


## NOTAS DE INVESTIGACIÓN

# Jóvenes indígenas y experiencias de Educación Intercultural Bilingüe en Chaco y Salta

 Soledad Aliata\* y Gloria Mancinelli\*\*

## Introducción

Este artículo<sup>1</sup> comparte algunas reflexiones que hemos ido produciendo las autoras desde una mirada comparativa respecto de las experiencias y las expectativas de jóvenes indígenas de las provincias de Chaco y de Salta, referidas al paso por la escuela media y el nivel terciario y superior, en regiones donde se viene implementando la Educación Intercultural Bilingüe (EIB). El interés por centrarnos en los niveles medio y superior asume el hecho de que la modalidad de EIB se ha focalizado principalmente en el nivel inicial y primario, por lo que las políticas educativas de nivel medio y superior resultan incipientes, al tiempo que se muestran como área de vacancia en el campo de investigaciones educativas.

Nos referimos a experiencias que entendemos, se han ido configurando en torno a distintas políticas, donde cada provincia fue asumiendo de diverso modo el marco de derechos promulgado por la Ley Nacional de Educación (26206) y principalmente como respuesta a las demandas que los colectivos indígenas de nuestro país han venido realizando desde la apertura democrática en los años 80 en pos de lograr una mayor participación e inclusión dentro del sistema democrático (Bello, 2004:13). Si bien la Ley citada da un marco para promover acciones concretas en esta dirección, el rol central que tienen las demandas y las luchas de grupos y movimientos sociales indígenas, por una educación que reconozca y respete la diversidad cultural y lingüística va modificando los modos de representación y legitimidad de la política, conformando perspectivas, sentidos y representaciones singulares respecto a la educación, algunos de los cuales nos interesa recuperar en este artículo.

En este sentido, creemos necesario remarcar que si bien acciones con énfasis en el componente étnico en los países latinoamericanos expresan elementos comunes que podemos definir en relación a las demandas territoriales, la autonomía territorial, la inclusión educativa, el derecho a la salud, y al trabajo, se torna necesario profundizar con investigaciones que indaguen respecto de la heterogeneidad y particularidad que se expresa en estas experiencias y el estrecho vínculo que existe entre las demandas y los contextos sociales políticos y económicos particulares donde se van conformando.

1. Se trata de una versión reelaborada del trabajo publicado en las *Actas de las VIII Jornadas de Investigación en Antropología Social "Santiago Wallace"*, Buenos Aires, julio de 2016.

\* Lic. y Prof. en Ciencias Antropológicas. Becaria doctoral, UBA. (soledadaliata@hotmail.com)

\*\* Prof. en Ciencias Antropológicas. Becaria doctoral, UBA. (mancinelli.gloria@gmail.com)

Asumiendo esta condición de heterogeneidad, proponemos el análisis comparativo de las experiencias que transitan los jóvenes indígenas de estas dos provincias en los espacios de formación media y superior, comprendiendo el ejercicio comparativo como herramienta analítica para recuperar particularidades que tensionan y complejizan los procesos, permitiendo identificar los matices que estos revisten (Lucca y Pinillos, 2015).

Para referirnos específicamente a las experiencias que aquí abordaremos, podemos referirnos a las provincias de Chaco y de Salta como dos provincias del norte argentino, en las que se expresa una amplia diversidad étnica, cultural y lingüística. En estas provincias la población auto-reconocida como indígena se encuentra conformada en términos de pertenencia a comunidades de carácter urbano, peri-urbano o rural. Asimismo, hallamos población indígena concentrada en ciudades, pueblos urbanos o rurales en los que encontramos diferentes adscripciones identitarias con una mayor presencia criolla. En lo que refiere al aspecto lingüístico, cabe advertir que entre los diversos grupos étnicos la vitalidad lingüística es dispar, encontrando también diferencias intra-étnicas. Asimismo, en cada provincia y en sus distintas regiones se han ido conformando diversidad de experiencias en relación al acceso al trabajo, la educación, la salud, la titularización de tierras para citar los principales factores que configuran tramas particulares a partir de los cuales los actores van definiendo acciones. Considerando estos elementos, procuramos ofrecer una breve descripción sobre algunas experiencias y expectativas en relación al nivel medio y al nivel superior de jóvenes indígenas de estas provincias.

