

XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2015.

# **Políticas de EIB en la Enseñanza Superior. Reflexiones en torno a los Profesorados de Educación Intercultural Bilingüe en las Provincias de Chaco y Salta.**

soledad aliata, joaquin vazquez y gloria mancinelli.

Cita:

soledad aliata, joaquin vazquez y gloria mancinelli (2015). *Políticas de EIB en la Enseñanza Superior. Reflexiones en torno a los Profesorados de Educación Intercultural Bilingüe en las Provincias de Chaco y Salta. XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-061/1049>

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.*

## **XI Congreso de Sociología.**

### **Políticas de EIB en la Enseñanza Superior. Reflexiones en torno a los Profesorados de Educación Intercultural Bilingüe en las Provincias de Chaco y Salta.**

-Soledad Aliata Lic. En Ciencias Antropológicas. Becaria Doctoral. UBA. FFyL.  
soledadaliata@hotmail.com

-Joaquín Vázquez Estudiante avanzado en Lic. en Sociología. Docente del Profesorado en Nivel Primario con Orientación Intercultural Bilingüe de la Prov. de Salta.  
joaquin\_vaz@yahoo.com.ar

-Gloria Mancinelli: Prof. En Ciencias Antropológicas. Becaria Doctoral. UBA. FFyL.  
mancinelli.gloria@gmail.com

#### **Resumen**

Atendiendo las demandas educativas que se vienen planteando en el marco de las Comunidades indígenas en nuestro país, el principal objetivo en esta ponencia consiste en producir algunas reflexiones que surgen de las experiencias que se vienen realizando en las provincias de Chaco y de Salta, referidas a la formación y capacitación de Docentes Interculturales Bilingües.

Una de las características de la EIB es que se ha focalizado principalmente en los niveles inicial y primario, por lo que las políticas educativas a nivel terciario y superior resultan novedosas. Dado el panorama en el que se vienen implementando dichas políticas educativas, nos interesa reflexionar sobre: el acceso y las expectativas de los jóvenes indígenas en los profesorados, las dificultades que deben afrontar los docentes que trabajan en esos niveles, la ineficiencia en tanto recursos educativos y espacios de capacitación, entre otros temas.

De esta forma, las reflexiones que aquí presentamos se vinculan a las dificultades que se han venido plantando en estas experiencias de profesorados de formación para la modalidad de EIB, buscando aportar elementos en el diseño y configuración de políticas educativas que interpelan a poblaciones indígenas.

Palabras claves: Educación, Interculturalidad, docentes, formación, jóvenes

## Introducción

Dentro de las demandas de Educación superior que se plantean en el marco de las comunidades, poblaciones y grupos Indígenas en nuestro país, la formación docente se presenta como una de las más importantes. Esto se debe en primer lugar a la necesidad de avanzar con docentes capacitados para atender demandas de los espacios escolares de modalidad intercultural bilingüe. Es una demanda estratégica ya que busca responder a las necesidades de mejoras en términos de calidad educativa que se expresan como uno de los factores principales que limitan la continuidad en los estudios secundarios y el consecuente acceso a la Educación Superior. En segundo lugar, esta demanda de formación docente, se plantea con el objetivo de que sean los propios indígenas en el marco de sus comunidades quienes ocupen los cargos docentes, que hasta el momento fueron asignados principalmente a docentes no indígenas y en menor medida, otorgados a miembros de la comunidad para desarrollar tareas como auxiliares, idóneos, o maestros bilingües interculturales en algunos casos.

En relación a esta demanda las provincias de Chaco y de Salta han ido configurando algunas respuestas, las cuales a medida que van buscando afianzarse como tales, encuentran tensiones y complejidades que van planteando la necesidad de producir adaptaciones a la planificación inicial de dichas respuestas.

Considerando este marco, el trabajo procura transmitir algunas de las reflexiones que venimos realizando como equipo de investigación de la Universidad de Buenos Aires<sup>1</sup> en el campo de la Educación Intercultural. Específicamente nos referimos, a los espacios de formación docente para la modalidad intercultural bilingüe creados en las provincias del Chaco y de Salta con el objetivo de formación y/o capacitación docente para atender la demanda de recursos humanos en espacios educativos interculturales. En este punto reflexionamos respecto de algunas de las dificultades que se han ido expresando con relación al perfil de los estudiantes al que se orientan las propuestas de estos profesados, como también a las áreas donde se afincan las distintas instituciones y delimitan las posibilidades de acceso.

