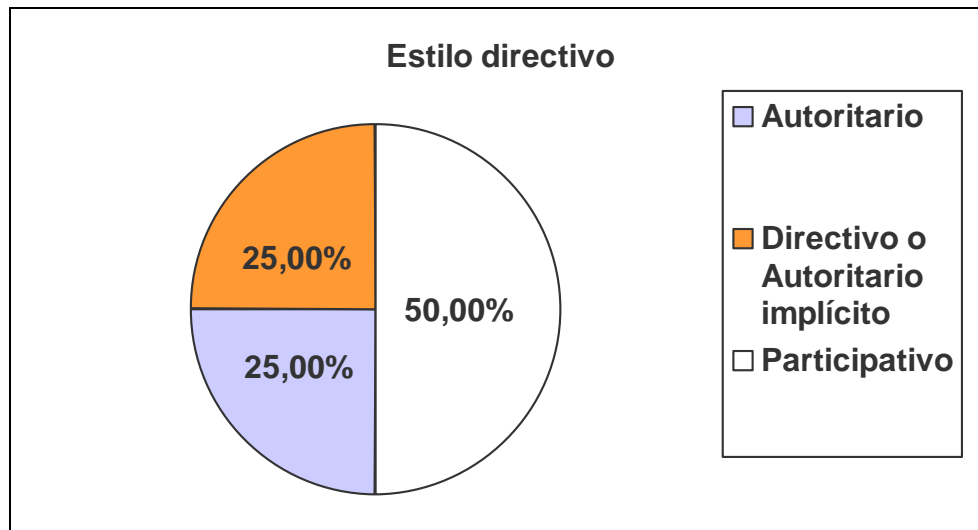
La comunidad fue participando luego en forma pasiva a través de las invitaciones que les hacían desde el instituto, siempre estuvo presente en actos asambleas, reuniones. Pero ya no tenía la misma intensidad y convocatoria como al principio es decir fue adoptando un tipo de participación más bien indirecta.

Los egresados del año 2000 afirmaron que la participación comunitaria que recuerdan, fue para el acto de fin de año, desconociendo si hubo otro tipo de participación durante su último año de estudio y bajo la nueva gestión directiva en la Institución.

Al preguntarles por el **estilo directivo de la Institución** el gráfico N° 13 siguiente es representativo del mismo

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL Terciario C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



Se puede leer en el gráfico realizado que el 25 % de los entrevistados al indagárseles sobre el estilo directivo afirmaron que fue autoritario pues imponía y decidía todo, que los alumnos no tuvieron la posibilidad de consensuar nada o fueron tan insignificantes aquellos momentos en que pudieron hacerlo.

Un 25 % dijeron que el estilo directivo era más bien directivo es decir algunas cosas decidía solo, otras consultaba, o si se quiere sería una especie de autoritario implícitos alegaron "...nos dejaba participar con opiniones pero ya tenía de antemano pensado y establecido los contactos para resolver las situaciones.." esto hacía que los egresados no lo pudieran caracterizar por netamente autoritario, pero sostienen que en muchas circunstancias es como si lo fuera, pero en otros era un ser absolutamente democrático.

El 50% restante egresados del año 1999 y 2000 respectivamente dijeron que el estilo directivo era participativo los egresados de la promoción 1999 dicen "... el rector siempre nos comunicó lo que estaba sucediendo, nos alentó a participar, a perder los miedos.." un entrevistado señala que pasaba por autoritario porque era una persona muy especial, exigente, frío pero que no quiere decir que era autoritario sino, más bien participativo y democrático, le interesó siempre nuestra opinión y acompañó nuestras decisiones, dentro del ese 50% de alumnos un 25% tuvo la oportunidad de vivenciar dos tipos de conducción debido al cambio de gestión a finales del año 1999, al preguntarle sobre el estilo directivo de la nueva gestión los alumnos sostuvieron que la nueva rectora manifestó desde un principio ser muy abierta al diálogo, que no tenían opinión formada sobre la nueva gestión si sobre la antigua.

Este desarrollo nos demuestra que en un principio los alumnos identifican al estilo directivo como autoritario, caracterizado por un aislamiento en la toma de decisiones y caracterizado por una imposición de acciones y obligaciones y desde allí se fue modificando lentamente hacia un estilo de dirección directiva caracterizada por situaciones en donde los diferentes

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL Terciario C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



actores tuvieron la posibilidad de intervenir hacia un estilo de gestión más democrática, participativa, abierta donde todos los integrantes de la comunidad educativa tienen el mismo valor y responsabilidad a la hora de tomar decisiones, de participar y consensuar significados.