El material presentado resulta de distintos trabajos de campo que venimos produciendo las autoras para la elaboración de nuestras tesis doctorales y de los debates que vamos realizando dentro de los equipos de investigación de la Universidad de Buenos Aires en los que participamos. En éstos advertimos, que en la medida que las distintas políticas educativas se van configurando como experiencias en los escenarios concretos en los que se inserta, se encuentran con situaciones de tensión y muchas veces de fuertes conflictos expresando complejidades que plantean la necesidad de producir adaptaciones a la planificación inicial de dichas propuestas y producir políticas más territorializadas (Corbetta, 2009).

Si bien cada experiencia se abordó como análisis de caso y desde una perspectiva cualitativa, el análisis comparativo se realiza en torno a tres aspectos 1) experiencias que transitan en el intento de ingresar a los profesorados; 2) dificultades que encuentran en su trayecto por estos espacios, especialmente en relación a las competencias adquiridas en los niveles previos, las limitaciones que se les presenta para el ingreso y para la permanencia y culminación de los estudios; 3) los desafíos que se presentan en relación a la cuestión lingüística y la formación bilingüe.

### **Breves referencias del desarrollo de la EIB en Argentina y las características principales en Chaco y Salta.**

En nuestro país, pueden reconocerse procesos de unificación nacional que, en el contexto de la conformación del Estado Nación, han generado dinámicas socioculturales diversas en las distintas regiones nacionales. En esta disparidad de contextos, pueden visibilizarse ciertos procesos que tendieron a la homogeneización de saberes, nociones y lengua que traen aparejado un proceso de invisibilización de los grupos étnicos y disminución en el uso (o eliminación en otros casos) de multiplicidad de lenguas indígenas.

En el período del retorno de la democracia 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 estas comunidades (respecto a las

## NOTAS DE INVESTIGACIÓN

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 aborigen 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 3258 del aborigen chaqueño. Por otro lado, el Consejo General de Educación, el 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).

Por otro lado, el Convenio 169 de la O.I.T. establecido en 1989 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes, dictamina que 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. Asimismo, en el año 1994, se realiza la reforma constitucional argentina (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, a la vez que establece el derecho de los pueblos indígenas a un reconocimiento de su identidad y a una educación bilingüe e intercultural. En el caso de la provincia del Chaco, 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 a nivel terciario en la provincia.

La Ley 26206 de Educación Nacional del año 2006 va a establecer al Estado Nacional como principal 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).

Como mencionamos previamente, 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 6373 “De Promoción y Desarrollo del Aborigen”, de modo semejante a la ley chaqueña, propicia la creación del Instituto Provincial del Aborigen, que da marco a la configuración de las primeras políticas de base étnica. Si bien en materia educativa Salta fue acompañando la reforma educativa planteada 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 implementarse políticas más concretas de reconocimiento y revalorización lingüística-cultural (Hecht, 2014). A diferencia de Chaco, en esta provincia, la conformación de profesorados para la modalidad de EIB es aún muy reciente. En el 2010 se configura una política de nivel superior que apunta a la formación de docentes para la modalidad de EIB en la provincia. De esta forma se crean diferentes institutos, comenzando con dos anexos en el 2011 y llegando a 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 con el objetivo de establecer la oferta formativa en zonas estratégicas, favoreciendo el acceso de indígena a estos espacios. Si bien la provincia avanza en la capacitación de docentes para la modalidad en EIB, son pocos los indígenas que conforman la matrícula de estos profesorados ya que la condición de acceso no se limitó al componente étnico. De esta forma la matrícula refleja las problemáticas educativas a nivel regional, donde los índices de analfabetismo aún son importantes y los jóvenes y adultos con secundario terminado, condición de ingreso a estos institutos, son muy pocos. En concreto para dar un ejemplo, la comunidad peri-urbana “La Misión” emplazada en el Departamento de Rivadavia, calcula que a nivel medio se recibe un joven cada 5 años. Por otro lado, la provincia muestra que estos índices no son parejos en la población wichí provincial, mostrando diferencias a nivel departamental y comunitario. Un factor clave que pareciera explicar estas diferenciaciones es la presencia o ausencia de colegios secundarios dentro de la comunidad. Para el 2016, en el marco de la misma política se avanza con la apertura de dos anexos nuevos ubicados dentro de comunidades indígenas donde la tasa de egresados a nivel medio genera una mayor matrícula de estudiantes indígenas. Entre el 2010 y el 2016 estos institutos se conformaron por sistema de cohortes con una duración de 4 años, regulados por diferentes resoluciones según año y cohorte que implican modificaciones a nivel curricular y diferencias en las certificaciones. Mientras que las resoluciones 2010 y 2013 han enfatizado en el aspecto intercultural, la resolución 2016 cuyas profesorados tienen la particularidad de situarse dentro de las mismas comunidades, se conforman como institutos de formación docente, pero donde la intercultural se presume transversalmente en las formas de trabajar los contenidos que rigen a nivel nacional y provincial para la formación docente. Estos cambios generaron fuertes conflictos entre las distintas poblaciones indígenas de la provincia para quienes el carácter intercultural es estratégico y fundamental y el estado provincial que pone el acento en el alcance de las certificaciones.