Describimos también, experiencias que viven los estudiantes indígenas en su tránsito por estos espacios, o en el intento de ingresar a ellos. De esta forma exponemos algunas de las dificultades con que se encuentran en su trayecto por estos profesados, especialmente en

---

<sup>1</sup> UBACyT (2013-1016) “Diversidad lingüística y educación intercultural. Estudios sobre socialización lingüística en contextos escolares tobas (*gom*) de las provincias de Chaco y Buenos Aires” dirigido por la Dra. Ana Carolina Hecht.

relación a las competencias adquiridas en los niveles previos de formación y las limitaciones que se les presentan tanto para el ingreso como para la permanencia y culminación de los estudios.

A partir de este encuadre el trabajo se divide en tres apartados. El primero presenta a modo de esquema algunas características principales que han ido adquiriendo las políticas de EIB desde sus primeros esbozos en los años 80 al presente. Este esquema prioriza aquellas características que se vinculan a nuestros ejes de análisis y que se fueron expresando de manera diferencial en el Chaco y en Salta, donde la EIB ha seguido trayectos específicos y bien distintas. Estas diferencias son vinculadas a los marcos jurídicos de cada provincia, y a la forma de vincularse con la diversidad y reconocimiento de pluralidad cultural y lingüística (Hetch:2014).

En el segundo apartado nos referimos puntualmente a las experiencias que vienen realizando los profesorados para la modalidad intercultural bilingüe de estas provincias donde se han ido expresando expectativas y dificultades tanto para las instituciones como para estudiantes. En este apartado presentamos los análisis que surgen de nuestros trabajos de campo en dichas provincias e incluye entrevistas a docentes y estudiantes que transitan espacios escolares en contextos interculturales bilingües.

Por ultimo procuramos producir algunas conclusiones identificando similitudes y diferencias entre las experiencias en ambas provincias y en los distintos profesorados buscando aportar elementos que nutran los diseños y la planificación de políticas educativas interculturales.

## **1- Desarrollo de la EIB en Argentina. Características principales en Chaco y Salta**

Si bien las condiciones socioeducativas que se caracterizaron durante la conformación del Estado Nacional y la configuración de las diversidades socioculturales han sido diversas según los contextos, se pueden reconocer políticas que tendieron a la homogeneización, es decir, a la transmisión de una única forma de vida, de lengua y de conocimientos. En esta idea de escuela que abarque a todos los grupos sociales se evidenció un mecanismo de integración a una Nación, desplazando en gran parte formas culturales heterogéneas.

En la década del ochenta y con el retorno a un gobierno democrático, se producen distintas instancias de reclamo por parte de los grupos indígenas exigiendo, entre otros temas, una educación que haga frente a las problemáticas y necesidades de éstas comunidades (respecto a las dificultades para acceder a la escolaridad, a la exclusión lingüística y

socioeducativa, y a la discriminación en los ámbitos escolares). Superando el marco legal de la Constitución de 1853 que establecía en el artículo 67 *proveer a la seguridad de las fronteras; conservar el trato pacífico con los indios, y promover la conversión de ellos al catolicismo*, se sanciona la Ley Nacional 23302 (1985) sobre Política Indígena y Apoyo a las Comunidades. Al año siguiente, en la provincia de Chaco, comenzó a discutirse en asambleas provinciales de las tres etnias chaqueñas (tobas, wichí y mocoví) un proyecto de ley integral del aborígen chaqueño. Lo discutido sobre los problemas de la educación se presentaron al ministro de Gobierno, Justicia y Educación y posteriormente, una delegación de líderes indígenas de las tres etnias se trasladó a Resistencia para presentar la petición personalmente a las autoridades. Específicamente se estaba cuestionando la situación escolar del nivel primario ya que muy pocos niños lograban egresar séptimo grado. Uno de los problemas principales que se expresaba era que los niños asistían a una escuela en la cual se enseñaba en castellano y muchos de ellos tenían otra lengua materna, lo que perjudicaba la comprensión. Finalmente, las propuestas se transformaron en un proyecto de ley aprobado por la Legislatura Chaqueña en mayo de 1987, sancionándose así la Ley 3.258 del aborígen chaqueño. Por otro lado, el Consejo General de Educación 15 de julio de 1987 pone en marcha el primer curso de capacitación de auxiliares docentes aborígenes que se constituiría en la base de lo que actualmente es el Instituto de Nivel Terciario CIFMA, en la ciudad de Presidencia Roque Sáenz Peña, Chaco (Valenzuela, 2009).