Se puede sintetizar que **entre las dificultades que han señalado los alumnos**, se encuentran aquellas que se relacionan con la separación de su grupo familiar, grupo de pertenencia, esto puede identificarse como la causante de graves problemas, llegando incluso a debilitar su permanencia en la Institución, provocando el abandono de la carrera.

Otra de las dificultades significativas que fue señalada fue el manejo de la lengua indígena, sabiendo que en la comunidad toba, tanto la lengua oral como escrita tienen una significación social muy diferente a la que tuvieron en las sociedades urbanas-occidentales y que la cultura toba, es predominantemente oral y que posee una alta valoración del uso de la palabra, por lo tanto el hecho de no saber su lengua materna en forma oral ni escrita, produjo en los alumnos un profundo vacío llegándose a sentirse discriminados.

En relación a los factores que han incidido sobre sí, y que hacen referencia al nivel de formación específicamente se puede señalar como el más significativo y profundamente resaltado: esto es, la imposibilidad de manejarse con los códigos culturales occidentales, debido a que el aprendizaje indígena es concreto, real y no está cargado de tantas arbitrariedades. Se rescata como valioso la preparación técnica- pedagógica en la metodología adecuada a la enseñanza bilingüe, con conocimiento de la cultura, la lengua, la identidad y la historia de las propias comunidades, señalando a su vez la necesidad de continuar profundizando y redefiniendo aspectos relacionados a la metodología de la enseñanza en contextos bilingües interculturales.

En relación a las dificultades institucionales señalaron que le fue muy costoso adecuarse a los ritmos y exigencias personales, que le demandaba ser estudiante indígena, dijeron que fue muy bueno pero a su vez muy acelerado.

CAPITULO IV CONCLUSIÓN Y PROPUESTAS

CONCLUSIÓN

A partir de haber caracterizado a la Institución C.I.F.M.A. como una Institución formadora de docentes indígenas, indagado en la oferta de formación docente en sus distintos aspectos que la conformaron y en las dificultades que han tenido que atravesar los alumnos durante su etapa de formación docente, que ya fue descrito, explicado y analizado. Interesa aquí señalar algunas cuestiones sustantivas relacionadas, primero con el lugar del indígena frente al proceso de reconocimiento de los derechos que lo asisten y en segundo término con la

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL Terciario C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



formación docente bilingüe intercultural desarrollada en el Instituto C.I.F.M.A. particularmente.

La primera cuestión a señalar es que fuimos testigos que la historia del indio comenzó hace más de 500 años con la conquista, continuo con el saqueo, el aniquilamiento y se proyectó hacia nuestros días con la discriminación y el prejuicio.

Se pudo registrar como éstos pueblos fueron diezmados y confinados para luego sufrir, ya conformada la sociedad nacional grados de explotación exclusión y negación, que bien podemos interpretar como una política de exterminio.

Las políticas de los gobiernos nacionales respecto de las poblaciones indígenas alternarían entre las posturas de las dictaduras militares que se inclinaron por su control y la mantención en reservas y las de gobiernos constitucionales que plantearon de algún modo la necesidad de reparación histórica.

A pesar de haberse construido la nación Argentina sobre la base de la abolición de todas las identidades individuales, y entre ella la indígena como cuestión negada en nuestro país y muy a pesar de la entelequia del país blanco, gestada en relación a los intereses propios de las élites dominantes, la cuestión indígena, aparece como preocupación política y es a partir de la democracia recuperada como forma de gobierno en nuestro país desde 1983 que ha comenzado para los indígenas una etapa de Revalorización de su propio modo de ser, de su identidad personal y social. Estos reconocimientos que tienen que ver con la posesión de la tierra, la salud y la posibilidad de educación, vienen garantizado en las distintas normativas sancionadas para tal fin.

La segunda cuestión a señalar es que a partir de estar garantizado por parte del sistema educativo nacional y provincial la educación en contextos de diversidad lingüística y cultural y considerando la primer variable de análisis en la presente investigación, se puede decir que el Instituto C.I.F.M.A. ubicado en una zona estratégica de la provincia del Chaco, ha venido a satisfacer el reclamo sentido y expresado por las comunidades aborígenes de la provincia del Chaco y de provincias vecinas, en relación a la difícil problemática educativa que atravesaron, desarrollando para ello, una profunda labor en la formación de docentes bilingües interculturales para las etnias tobas, wichís y mocovíes.