## NOTAS DE INVESTIGACIÓN

### Experiencias en torno a la formación superior de jóvenes indígenas de Chaco y de Salta

Como se expresó hasta aquí, las provincias de Chaco y de Salta han seguido trayectorias diferentes en cuanto a la formalización de espacios para la formación de docentes en la modalidad en EIB y en cuanto a las políticas de acceso al nivel superior. En este apartado, considerando el análisis del material producido a partir de distintos trabajos de campo y entrevistas abiertas, tanto a jóvenes que cursan el terciario o universitario, como a docentes que trabajan en estos espacios, buscamos recuperar las experiencias que viven estos jóvenes, en su intento por alcanzar una formación profesional.

Para el caso de Salta, las experiencias son bien diversas. Por un lado, debemos considerar las trayectorias de los distintos grupos étnicos que se expresan en esta provincia (kolla, chorote, guaraní, toba, pilagá, wchí). En este caso el material recogido para esta provincia refiere concretamente a poblaciones wichí del noreste salteño. Asimismo podemos ver diferencias intra-étnicas que se expresan tanto a nivel departamental, donde Rivadavia presenta indicadores educativos más críticos respecto del Dpto. de San Martín. También encontramos diferencias entre las distintas comunidades, observándose mayor cantidad de egresados a nivel medio en comunidades que disponen de escuelas medias dentro de las mismas, frente a las comunidades que cuentan con el secundario fuera de ella. De ahí que la oferta formativa de nivel terciario, conformada por tecnicaturas y profesados -entre ellos los profesados para la modalidad en EIB- ubicados en zonas urbanas de Rivadavia y San Martín, no logra por sí sola consolidarse como una oferta formativa para indígenas, mostrando la falta de políticas y de articulación entre los espacios medio y superior.

Los resultados del trabajo de campo muestran experiencias algo diversas, considerando los diferentes espacios en los que se sitúan las escuelas medias y terciarias a las que concurren las distintas poblaciones de las comunidades wichí de Salta. Las experiencias que viven los jóvenes en el nivel medio cuando cursan en instituciones situadas dentro de la comunidad no son las mismas que transitan los jóvenes que realizan el secundario en instituciones situadas por fuera de su comunidad. Vemos que estas diferentes trayectorias inciden en algunos aspectos relevantes en relación a las posibilidades de acceso y permanencia en el nivel superior. Si bien en todos los casos estos estudiantes realizaron su primaria en instituciones que están dentro de la comunidad y con la modalidad en EIB, para quienes entran al secundario en una escuela media por fuera de la comunidad, esta experiencia representa una novedad: la adaptación e integración no solo a la dinámica que demanda un secundario sino también a la integración social con jóvenes criollos y un entorno escolar donde la lengua wichí ya no encuentra espacio. Siguiendo las entrevistas a docentes, directivos, padres y estudiantes, vemos que la deserción escolar de jóvenes indígenas en nivel medio, es mayor en las escuelas urbanas vinculándose a situaciones de discriminación y al aspecto económico que limita la compra de materiales didácticos principalmente, y la exigencia en la mayoría de las instituciones públicas de uso de uniformes escolares.

