



Praxis Educativa (Arg)
ISSN: 0328-9702
ISSN: 2313-934X
iceii@humanas.unlpam.edu.ar
Universidad Nacional de La Pampa
Argentina

Ser docente en escenarios multiculturales y multilingües: desafíos de la formación superior en Santa Fe (Argentina)

 **Lorenzotti, Micaela**

Ser docente en escenarios multiculturales y multilingües: desafíos de la formación superior en Santa Fe (Argentina)
Praxis Educativa (Arg), vol. 27, núm. 3, pp. 1-21, 2023
Universidad Nacional de La Pampa

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153175977015>

DOI: <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2023-270315>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

Ser docente en escenarios multiculturales y multilingües: desafíos de la formación superior en Santa Fe (Argentina)

Being a teacher in multicultural and multilingual settings: challenges of higher education in Santa Fe (Argentina)

Ser profesor em ambientes multiculturais e multilíngues: desafios da educação superior em Santa Fe (Argentina)

Micaela Lorenzotti

Universidad Nacional del Litoral, Argentina

lorenzottimicaela@gmail.com

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

DOI: <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2023-270315>

Recepción: 27 Abril 2023

Revisado: 18 Agosto 2023

Aprobación: 22 Agosto 2023



Acceso abierto diamante

Resumen

En la provincia de Santa Fe (Argentina) son alrededor de 800 los docentes que trabajan en escuelas con modalidad Educación Intercultural Bilingüe (EIB), sin embargo, a pesar de los más de treinta años de trayectoria de la EIB en la jurisdicción, la oferta de formación inicial y/o continua oficial no tiene alcance sobre todos los actores que trabajan en la modalidad y, en la mayoría de los casos registrados, no avanza más allá de la socialización de experiencias; esta situación que impacta en el fortalecimiento de la EIB en el territorio. El objetivo de este trabajo es reconstruir los desafíos de las políticas públicas de formación docente en Santa Fe si el objetivo es potenciar las propuestas de EIB; para ello se explicita la relación entre la oferta formativa oficial de los docentes no idóneos y las funciones que de ellos demanda el proyecto institucional de EIB.

Palabras clave: Política educativa, Educación intercultural bilingüe, formación docente, pueblos indígenas, diversidad cultural.

Abstract

In the province of Santa Fe (Argentina) there are about 800 teachers working in schools with Intercultural Bilingual Education (EIB) modality, however, despite the more than thirty years of trajectory of EIB in the jurisdiction, the initial and/or continuous official training offer does not reach all the actors working in the modality and, in most of the registered cases, it does not go beyond the socialization of experiences; this situation has an impact on the strengthening of EIB in the territory. The aim of this work is to reconstruct the challenges of public teacher training policies in Santa Fe if the objective is to strengthen EIB proposals; for this purpose, the relationship between the official training offer for non-qualified teachers and the functions demanded of them by the institutional EIB project is made explicit.

Keywords: Educational policy, bilingual intercultural education, teacher training, Indigenous villages, cultural diversity.

Resumo

Na província de Santa Fe (Argentina) existem cerca de 800 professores que trabalham em escolas com a modalidade de Educação Intercultural Bilíngue (EIB), no entanto, apesar dos mais de trinta anos de experiência do EIB na jurisdição, a oferta oficial de formação inicial e/ou contínua não chega a todos os atores que atuam na modalidade e, na maioria dos casos registrados, não vai além da socialização de experiências; esta situação tem impacto no reforço do EIB no território. O objetivo deste trabalho é reconstruir os desafios das políticas públicas para a formação de professores em Santa Fe se o objetivo é promover as propostas do

EIB; para isso, explicita-se a relação entre a oferta formativa oficial de professores e as funções que o projeto institucional do BEI lhes exige.

Palavras-chave: Política educacional, educação intercultural bilíngue, treinamento de professor, povos indígenas, diversidade cultural.

Introducción^[i]

A partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (LEN) en el año 2006, la Educación Intercultural Bilingüe (de aquí en adelante, EIB) es una modalidad transversal en el sistema educativo argentino. En términos generales, la EIB se propone como una política educativa destinada a los estudiantes indígenas que, se supone, están inmersos en al menos dos idiomas y culturas diferentes, y, por lo tanto, tiene por fin mantener, desarrollar y enseñar sus lenguas y contenidos culturales significativos.

La provincia de Santa Fe cuenta con población indígena y, en su mayoría, los pueblos pertenecen a la familia Guaycurú. Las lenguas que se hablan son el *qom* y el *moqoit* (Censabella, 1999; Messineo y Cúneo, 2015). En consonancia con las disposiciones de la LEN, la EIB en la provincia de Santa Fe se presenta como la estrategia educativa destinada a los pueblos indígenas del territorio. Según lo determina la normativa vigente (decreto provincial N°1719/2005), las escuelas con modalidad EIB se distinguen de las escuelas comunes porque incluyen, en su planta docente, al menos un docente perteneciente a la comunidad indígena, a quien se denomina “docente idóneo”. En la normativa, se insta que el docente idóneo es el encargado de dictar una materia semanal de 40 minutos destinada a la lengua y la cultura de la comunidad (*qom . moqoit*), aunque, en las experiencias institucionales, muchas veces se le atribuyen otros roles (*cf.* Jara y Lorenzotti, 2018). Por lo general, el docente idóneo no está profesionalizado (Lorenzotti, 2023) y suele ser el único actor indígena de la planta docente (Lorenzotti y Carrió, 2019).

Si bien, actualmente, en la jurisdicción, más de treinta instituciones de nivel primario y secundario^[ii] cuentan con la modalidad EIB, hasta el año 2016, solo cinco instituciones estaban oficializadas con la modalidad; el resto eran denominadas “comunes con población aborigen”. Según declaraciones públicas de la Dirección Provincial de EIB, en Santa Fe, son alrededor de 800 los docentes que trabajan en escuelas con modalidad EIB.^[iii] En una investigación reciente (Lorenzotti, 2021), dimos cuenta de que uno de los problemas de las experiencias de EIB en el territorio es que suele depositarse en los docentes idóneos indígenas la responsabilidad de alcanzar los objetivos del proyecto institucional intercultural y bilingüe, esto es, se espera que el idóneo (sin formación previa y, en muchos casos, con niveles de escolarización incompletos) elabore los materiales didácticos bilingües e interculturales, seleccione los contenidos curriculares por trabajar (dada la ausencia de un currículum intercultural y bilingüe oficial), organice las actividades y actos vinculados con celebraciones de la comunidad, entre otras acciones. Esta situación, sumada a los diferentes conflictos que se presentan entre los docentes idóneos y los docentes de grado, también registrados en otras jurisdicciones (Zidarich, 2010), dificulta la posibilidad de que la propuesta de EIB pueda alcanzar los objetivos lingüísticos y culturales.

A partir de una serie de relevamientos realizados en diferentes instituciones con modalidad EIB de la jurisdicción Santa Fe, hipotetizamos que una de las variables que incide en el hecho de que se delegue en el docente idóneo el proyecto de EIB es la formación docente inicial y continua a la que han podido acceder los docentes de grado, quienes conforman el mayor porcentaje de la planta docente institucional de las escuelas con modalidad EIB. En este sentido, coincidimos con Aliata (2017) en que es relevante, para la reflexión acerca de las problemáticas en torno a las políticas públicas de EIB, realizar análisis que contemplen tanto al docente idóneo como al de grado porque “reducir estas políticas al ámbito exclusivamente indígena no permite ver la totalidad de los obstáculos que ocurren realmente en las aulas” (p. 9).

El objetivo de este trabajo es explicitar la relación entre la oferta formativa oficial (inicial y/o continua) de los docentes que trabajan en las escuelas con EIB y las funciones que de ellos demanda el proyecto institucional. En este artículo, se amplía y profundiza una descripción y análisis preliminar que recupera la discusión (aún) pendiente sobre el lugar que ocupa la diversidad lingüística y cultural del territorio en las propuestas de formación docente en Santa Fe^[iv] (Lorenzotti, 2020).

Este artículo se sustenta en una investigación etnográfica y multisituada llevada a cabo desde el año 2016^[v] en diferentes instituciones educativas con matrícula indígena de la provincia de Santa Fe. Para el caso de esta presentación, se analizaron los documentos oficiales jurisdiccionales que regulan el funcionamiento de las instituciones con modalidad EIB y los documentos que organizan la Educación

Superior en la provincia. A su vez, se analizó material etnográfico relevado a partir de métodos interactivos, como son la observación participante y entrevistas o diálogos informales con los actores involucrados en las propuestas de EIB jurisdiccionales: docentes, directivos, docentes idóneos indígenas y estudiantes indígenas del nivel superior.^[vi] El análisis tanto de los documentos como de las observaciones y las entrevistas permitieron construir datos sobre las funciones discursivas y las funciones efectivas que cumplen los docentes no idóneos en las instituciones con modalidad EIB; datos que sirven de base para repensar la formación inicial y permanente que la tarea demanda.

El artículo se organiza de la siguiente manera. En un primer momento, se caracteriza el funcionamiento de la formación docente para la EIB, focalizando en el caso de la provincia de Santa Fe, y se describe la propuesta oficial jurisdiccional para la formación de los docentes de nivel primario. En un segundo momento, se reconstruyen las funciones asignadas a los docentes en los documentos normativos jurisdiccionales que regulan el funcionamiento de las instituciones con modalidad EIB, y estableceremos vínculos entre lo reglamentado en la normativa y las funciones que cumplen los actores en la práctica cotidiana dentro de las escuelas EIB. Finalmente, a partir del diálogo entre las funciones asignadas a los docentes en la normativa y la oferta formativa ofrecida, se presenta la discusión sobre las demandas y desafíos a los que se enfrentan las políticas de formación docente inicial y permanente en la jurisdicción, si se aspira a potenciar las prácticas de educación intercultural y bilingüe.

Formación docente para la EIB

Marco nacional

En Argentina, las Instituciones de Educación Superior se rigen a partir de la Ley de Educación Superior N° 24.521 del año 1995. La Educación Superior está constituida por instituciones de educación universitaria e institutos de educación superior, entre ellos, los de formación docente. Si bien allí se declara que uno de los objetivos de la Educación Superior es el de “preparar para el ejercicio de la docencia en todos los niveles y modalidades del sistema educativo” (art. 4, inc. b), es relevante aclarar que el documento normativo correspondiente a la Ley de Educación Superior no incluye a la EIB, por lo tanto, no regula la formación superior en EIB.

En el marco educativo nacional, la LEN regula a la EIB como una de las modalidades del sistema educativo nacional y, en el artículo 53, se determina que el Estado es responsable de favorecer el desarrollo de la EIB, garantizando, entre otras acciones, la formación docente específica. En consonancia con la reforma educativa de la LEN, el Ministerio de Educación Nacional creó el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD), cuyo objetivo fue implementar un proceso de dinamización, desarrollo y jerarquización de la formación a través del Plan Nacional de Formación Docente, en principio, y, luego, a través del Programa Nacional de Formación Permanente (Guaymás, 2018).

En el año 2009, el Equipo de EIB nacional declaró que era un desafío aún pendiente para el futuro de la EIB la adecuada formación de los docentes a partir de “una gradual y progresiva incorporación de los aspectos vinculados a la EIB en la política curricular de los distintos niveles del sistema educativo, que incluye la formación docente” (Serrudo, 2011, pp. 16-17). En ese mismo año, el INFD elaboró el documento “Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares Educación Intercultural Bilingüe” (INFD, 2009), cuyos destinatarios eran los equipos técnicos de las jurisdicciones que implementan la modalidad y que tienen la posibilidad de diseñar las propuestas de formación superior. El documento ofrece un marco para la proyección de trayectos específicos para formar docentes que se desempeñen en la modalidad, porque se concibe que: “La formación de docentes para atender la diversidad lingüística y cultural (...) debe alcanzar a todo docente que trabajará en aulas multilingües y multiculturales” (INFD, 2009, p. 18).

En cuanto a la normativa específica de la modalidad EIB, la resolución N° 119 del año 2010 estableció que las autoridades educativas deben implementar medidas conducentes a instalar, consolidar o fortalecer la EIB en las jurisdicciones, como así también garantizar la formación docente en y para la EIB. Este documento declara que “se requiere de docentes debidamente preparados, capaces de propiciar y fortalecer la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe en todas las escuelas y aulas del país” (p. 23).

Si bien, en materia de instrumentos de política educativa, se cuenta con estos logros que propician que en el Nivel Superior se trabajen temáticas vinculadas con la modalidad EIB en vistas a preparar a todos los docentes del sistema educativo, en el marco de las comunidades indígenas del territorio nacional, la cuestión de la formación docente sigue siendo una de las demandas imperantes. Entre otras razones, esto se debe a la necesidad de avanzar con docentes capacitados para atender a las demandas de las instituciones con modalidad EIB (Aliata *et al.*, 2015).

El caso de la provincia de Santa Fe

En lo que se refiere a la jurisdicción Santa Fe, la normativa referida al Nivel Superior y la EIB es reducida. Por un lado, la Ley Provincial N° 11.078 de Comunidades Aborígenes, del año 1993, ley que regula las relaciones colectivas e individuales de las comunidades indígenas de la jurisdicción, estableció que, para asegurar el funcionamiento de la EIB, el Ministerio de Educación de la provincia debe procurar (i) “instrumentar programas de capacitación permanente para docentes y no docentes que se desempeñen como educadores de los aborígenes” y (ii) “posibilitar la formación de docentes aborígenes” (art. 28°). Según lo determina esta Ley, el Ministerio de Educación provincial tiene la tarea de planificar la formación/capacitación tanto de los agentes que se encuentren trabajando en escuelas con población indígena como de los agentes indígenas que se incorporan a las escuelas como docentes idóneos.

Por otro lado, el decreto N° 1719/2005, que reglamenta el funcionamiento de las instituciones con modalidad EIB o con matrícula indígena de la jurisdicción, establece que dos Institutos Superiores de Profesorado (uno en la ciudad de Santa Fe y otro en la ciudad de Rosario) presentarán Proyectos de Postítulo sobre la EIB (art. 23°), y que los Institutos Superiores de gestión pública oficial y privada podrán elaborar Proyectos de Postítulo y de Capacitación e Investigación acerca de la EIB (art. 24°). En el reglamento que aprueba el decreto, se define a la EIB como “una educación en dos dimensiones, una hace referencia a la enseñanza de lenguas diferentes y la otra, intercultural, a la relación curricular que se establece entre los saberes, conocimientos y valores propios de las comunidades indígenas y aquéllos considerados tradicionales” (art. 1°).

En función de esta concepción de la EIB, se esperaría que la formación de los agentes estuviera planificada para que puedan cumplir con los objetivos de la EIB. Sin embargo, pese a los instrumentos normativos de orden nacional y a la reglamentación jurisdiccional, en Santa Fe, no se cuenta con normativa que regule una formación inicial multicultural, intercultural o bilingüe en el Nivel Superior (Carrió y Lorenzotti, en prensa), como así tampoco se han generado propuestas para la formación continua de los docentes (idóneos o de grado) que trabajan en la modalidad EIB. Para el caso de los docentes idóneos indígenas, se cuenta con algunos antecedentes de capacitación gestionados por el Ministerio de Educación de la provincia. No obstante, no han sido sistemáticos y sostenidos en el tiempo, sino que han sido focalizados para los docentes en ejercicio en un momento concreto (*cf.* Carrió, 2004; Lorenzotti, 2023). Estas experiencias no forman parte de un plan de formación permanente en/para la EIB, como son los casos registrados en otras jurisdicciones (véase Unamuno [2018] para el caso de la provincia de Chaco; Martínez [2022] para el caso de la provincia de Santiago del Estero; Guaymás y Hernández Loeza [2018] para los casos de las provincias de Salta, Jujuy, Formosa y Córdoba).

En la provincia de Santa Fe, no existe una propuesta de formación superior dependiente del Ministerio de Educación que adscriba a la modalidad EIB, ni para los docentes idóneos ni para los docentes de grado. En este sentido, los docentes de nivel inicial, primario y secundario que se desempeñan en las instituciones con modalidad EIB han transitado la misma formación inicial que cualquier otro docente. En cuanto a la formación continua/permanente, los docentes que trabajan en escuelas con modalidad EIB han podido acceder a experiencias de capacitación organizadas en, al menos, cuatro modalidades: a) experiencias autogestionadas por las instituciones con modalidad EIB; b) experiencias planificadas y ejecutadas por el Ministerio de Educación provincial; c) experiencias desarrolladas en el ámbito de los institutos de formación docente; y d) experiencias llevadas a cabo por asociaciones no gubernamentales, como son los sindicatos docentes. Sistematizamos, a continuación, los antecedentes relevados.

Para el caso de la modalidad a), dada la ausencia de propuestas oficiales generadas desde el Estado, las instituciones educativas autogestionaron trayectos de formación para su planta docente. Una experiencia

de este tipo la llevó adelante en el año 2001 la primera escuela de la jurisdicción nombrada con la modalidad y se tituló “NAPAGAIN TANCA: QUE NA LELOGIAGAC NA NAPAGAIN TAGANAC MOCOIT DOCOSHÍ. Talleres: aplicaciones metodológicas en EIB.^[vii] Según declaran los actores, la experiencia surgió por la necesidad de “dar una respuesta a la falta de formación docente para escuelas de modalidad bilingüe intercultural, por iniciativa del 100% de los docentes” (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2004, p. 398). El objetivo que perseguía la experiencia era que todos los docentes de la institución se sensibilizaran con la cultura mocoví y que, a partir de ello, pudieran mejorar la calidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje; se buscaba, también, poder elaborar materiales didácticos que sean significativos para los estudiantes. Para llevar adelante la experiencia, el Consejo de Idioma y Cultura de la institución organizaba jornadas de perfeccionamiento para el plantel docente y el personal directivo, y, a su vez, el personal docente se reunía con el docente idóneo de su ciclo “para planificar y seleccionar estrategias didácticas” (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2004, p. 398).

En el año 2019, se organizó el denominado “Primer Congreso de Educación Intercultural Bilingüe” en la Escuela Normal Superior N° 36 “Mariano Moreno” de la ciudad de Rosario. El encuentro estuvo organizado por los Consejos de Idioma y Cultura de las escuelas N° 1333, N° 1344 y N° 1485 y por los equipos directivos de las escuelas con modalidad EIB N° 1333, N° 1344, N° 1380, N° 1485 y de las Escuelas Secundarias Orientadas N° 518 y 517. El evento reunió a directivos, docentes y docentes idóneos de escuelas con modalidad EIB, invitados especiales, referentes gremiales, integrantes de comunidades originarias, y tuvo como objetivos (i) conformar una red provincial que sostenga proyectos integrales y colectivos; (ii) conocer el trabajo que realizan las escuelas de EIB; y (iii) evaluar el presente de la modalidad para acordar qué acciones deben realizarse desde el Estado para brindar respuestas a las demandas aún pendientes.

Para el caso de la modalidad b), en el año 2002, el Ministerio de Educación de la provincia organizó el curso “Intercultural Bilingüe”, que estuvo destinado a todos los docentes de solo una de las escuelas EIB de la provincia.^[viii] Los capacitadores eran profesores y licenciados de Historia, antropólogos y lingüistas procedentes, mayoritariamente, de la Universidad de Buenos Aires y la Universidad de La Plata (Carrió, 2004).

En el año 2017, el Equipo Provincial de EIB (dependiente de la Dirección Provincial de Gestión y Coordinación de Proyectos de la Secretaría de Educación) organizó un encuentro al que denominó “Primer Encuentro Provincial de Educadores y Maestros de EIB”. Este encuentro se realizó en la Escuela Primaria N° 430 “José de San Martín” de Colonia Dolores (departamento San Justo) y fue significativo porque reunió a directivos, docentes idóneos, docentes artesanos y docentes comunes de todas las instituciones educativas que venían trabajando con proyectos interculturales y/o bilingües aun sin contar con la modalidad EIB. El evento tuvo como objetivo el intercambio de experiencias, por lo tanto, se compartieron las trayectorias de las cinco instituciones que, hasta ese momento, estaban oficializadas con la modalidad. A su vez, fue un evento con una fuerte impronta política, porque la entonces ministra de Educación de la provincia realizó diversos anuncios, tales como el de la incorporación de escuelas a la modalidad EIB o el de la profesionalización para docentes idóneos.

Hasta el año 2022, no se vuelve a registrar otra acción de formación docente en EIB impulsada por el Ministerio de Educación de Santa Fe. En ese año, se llevó adelante el trayecto formativo “La acción intercultural de la pareja pedagógica en el aula de la EIB”, que estuvo a cargo de la Dirección Provincial de EIB dependiente del Ministerio de Educación de Santa Fe. Esta capacitación contempló la asistencia de dos docentes de nivel primario junto con el docente idóneo de las instituciones con modalidad EIB del territorio jurisdiccional.

Finalmente, en el año 2023, se llevó adelante el “Primer Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe”, organizado por la Dirección Provincial de EIB dependiente del Ministerio de Educación. El evento se desarrolló de manera presencial en el Museo de la Constitución de la Ciudad de Santa Fe y fue transmitido por la plataforma virtual YouTube. Todos los actores que trabajan en el contexto de la EIB fueron los invitados a la propuesta.

En cuanto a la modalidad c), se registran algunas experiencias desarrolladas en el ámbito de los institutos de formación docente. En 2018, se llevó adelante el curso de formación “Interculturalidad”, organizado por el Equipo Nacional de Pastoral Aborigen (ENDEPA). El patrocinio y la certificación del curso lo brindó el Instituto Superior Particular Incorporado N° 4027 “Inmaculada Concepción” de la ciudad de Romang (departamento San Javier). El curso estaba orientado a brindar herramientas a los docentes que se desempeñan en el marco de la EIB.

En 2019, se inauguró la cátedra “Interculturalidad y lenguas”, una cátedra abierta compartida entre el Instituto de Profesorado N° 4 “Ángel Cárcano” de la ciudad de Reconquista y la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral, con sede en la Ciudad de Santa Fe. La cátedra, si bien tiene como destinatarios directos a los futuros profesores de Lengua y Literatura del ISP N° 4, es abierta a la comunidad y pueden asistir docentes, docentes idóneos, referentes comunitarios y público interesado en la temática. La propuesta surge de la necesidad por conocer y profundizar temáticas vinculadas con la modalidad EIB en el ámbito de la educación superior, dada la escasez de espacios institucionales en los cuales el tema y la modalidad educativa supongan un abordaje curricular.

Por último, en relación con la modalidad d), encontramos algunas experiencias organizadas por asociaciones no gubernamentales. Entre los años 2005 y 2010, se llevó adelante el Proyecto Aborigen para la Integración (ProAbi); proyecto que se desarrolló con el aporte de la Fundación Inés Tomassetti^[ix] (FUNIT) y la colaboración económica de dos fundaciones españolas, Santa María y Pueblos Hermanos. El objetivo del programa era capacitar a directores, docentes y docentes idóneos que trabajaban en ámbitos con presencia de estudiantes pertenecientes a pueblos indígenas y culminó con la elaboración de materiales áulicos bilingües-interculturales. El fin de la propuesta era “mejorar la situación de la falta de capacitación y materiales acordes a la educación bilingüe e intercultural” (Pivetta, 2010, p. 23). Los destinatarios fueron los actores de escuelas del centro y norte de la provincia de Santa Fe.

En 2019, el gremio docente Asociación de Magisterio de Santa Fe (AMSAFÉ) llevó adelante una propuesta formativa denominada “Seminario Provincial Interculturalidad y Educación”. A las jornadas, fueron invitados los docentes idóneos, equipos directivos y, por cuestiones de espacio, solo podía participar un grupo reducido de docentes de las escuelas con modalidad EIB de toda la jurisdicción.

En todos los casos mencionados, se registró una buena convocatoria de actores pertenecientes a las escuelas con modalidad EIB. En principio, esto se debe a que, en los más de treinta años de historia que tiene la modalidad en la jurisdicción, han sido escasos los espacios de formación que se les ofreció a los actores de las experiencias; por lo tanto, cuando se genera alguna propuesta de formación vinculada con la temática, los actores se muestran interesados en poder participar.

Este recorrido por las distintas experiencias da cuenta de que la oferta de formación continua oficial no tiene alcance sobre todos los actores que trabajan en la modalidad EIB^[x] y, en la mayoría de los casos registrados, no avanza más allá de la socialización de experiencias. Frente a esto, otros actores o instituciones intervienen para generar instancias de formación, sin embargo, estas instancias no alcanzan a saldar la deuda con toda la planta docente de las instituciones con modalidad EIB y esto tiene repercusiones no solo en el tipo de propuestas que se generan en los ámbitos institucionales, sino también en el nivel de compromiso que asume cada actor.

Formación docente para el nivel primario en Santa Fe

Las instituciones de Nivel Superior cumplen un rol fundamental en el ciclo escolar, son las instituciones que forman a cada uno de los docentes que se incorporan a la planta funcional de todos los niveles de educación: inicial, primario, secundario y superior. A pesar del reconocimiento constitucional de los pueblos indígenas en el territorio nacional en el año 1994 (cfr. art. 75°, inc. 17 de la Constitución Nacional Argentina), del reconocimiento de los derechos educativos de los pueblos indígenas en el año 1993 (Ley Federal de Educación N° 24.195)^[xi] y de la aparición de la EIB como modalidad transversal a todo el sistema educativo nacional en el año 2006 (Ley de Educación Nacional N° 26.206), los docentes de la jurisdicción santafesina no han transitado una formación inicial atenta a la diversidad lingüística, étnica y cultural que constituye las aulas.

En Santa Fe, los profesorados de nivel primario se dictan en el ámbito de los Institutos Superiores de formación docente (públicos o privados) y se organizan en función de los diseños curriculares jurisdiccionales (DCJ) elaborados por el Ministerio de Educación provincial. Hasta 2009, la carrera de formación docente para el nivel primario se rigió por el Diseño Curricular del Profesorado para EGB 1 y 2^[xii] aprobado mediante el Decreto N° 564 del año 2002. En este diseño, se incluyeron espacios curriculares que tenían como objetivo dar lugar a propuestas con impronta provincial; los dos “espacios curriculares de definición jurisdiccional” que se propusieron se ubicaron en el segundo año de la carrera y se denominaron “Seminario de atención a la diversidad I y II”.

En líneas generales, el “Seminario de atención a la diversidad II” se centraba en contenidos vinculados con lo que, en ese momento, se llamó “Necesidades Educativas Especiales”, eufemismo pedagógico para denominar a las situaciones de discapacidad. En los fundamentos del “Seminario de atención a la diversidad I”, también se hacía referencia a “alumnos con déficits” y a “personas con necesidades especiales”, pero, en la lista de contenidos básicos del espacio, se enunciaría como contenido “La integración de alumnos con lenguas y culturas indígenas” (Decreto N° 564, 2002, s/p), aunque sin una bibliografía específica asociada. Además de esos dos seminarios de dictado obligatorio, el diseño proponía tres seminarios de los cuales las instituciones educativas podían elegir dos: (i) Seminario de Educación rural, (ii) Seminario de Alumnos en riesgo social y (iii) Seminario de Educación para jóvenes y adultos.

El tratamiento de temas relacionados con los pueblos indígenas vinculados con “la diversidad” tiene su fundamento en que, si bien en el marco de la Ley Federal de Educación^[xiii] se instala a la EIB en el sistema educativo, se lo hace en términos de política focalizada y compensatoria (Hecht, 2007; Artieda, 2016). En ese marco, “lo diverso se ligaba con lo pobre, lo carente, lo ‘socialmente vulnerable’, con poblaciones ‘en desventaja pedagógica’” (Artieda, 2016, s/p). En síntesis, hasta 2009, la propuesta de formación inicial ofrecida a los futuros docentes de nivel primario deja al descubierto una zona de vacancia en relación con los contenidos vinculados con la EIB para pueblos indígenas.

En 2009, se inició un proceso de reforma de los DCJ para la formación docente de los niveles inicial, primario y secundario, atendiendo a las definiciones y orientaciones reguladas en los “Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial” (INFD, 2007). Describiremos, a continuación, el nuevo DCJ en lo que respecta a los cambios que se introducen vinculados con la modalidad EIB.

La reforma al Diseño Curricular para la formación de Profesorado de Educación Primaria de la jurisdicción fue aprobada en 2009 (Res. N°528/09). La carrera consta de cuatro años y su diseño curricular se organiza en tres campos de conocimiento: (i) Formación General, (ii) Formación Específica y (iii) Formación en la Práctica Profesional. En el nuevo DCJ, se tematiza la Educación Intercultural Bilingüe en dos espacios curriculares del campo de la Formación Específica que detallamos a continuación.

a) “Problemáticas contemporáneas de la educación primaria I”: este espacio es un seminario-taller anual del primer año de la carrera con 3 horas cátedra de carga horaria semanal. El objetivo enunciado es abordar “temas de relevancia e interés social y educativo que convoquen a la profundización de diferentes saberes acerca de la diversidad socio-cultural en el marco de la Educación Primaria” (Res. N° 528/09, p. 60). El taller propone “sensibilizar” a los estudiantes sobre las distintas modalidades del sistema educativo nacional (i.e. Educación Rural, Educación Permanente de Jóvenes y Adultos y Educación Intercultural Bilingüe), “abordando la diversidad de territorios y sujetos sociales que el nivel atiende dentro del sistema” (Res. N° 528/09, p. 61). En este seminario-taller, se listan los siguientes contenidos que se vinculan con la modalidad de EIB:

Conceptos en tensión ¿Atención a la diversidad o a la diferencia?

- Escuela, diversidad socio-cultural y desigualdad social.
 - La educación desde enfoques etnocentristas, multiculturalistas e interculturales.
 - Sistema educativo y diversidad socio-cultural desde una perspectiva histórica. De la homogenización a la diferencia.
- (...)

- Primer acercamiento teórico-vivencial a cada una de estas tres realidades: (...) La Educación Intercultural Bilingüe: sujetos; contextos e instituciones. (Res. N° 528/09, p. 61)

“Problemáticas contemporáneas de la educación primaria II”: este espacio es un seminario-taller anual de tercer año de la carrera con 3 horas cátedra de carga horaria semanal. Tiene como objetivo tratar “los abordajes pedagógicos para la integración de niños y niñas con discapacidad, la continuidad entre Niveles y las condiciones del trabajo docente” (Res. N° 528/09, p. 81) y, para ello, se destina el primer cuatrimestre. Para el segundo cuatrimestre, se explicita que cada institución, de acuerdo a las posibilidades y necesidades que la región demanda, tendrá que ofrecer al menos una de las tres modalidades: Educación Rural, Educación Permanente de Jóvenes y Adultos y Educación Intercultural Bilingüe. Para cada modalidad, se propone una síntesis de contenidos.

En suma, en el nuevo diseño para la formación inicial de los docentes de nivel primario, se contempla, al menos, el tratamiento obligatorio de contenidos relacionados con la EIB, aunque el objetivo del espacio curricular sea solo de “sensibilización”. En relación con el segundo espacio curricular, la elección del contenido vinculado con la EIB depende de las decisiones institucionales; es la institución la que tiene que optar por una de las tres modalidades sugeridas y esa opción se funda en distintos factores, como son las demandas del contexto, los intereses particulares de los agentes a cargo de la toma de decisiones, los recursos disponibles y la formación de la planta docente.

El nuevo diseño curricular para la formación de los docentes de nivel primario lista como bibliografía de referencia al documento elaborado por el INFD (2009): “Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares Educación Intercultural Bilingüe”. Sin embargo, a pesar de las recomendaciones allí enumeradas, no se proyectaron trayectos específicos con el objetivo de formar docentes que se desempeñen en la modalidad EIB, y el alcance de las recomendaciones en el nuevo diseño curricular es mínimo, se reduce a instancias de reconocimiento de las distintas modalidades del sistema educativo.

Lucas (2011) relata el proceso de diálogo del año 2011 entre el equipo Nacional de Modalidad EIB del Ministerio de Educación y las jurisdicciones. El objetivo era vincular los equipos técnicos de la modalidad EIB de las jurisdicciones con los institutos de formación de cada provincia en vistas de “contar con nuevas generaciones de docentes capacitados para la atención y el aprovechamiento de la diversidad cultural y lingüística presentes en el país” (p. 89). A pesar de estas intenciones y a diferencia de las experiencias que se instalan desde hace años como antecedente en otras provincias, en la jurisdicción santafesina, no se han generado avances significativos en términos de formación superior para la EIB.

Ser docente de la EIB: entre la normativa y la práctica

Ser docente de la EIB en la normativa

El decreto N°1719/2005, que reglamenta la organización y funcionamiento de las escuelas de EIB en Santa Fe, establece cuáles son los cargos habilitados, los requisitos de acceso y las funciones a desempeñar por cada uno. En esta oportunidad, nos detendremos en describir lo reglamentado para los cargos docentes de nivel primario.

El decreto determina que el ingreso a la modalidad de los docentes se rige por el “Reglamento de Suplencias vigente”, y que a los postulantes se les sumará puntaje por su capacitación sobre EIB y por la antigüedad en la modalidad. En cuanto a las funciones, el artículo 14.3 del decreto determina que el personal docente que trabaja en la modalidad EIB tiene que llevar adelante las siguientes tareas:

- 3.1. Coordinarán la aplicación de experiencias de trabajo surgidas de la Modalidad.
- 3.2. Participarán en acciones de perfeccionamiento relacionadas con la cultura aborígen a la que pertenece la escuela.
- 3.3. Respetarán y valorarán en su accionar, la realidad intercultural de sus alumnos.
- 3.4. Asegurarán el diálogo intercultural con el niño y la comunidad a través de su relación con el Idóneo Aborígen.

3.5. Colaborarán con el perfeccionamiento del Idóneo Aborigen en los aspectos pedagógicos y didácticos. (Decreto N°1719/2005, art. 14.3)

Si se atiende a las funciones asignadas a los docentes y a los requisitos de ingreso a la modalidad, se espera que los docentes puedan acceder a una formación permanente sobre el funcionamiento de la EIB y sobre la lengua y saberes de la comunidad indígena que asiste a la institución escolar. Esto demanda, por parte del Estado, la planificación de políticas de formación permanente para la planta docente de las instituciones con modalidad EIB, porque se espera que el docente de aula (que puede o no ser indígena) no solo se capacite sobre los saberes de la cultura indígena de la etnia mayoritaria a la que atiende su institución, sino que, además, oficie de capacitador del docente indígena en cuestiones pedagógicas y didácticas (dado que, como ya señalamos, por lo general, el docente idóneo no está profesionalizado).

En la normativa, las funciones asignadas a los docentes del nivel primario en las instituciones con modalidad EIB demandan la planificación de propuestas de formación inicial y continua que contemplen contenidos vinculados con: el funcionamiento de la EIB como sistema alternativo al sistema educativo oficial; la lengua y saberes de la comunidad indígena a la que la institución atiende; y la metodología de trabajo para alcanzar los objetivos de la enseñanza intercultural bilingüe.

Los documentos oficiales que reglamentan el funcionamiento de las instituciones con modalidad EIB en la jurisdicción determinan con precisión las funciones asignadas a los docentes en vistas de cumplir con los objetivos propuestos con la implementación de la modalidad. También se reglamenta cuáles son las instituciones del Estado encargadas de propiciar instancias de formación para la modalidad (*cfr.* Decreto N°1719/2005). Sin embargo, a pesar de que los instrumentos normativos de la política educativa oficial reglamentan estas cuestiones, no se han llevado adelante planificaciones que atiendan a lo legislado. Tal como explicitamos en los apartados anteriores, la oferta de formación inicial de los profesados de nivel primario jurisdiccionales no es suficiente para que cualquier docente que haya transitado su carrera en alguno de los últimos dos planes de estudio (2002 y 2009) pueda contar con las herramientas necesarias para cumplir con todas las funciones que se espera que cumpla. A esto, se le suma que las experiencias de formación continua no alcanzan a todos los actores, no son de carácter obligatorio para la planta docente de las escuelas EIB, suelen tener cupo limitado, son asistemáticas y con objetivos diversos, es decir, no aseguran la continuidad en las propuestas.

Ser docente de la EIB en la práctica

En la cotidianeidad de las instituciones que adscriben a proyectos de EIB, los roles que tienen que cumplir los actores se reinterpretan, se reconstruyen en función de las demandas locales y, principalmente, de la formación inicial, las trayectorias personales y la predisposición de los actores a repensar las prácticas cotidianas. A partir del análisis del material etnográfico construido, desde el año 2016, en distintas instituciones con matrícula indígena de la jurisdicción santafesina, en este apartado, caracterizaremos dos trayectorias docentes diferenciadas que emergen de la práctica cotidiana de las instituciones con modalidad EIB.

En los establecimientos educativos con modalidad EIB o con población indígena, los cargos de nivel primario conforman el mayor porcentaje de la planta docente y suele ser una constante en la jurisdicción que estos cargos estén ocupados por docentes no indígenas. Según lo reglamentado en el decreto, a los docentes se les asigna una función estrechamente vinculada con los objetivos de la modalidad, esto es, tienen a su cargo “asegurar el diálogo intercultural a través de su relación con el idóneo indígena” (Decreto N°1719/2005, art. 14.3). Ahora bien, en la mayoría de los casos registrados, los docentes transitaron su formación inicial en las instituciones de nivel superior jurisdiccionales y, dadas las características de los planes de estudio del profesado de nivel primario, no cuentan con la formación de base para reconocer la diferencia cultural que conforma las aulas en las que desarrollan diariamente la tarea escolar. Para ilustrar esta afirmación, recuperamos dos fragmentos de entrevista, el primero (i) corresponde a una docente con funciones en una escuela EIB y, el segundo (ii), a un joven indígena estudiante de una carrera docente de Nivel Superior:

A mí me gusta el tema [de la interculturalidad], aprendí un montón porque el tener que salirte de tu estructura, de tu formación de docente, porque a mí por lo menos nadie me enseñó en mi instituto de formación que había aborígenes y que el aborigen piensa distinto. (...) nadie me mostró eso otro, a mí me gustó [trabajar en una institución EIB], aprendí en este caso... (Docente de escuela EIB, comunicación personal, 26 de mayo de 2017)

En “Historia argentina y latinoamericana” [asignatura de una carrera docente de Nivel Superior], se toma como historia del pasado [a los pueblos indígenas], como que existimos en un pasado y hoy en día ya no somos más; entonces, por ahí, cuando uno estudia, es como que es lastimoso como quien dijera, que te digan que vos no existís, o sea, no te lo dicen directamente, pero en otro sentido, o que tus abuelos no existieron o demás, es como decir “se exterminó a todos los indios en su momento y hoy en día somos todos españoles”, como que ya estamos acostumbrados también a que no se nos considere en algunos ámbitos. (Joven indígena estudiante de Nivel Superior, comunicación personal, 12 de febrero de 2020)

Consideramos que este vacío dejado por el Estado en la formación docente inicial de los actores, formación que no contempla la diversidad lingüística y cultural del territorio, puede repercutir en, al menos, dos trayectorias docentes diferenciadas que, al parecer, se sustentan en dos actitudes frente al proyecto EIB: (i) negación de la propuesta y (ii) compromiso con la propuesta.

Una de las trayectorias con las que nos hemos encontrado es la de docentes que ingresan azarosamente a las escuelas con matrícula indígena, sin estar informados sobre las características lingüísticas y/o culturales de los estudiantes o sobre el proyecto institucional con el que se trabaja. Y, una vez dentro, no se involucran con la propuesta, rechazan el modelo de EIB, manteniendo posturas homogeneizantes y negando la presencia de estudiantes indígenas en las aulas. En algunos casos, con el tiempo, estos actores trasladan sus cargos a otras instituciones, hecho que impacta en el constante desgranamiento de la planta docente y, consecuentemente, en que los docentes no se involucren en un proyecto institucional que demanda compromiso y trabajo a largo plazo (Carrió, 2014). En una de las visitas a una institución de nivel primario con estudiantes indígenas bilingües lengua vernácula/español, un docente comentó en una charla que su sueño era que la escuela “esté cercada para poder separar el afuera del adentro, para que la escuela pueda cumplir ese rol fundacional de igualar a todos los niños” (Docente escuela EIB, notas de campo, 21 de noviembre de 2019). En el afuera, ubicaba a las familias indígenas; en el adentro, los docentes de grado con sus delantales blancos y el ideal homogeneizante de la escuela argentina.

Otra trayectoria diferente es la de los docentes que, aun sin haber recibido una formación acorde, se comprometen con el proyecto intercultural y bilingüe de la institución y apuestan al trabajo en conjunto con el docente idóneo y con la comunidad indígena para potenciar la experiencia educativa y revalorizar las pautas culturales y lingüísticas de sus estudiantes. Estos docentes, en su práctica cotidiana, buscan incorporar en sus clases contenidos vinculados con la lengua y/o saberes de la comunidad indígena a la que pertenecen sus estudiantes. Se esfuerzan por aprender palabras en lengua indígena, aquellas palabras de uso escolar y cotidiano que les permiten interactuar con los estudiantes y, de algún modo, acercarse; se comprometen con los actos escolares vinculados con fechas conmemorativas de los pueblos indígenas; entre otras acciones. Los siguientes fragmentos de notas de campo son una muestra de las microintervenciones que llevan adelante algunos docentes cuando asumen, en su tarea diaria, el compromiso para llevar adelante un proyecto intercultural y/o bilingüe:

El directivo nos cuenta que con el profesor de música intentaron rearmar el coro, y con el de tecnología se hizo un proyecto con el tema de las plantas medicinales, que estaban armando la huerta y a la par el docente idóneo trabajaba el vocabulario. Los docentes de nivel inicial comentan que tienen un proyecto para rescatar la cultura mocoví: le pusieron nombre mocoví a la sala; realizan el Ritual del Saludo a los Cuatro Vientos por la mañana; intentan incorporar palabras en mocoví de uso cotidiano en la sala; solicitaron ayuda para traducir al mocoví canciones cortitas. (Plantel institucional escuela EIB, notas de campo, 19 de diciembre de 2019)

El docente idóneo está terminando su clase e ingresa al aula el docente de grado; en ese momento, un estudiante sonriendo le dice al docente de grado “*anso’oñe*” [sentate]. El docente se ríe a la vez que dice “entonces saben” y le responde con otra palabra en qom, “*qae’enaxañita*”, que significa “hagan silencio”. (Docente escuela EIB, notas de campo, 18 de abril de 2018)

Si bien las microintervenciones persiguen la meta de incorporar en la práctica diaria contenidos vinculados con la lengua y la cultura de los estudiantes indígenas, las prácticas se realizan desde la intuición, la motivación individual y el diálogo constante con los colegas, sin que medie una instancia de reflexión-formación sistemática propiciada por el Estado como parte de una planificación cultural-lingüístico-educativa. Es común, en estas instituciones, escuchar a los equipos docentes y directivos decir: “estamos muy solos” (Plantel institucional escuela EIB, notas de campo, 19 de diciembre de 2019), aludiendo a la situación de desamparo estatal en la que se encuentran las instituciones con la modalidad EIB.

Discusión: desafíos de la formación docente para la EIB

Tal como sostienen Anquín *et al.* (2020), la modalidad EIB se presenta como un desafío para la formación de los docentes de todos los niveles educativos. El grado de compromiso que asuman los docentes con la apuesta intercultural y bilingüe determina, en gran medida, la proyección a mediano y largo plazo que puedan hacer las instituciones con modalidad EIB.

Los actores estatales que tienen a su cargo la elaboración de propuestas de formación docente en la provincia parecen no desconocer que la formación de nivel superior es monocultural y no contempla la diversidad lingüística del territorio. En el año 2017, se presentó un proyecto de profesionalización para los docentes idóneos indígenas (cfr. Lorenzotti, 2023) y la justificación de la propuesta iniciaba con una declaración que pone en evidencia la ausencia de formación en EIB de los docentes en general:

Las escuelas de modalidad EIB y con matrícula indígena en la provincia de Santa Fe (...) se caracterizan por la presencia de un maestro de grado –por lo general hablante monolingüe de español– que dispone de escasa formación específica para responder a situaciones de complejidad sociocultural y sociolingüística de niños, niñas y jóvenes de los pueblos originarios. (Anexo Res. N°1629/2017, p. 2)

A pesar de este reconocimiento, hasta el momento, no se han planificado propuestas que contemplen la formación permanente de, al menos, los docentes que trabajan en escuelas con modalidad EIB de la jurisdicción (sí se han llevado adelante, como hemos presentado, capacitaciones o cursos restringidos para un número limitado de docentes). Este vacío de capacitación de los docentes para atender, respetar y aprovechar la diversidad cultural y lingüística de las aulas impacta directamente y de forma negativa en la construcción del proyecto intercultural y bilingüe y trae consigo diversas consecuencias.

Una de estas consecuencias es que las acciones impactan en detrimento de los derechos de los estudiantes (con repercusiones en sus trayectorias escolares). Aún hoy, nos encontramos con docentes que sostienen relatos de negación de la presencia de estudiantes indígenas en las instituciones, a pesar de los años de lucha por ser reconocidos; muchos docentes todavía reproducen representaciones lingüísticas y culturales que tienden a borrar las identidades. En el siguiente fragmento de entrevista, puede leerse el impacto negativo que tiene en la escolarización la ausencia de actualización-formación de toda la planta docente:

Vos fijate que en [nombre de la ciudad] no se trata en ningún sentido en las instituciones educativas lo que es nada de cultura mocoví, mucho menos la lengua, la lengua mocoví es algo interno de cada comunidad, como que, si vos vas a una escuela primaria allá “no, no hay comunidades aborígenes acá”, ¿me entendés?, y sí las hay. (Estudiante mocoví de Nivel Superior, comunicación personal, 12 de febrero de 2020)

En esta entrevista, un joven mocoví con activa participación en el acompañamiento a los estudiantes de su comunidad relataba el caso de los estudiantes indígenas que asisten a una escuela primaria común, distante unas quince cuadras del barrio en el que habitan. El barrio se encuentra a pocos metros de un basural y, hasta no hace mucho tiempo, era calificado como un barrio marginal. En su paso por la escuela, los estudiantes de la comunidad cargan con una doble estigmatización, la de ser indígenas y la de habitar en un barrio estigmatizado socialmente:

J: Los chicos van caminando, por sus propios medios. La mayoría va... Te das cuenta si son chicos de la comunidad o no, porque a sexto año ya no llegan la mayoría.

E: ¿Por qué creés que pasa eso?

J: Y, hay una responsabilidad en los padres, y también un poco de parte de la escuela, tampoco puedo decirte “la escuela tiene la culpa”, sino que por ahí son decisiones de uno, ¿no?, pero sí, muchos chicos se sienten marginados, o “no, es de la comunidad (nombre de la comunidad)”, como que están ahí, lo tienen entre ojos digamos, “es de la comunidad (nombre de la comunidad)”.

E: Cuando vos decís “es de la comunidad”, ¿qué significa?

J: Y, los docentes saben que son indígenas, pero también va un poco por el tema de la pobreza, estamos lindante a un basural, a 100 metros ya comienza el basural, y eso por ahí creo que también tiene mucho que ver cuando calificás a un barrio o a un grupo de gente de tal lugar. (Estudiante mocoví de Nivel Superior, comunicación personal, 12 de febrero de 2020)^[xiv]

El reconocimiento que reciban los estudiantes por parte del personal docente tiene un impacto en sus trayectorias educativas: en la autoidentificación como pertenecientes a una comunidad indígena; en la revalorización de sus pautas culturales y lingüísticas; en la posibilidad de afianzar la lealtad lingüística y cultural. Es una constante en las escuelas con EIB escuchar decir a los directivos o a los docentes de grado que “gracias a la presencia de los idóneos” mejora la asistencia de los estudiantes indígenas, mejoran los aprendizajes, la comunicación entre docente-estudiante es más fluida, los estudiantes se animan a participar de actividades escolares que demandan exposición, como son los actos o los coros. En esta misma línea, cuando un docente de nivel inicial o primario, no indígena, muestra interés por aprender la lengua vernácula de sus estudiantes y la utiliza dentro del aula o en sus propuestas didácticas, valida la identidad lingüística de los estudiantes, a la vez que genera lazos de confianza con ellos.

Otra de las consecuencias es que las acciones impactan en detrimento de los docentes idóneos indígenas porque, en ellos, se delega la responsabilidad por alcanzar los objetivos culturales y lingüísticos del proyecto institucional, lo que no hace más que atentar contra la propuesta, porque los proyectos no son unipersonales. Es común escuchar decir al docente idóneo que “lo dejan solo” cuando hay que organizar actos escolares vinculados con la cultura indígena; o que se escuche por parte de sus colegas no indígenas decir “ocupate vos que sos el que sabe” a la hora de pensar propuestas curriculares interculturales. En palabras de un docente idóneo indígena: “parece que la interculturalidad es de un solo lado” (Docente idóneo indígena escuela EIB, notas de campo, 16 de octubre de 2019).

Muchos jóvenes indígenas que han transitado alguna vez la educación superior relatan lo difícil que es ser parte de un sistema que los niega constantemente. En una entrevista, la directora de un Instituto Superior de Profesorado afirmaba que el problema es que se asocia la EIB solo con la educación primaria y esto trae como consecuencia que la temática no ingrese a las instituciones de Nivel Superior y, cuando lo hace, es una elección particular de las personas dentro de las instituciones. El problema es que los temas vinculados con la EIB o con la diversidad cultural y lingüística del territorio no solo raras veces ingresan a la formación como materia, sino que tampoco se trabaja como enfoque y/o contenido desde las diferentes cátedras. El siguiente fragmento de entrevista corresponde al relato de un joven mocoví estudiante de un profesorado:

Una profesora de Historia quiso enseñar algo de cultura mocoví en el instituto y se lo prohibieron porque en lo que es historia después no va a coordinar [no va a ser correlativo] con lo que se enseñe en el próximo año; le dijeron que no y que tocara [trabajara] el tema de los Incas, que es más completo, que tenés todo hecho. Entonces vos decís, ¡pucha! [exclamación que indica descontento], ¿los Incas? Entonces creo que tocan la cultura indígena de una manera que les conviene a ellos [a los no indígenas], entonces no te dan el derecho al reconocimiento cultural, porque hoy existimos, no es un pueblo extinto... porque cuando a vos te capacitan no te dicen “esta zona es del pueblo mocoví o de la nación Guaycurú”, no, no te dicen eso, y eso es una exclusión... (Joven mocoví, comunicación personal, 12 de febrero de 2020)

Sostenemos que el vacío en la formación docente inicial o continua de todos los agentes de una institución EIB o con matrícula indígena, sean docentes o directivos, sean o no indígenas, es una de las variables que impide la implementación efectiva de la EIB en la jurisdicción. Ningún actor ha recibido una formación inicial y permanente, sistemática y específica para ejercer el rol que se espera que cumpla en una institución con modalidad EIB.

A modo de cierre

En este trabajo, reconstruimos la discontinuidad entre las funciones asignadas a los docentes de las instituciones con modalidad EIB y la formación inicial y continua a la que han podido acceder. En el recorrido propuesto, dimos cuenta de que las funciones reglamentadas para quienes ocupan los cargos docentes en las instituciones educativas que atienden a población indígena no se corresponden con la formación inicial y continua ofrecida por el Estado, hecho que impacta en el fortalecimiento de la EIB en la jurisdicción.

Si bien son innumerables las problemáticas que atraviesan a la educación para pueblos indígenas en el territorio santafesino, sostenemos que la formación de los distintos actores es una de las cuestiones imperantes por atender, tanto de los docentes de nivel inicial, primario y secundario como de los docentes idóneos indígenas. En la práctica diaria, todos los docentes se enfrentan a la difícil tarea de atender, sin las herramientas didácticas y lingüísticas, a un contexto educativo para el que no fueron formados.

Si el objetivo de las políticas públicas es fortalecer las experiencias de EIB del territorio, se hace necesario proyectar acciones tendientes a formar docentes con competencias interculturales (Rehaag, 2006). De lo contrario, el desconocimiento de la diversidad lingüística y cultural es uno de los factores que reproduce un sistema de representación ideológica en el que determinadas culturas, lenguas y formas de enseñar son superiores a otras, en este caso, las indígenas. Es necesario instalar en el Nivel Superior espacios que contemplen la diversidad lingüística y cultural del territorio para que el sistema de formación docente responda a las necesidades lingüísticas, culturales y educativas del territorio santafesino y para que los docentes puedan no solo reconocer la diversidad del territorio, sino también respetarla, atenderla (Acuña, 2009) y contribuir con propuestas educativas que tiendan al empoderamiento y revitalización de los pueblos indígenas dentro del sistema escolar. Para alcanzar estos objetivos, es imperante revisar las políticas públicas de formación inicial y permanente de la jurisdicción, en vistas de desestabilizar discursos y sistemas de representación ideológicos cristalizados en las instituciones educativas (cfr. Lorenzotti, 2022a), representaciones que impactan en la negación de la identidad y en la obturación de los derechos de los estudiantes indígenas, históricamente discriminados.

No pretendemos señalar faltas. El espíritu radica en poder construir posibles alternativas para saldar las deudas pendientes con la EIB. Es necesario que los equipos técnicos de los ministerios jurisdiccionales atiendan las voces de los distintos actores que construyen diariamente la EIB: docentes idóneos indígenas, docentes no indígenas y referentes comunitarios. A su vez, es necesario también que orienten su atención hacia otras voces que pueden contribuir con la formación docente de los agentes, nos referimos a los especialistas, a los técnicos que, desde distintos contextos y trayectorias, han acumulado experiencias y conocimientos sobre la EIB del territorio y sobre la formación docente. Es necesario atender de manera urgente a las dos demandas de formación, la de los docentes idóneos indígenas y la de todos los docentes que trabajan en escuelas con modalidad EIB.

Si estas demandas no son atendidas, la EIB en el territorio jurisdiccional está destinada a cristalizarse en un acto simbólico de reconocimiento y no de respeto genuino a los derechos de los pueblos indígenas.



ST, técnica mixta. Verónica Aguerrido

Bibliografía

- Acuña, L. (2009). De la castellanización a la educación intercultural bilingüe: Sobre la atención de la diversidad lingüística en la Argentina. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 6.
- Aliata, S. (2017). Reflexiones sobre la figura del docente en contextos interculturales en Chaco. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, XIV(14), 1-21. <http://dx.doi.org/10.19137/els-2017-1414010>
- Aliata, S., Vazquez, J. y Mancinelli, G. (2015). Políticas de EIB en la Enseñanza Superior. Reflexiones en torno a los Profesorados de Educación Intercultural Bilingüe en las Provincias de Chaco y Salta. *XI Jornadas de Sociología*. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. <https://cdsa.aacademica.org/000-061/1049>
- Anexo I Resolución CFE N° 119/2010. *La Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe en el Sistema Educativo Nacional*. Consejo Federal de Educación.
- Anquín, A., Guaymás, A. y Jerez, A. (2020). Formación docente en educación intercultural en el noroeste argentino. *Movimento-Revista de Educação*, 7(13), 169-191. <https://doi.org/10.22409/mov.v7i13.40826>
- Artieda, T. (2016). Interculturalidad y formación docente. Sobre un camino recorrido y los riesgos de desandarlos. *Conversaciones necesarias*. <https://conversacionesnecesarias.org/2016/11/22/interculturalidad-y-formacion-docente-sobre-un-camino-recorrido-y-los-riesgos-de-desandarlos/>
- Carrió, C. (2004). *Proyectos educativos “alternativos” al Sistema Educativo Oficial: Tensiones entre programáticas y operatividad en algunas propuestas de la Provincia de Santa Fe* [Tesina de licenciatura]. Universidad Nacional del Litoral.
- Carrió, C. (2014). Lenguas en Argentina. Notas sobre algunos desafíos. En L. Kornfeld (Ed.), *De lenguas, ficciones y patrias* (pp. 149-184). Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Carrió, C. y Lorenzotti, M. (2019). Revitalización de lenguas y pueblos originarios: tensiones y discusiones de una búsqueda con-partida. *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano*, 28(2), 111-122. <https://revistas.inapl.gob.ar/index.php/cuadernos/article/view/1060>
- Carrió, C. y Lorenzotti, M. (en prensa). Empoderamiento de los pueblos: políticas estatales, intracomunitarias e intercomunitarias (Santa Fe, 2001-2015). En J. Fernández (Coord.), *Historia de Santa Fe*, Tomo V, vol.2 (2001-2015). Mutual ATE Santa Fe.
- Censabella, M. (1999). *Las lenguas indígenas en Argentina. Una mirada actual*. Eudeba.
- Decreto N° 1719 de 2005. Reglamento para la organización y funcionamiento de las escuelas de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) de la provincia de Santa Fe.
- Decreto N° 564 de 2002. Diseño Curricular del Profesorado para EGB 1 y 2. Provincia de Santa Fe.
- Guaymás, A. (2018). Formación docente, interculturalidad y pueblos indígenas en Argentina: la necesidad de recuperar la política pública y ampliarla. *Andén digital*, 89. <http://andendigital.com.ar/2018/03/formacion-docente-interculturalidad-y-pueblos-indigenas-en-argentina-la-necesidad-de-recuperar-la-politica-publica-y-ampliarla-anden-89/>
- Guaymás, A. y Hernández Loeza, S. E. (2018). Los diálogos interculturales en la formación de docentes indígenas en Argentina y México. Un reto pendiente. En J. C. Ossa Ossa, S. L. Londoño Calero, P. Lasso Toro y E. Castellano Jaramillo (Eds.), *Diálogos interculturales latinoamericanos. Hacia una educación superior intercultural* (pp. 107-132). Editorial Bonaventuriana.
- Hecht, A. C. (2007). Educación intercultural bilingüe: de las políticas homogeneizadoras a las políticas focalizadas en la educación indígena argentina. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 29, 65-85.

- Jara, V. y Lorenzotti, M. (2018). Inclusión de idóneos *qom* en las aulas: expectativas y demandas institucionales. En M. A. Regúnaga, S. A. Spinelli y M. E. Orden (Comps.), *IV Encuentro de Lenguas Indígenas Americanas-ELIA: libro de actas* (pp. 413-426). Universidad Nacional de La Pampa.
- Ley N° 24195. Ley Federal de Educación. *Boletín Oficial de la República Argentina*. Buenos Aires, 05 de mayo de 1993.
- Ley N° 24521. Ley de Educación Superior. *Boletín Oficial de la República Argentina*. Buenos Aires, 10 de agosto de 1995.
- Ley N° 26206. Ley de Educación Nacional. *Boletín Oficial de la República Argentina*. Buenos Aires, 06 de febrero de 2007.
- Ley N° 11078. Ley de Comunidades Aborígenes de la Provincia de Santa Fe. *Boletín Oficial*. Santa Fe, 04 de enero de 1994.
- Lorenzotti, M. (2019). Lenguas indígenas y formación docente: retos educativos en Santa Fe (Argentina). En L. Pérez y P. Rogieri (Comps.), *Diversidad lingüística, diversidad cultural: Actas IX Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Lingüísticas* (pp. 88-98). Humanidades y Artes Ediciones.
- Lorenzotti, M. (2020). Lenguas, interculturalidad y formación docente: notas sobre una discusión pendiente en Santa Fe. En V. Baraldi (Comp.), *Enseñar en el nivel superior: diálogos, proyectos y prácticas*. Libro de ponencias de las IV Jornadas Internacionales Problemáticas en torno a la Enseñanza en la Educación Superior. Diálogo abierto entre la Didáctica General y las Didácticas (pp. 796-801). UNL.
- Lorenzotti, M. (2021). *Lenguas indígenas y escolaridad: ideologías lingüísticas en la gestión educativa de las lenguas qom y mocoví en Santa Fe*. [Tesis de doctorado]. Universidad Nacional del Litoral. Mimeo.
- Lorenzotti, M. (2022a). “No es una lengua tan usada”: disputas por el estatus del *qom* en el ámbito escolar. Ponencia presentada en el IX Coloquio de avances de investigaciones del CEDINTEL/UNL. Santa Fe. 25 de agosto de 2022. Mimeo.
- Lorenzotti, M. (2022b). “Fuimos los ojos dentro del barrio”: reflexiones sobre una experiencia escolar *qom*-español durante las medidas sanitarias frente al COVID-19 en Santa Fe (Argentina). *Mester*, 51(0), 181-203. <https://doi.org/10.5070/M351056397>
- Lorenzotti, M. (2023). Maestros indígenas y profesionalización: el lugar de las lenguas en una capacitación docente en Santa Fe. *Rasal lingüística*, (1), 201-222. <https://rasal.sael.org.ar/index.php/rs/article/view/105>
- Lorenzotti, M. y Carrió, C. (2019). Educación Superior y Pueblos Originarios en diálogo. En D. Mato (Comp.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Colaboración Intercultural, Experiencias y Aprendizajes* (pp. 139-152). EDUNTREF.
- Lucas, M. (2011). Reflexiones y acciones en el proceso de instalación de la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe. En L. Varela. (Ed.), *Para una política del lenguaje en Argentina* (pp. 87-97). EDUNTREF.
- Martínez, N. (2022). Retos y horizontes en la formación de maestros/as de la Educación Intercultural Bilingüe en el Departamento Figueroa (Santiago del Estero). *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano*, 31(2), 15-34. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7401029>
- Messineo, C. y Cúneo, P. (2015). Las lenguas indígenas de la Argentina. Diversidad sociolingüística y tipológica. En C. Messineo y A. C. Hecht (Comps.), *Lenguas indígenas y lenguas minorizadas. Estudios sobre la diversidad (socio)lingüística en la argentina y países limítrofes* (pp. 21-56). Eudeba.
- Ministerio de Educación de la Nación. Instituto Nacional de Formación Docente. (2007). *Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial*. <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/89951/EL000882.pdf?sequence=1>

- Ministerio de Educación de la Nación. Instituto Nacional de Formación Docente. (2009). *Recomendaciones para la elaboración de los Diseños Curriculares. Educación Intercultural Bilingüe*. <https://cedoc.infed.edu.ar/wp-content/uploads/2020/01/eib.pdf>
- Ministerio de Educación Provincia de Chubut. (2011). Seminario de Formación en Interculturalidad y Bilingüismo. https://ies813pabloluppichu.infed.edu.ar/sitio/upload/SEMINARIO_DE_FORMACIN_EN_INTERCULTURALIDAD_Y_BILINGISMO.pdf
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (2004). *Educación Intercultural Bilingüe en Argentina, sistematización de experiencias*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Pivetta, B. (Dir). (2010). *Proyecto aborigen para la integración ProAbi*. FAS.
- Rehaag, I. (2006). Reflexiones en torno a la interculturalidad. *Revista de Investigación Educativa*, 2. <http://www.uv.mx/cpue/num2/critica/RehaagReflexionesInterculturalidad.htm#Res.Nº528/09>
- Resolución N° 1629 de 2017 y Anexo Proyecto “Programa de profesionalización de los maestros idóneos indígenas ‘Educador Intercultural Bilingüe Indígena’ (EIBI)”. Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.
- Resolución N° 528 de 2009. Diseño Curricular Profesorado de Educación Primaria. Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.
- Resolución N°119 de 2010. Consejo Federal de Educación. Iguazú, Misiones, 30 de septiembre de 2010
- Serrudo, A. (2011). De Programa a Modalidad: reflexiones desde la política educativa y los desafíos de la gestión con participación. En A. Serrudo (Coord.), *La modalidad de educación intercultural bilingüe en el sistema educativo argentino* (pp. 11-17). Ministerio de Educación de la Nación.
- Unamuno, V. (2018). Formación docente para una educación bilingüe e intercultural: notas desde el Chaco. *Polifonías Revista de Educación*, 7(12), 56-80. <http://www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/sites/www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/files/site/Unamuno.pdf>
- Zidarich, M. (2010). Pareja vulnerable, si las hay: docente originario y docente no originario. En S. Hirsch y A. Serrudo (Comps.), *La Educación Intercultural Bilingüe en Argentina: identidades, lenguas y protagonistas* (pp. 223-254). Noveduc.

Notas

[i] Agradezco a lxs revisores y editores del manuscrito de este texto, quienes con su lectura atenta y generosa ayudaron a que se revisaran formas de presentación y argumentaciones a fin de ganar solidez y claridad.

[ii] En Argentina, el Sistema Educativo Nacional comprende cuatro niveles: la Educación Inicial (de dos años de duración); la Educación Primaria (de siete años de duración); la Educación Secundaria (de cinco a seis años de duración); y la Educación Superior (de carácter opcional) (Ley de Educación Nacional N° 26.206/2006).

[iii] Primer Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe. <https://www.santafe.gob.ar/noticias/noticia/278072/>

[iv] No profundizaremos aquí lo referido a los idóneos indígenas. Para ampliar sobre las características del cargo de los idóneos indígenas en la jurisdicción santafesina, los roles que cumplen en la cotidianeidad escolar y la formación a la que han podido acceder: Jara y Lorenzotti (2018), Carrió y Lorenzotti (2019) y Lorenzotti (2019, 2022b, 2023).

[v] Esta investigación ha sido subvencionada por una Beca Interna Doctoral (2016-2020) y una Beca Interna Postdoctoral (2021-2024), otorgadas por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).

[vi] En el artículo, tanto los nombres de los agentes entrevistados como de las comunidades indígenas e instituciones a las que pertenecen quedarán resguardados en el anonimato.

[vii] El título de la experiencia que se transcribe es copia textual del documento. [viii] En ese momento, solo tres instituciones educativas de la jurisdicción contaban con la modalidad EIB, una en la localidad de Recreo (población mocoví) y dos en la localidad de Rosario (población qom).

[ix] En ese momento, solo tres instituciones educativas de la jurisdicción contaban con la modalidad EIB, una en la localidad de Recreo (población mocoví) y dos en la localidad de Rosario (población qom).

[ix] Entidad privada, de bien público y sin fines de lucro, con sede en la localidad de Villa Eloísa de la provincia de Santa Fe (Pivetta, 2010).

[x] Una experiencia de formación docente con mayor alcance es el “Seminario de Formación en Interculturalidad y Bilingüismo”, ofertado en el año 2011, en los institutos superiores de formación docente con sede en las ciudades de Lago Puelo y Trelew (Chubut). El seminario fue una propuesta de la Modalidad Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación de la Provincia de Chubut, y tuvo entre los destinatarios a los docentes en servicio afectados a la EIB y a estudiantes y docentes interesados en la temática (Ministerio de Educación Provincia de Chubut, 2011).

[xi] La Ley Federal de Educación se refiere a la educación indígena en el Título III: “Estructura del Sistema Educativo Nacional”. En el apartado “Otros regímenes especiales”, se incluyen distintas modalidades y, en el Artículo 34, se enuncia: “El Estado Nacional promoverá programas, en coordinación con las pertinentes jurisdicciones, de rescate y fortalecimiento de lenguas y culturas indígenas, enfatizando su carácter de instrumentos de integración”. Además, dentro del título II. “Principios generales”, en el Capítulo I “De la política educativa”, el artículo 5, inciso q, reclama “El derecho de las comunidades aborígenes a preservar sus pautas culturales y al aprendizaje y enseñanza de su lengua, dando lugar a la participación de sus mayores en el proceso de enseñanza”.

[xii] La EGB 1 y 2 son los seis primeros años de la denominada Educación General Básica (Ley Federal de Educación N° 24.195/1994). [xiii] En el marco de la Ley Federal de Educación, se sancionan la Resolución N°107 del Consejo Federal de Cultura y Educación en el año 1999 y la Resolución N° 549 del Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la República Argentina en el año 2004. La Resolución N° 107 propone definiciones sobre la educación intercultural bilingüe y establece las pautas orientadoras para la implementación del modelo educativo y la formación docente. La Resolución N° 549 establece crear el Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe elaborado por la Dirección Nacional de Programas Compensatorios, dependiente de la Subsecretaría de Equidad y Calidad de este ministerio.

[xiii] En el marco de la Ley Federal de Educación, se sancionan la Resolución N°107 del Consejo Federal de Cultura y Educación en el año 1999 y la Resolución N° 549 del Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la República Argentina en el año 2004. La Resolución N° 107 propone definiciones sobre la educación intercultural bilingüe y establece las pautas orientadoras para la implementación del modelo educativo y la formación docente. La Resolución N° 549 establece crear el Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe elaborado por la Dirección Nacional de Programas Compensatorios, dependiente de la Subsecretaría de Equidad y Calidad de este ministerio.

[xiv] Referencias: (E) entrevistadora, (J) entrevistado.