Esta Institución tiene un rasgo específico y distintivos de otras instituciones educativas ya que surgió en un momento histórico significativo para las comunidades indígenas, quienes no sesgaron en sus luchas y reclamos hasta lograr la creación de dicha Institución como forma de ir concretando sus derechos y anhelos educativos.

Ella desde su origen tenía la responsabilidad de formación docente, del Auxiliar Docente Aborígen, como así también la elaboración de material didáctico, el seguimiento, animación del Programa de Educación Bilingüe Intercultural, significando para la institución el establecimiento de un trabajo en redes, con aquellas instituciones que habían incorporado a sus egresados y que conformaron parte del ProE.B.I., contando para ello, con personal

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL Terciario C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SáENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



capacitado y con el apoyo constante de investigadores reconocidos, entre ellos antropólogos y lingüistas.

La tercera cuestión, tiene relación con la segunda variable de análisis: Oferta de Formación docente. Los entrevistados señalaron dos aspectos fundamentales.

1- Expresaron su consenso en que la formación docente desarrollada en el Instituto a través de las distintas asignaturas y áreas disciplinares fue de gran valor formativo, que representó y representa un paso muy significativo en el reconocimiento de la educación bilingüe intercultural, de la pluralidad lingüístico-cultural de nuestro país y nuestra provincia y que de su consolidación y fortalecimiento dependerá la construcción de auténticas alternativas educativas en sociedades multiculturales e interculturales.

Afirmaron que ésta oferta se constituyó en una propuesta pedagógica diferente con un currículum específico, que posibilitó adecuar el proceso de enseñanza aprendizaje a las particularidades de los diversos sujetos de la educación, donde la concepción constructivista del aprendizaje y la perspectiva socio-cultural de la educación hallaron un espacio de encuentro en la formación de docentes indígenas.

Por lo tanto las diversas acciones y estrategias emprendidas, apuntaron principalmente al mejoramiento de la calidad educativa, aplicando los principios de la educación intercultural como el camino hacia la construcción diaria de una pedagogía intercultural bilingüe en los que se desarrolló principalmente:

- Adecuaciones organizacionales y curriculares al contexto, a la realidad indígena, a los saberes previos de los alumnos.
- Una actitud del docente, de escucha, guía, orientador, facilitador y animador de los alumnos en el proceso de aprendizaje.
- Elaboración, selección y uso de materiales didácticos actualizados, contextualizados y relacionados con la realidad que vive el indígena hoy.
- Se registró que los temas transversales intentaron enlazar lo científico (aprendizaje formal) y lo cotidiano (punto de vista de los alumnos).
- El clima del aula fue descrito como tranquilo, animado, donde no hubo obstáculos para la participación, el intercambio respetándose los tiempos necesarios para las producciones individuales y grupales.
- La evaluación sostenida prioritariamente como un proceso sistemático que permite valorar la calidad del proceso educativo.

2- Entre las carencias, debilidades, dificultades de la formación docente recibida y que fuera remarcada por los alumnos y que es necesario reparar, se encuentran los siguientes aspectos:

- Teniendo en cuenta que durante su formación la enseñanza de la lengua materna no fue obligatoria, consideran la obligatoriedad de la misma, durante la formación del docente indígena, además de profundizar la escritura.
- Que en el aula se proponga que los alumnos alcancen una competencia plena y equilibrada de las dos lenguas y que se hagan capaces de utilizar una y otra en cualquier circunstancia.

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL Terciario C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



- Que se genere materiales complementarios que sirvan de apoyo para la enseñanza de la lengua materna en la EGB.
- Que las didácticas especiales sean cada vez más prácticas.
- Que los materiales didácticos que se elaboren, sean lo más significativo posible, teniendo en cuenta la realidad que viven los alumnos indígenas.
- Que el aprendizaje de las técnicas de trabajo comunitario sean viables, es decir ajustado al contexto y el grupo de trabajo.
- Que se defina un modelo de educación para el trabajo en áreas indígenas acompañado de una política educativa que acompañe y aliente las innovaciones.
- Que se extienda el tiempo de estudio ya que por el ritmo propio de aprendizaje y de maduración propios de los indígenas, necesitan más tiempo para el estudio.
- Señalan como prioritario que desde el sistema educativo se les garantice contar con docentes capacitados desde el comienzo del ciclo lectivo para garantizar el normal desarrollo del mismo.