Este escenario se modifica si nos situamos en escuelas medias emplazadas dentro de las comunidades. En este caso, el uso de la lengua es cotidiano y constante entre estos jóvenes y la adaptación al entorno social no reviste desafíos vinculados al contacto interétnico el cual se presenta al momento del ingreso en el nivel superior. Las entrevistas a los docentes y directivos señalan que ha mejorado significativamente la deserción escolar y la tasa de egresados. Lo que habilitaría a que se produzcan mayores demandas de acceso al nivel superior. En ambos casos las escuelas no son de modalidad en EIB y muchos de los docentes son los mismos de las escuelas de la ciudad.

En relación a la continuidad en los estudios a nivel superior, podemos referirnos a aspectos económicos donde el costo de viajes para los jóvenes que viven en comunidades algo alejadas del centro urbano y la compra de los materiales de lectura representa un fuerte obstáculo en la mayoría de los casos. Centrándonos en un caso específico, en el colegio secundario situado en la comunidad Misión Chaqueña al que asisten jóvenes de comunidades aledañas que en porcentaje alto logran culminar el nivel medio, vemos que la demanda de formación superior estimuló la apertura en 2016 de dos institutos de formación docente. Uno situado en Misión Chaqueña con oferta formativa para el nivel inicial y sin orientación en EIB y otro en Carboncito (5 km de Misión chaqueña) con oferta formativa a nivel primario con orientación en EIB. Estas ofertas canalizaron la importante demanda de jóvenes wichí (130 inscriptos) por acceder a formación superior en el territorio y alcanzar una profesión que habilite para acceder al empleo formal y el empoderamiento comunitario. Cabe advertir que a diferencia de las políticas del Chaco para la capacitación de docentes para la modalidad en EIB, la propuesta formativa se dirige tanto a indígenas como a no indígenas accediendo a estos institutos una importante matrícula de jóvenes y adultos criollos que se trasladan de la ciudad a la comunidad para realizar esta formación produciendo nuevas experiencias inter-étnicas. Las entrevistas realizadas a referentes de la comunidad, consideran la formación docente estratégica para atender el conjunto de las demandas educativas. Primero, porque las pocas experiencias de formación superior que han llegado a realizar algunos jóvenes en estas comunidades derivaron en el abandono de los estudios donde si bien el aspecto material es relevante, otro factor que expresan refiere a la falta de conocimientos previos que no adquirieron los jóvenes durante el secundario, señalándose principalmente las perspectivas que los docentes tendrían sobre la capacidad de aprendizaje del que derivan en un bajo nivel de exigencia.

En relación con las mayores dificultades que encuentran los propios jóvenes que se encuentran cursando el nivel superior universitario, expresan que el secundario no los prepara para la lectura y la escritura que exigen los trabajos y los exámenes del nivel superior, auto-percibiéndose con menos recursos que el resto de los compañeros universitarios. En algunos casos esta dificultad se la vincula con las diferencias que habría entre la lengua wichí y la lengua española. Como señalamos, la vitalidad lingüística no es pareja. Del conjunto de estudiantes entrevistados coincide que para aquellos que realizaron su escolaridad dentro de la comunidad, la lengua indígena tiene un uso cotidiano y escolar. Los jóvenes que realizaron el secundario fuera de la comunidad, señalan que si bien comprenden la lengua han perdido cierta capacidad de usarla principalmente en ámbitos escolares. Respecto al momento de la cursada, en algunos casos el uso del grabador se torna una herramienta fundamental ya que les permite volver a escuchar la clase resultando una estrategia tanto para afrontar las limitaciones lingüísticas como también el ritmo de la clase que estos jóvenes perciben más acelerado a lo que acostumbran. Pese a las diferencias en el uso de la lengua indígena, vemos que de maneras diversas la competencia comunicacional que demanda el ser estudiante universitario se torna en un permanente trabajo de reflexión, para el rendimiento académico y para la sociabilización que estos jóvenes viven como uno de los objetivos más importantes de estas experiencias.