A nivel internacional, en el año 1989 se establece el Convenio O.I.T. 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes en el cual los *gobiernos deberán asumir la responsabilidad de desarrollar, con la participación de los pueblos interesados, una acción coordinada y sistemática con miras a proteger los derechos de esos pueblos y a garantizar el respeto de su integridad*. En Argentina, en 1994 se realiza la reforma constitucional (Artículo 75, inciso 17) que va a reconocer por primera vez la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas, asumiendo con ello la pluriculturalidad y pluriétnicidad de la sociedad argentina, su respeto y valorización. Dicha reforma trae aparejada el derecho de los pueblos indígenas a un reconocimiento de su identidad y a una educación bilingüe e intercultural. Durante ese año, se tramitan ante los poderes Ejecutivo y Legislativo las carreras 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, dando inicio a una nueva etapa institucional en la provincia de Chaco, del CIFMA como Instituto de Nivel Terciario.

En el año 2006 es sancionada la actual Ley 26206 de Educación Nacional que establece al Estado Nacional como último garante del derecho a la educación. En el art. 17 se establece la estructura del Sistema Educativo Nacional que comprende cuatro (4) niveles –la Educación Inicial, la Educación Primaria, la Educación Secundaria y la Educación Superior-, y ocho (8) modalidades, entre ellas la Educación Intercultural Bilingüe. En los artículos 52 a 54 se determina que dicha modalidad ha de impartirse en los niveles de educación inicial, primaria y secundaria, garantizada por el derecho constitucional a los pueblos indígenas de una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica, entre otros aspectos. En nuestro país, las escuelas enmarcadas dentro de la EIB tienen un modelo de trabajo con dos docentes: por un lado el maestro indígena, y por otro el maestro no indígena. El primero está a cargo de la enseñanza de la lengua indígena y de los denominados “contenidos culturales”, mientras que el segundo se encarga de la enseñanza del español y del resto de las asignaturas (matemática, ciencias sociales, ciencias naturales, literatura, etc.) . Existen experiencias de EIB en donde estos docentes trabajan como “pareja pedagógica”, en otros casos los maestros indígenas funcionan como “auxiliares del docente” o como “traductores”. En el caso de la provincia de Chaco, depende de las escuelas si estos maestros trabajan juntos o de forma alternada en el aula, así como también varían entre las escuelas los grados de los que suele ocuparse el maestro indígena, aunque en su mayoría atienden los grados inferiores de la educación inicial y primaria (Hecht, 2011).

La EIB ha seguido trayectos específicos y bien distintos, vinculados a los marcos jurídicos de cada provincia, y a la forma de vincularse con la diversidad y reconocimiento de pluralidad cultural y lingüística (Hetch: 2014). En el caso de Salta, la Constitución de la provincia de 1986 (reformada 1997) reconoce, en su artículo 15 la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas que residen en Argentina y en el territorio de Salta en particular. Cabe advertir que Salta reúne una importante diversidad lingüística y cultural, donde residen toba/qom, wichí, chorote, kolla, ava-guaraní, chané, tapieté, diaguita-calchaquí y chulupí. También para el año 1986 la Ley N°6373 “De Promoción y Desarrollo del Aborigen” de modo semejante a la ley chaqueña propicia la creación del Instituto Provincial del Aborigen. Dando marco para la configuración de las primeras políticas de base étnica. Si bien en materia educativa, la provincia de salta fue acompañando el proceso que marca la reforma educativa a nivel nacional, incorporando la figura del docente auxiliar bilingüe y proponiendo talleres para la capacitación docente, estas experiencias han sido muy diversas y heterogéneas. En la mayoría de los casos se trata de proyectos fragmentarios, cuasi

institucionalizados que van a depender principalmente de voluntades particulares (docentes/escuelas) (Quiroga, 2008 en Bazan, 2011). Es para el año 2004, en consonancia también con la política educativa nacional, que en Salta comienzan a implementar políticas más concretas de reconocimiento y revalorización lingüística-cultural (Osolla;Hecht; Mancinelli, 2014).

Por otro lado, la conformación de profesorados para la modalidad de EIB es aun muy reciente en la provincia. Durante el 2011 se crea el instituto de Nivel Superior para la modalidad Intercultural Bilingüe comenzando con dos en el 2011 llegando 9 anexos para el 2015. Estos profesorados están ubicados en las localidades de Morillo, Tartagal, Rivadavia Banda Sur, Santa Victoria Este, La Unión, Isla de Cañas, Iruya, Nazareno y Santa Victoria Oeste a partir de la resolución jurisdiccional 6846/10. Esta resolución va a establecer los marcos curriculares y los fundamentos para la creación del Profesorado de Educación Intercultural Bilingüe de Educación Primaria de la provincia de Salta, con el objetivo de establecer la oferta formativa en zonas estratégicas para el acceso de población indígena.

La conformación de los profesorados en ambas provincias representa un conjunto de desafíos referidos a cómo abordar los procesos de educación en espacios marcados por la diversidad cultural y lingüística pero que en definitiva no pueden situarse por fuera de los marcos de desigualdad económica política y social que atraviesa de manera histórica a estos espacios y condicionando fuertemente la posibilidad de realizar llevar con éxito estas propuestas.

## **2- Experiencias, expectativas y dificultades en contextos educativos interculturales de nivel terciario (Chaco y Salta)**

Una de las dificultades que pueden evidenciarse en ciertas regiones de la provincia de Chaco y Salta es en torno a la formación de los docentes en contextos interculturales. Es interesante contemplar las tensiones que surgen desde los establecimientos destinados a docentes indígenas, así también como no indígenas en contextos interculturales ya que ambos se encuentran atravesados por la EIB. Es decir, en la práctica muchos de los maestros no indígenas ejercen su trabajo de manera cotidiana en escuelas con modalidad de EIB, en las cuales trabajan también docentes indígenas. En ese sentido, una de las mayores críticas que han recibido algunas instituciones de formación no indígena pero que se encuentran en contextos de EIB, es acerca del contenido y la perspectiva de las asignaturas relacionadas con la problemática indígena, la interculturalidad, la lengua y la identidad. En muchos casos, se

trata de información desvinculada de las características del grupo que habita la región, las problemáticas interculturales que los atraviesan, entre otras cuestiones. Asimismo, son consideradas como materias teóricas y superficiales, vacías de un contenido que posibilite la reflexión acerca de la EIB y permita crear herramientas que respondan a las necesidades del lugar.

Otro aspecto interesante en torno a la formación docente está relacionado con la exigencia de educadores no indígenas que reclaman que docente indígena se formen de la misma manera que ellos. Es decir, se espera que transiten las mismas instancias formativas los docentes no indígenas que los indígenas. En ese sentido, se registraron expresiones tales como “*Deben formarse (los docentes indígenas) como nosotros (los no indígenas)*” y se aclara que “*Hay que darles herramientas, pero deben formarse igual que nosotros*”. Asimismo, estas posturas mencionan que la modalidad de EIB tiende a separar la formación de los docentes lo cual impediría que se pueda “incluir” a los indígenas en la formación de los no indígenas. Estos cuestionamientos que serían inclusivos, reflejan en algún punto una visión etnocentrista que pretende el desarrollo de una EIB en la cual los maestros indígenas deban “incluirse” o adaptarse a la dinámica de la formación tradicional. Cabe preguntarse ante estos reclamos si se está contemplando las distintas condiciones socio-históricas que atraviesan los distintos sujetos, los procesos de desplazamiento y homogenización que afectaron a los grupos indígenas, la desarticulación étnica y desigualdad social que atraviesa estas zonas. Con estas inquietudes nos preguntamos si realmente se está proponiendo una apertura a la EIB o una adaptación a una lógica de formación no indígena. También nos preguntamos por qué esperamos que la EIB se lleve a cabo bajo los mismos requisitos de capacitaciones y formaciones que rigieron la educación tradicional, si se supone que este sistema educativo tiene limitaciones notables y se hace necesario especialmente en el caso de contextos interculturales, formas renovadas de abordar la enseñanza que consideren la diversidad sociocultural y la desigualdad socioeducativa que históricamente ha sido invisibilizada. Las escuelas de modalidad en EIB o los espacios educativos con matrícula de niños y de jóvenes indígenas, se tensionan permanentemente entre miradas particularistas y universalistas. En primer lugar porque las miradas particularistas terminan achicando el horizonte de oportunidades que posibiliten alcanzar mayores niveles de escolaridad en sus trayectorias, dado que los niveles de enseñanza de medio y superior se encuentran enmarcados en lógicas universalistas y reticentes a abrir caminos de inclusión de carácter intercultural (Dietz Mateos, 2010). En segundo lugar, porque los particularismos remiten a miradas cosificadoras y folkloristas del ser indígenas. Estas miradas no acompañan los procesos actuales en donde

los grupos indígenas buscan mediante un mayor acceso a educación, producir herramientas que colaboren en la realización de nuevas estrategias para la subsistencia individual y grupal. Cabe advertir que los procesos de desterritorialización e impacto ambiental del modelo agroindustrial actual, ha incrementado las condiciones de desigualdad socio económica.

En el caso de la provincia de Chaco, otro aspecto interesante es considerar ciertos sentidos estigmatizantes contruidos en torno a la formación del docente indígena y no indígena. En entrevistas y charlas informales a un número importante de docentes no indígenas, se señala que éstos estarían mejor capacitados para la tarea educativa que los docentes indígenas, argumentando que ellos realizaron estudios terciarios, es decir han “hecho carrera”. Sin embargo, como señalamos anteriormente, es importante aclarar que en esta provincia muchos profesorados destinados a docentes no indígenas en los cuales se “hace carrera” no cuentan con materias en la que se reflexione en profundidad sobre la interculturalidad en la escuela (salvo contadas excepciones). En el caso de los profesorados destinados a formar docentes indígenas, aparece la preocupación acerca de la escasez de recursos necesarios para llevar a cabo estas propuestas educativas. En ese sentido, desde la perspectiva de dichos establecimientos se afirma que si bien tienen como principal objetivo: “dedicarse a la formación de docentes indígenas especializados en la enseñanza e investigación de cuestiones asociadas a su origen, realidad étnica y socio-cultural”, en varios casos la capacitación suele ser insuficiente por la inexistencia de otras instancias formativas que completen el proceso de preparación de los docentes, una vez finalizada la cursada. Esto tiene vinculación con las trayectorias de vida de los estudiantes que asisten al establecimiento, ya que muchos provienen de zonas en las que prácticamente el uso de la lengua indígena es nulo mientras que otros casos es frecuente el uso desde el ámbito familiar. Estas discrepancias, generan ciertos inconvenientes en el proceso formativo de los estudiantes, lo cual requeriría de recursos complementarios para facilitar la capacitación necesaria para todos los aspirantes a maestros bilingües. En relación con esto, en algunas instituciones existen cursos de nivelación establecidos a partir de un diagnóstico de la situación sociolingüística del alumno identificando así su nivel de competencia en las lenguas indígenas, en español y en las otras áreas. En base a eso, se conforma los grupos de estudio. Sin embargo, desde dichos organismos aseguran que a pesar de que en muchos casos sería necesario seguir perfeccionándose, esta necesidad en la actualidad no es contemplada por el Estado. Esta situación genera un vacío en la formación del joven indígena que, a pesar de haber finalizado su formación inicial, debería seguir capacitándose a través de otras instancias de formación que complementen la propuesta de EIB.

En articulación con la discusión acerca de cómo deben capacitarse los docentes que trabajan en contextos de EIB, es relevante ver las expectativas y los espacios que tienden a recorrer muchos jóvenes indígenas. Por un lado, en el caso de la región chaqueña en la cual se viene investigando, los jóvenes indígenas en su mayoría “eligen” seguir estudiando para formarse como docentes bilingües interculturales en el profesorado para maestro bilingüe intercultural (CIFMA). En una entrevista a un referente pedagógico, éste señala que los jóvenes indígenas no acceden al instituto de formación docente tradicional porque *la única formación que ellos ven posible es ir al CIFMA*. Es decir, los jóvenes indígenas que quieren ser docentes viajan hasta otra localidad para formarse allí y no eligen asistir al instituto de enseñanza tradicional. Es interesante este planteo para pensar acerca de las trayectorias de estos jóvenes. Un panorama general de entrevistas realizadas a algunos estudiantes del instituto de formación para maestro bilingüe intercultural refleja que ese espacio es una de las únicas posibilidades que muchos jóvenes ven como camino de nivel terciario ya que posee un albergue en donde pueden vivir hasta finalizar sus estudios, situación que facilitaría a muchos de ellos la posibilidad de seguir estudiando. Por otro lado, si bien existe esta tendencia, otros jóvenes indígenas han decidido estudiar en el instituto terciario de enseñanza tradicional. A raíz de eso, surgen nuevas situaciones en la práctica educativa cotidiana de estos establecimientos. En ese sentido, un docente que viene trabajando en el instituto hace varios años explica que anteriormente asistieron alumnos indígenas pero no se presentó el problema en la enseñanza porque eran jóvenes que venían de familias que por varias generaciones habían dejado de transmitir su lengua: *“Tuve alumnos indígenas pero no tuve ningún problema, al contrario ellos tenían dificultad para hablar su lengua. Que desde chiquitos les habían dicho directamente que no aprendan.”* A diferencia de estas situaciones aisladas que se dieron en la institución, actualmente se ha venido evidenciando otro panorama: jóvenes indígenas que encuentran obstáculos para poder estudiar en el nivel superior convencional, es decir, en establecimientos que aún no están involucrados con las políticas de EIB (materias para abordar la interculturalidad, recursos didácticos diversos, articulación con otras lenguas, etc). Siguiendo esta dificultad, una docente de la institución explica lo siguiente:

*“La Institución no está preparada para una cosa así. Lo estamos haciendo de buena voluntad por parte de cada profesor. Cada uno se va pasando las estrategias .El grupo es excelente, una apertura y un compañerismo que eso también los ayudo. Porque si hubiese sido otro grupo y otras carrera, tal vez no. Porque en otras carreras tal vez eso no se ve”* (2014)

Ante esta situación, varios docentes exigieron que se busquen estrategias a nivel institucional pero aún no se han dado respuestas. Por tal motivo, muchos docentes van buscando sus propias formas de adaptar sus clases para evitar dispositivos que terminen expulsando a los jóvenes de este circuito. Es interesante la mirada de ciertos docentes que trabajan en este nivel superior que manifiestan que *“Es el que habla castellano el que llega a nivel superior, porque desde el nivel terciario no hay un trabajo serio de bilingüismo”*. Aquí se refleja cómo el tema del bilingüismo, propio de estos contextos interculturales, está vinculado íntimamente con los jóvenes indígenas y sus trayectorias formativas. Dada la falta de alcance a nivel provincial, existen algunos talleres y capacitaciones con docentes indígenas y no indígenas que se han desarrollado y se continúan proponiendo desde los movimientos sociales, proyectos de extensión universitaria, etc. para hacer frente a estos problemas que parecen incrementarse. Estas propuestas siguen la perspectiva que expresa este docente del instituto:

*“(…) la Institución tiene que estar preparada para trabajar con estas situaciones. Tenemos que empezar a cambiar la mentalidad. No es que ellos se adapten a nosotros, nosotros también tenemos que buscar maneras de reestructurar nuestra forma de trabajo para incluir”* (2014)

A pesar de las discrepancias, muchos coinciden con fortalecer los roles y dar herramientas a los sujetos que llevan adelante la EIB, sea maestros indígenas, no indígenas, directivos, etc. Es decir, se trata de un desafío que involucra tanto a las instituciones que deben ir perfeccionándose en la formación de sus maestros según las condiciones socioeducativas de la comunidad, acompañados del apoyo de otros establecimientos como universidades, organizaciones sociales, entre otros. Así también, se trata de una concientización de la comunidad educativa en su totalidad de exigir y desarrollar una formación continua de conocimientos curriculares y saberes culturales e involucrarse con la comunidad en la cual se trabaja. Asimismo, aparece una doble responsabilidad de la EIB en estos contextos de profunda desigualdad socioeducativa: por un lado, lograr un alcance mayor de aplicabilidad y de recursos en la mayor cantidad de escuelas con comunidades indígenas posible. Por otro, desarrollar un compromiso por parte de los sujetos involucrados que posibilite una formación y capacitación adecuada para enseñar en dichos contextos (Aliata 2013).

En el caso de los profesorados para la modalidad en EIB de Salta, encontramos que a partir de las primeras experiencias que se fueron realizando desde 2011, varios aspectos convocan a repensar algunas cuestiones en relación la estructura propuesta para estas instituciones. Uno de ellos refiere al sujeto al que apuntaba prioritariamente la oferta formativa, que se proponía la formación de jóvenes y adultos indígenas en el campo de la docencia con especificidad en el área de la educación intercultural bilingüe. Esta perspectiva se ve reflejada en la elección de las distintas localizaciones geográficas propuestas para el funcionamiento de sus nueve sedes, que buscó acercar la oferta formativa a espacios que presentan las mayores concentraciones de los distintos grupos indígenas tanto en el área andina como en la región de chaqueña de esta provincia. Pese a esto, los profesorados pudieron incorporar apenas unos pocos indígenas en su matrícula, funcionando casi exclusivamente con estudiantes criollos.