Estos dos aspectos señalados en relación a la formación docente bilingüe intercultural permite la siguiente reflexión final: que es necesario para garantizar una formación docente bilingüe intercultural y una educación acorde a las características y necesidades de la población indígena que desde el sistema educativo tanto nacional como provincial a través de la definición de políticas lingüísticas serias se debe garantizar verdaderos niveles de formación y perfeccionamiento de docentes, la producción y difusión de materiales didácticos, la evaluación interna y externas de las acciones que se desarrollan, el contar con los recursos necesarios disponibles y la posibilidad de realizar investigaciones serias en profundidad en la temática, para posibilitar el enriquecimiento progresivo de las experiencias que se desarrollen en adelante, como a su vez enriquecer las que ya fueron desarrolladas.

Las políticas lingüísticas deben ser una expresión de una determinada voluntad política en la administración del patrimonio cultural lingüístico, por lo tanto se debe garantizar una planificación lingüística seria y continua que promueva el rescate, la revitalización, la promoción y el desarrollo de las lenguas de los diversos pueblos y comunidades a través de un proceso sistemático de investigación cultural y lingüística con el fin de establecer las bases para una correcta planificación curricular para la educación bilingüe intercultural.

La última cuestión a señalar tiene estrecha relación con la última variable de estudio: factores que han influido sobre sí, en su etapa de formación docente, entre sus respuestas los egresados afirmaron que transitar éste proceso de Ser docente indígena significó para ellos, sus familias, y miembros de sus comunidades un verdadero desafío donde han tenido que superar muchas dificultades, atravesar muchos escollos entre las más constantes señalaron: separación de su núcleo familiar, alejarse de sus comunidades, difíciles situaciones económicas, pero todos sostuvieron que reconociendo la complejidad de los fenómenos que intervinieron y que condicionaron sus decisiones, nunca les llevó a pensar de que tan complejos eran inabordables, todos tenían el Ideal fijo de Ser Docente de sus propias comunidades y trataban de fortalecerlo día tras días con el apoyo familiar, comunitario y institucional y que solo en la medida en que una minoría lingüística y cultural esté dispuesta a mantener su identidad, a pesar de integrarse en la estructura social y cultural más amplia,

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL Terciario C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



podrá establecer o aceptar un sistema de educación bilingüe que no ponga en peligro su Identidad personal y social.

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL Terciario C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



PROPUESTAS

Entre las propuestas a realizar se puede explicitar las siguientes.

- 1- A partir de observar en la matrícula de alumnos una tendencia marcada hacia la deserción de alumnos por cohorte, se considera que será oportuno que se genere seriamente la inclusión de diversas alternativas de intervención Institucional que posibiliten evitar el abandono y la deserción de los alumnos. Estas alternativas deberán abarcar todos los aspectos: contenidos de nivelación, establecimiento de un sistema tutorías a alumnos, seguimiento de sus procesos y sostenimiento en sus dificultades.
- 2- En relación a la formación docente propiamente dicha, se considera que será conveniente que en el proceso de formación se desarrollen estrategias didácticas que contemplen la complementariedad entre la teoría y la práctica, atiendan a la diversidad de situaciones que plantea la práctica áulica y el contexto inmediato, para permitir el progreso significativo en la conceptualización y profundización de las diferentes áreas del conocimiento en contextos bilingües interculturales.
- 3- Se cree que es importante que se construyan escenarios donde a partir del encuentro de los distintos maestros bilingües interculturales, que se desarrollen y fortalezcan la posibilidad de interacción, se profundice conceptos, temáticas, metodologías y estrategias didácticas que paulatinamente transformen y enriquezcan la cotidianeidad del aula.
- 4- El bilingüismo en la educación como cualquier modalidad pedagógica ha de apoyarse en un conocimiento profundo y razonado y por lo tanto científico, de las realidades sobre las que actúa, y de las consecuencias de los procedimientos que propone. Por lo tanto, el progreso de la educación bilingüe solo puede esperarse de una investigación sistemática y sostenida a lo largo del tiempo.

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL Terciario C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA:

Bibliografía Disciplinar:

Aguerrondo, I: *Escuela, Fracaso y Pobreza: Cómo salir del círculo vicioso*. Washington:OEA 1993.

Ausubel, D. Novak, P, Hanesian, H: *Psicología Educativa*. Edit. Trillas. México, 1983.

Baquero, Ricardo: *Vigotsky y el Aprendizaje Escolar*. Editorial Aique Argentina, Marzo de 1996.

Bayardo, R. Lacarrieu, M(comp.)*Globalización e Identidad Cultural*. Ediciones Ciccus. Bs. As. 1997.

Berger, P. y Luckman, T: *La construcción social de la realidad*. Amorroutu Editores Bs As.1979. 2 edición.

Barnach-Calbó, Ernesto: *La nueva educación indígena en Iberoamérica*. Revista IberoAmericana N° 17. Madrid,1998

Bonfil Batalla, Guillermo: *Identidad y Pluralismo Cultural en América Latina.*: Editorial . De la Universidad de Puerto Rico. México, 1988.

Carretero, Mario: *Constructivismo y Educación*. Editorial Aique. Buenos Aires, 1995.

Bournissen, Germán: *Módulos de Pedagogía Bilingüe Intercultural*. C.I.F.M.A. 1995.

Censabella, Marisa: *Las lenguas Indígenas de la Argentina. Una mirada Actual* Editorial Eudeba .Argentina, Julio de 1999.

Colombres Adolfo: *Manual del Promotor Cultural*. Ed. Humanitas Ediciones Colihue, Buenos Aires 1990.

Consuelo Yáñez Cossío: *Representaciones y conceptos estructurantes*. Un aporte al método. Quito, 1990.

Coll, C: *Psicología y Currículum*. Editorial Piados. Barcelona, 1988.

Curín, Roberto Alejandro: *Módulos de Problemática de la Identidad Cultural y social en comunidades Aborígenes del Chaco*. C.I.F.M.A.1995.

Davini, María C: *La Formación docente en cuestión. Política y Pedagogía*. Edit. Paidós. Cuestiones de Educación . Abril 1995.

Diker Terigi, F: *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Editorial Piados.1998.

Frigerio, Graciela: *De aquí y allá. Textos sobre la Institución educativa y su dirección*. Edit. Kapeluz. Julio de 1997.

Karasik, Gabriela: *Cultura e Identidad en el Noreste Argentino*. Centro Editor de América Latina. 1994.

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL Terciario C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



López Luis Enrique: *La diversidad étnica, cultural y lingüística latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere*. Revista Iberoamericana N° 17. Madrid, 1998.

López Piacentini, Carlos: *Historia de la Provincia del Chaco*. Ed. Región. Resistencia, Chaco, 1979.

Magrassi, Frigerio. Maya: *Cultura y civilización desde Sudamérica*. Ediciones Búsqueda Yuchán. Bs.As. 1987.

Marguilis, M: *Cultura y Discriminación en la época de la Globalización e Identidad Cultural*. Bayardo R. Lacarrieu, M(comp.) Ciccus Bs. As, 1997.

Martínez, Rodrigo, Burbano, José: *La educación como identificación cultural*. Ediciones Abya- Yalá 1994.

Mialaret, Gastón: *La Formación del Docente*. Editorial Abril. S.A. Buenos Aires, 1986.

Miller, Elmer S: *Los tobas argentinos: Armonía y disonancia en una sociedad*. Siglo XXI Editores México, 1979.

Pérez, A y Gimeno, J: *Comprender y transformar la enseñanza*. Edit. Morata. Madrid, 1992.

Pozo, J.I. *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Editorial Morata. Madrid, 1989.

Sagastizabal, M A: *La diversidad cultural en el sistema educativo argentino* N° 37 del Basic Education for Participatiön and Democracy OIE UNESCO 1996.

Sánchez, Orlando: *Antiguos relatos tobas*. Edición. Junta Unidas de Misiones Diciembre de 1987.

Sánchez, Orlando: *Qolaq innaixaqtega*. Programa de Educación Bilingüe Intercultural. Consejo General de Educación. Provincia del Chaco. Edición Talleres gráficos del Obispado de Formosa. Junio de 1992.

Siguán M. y Mackey W: *Educación y Bilingüismo*. Editorial Santillana. España 1986.

Silva, Mercedes: *Memorias del Gran Chaco. 1ra parte* . Edición Encuentro Interconfesional de Misioneros(E.I.M.) Argentina- Chaco Noviembre de 1997.

Silva, Mercedes: *Memorias del Gran Chaco 2da parte* . Edición Encuentro Interconfesional de Misioneros(E.I.M.). Argentina Chaco .Marzo de 1998.

Utta Von Gleich :*Educación Primaria Bilingüe Intercultural* Eschborn Alemania, 1989.

Valenzuela, Estela Maris: *Compilación realizada en el marco de la Semana de los Pueblos Indígenas*. C.I.F.M.A., 2000.

Zidarich, Mónica: *Sistematización de Experiencias de Educación Bilingüe Intercultural. Area Wichí 1970-1999*. Plan Social Educativo. Proyecto 4. Octubre de 1999.

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL Terciario C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



Bibliografía Metodológica

Blanchet, Ghigliione Massonnat.Trongnon: *Técnicas de Investigación En Ciencias Sociales*. Editorial.. Narcea.

Eco, Humberto: *Cómo hacer una Tesis*. Editorial Gedisa, 1977

Gotees,J.P. Y Lecompte, M.D: *Etnografía y diseño cualitativo en Investigación educativa*. Editorial Colección Pedagogía. 1989.

Guber, Rosana: *El Salvaje Metropolitano*. Legasa Bs As 1991.

Hammersley, My P. Atkinson: *Etnografía. Métodos de Investigación*. Paidos Básica. Bs As. 1989.

Hernández Sampieri, R y otros: *Metodología de la Investigación* Mc Graw-Hill Interamericana Editoriales S.A. México, 1998.

Muñoz Razo, Carlos: *Cómo elaborar y asesorar una Investigación de Tesis*. Editorial Prentice Hase. México, 1998.

Perez Serrano, Gloria: *Investigación cualitativa. Métodos y Técnicas*. Fundación Universidad a Distancia. Hernandarias, 1994.

Samaja, Juan: *Epistemología y Metodología. Elementos para una teoría de la Investigación Científica*. Edit. Eudeba,1995.

Sautu, R y Wainerman, C (Comp): *La Trastienda de la Investigación*. Editorial de Belgrano. Buenos Aires, 1997.

Taborga, Hascar: *Cómo hacer una Tesis*. Editorial Grijalbo. México, 1982.

Taylor. S.J.y bodgan,R: *Introducción a los métodos cualitativos de Investigación* Editorial Paidos. México, 1987.

Revistas Especializadas

Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativa N° 28, 29 30, 31, 32. Proyecto Multinacional de Innovaciones Educativas de la O.E.A. Ministerio de Cultura y Educación. Argentina, 1998.

Revista Ibero Americana de Educación “Educación Lenguas, Culturas”. N° 17 . Madrid, 1998.

Revista de Educación. Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Cultura. N° 307, Madrid, 1995.

Revista de Educación. Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Cultura. N° 317, Madrid, 1998.

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL TERCARIO C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



Documentos Oficiales

Acuerdos Federales:

A14 sobre transformación gradual y progresiva de la formación docente.

A 15 Acuerdo marco para la enseñanza de las lenguas.

Constitución Nacional

Constitución de la Provincia del Chaco

Convenio 169 OIT Ley de Ratificación del convenio N° 24.071.

Estatuto del docente Ley N° 3529, Provincia del Chaco.

Ley de Educación Superior. 24.521.

Ley Federal de Educación N°: 24.195. Ministerio de Educación de la Nación

Ley de Educación de la Provincia del Chaco. N°: 4.449

Ley del Aborigen chaqueño N°: 3258.

Ley N° 23.302 Sobre política Indígena y apoyo a las Comunidades Aborígenes.

ANEXO 1: EL GRAN CHACO Y SU DIVISIÓN GEOGRAFICA

ANEXO 2: EL GRAN CHACO

ANEXO 3: PUEBLOS INDÍGENAS Y SU ESPACIO TRADICIONAL

ANEXO: 3.1: COMUNIDADES INDIGENAS DE LA PROVINCIA DEL CHACO

ANEXO 4: PUEBLOS ABORÍGENES ACTUALES DEL TERRITORIO ARGENTINO.

ANEXO 5: TÉCNICAS DE RECOLECCION DE INFORMACIÓN

ANEXO 6: DECRETO 899/84 M.G.J.E CREACIÓN CONSEJO PROVINCIAL ABORIGEN

ANEXO 7: PUBLICACIÓN DIARIO SOBRE PRESENTACIÓN PROYECTO LEY ABORIGEN.

ANEXO 8: PUBLICACIÓN SOBRE RECLAMO SANCIONES LEY ABORIGEN

ANEXO 9: PUBLICACIÓN SOBRE RECLAMO SE SENACIONE LEY DE ABORIGEN

ANEXO 10: PUBLICACIÓN DE ADHESIONES DE ONG APOYANDO A ABORÍGENES

ANEXO 11: PUBLICACIÓN DIARIO SOBRE SANCION LEY DEL ABORIGEN MAYO 1987

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL Terciario C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



ANEXO 12: PUBLICACIÓN SOBRE AUXILIAR DOCENTE ABORIGEN

ANEXO 13: PUBLICACIÓN SOBRE PROGRAMAS ESPECIALES A ESCUELAS ABORÍGENES.

ANEXO 14: RESOL.116/95 MECCyT. IMPLEMENTACION CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL

ANEXO 15: RESOL.033/95 MECCyT APROBACIÓN PLAN DE ESTUDIO CARRERA MBI

ANEXO 16: DISPOS.Nº: 003/95 MECCyT. DISTRIBUCIÓN HORAS CATEDRAS CARRERA MBI.

ANEXO 17: RESOL.83/93CGE APROBACION PROGRAMA EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL

ANEXO 18: RESOL. 2692/86 CGE CREACION COMISION DE REFORMA EDUCATIVA AREA INDÍGENA

ANEXO 19: RESOL.142/88CGE. AUTORIZAR CURSO ADAS EL SAUZALITO.

ANEXO 20: RESOL.425/90 CGE. AFECTACIÓN AL PROGRAMA EBI DE ESCUELAS

ANEXO 21: RESOL.1712/91CGE AUTORIZAR CURSO ADA SAENZ PEÑA Y EL SAUZALITO.

ANEXO 22: RESOL. 3799/92 CGE. APROBACIÓN DE LIBRO DE LECTURA QOLAQ INNAIXAQTEGA

ANEXO 23: PLANTEL DOCENTE

ANEXO 24 SERVICIOS DE EXTENSION

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL Terciario C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



Estela Maris Valenzuela

Doctora en Ciencias Sociales graduada en la Universidad Nacional de Jujuy. Es licenciada en Gestión Educativa por la Universidad Nacional de Santiago del Estero. Es profesora en Ciencias de la Educación y Profesora para el Nivel Primario. Es Especialista en Investigación Educativa egresada de la Universidad del Comahue Neuquén. Especialista en Didáctica y Currículum egresada de la Universidad Nacional del Nordeste. Especialización Docente en Educación Superior y Tic. Ministerio de Educación de Nación. Diploma Superior en Pedagogías de las Diferencias egresada de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales FLACSO Bs As 2015. Diploma Superior en Educación Imágenes y Medios en la cultura digital egresada de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. BS. As 2016. Diplomatura Liderazgo para la Transformación Social. UNCAUS- Universidad Nacional de San Martín. 2019. Consultora de la Unesco por el Proyecto Diversidad Cultural y Educación Superior año 2008 y 2009. Es capacitadora docente para niveles primarios, secundario y superior desde el año 1998 en diversas temáticas vinculadas a la educación intercultural bilingüe indígena, gestión del patrimonio, uso de la fotografía entre otros. Es docente en el IES CIFMA e Instituto Don Orione. Dirige proyectos de investigación sobre niveles de conocimiento en la enseñanza de las lenguas indígenas. 2012-2022. CIFMA. Prácticas docentes y Trayectorias Escolares en la Educación Intercultural Bilingüe. Es miembro activo del equipo de Investigación UEP N 55 Don Orione y IES CIFMA y de la Red FEIAL (Red de formadores en Educación e Interculturalidad en América Latina). Cuenta con varias publicaciones referidas a la experiencia educativa de formación docente indígena en publicaciones de Unesco y de otras temáticas como Gestión del patrimonio, Patrimonio, fotografía e Identidad, Docencia en Contexto de Diversidad Lingüística y cultural. Uso de las imágenes fotográficas como estrategia de conocimiento. Construcción de la visualidad en época de pandemia publicada en textos y revistas de divulgación científica de Universidades y del Ministerio de Educación del Chaco y de la Nación Argentina

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL TERCARIO C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.