En el caso de la provincia de Chaco, un aspecto interesante en cuanto a la formación docente está vinculada con los sentidos estigmatizantes que circulan en torno a los docentes indígenas y no indígenas. En entrevistas y charlas informales a docentes no indígenas, se señala que éstos estarían mejor capacitados para la tarea educativa que los docentes indígenas, argumentando que ellos han “hecho carrera”, es decir, han realizaron estudios terciarios. Sin embargo, es importante aclarar que muchos profesorado destinados a docentes no indígenas donde 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 profesorado destinados a formar docentes

## NOTAS DE INVESTIGACIÓN

indígenas, aparece la preocupación acerca de la escasez de recursos necesarios para llevar a cabo estas propuestas educativas. En ese sentido, 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 escaso mientras que en otros casos es frecuente el uso desde el ámbito familiar. Estas discrepancias generan inconvenientes en el proceso formativo de los estudiantes, que requieren de recursos complementarios para facilitar la capacitación 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 no es contemplada por el Estado, situación genera un vacío en la formación del joven indígena que, a pesar de haber finalizado su formación, 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, en el caso de la región chaqueña en la cual se viene investigando, es relevante ver las expectativas y los espacios que tienden a recorrer muchos jóvenes indígenas. Por un lado, los jóvenes indígenas en su mayoría “elegirían” seguir estudiando para formarse como docentes bilingües interculturales en el profesorado para maestro bilingüe intercultural que funciona en otra ciudad (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, en su mayoría los jóvenes indígenas que quieren ser docentes viajan hasta otra ciudad para formarse allí y no eligen asistir al instituto de enseñanza tradicional que funciona en la misma ciudad en la que residen. Es interesante este planteo para pensar acerca de las trayectorias de estos jóvenes. Un panorama general de entrevistas realizadas a algunos estudiantes del CIFMA 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. También existen posturas que sostienen que el nivel educativo de algunas escuelas primarias y secundarias de zonas rurales de las cuales provienen estos jóvenes auto-reconocidos como indígenas, es más bajo que el de otras escuelas de zonas más urbanizadas. Debido a ello, a muchos estudiantes se les dificulta adaptarse a cualquier establecimiento de nivel terciario por las diferencias en cuanto a la calidad educativa de las escuelas en las que egresaron. Esto sería otro motivo por el cual muchos continúan estudiando como maestros bilingües.

Si bien existe esa tendencia, unos pocos jóvenes indígenas han decidido estudiar en el instituto terciario de enseñanza tradicional. Por ejemplo, hay egresados en el Profesorado en Ciencias Políticas o en Trabajo Social, ambas son carreras que se dictan en la región urbana dentro de la misma ciudad (a diferencia del CIFMA que es en otra ciudad). 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. 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 tradicional debido a la escasez de materias para abordar

la interculturalidad, recursos didácticos diversos, articulación con otras lenguas, entre otros aspectos. Ante esta situación, algunos docentes exigen que se busquen estrategias a nivel institucional pero aún no se han dado respuestas. Por tal motivo, van buscando sus propias formas de adaptar sus clases para evitar dispositivos de expulsión. Es interesante la mirada de ciertos docentes que trabajan en este nivel manifestando que “Es el que habla castellano el que llega a nivel superior, porque desde el nivel terciario no hay un trabajo serio de bilingüismo”, mostrando cómo el bilingüismo, propio de estos contextos interculturales, está vinculado íntimamente con las trayectorias formativas de jóvenes indígenas.

Dada la falta de alcance a nivel provincial, existen 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. Como señala este docente,

“(…) 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 o directivos. 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.

## Consideraciones finales

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 problemáticas comunes que responden al hecho de que la EIB se ha focalizado principalmente en los primeros niveles de enseñanza, siendo aún incipientes las políticas educativas a nivel medio y superior. Reflexionar acerca del el acceso y las expectativas de los jóvenes indígenas en los espacios de formación medio y superior, especialmente en relación a los profesores, muestra la falta de herramientas y perspectivas pedagógicas y didácticas en los diferentes espacios educativos, de capacitación y formación docente.

El análisis de estas experiencias muestran la importancia de profundizar el trabajando en conjunto con estas poblaciones, las cuales van realizando sus propias vivencias en relación a los horizontes que proponen las políticas educativas que buscan intervenir en la mejoras de las condiciones socio educativas. Creemos que los trabajos de campo de corte cualitativo y las perspectivas interdisciplinarias son una herramienta fundamental para construir políticas educativas más territorializadas porque permite no solo definir las dificultades, sino también los recursos disponibles para operar sobre estas.