Durante el trabajo de campo, realizado en el municipio de Embarcación, pudimos reconocer varios factores que condicionaban la matrícula indígena en estos profesorados. Por un lado, podemos mencionar la baja tasa de jóvenes indígenas con el secundario completo, el cual es requisito para el ingreso al profesorado. Por otro lado, pese a que la propuesta es acercar la oferta a estas poblaciones, el hecho es que las instituciones siguen funcionando en espacios urbanos y no dentro de las comunidades. De esta manera el costo de viajes y compra de material de lectura sigue representando un obstáculo en la mayoría de los casos. Estos aspectos se visualizan en las demandas educativas de la comunidad Misión Chaqueña, una de las comunidades wichí más numerosas (se estiman 3,500 a 4000 habitantes). Esta comunidad cuenta con un espacio de formación media a la que asisten jóvenes de comunidades aledañas, Carboncito, la Esperanza, Padre Lozano que incrementa el número de jóvenes estudiantes. La instalación del secundario en esta comunidad ha mejorado muchísimo el número de jóvenes egresados. En este contexto, estas comunidades reclaman que uno de los anexos funcione dentro de la comunidad Misión Chaqueña, dado que la sede del profesorado más cercana se encuentra a 200 km. Para llegar allí, el costo para quienes viven en esas comunidades es de 180 pesos diarios (ida y vuelta) y el tiempo de viaje estimado es de unas 6 horas diarias promedio, con una frecuencia del servicio muy acotada.

En el trabajo realizado con estas comunidades advertimos de que manera las demandas por el acceso formación docente se torna estratégica en el conjunto de demandas educativas que llevan a delante hace años las poblaciones indígenas. En

primer lugar porque las pocas experiencias de formación superior que han llegado a realizar algunos jóvenes de este conjunto de comunidades, derivaron en el abandono de los estudios. Si bien el aspecto material es relevante tal como lo mencionamos arriba, otro factor que la comunidad y los mismos jóvenes expresan refiere a la falta de conocimientos previos que no adquirieron durante el secundario para poder afrontar estudios superiores. Por otro parte, de las entrevistas realizadas a los referentes de la comunidad que llevan adelante la gestión para la conformación de una sede regional en la comunidad surgen fuertes críticas a los docentes del nivel medio. En términos generales estas críticas refieren a las miradas que estos docentes tendrían sobre el indígena:

*“los docentes no exigen lo suficiente porque piensan que a nuestros hijos no les da la cabeza y no es así...por eso queremos nuestros propios docentes, nosotros no somos tontos, no tenemos menos capacidad, lo que nos falta es acceder a la formación y que no nos sigan limitando... si les enseñan menos de lo que necesitan por eso luego no pueden ir a estudiar mas y por eso fallan”.*

Cabe mencionar que estas comunidades presentan como una de sus características principales una importante vitalidad lingüística. Pese a esto, el secundario de la comunidad no funciona como Modalidad en EIB, y el uso académico de la lengua no está presente, salvo voluntad de algunos docentes de incorporarlo a sus clases en el marco de sus propuestas didáctica para trabajar los contenidos curriculares. En General estas iniciativas surgen en las área de lengua principalmente, donde las docentes entrevistadas expresan la importancia de revalorizar la lengua materna al tiempo que permite profundizar en los contenidos a trabajar, en especial en lo que refiere a las narrativas como leyendas y mitos y para la exploración de la riqueza expresiva de la lengua. En contraste en el área de matemática, los docentes no muestran inquietud por el uso de la lengua nativa en sus clases, y señalan que en esta area se hace necesario un buen conocimiento del español para trabajar los contenidos en matemática, ya que *“la lengua de ellos es muy pobre para trabajar los contenidos de matemática, por eso tener docentes bilingües no es necesario”*. Pese a esto en la hora de matemática podemos observar que el diálogo entre ellos al igual que en el resto de

las clases para trabajar una propuesta grupal, consultarse, o simplemente comunicarse entre ellos es en lengua wichí.

De esta forma, se expresa la importancia de trabajar también en los espacios de formación primaria y media para articular la propuesta de los profesorados con las realidades escolares que existen.

### **3-Reflexiones finales**

En esta ponencia nos propusimos plantear algunos interrogantes que surgen en torno a la formación y capacitación de docentes involucrados en contextos sociales interculturales, de ciertas regiones de la provincia de Salta y Chaco. En ambas provincias se han desarrollado políticas educativas para atender la demanda de las poblaciones indígenas que viven en la zona. Si bien se han mencionados las particularidades de cada caso, se evidencian al mismo tiempo ciertas problemáticas comunes que responden al hecho de que la Educación Intercultural Bilingüe como modalidad, se ha focalizado principalmente en los primeros niveles de enseñanza, siendo aún incipientes las políticas educativas a nivel terciario y superior. En ese sentido, nos interesó reflexionar acerca del el acceso y las expectativas de los jóvenes indígenas en los profesorados, la ineficiencia en tanto recursos educativos y espacios de capacitación, y las dificultades que deben afrontar los docentes que trabajan en esos contextos de educación intercultural bilingüe.

Creemos que el análisis de esta experiencia muestra la importancia de seguir trabajando en conjunto con las comunidades/poblaciones las cuales van realizando sus propias experiencias en relación a los horizontes que proponen las políticas educativas que buscan intervenir en la mejora de las condiciones socio educativas de determinadas poblaciones.

Si bien advertimos diferencias en las trayectorias que han seguido los profesorados para la formación docentes en EIB en ambas provincias, es posible advertir elementos comunes. Por un lado encontramos dificultades que responden a las condiciones de profunda desigualdad social, económica y educativa que atraviesa de manera profunda a estas poblaciones. Los recursos económicos limitan las posibilidades de sostenerse en un espacio de formación terciaria/universitaria, que requiere de materiales didácticos, movilidad, vivienda y alimentos y vestimenta. Si bien los planes sociales se conforman como una política para atender estas problemáticas, no logran el apuntalamiento necesario salvo en casos en que estos se combinan con el acceso a otro tipo de becas (lunch, becas de apuntes, y

becas en dinero). Por otro lado en lo que refiere a la calidad educativa, tal como lo expresan los propios jóvenes que han logrado insertarse en espacios de formación terciaria y superior, los conocimientos previos requeridos para sobrellevar la formación en el nivel superior, limita a estos jóvenes para acompañar en tiempo y forma las propuestas curriculares en estos espacios.

De esta manera creemos que las propuestas para fortalecer la oferta educativa en espacios que requieren de educación intercultural, deberían trabajar articuladamente con los espacios de formación previos. Es decir, haría falta una sistematización de las propuestas de EIB en los niveles primarios y secundarios que permitan una formación continuada y coherente, al tiempo que es necesario reformular dichas propuestas curriculares para acompañar la formación docente de indígenas y no indígenas que trabajan en contextos interculturales.

### **Bibliografía:**

-Aliata, Soledad (2013) “Procesos de estigmatización en contextos de Educación Intercultural en Chaco”. Tesis de Licenciatura en Cs. Antropológicas, FFyL, UBA.

-Artieda, Teresa y Laura Rosso (2013). “Participación indígena en un programa institucional universitario: modos, tensiones y alcances”. Ponencia presentada en las VIII Jornadas de Investigación en Educación: Educación: derechos, políticas y subjetividades. Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba; 9,10 y 11 de octubre de 2013.

- María D. Bazán (compiladora) (2011) “Exploraciones de frontera”.Salta. Editorial Hanne.

-Hecht Ana Carolina (2011), “De la homogeneización de la diversidad a la focalización en desigualdad: políticas educativas para pueblos indígenas en Argentina. En “Encrucijadas entre las familias wichis y la escuela. Procesos de apropiación, resistencia y negociación en la Educación Intercultural Bilingüe (Formosa, Argentina)” Editorial Académica Española.

- Hecht Ana Carolina (2014). (2014) “Demandas pendientes y logros educativos. Un balance de laEIB en el Chaco entre 1987 y 2014”. En: XI Congreso Argentino de Antropología Social, Facultad de Filosofía y Humanidades – Universidad Nacional de Rosario. Rosario, 23-26 de Julio.

-Valenzuela, Estela Maris (2009) Educación Superior Indígena en el Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen (CIFMA): génesis, desarrollo y continuidad. En ---- Daniel Mato (coord.), Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), págs.: 79-102

### **Documentos citados:**

-Haciendo camino al andar. La Educación Intercultural Bilingüe desde el Ministerio de Educación de la Nación: <http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=91399>

-Constitución Nacional (1953) art. 67

-Ley Nacional 23302 (1985) sobre Política Indígena y Apoyo a las Comunidades

-Ley 3.258 (1987) del aborigen chaqueño.

-Reforma constitucional (1994)-Artículo 75, inciso 17

-Ley 26206 (2006) de Educación Nacional