## NOTAS DE INVESTIGACIÓN

Pese a las diferentes trayectorias que han seguido los profesorados para la formación docente en EIB en ambas provincias, es posible advertir elementos comunes. En primer lugar, dificultades que responden a las condiciones de profunda desigualdad social, económica, cultural y educativa que atraviesa de manera profunda a estas poblaciones. 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 becas de apuntes, de dinero, entre otras, y la producción de otras múltiples iniciativas.

En este sentido podemos referirnos a la cuestionada calidad educativa. Tal como lo expresan los propios jóvenes que transitan espacios de formación terciaria y superior, los conocimientos previos requeridos para sobrellevar la formación en este nivel los limitan para acompañar en tiempo y forma las propuestas curriculares de estos espacios.

Tomando el eje lingüístico, vemos que los profesorados en EIB presentan como una limitación el área en la formación lingüística, ya que quienes acceden a estos espacios tienen como característica la pérdida o debilitamiento en el uso de la lengua indígena, siendo posible que una clave sea trabajar la problemática desde el nivel medio y de manera articulada a fin de lograr egresados con las competencias lingüísticas que requiere la modalidad de EIB.

Por último, vemos necesario insistir en que estas políticas se configuren en diálogo con los espacios a los que se apunta, mediante un trabajo dirigido que permita reconocer la espacialidad vivida por los actores, parafraseando a Corbetta (2011) entrar en el plano del territorio, lugar donde se concretizan y se historizan las acciones.

## Bibliografía:

- » BAZÁN, M. D. (2011). *Exploraciones de frontera*. Salta: Hanne.
- » BELLO, A. (2004). *Etnicidad y Ciudadanía en América Latina. La acción Colectiva de los pueblos indígenas*. Santiago de Chile: Libros de la Cepal.
- » CORBETTA, S. (2009). Territorio y educación. La escuela desde un enfoque del territorio en políticas públicas. En *De relaciones, actores y territorio*. UNESCO. Argentina.
- » CORBETTA, S. (2011). Las demandas de los pueblos indígenas al Estado en el contexto de los conflictos socioambientales regionales, VII Jornadas de Sociología, Universidad Nacional de General Sarmiento, Polvorines, Pcia. Bs. As. Argentina, del 24 al 25 de Abril de 2012.
- » HECHT A. C. (2011). *Encrucijadas entre las familias wichí y la escuela. Procesos de apropiación, resistencia y negociación en la Educación Intercultural Bilingüe (Formosa, Argentina)*. Editorial Académica Española.
- » HECHT A. C. (2014). Demandas pendientes y logros educativos. Un balance de la EIB en el Chaco entre 1987 y 2014. En *XI Congreso Argentino de Antropología Social, Universidad Nacional de Rosario*. Rosario.
- » LUCCA, J. y PINILLOS, C. (2015). El número de casos en la política latinoamericana comparada. En Caicedo, J.; Lucca, J. y G. Vidal de la Rosa (comps) *Política comparada en perspectiva latinoamericana*. Universidad Nacional de Colombia: Bogotá. (En prensa).
- » VALENZUELA, E. M. (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* (pp.79-102). Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC)

## 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 N° 23302 (1985) sobre Política Indígena y Apoyo a las Comunidades.
- » Ley N° 3.258 (1987) del aborigen chaqueño.
- » Reforma constitucional (1994), Artículo 75, inciso 17.
- » Ley N° 26206 (2006) de Educación Nacional.
- » Ley N° 3258 (1987) De las Comunidades Indígenas, Cámara de diputados, provincia de Chaco, Dirección de Información Parlamentaria, Departamento de Procesamiento y computación de Datos Legislativos.
- » Decreto N° 155 (1989). Se reglamenta la Ley Nacional 23.302 sobre política indígena y apoyo a las comunidades aborígenes.
- » Ley N° 3.529(1989). Estatuto Docente. Constitución de la Provincia de Chaco
- » Ley Federal de Educación N° 24.195 (1993)
- » Constitución nacional (1994), Inciso 17: Reconocer la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos.