



# Reflexiones sobre la figura del docente en contextos interculturales en Chaco

## Reflections on the teacher's role in intercultural contexts in Chaco

Fecha de recepción:  
03/02/2016  
Fecha de aceptación:  
11/11/2016

**María Soledad Aliata**

Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires,  
Argentina  
soledadaliata@hotmail.com

**Palabras clave:**  
educación  
bilingüe,  
interculturalidad,  
desigualdad,  
formación  
docente, Chaco

**Keywords:**  
*bilingual  
education,  
interculturality,  
inequality,  
teacher's training,  
Chaco*

### Resumen

Este artículo presenta algunas discusiones acerca de la figura del docente y la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), considerando las perspectivas de quienes forman parte del proceso educativo de una localidad de la provincia de Chaco. Se trata de la continuación de un trabajo que viene analizando ciertos procesos de apropiación, estigmatización y negociación de sentidos que atraviesan las relaciones sociales y educativas cotidianas, en contextos interculturales y caracterizados por una marcada desigualdad socioeducativa. Específicamente, el objetivo de este artículo es avanzar en algunas reflexiones para pensar el rol del docente, su formación y los desafíos en el campo de acción en dichos contextos.

Desde una perspectiva etnográfica, se presenta un análisis elaborado a partir de la sistematización bibliográfica pertinente, observaciones con participación y entrevistas abiertas desde el año 2011. La potencialidad del trabajo radica en dar cuenta de que la Educación Intercultural Bilingüe abarca tanto a los sujetos indígenas como no indígenas, es decir, afecta a toda la sociedad. En la práctica cotidiana, ambos maestros (indígenas y no indígenas) se

enfrentan con las mismas dificultades, principalmente la falta de capacitación que habilite a una mayor comprensión del contexto en el cual desarrollan su trabajo, al dominio de recursos didácticos y pedagógicos, entre otros. Es por ello fundamental el rol del Estado y los dispositivos que acompañen estas políticas (capacitaciones, formaciones, etc.) considerando como destinatarios tanto a sujetos educativos indígenas como no indígenas (docentes, directivos, auxiliares, etc); y es también imprescindible el compromiso y la responsabilidad de todos los sujetos que estamos involucrados con la EIB (educadores, investigadores, funcionarios, etc).

This article seeks to present an overview on the role of the teacher and intercultural bilingual education, taking into account the points of view of those who take part in the educational process in a town in the province of Chaco. This was a continuation of the work that analyzes processes of appropriation, stigmatization and negotiation of the senses going through everyday educational and social relationships in intercultural contexts. All characterized by a noticeable education and social inequality. This article aims to outline useful thoughts on to reflect upon the teacher's role and training as well as the challenges in the field of work in such contexts

From an ethnographic perspective, we submit an analysis made by systematizing the relevant bibliography, making observations through participation and making open interviews since 2011. The potential of this work lies in realising that Bilingual Intercultural Education encompasses both indigenous and non-indigenous individuals (that is to say, it affects the whole of the society). On their daily practice, both indigenous and non-indigenous teachers face the same difficulties, mainly the lack of training to enable a deeper understanding of the context where they

conduct their work, and to allow them to master the didactic and pedagogic resources, among others. This is the reason why the role of the State becomes essential, as well as the mechanisms surrounding these policies (training courses, etc.), considering both indigenous and non-indigenous education agents (teachers, headmasters, assistants, etc.) as the target audience. Likewise, it is also essential to rely on the commitment and responsibility of all the individuals who are engaged in Bilingual Intercultural Education (teachers, researchers, public officers, etc.)

## Introducción

Este trabajo pretende abordar algunas discusiones en torno a la figura del docente y la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), relevadas desde las perspectivas de quienes forman parte del proceso educativo de una localidad de la provincia de Chaco en la que se viene trabajando hace varios años. Hasta el momento, la investigación viene analizando los procesos de apropiación, estigmatización y negociación de sentidos que atraviesan a las relaciones sociales y educativas cotidianas, en escuelas donde asiste población toba y se caracterizan por un marcado contexto de desigualdad socioeducativa (vinculado con los procesos históricos del lugar y con las dificultades del Estado para hacer frente a ciertas problemáticas socioeconómicas). Específicamente, el objetivo de este artículo es avanzar en algunas reflexiones para pensar el rol del docente, su formación y los desafíos en el campo de acción en dichos contextos.

En primer lugar, se describirán algunas de las características principales de la investigación más amplia que se viene elaborando sobre la EIB en la provincia del Chaco, dentro del proceso de tesis doctoral. En un segundo apartado, se presentará una breve reseña del contexto histórico y socioeducativo de la provincia, focalizando en ciertas particularidades de la región que abarca la investigación. Luego, se mencionarán, en un tercer apartado, las demandas sociales en torno a la educación intercultural

bilingüe y los avances desde el marco legal. Un cuarto y penúltimo apartado, que presenta las reflexiones en torno al rol docente y la formación de dichos sujetos, considerando la perspectiva de quienes participan en los ámbitos escolares de la región. El análisis se estructura en dos instancias: por un lado, intenta poner en diálogo distintos sentidos en torno a la figura del docente en contextos interculturales. Por otro lado, avanza sobre algunos interrogantes acerca de la formación de dichos docentes, a la vez que contemplan la diversidad de intereses y preocupaciones presentes actualmente en esta región de la provincia. Finalmente, el artículo presenta algunas conclusiones respecto de las problemáticas planteadas y posibles discusiones desde una perspectiva antropológica que permitan pensar en pequeños aportes para el desarrollo de la educación intercultural, y la educación en general.

## **A) Sobre la investigación en la que se enmarca**

Este trabajo es parte de una investigación que viene problematizando las condiciones socioeducativas de una región de la provincia del Chaco, donde se halla implementada la modalidad de EIB. El análisis, elaborado desde una perspectiva etnográfica que abarca sistematización bibliográfica, observaciones con participación y entrevistas abiertas, ha evidenciado ciertos vacíos en la aplicabilidad de dicha modalidad, vinculados principalmente con el contexto de desigualdad socioeducativa que atraviesa la región y la formación de los educadores (cierto desconocimiento de la situación intercultural y de herramientas necesarias para afrontar esas situaciones).

Creemos que algunas contradicciones en las formas de abordar la educación en los espacios de formación docente en contextos interculturales, pueden generar prácticas y discursos que obstaculizan el desarrollo de propuestas de EIB, profundizando las condiciones de desigualdad y exclusión socioeducativa que actualmente acontecen en distintas provincias. En el caso de la Provincia de Chaco, si bien las políticas de EIB han realizado un importante avance a nivel discursivo, en muchos casos no logra plasmarse en la práctica. Siguiendo reflexiones

de distintos investigadores acerca de los docentes del Chaco, coincidimos en que actualmente uno de los mayores desafíos se encuentra en la formación de los futuros educadores. El objetivo de la investigación general es analizar la formación de los docentes que trabajan en esta localidad, considerando algunas trayectorias de estudiantes no indígenas (que se forman para ser docentes en un instituto terciario en esta localidad) y de estudiantes indígenas (que se forman para maestro intercultural bilingüe). Específicamente en este artículo, esperamos presentar algunos aspectos importantes acerca de la figura del docente construida desde distintas perspectivas, que puede resultar interesantes para repensar la educación en contextos interculturales y la formación de los educadores que trabajan en esos contextos educativos.

## **B) Sobre el contexto histórico y socioeducativo de la región**

La investigación se desarrolla en una localidad de la provincia de Chaco habitada tanto por población no indígena como indígena (qom). Según el estudio realizado por UNICEF (2011) y el Censo Nacional (2010) se calcula que en Argentina hay 955.032 personas que se declaran indígenas o descendientes de pueblos indígenas u originarios. De este total 126.967 se reconocen como tobas, siendo el qom el segundo grupo indígena más numeroso de nuestro país. Durante el siglo XIX, el proceso de colonización que se desarrolló en la región afectó profundamente los modos de vida de muchos grupos como los tobas, que tradicionalmente habían sido cazadores-recolectores en el Gran Chaco. Mayoritariamente, se vieron obligados a llevar un modo de vida cada vez más sedentario al perder el acceso al territorio donde obtenían recursos para la vida (Hecht, 2010). Estos procesos han implicado condiciones de vida bastantes precarias para las comunidades tobas del Chaco. Cabe señalar, que los indicadores educativos nacionales para la población toba (qom) de más de quince años de edad revelan que uno de cada cinco miembros del pueblo no ha recibido instrucción formal alguna a lo largo de su vida. Y aquellos que alguna vez han asistido a la escuela, el 46,5% no ha logrado

completar la escolaridad primaria (UNICEF, 2011).

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

En lo que respecta a la provincia de Chaco, la escolarización de los indígenas en escuelas públicas comienza a desarrollarse a fines del siglo XIX con la creación de colonias y reducciones indígenas. En este período algunos autores explican la emergencia de las escuelas públicas en Chaco para los hijos de los indígenas que trabajaban en los ingenios azucareros (Giordano, 2004). Los sentidos construidos en torno a la educación indígena se centran en ese momento en el disciplinamiento de los niños para incorporarlos posteriormente en el sistema de trabajo precarizado (Artieda y Hecht, 2012). Son interesantes también los trabajos acerca de otras regiones del país que refieren al rol de la escuela en el proceso de desestructuración étnica. Dicho proceso se ve reflejado en el desplazamiento de la lengua indígena y negación identitaria producida como consecuencia de la incorporación y homogeneización de las comunidades indígenas a los intereses político-económicos de la Nación (Díez, 2001). En ese sentido, se destaca el rol de la escuela y el currículum en la producción y reproducción de valores y actitudes necesarios para el mantenimiento de la sociedad dominante (Giroux, 1990).

### **C) Demandas sociales y avances del panorama legal**

En la década del ochenta junto con el retorno a un gobierno democrático, se producen distintas instancias de reclamo por parte de los grupos indígenas que exigían, entre otros temas, una educación que hiciera frente las problemáticas mencionadas. Superando el marco legal

de la Constitución de 1953 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 23302 (1985) sobre Política Indígena y Apoyo a las Comunidades. En la provincia de Chaco, durante el año 1986, comenzó a discutirse en asambleas provinciales de las tres etnias chaqueñas (tobas, wichi 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 de séptimo grado. Uno de los problemas principales que se expresaba era que los niños asistían a una escuela donde se enseñaba en español y muchos de ellos tenían como lengua materna otra lengua, lo que perjudicaba la comprensión. Finalmente, las propuestas se transformaron en un proyecto de ley aprobado por la Legislatura Chaqueña en mayo de 1987, sancionándose así la Ley 3.258 del 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, Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen en de la ciudad de Presidencia Roque Sáenz Peña [CIFMA] (Valenzuela, 2009). En el año 1989 se establece a nivel internacional el Convenio de la Organización Internacional del Trabajo [OIT] 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes según el cual los gobiernos deberán desarrollar una acción de protección de derechos, coordinada con la participación de los pueblos interesados. En 1994 en Argentina, se realiza la reforma constitucional (Artículo 75, inciso 17) que va a reconocer por primera vez la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas, asumiendo con ello la pluriculturalidad y pluriétnicidad de la sociedad argentina, su respeto y valorización. Dicha reforma trae aparejada el derecho de los pueblos indígenas a un

reconocimiento de su identidad y a una educación bilingüe e intercultural. Durante ese año, se tramitan ante los poderes Ejecutivo y Legislativo las carreras de nivel terciario de “Maestro Bilingüe Intercultural para el Nivel Inicial” y “Maestro Bilingüe Intercultural para la Educación General Básica”, que comienzan a funcionar el 19 de abril de 1995, dando inicio a una nueva etapa institucional del CIFMA como Instituto de Nivel Terciario. En el año 2006 es sancionada la actual Ley 26206 de Educación Nacional que establece al Estado Nacional como último garante del derecho a la educación. En el artículo 17 se establece la estructura del Sistema Educativo Nacional que comprende cuatro niveles (la Educación Inicial, la Educación Primaria, la Educación Secundaria y la Educación Superior), y ocho modalidades, entre ellas la Educación Intercultural Bilingüe. En los artículos 52 a 54 se determina que dicha ley 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.

Asimismo, en el año 2010 se establecen a partir de la Ley Provincial N° 6604, que las lenguas oficiales de la Provincia serán: qom, moqoit y wichí (además del español) y se decide crear un Consejo Provincial Asesor de Lenguas Indígenas, en el que podrán participar miembros de cada comunidad (Hecht, 2014). En ese mismo año, se presentan distintos proyectos de ley, entre ellos, la creación de Escuelas Públicas de Gestión Social/Comunitaria Indígena [EPGSI] cuyo objetivo es que estas instituciones tengan al menos un director/a o vicedirector/a indígena y por lo menos un 50% del personal debe ser indígena. En el 2011 se sanciona un decreto en la provincia de Chaco que autoriza la creación de las EPGSI, evidenciándose algunos avances en torno a la EIB (Hecht, 2014). Como explica la autora, si bien a nivel discursivo ha habido un incremento de los enunciados respecto de la educación en la provincia de Chaco que brinda más participación para la gestión y toma de decisiones de las comunidades indígenas, dichas políticas no han logrado concretarse en la práctica (Hecht, 2014).

## **D) Reflexiones acerca del trabajo docente y la formación**

### 1- “Ser docente” en contextos de EIB

Algunas investigaciones que atienden situaciones educativas en contextos interculturales sostienen que un aspecto importante es la preocupación por parte de quienes cotidianamente están frente al aula: los docentes no indígenas. En ese sentido, diversas investigaciones señalan que muchos maestros se interesaron por la EIB a partir de la necesidad de hacer frente al fracaso escolar que sufrían muchas comunidades indígenas del país y adjudicaban dicho fracaso a los alumnos y a sus familias. Sin embargo, algunos investigadores que trabajaron con docentes explican que cuando éstos indagaron sus propias prácticas como docentes, reconocieron situaciones pedagógicas dentro del aula y a nivel institucional que debían ser revisadas debido a las falencias que encontraron. Los cuestionamientos interesantes que surgieron tienen que ver con inquietudes que no podían ser respondidas por la educación tradicional, esto es: cómo podría un niño aprender a leer y escribir en una lengua que no comprende, cómo podrían interactuar alumnos y docentes que hablan distinta lenguas, entre otros cuestionamientos. Estos estudios sostienen que las situaciones complejas que se desencadenan en el aula, vinculadas a estos interrogantes reflejarían no sólo un fracaso escolar, sino una situación concreta de exclusión (Zidarich, 2009).

Considerando las situaciones mencionadas, resulta fundamental para la reflexión acerca de las problemáticas en torno a la EIB, un análisis que contemple tanto al maestro indígena como al no indígena. Numerosas investigaciones plantean debates y propuestas que apuntan al mejoramiento o revisión de las políticas de EIB, asociándolas solamente a la figura del docente indígena, sin considerar que en las escuelas ambos docentes están presentes. Creemos que el reducir estas políticas al ámbito exclusivamente indígena no permite ver la totalidad de los obstáculos que ocurren realmente en las aulas, ya que en la práctica cotidiana ambos maestros se enfrentan con la dificultad muchas veces de no comprender el contexto, no tener herramientas didácticas y pedagógicas para actuar o

simplemente, desconocer el sentido de dichas modalidades. Cabe recordar que, en Argentina, las escuelas enmarcadas dentro de la Educación Intercultural Bilingüe 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.). Respecto de estas dos figuras se presentan distintos debates acerca de cuál es el perfil docente deseado tanto para el maestro indígena como para el maestro no indígena, cuál es el tipo de relación que debiera existir entre ambos (Hecht, 2011). 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 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).

Especialmente, en el área geográfica que abarca esta investigación, los docentes suelen trabajar de manera separada, es decir, algunos cursos son designados al maestro bilingüe y otros al maestro no indígena. En ese sentido, a partir del trabajo etnográfico se pudieron relevar distintos interrogantes y discusiones en torno a la educación de esta región y la figura del docente. Uno de los aspectos que pudimos analizar en trabajos anteriores está vinculado con la práctica escolar cotidiana de los docentes y las situaciones de estigmatización. Es decir, en distintos espacios escolares y entrevistas a agentes educativos se construyen ciertos sentidos estigmatizantes, donde la diversidad sociocultural es vista en algunos casos como diferencias cargadas de un valor de superioridad de unos frente a otros. En el caso de los maestros indígenas y no indígenas, se evidenciaron sentidos atribuidos a cada uno de ellos, específicamente vinculados a distintos aspectos que han sido relevados también en otras investigaciones sobre la Educación Intercultural Bilingüe en Argentina (Hecht, 2006). Particularmente en este caso, las principales expresiones

que se registraron fueron: “falta de vocación del docente criollo” y “mayor capacidad del docente indígena para comunicarse con los niños y familias indígenas” haciendo referencia a la falta de compromiso y comprensión de parte del maestro no indígena de las problemáticas y demanda de la comunidad en la cual se inserta la escuela. Por otro lado, “carencia de formación de los maestros indígenas para estar frente al aula” y “la falta de conocimiento del maestro bilingüe sobre su lengua materna” en relación con el grado de capacitación que reciben actualmente los docentes indígenas que sería deficiente en comparación a la formación del docente no indígena (Aliata, 2013, p. 70). Así pareciera que circulan sentidos contrapuestos acerca de la figura del docente indígena y no indígena.

De esta manera, la figura del docente aparece asociado a distintos sentidos estigmatizantes, tanto en torno al docente indígena como no indígena. Es decir, desde distintas miradas se construyen formas de valorar el trabajo docente que en muchos casos tienden a generar enfrentamientos entre los mismos sujetos en la práctica escolar cotidiana. En este caso, las cargas valorativas respecto a uno u otro docente parten de miradas reduccionistas y estigmatizantes impidiendo cualquier diálogo y trabajo conjunto. Desde esta perspectiva, sostenemos que estas rivalidades en la mayoría de los casos están bañadas de desconocimiento, preocupación y desconfianza acerca de la Educación Intercultural Bilingüe que se ancla desde el período de formación de dichos docentes (sean maestros indígenas o no indígenas).

## 2- Formarse como docente en contextos interculturales

En relación con las miradas estigmatizantes acerca de la figura del docente en esta región de la provincia del Chaco, el tema de la formación de los docentes se pone en el centro de debate de la información relevada. En entrevistas y charlas informales, un número importante de docentes no indígenas sostienen que están más preparados para la tarea educativa que los docentes indígenas ya que han estudiado y en palabras de los mismos docentes, han hecho carrera. Sin embargo, es importante aclarar que en

esta zona los profesorados, salvo contadas excepciones, no cuentan con materias en la que se reflexione en profundidad sobre la interculturalidad en la escuela. En una conversación con un maestro no indígena que trabaja en la zona rural en contextos de educación intercultural expresa:

Ellos [los maestros indígenas] tienen que tener los mismos derechos y obligaciones que nosotros. Nosotros tuvimos que hacer carrera, a ellos se les da todo servido (Maestro no indígena que trabaja en el lote central, comunicación personal 21-03-2011).

Las valoraciones sobre la formación del maestro indígena también son puestas en tensión por varios miembros de la comunidad indígena: líderes políticos, familias, niños. En uno de los testimonios se puede identificar esta postura como una autocrítica en relación con la educación bilingüe. Desde este punto de vista, se sostiene que muchos maestros no tienen dominio de la lengua nativa y, sin embargo, actualmente se encuentran ejerciendo como maestros bilingües. Se trata de jóvenes que se auto-reconocen como indígenas que han estudiado para ejercer como maestros bilingües, y actualmente están trabajando en escuelas rurales. Estas miradas expresan que, si bien hay que mejorar las planificaciones educativas interculturales, se debe partir de una base sólida de compromiso en el trabajo. Muchas dificultades de la escolaridad cotidiana tienen que ver con actos irresponsables de quienes participan, como el alto grado ausentismo injustificado, el desgano o desinterés, la falta de diálogo, entre otros.

Surgen, también, otras preocupaciones como las referidas al Estado Nacional en cuanto a la carencia de recursos destinados para estas propuestas educativas. Desde el establecimiento de formación docente intercultural, se afirma que si bien este organismo tiene como principal objetivo “dedicarse a la formación de docentes indígenas especializados en la enseñanza e investigación de cuestiones asociadas a su origen, realidad étnica y socio-cultural” (Docente no indígena que trabaja en formación de maestro intercultural bilingüe, comunicación personal, 04-04-2012), 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 alumnos que asisten al establecimiento, ya que muchos provienen de zonas en las que prácticamente el uso de la lengua indígena es nulo mientras que otros casos es frecuente el uso desde el ámbito familiar. Estas discrepancias, generan ciertos inconvenientes en el proceso formativo de los alumnos, lo cual requeriría de recursos complementarios para facilitar la capacitación necesaria para todos los aspirantes a maestros bilingües. En relación con esto, en dicho establecimiento existen cursos de nivelación establecidos a partir de un diagnóstico de la situación sociolingüística del alumno para identificar 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 el propio organismo aseguran que a pesar de que en muchos casos sería necesario seguir perfeccionándose, esta necesidad en la actualidad no es contemplada por el Estado. Y aclaran que allí se los prepara para una formación inicial, luego cada egresado debería seguir capacitándose a través de otras instancias de formación que complementen la propuesta de EIB. En una entrevista con personal del centro de formación de maestro intercultural se menciona lo siguiente:

Nosotros en el instituto no hacemos milagros, porque en 4 años nosotros buscamos un alumno que tenga más o menos un nivel de competencia, que se pueda manejar y demás... básico... Como cualquier alumno que ha iniciado una carrera de francés, de inglés y demás... pero después ese profesor de inglés, al otro año hace curso de capacitación, se perfecciona (...) (Maestro no indígena que trabaja en formación de maestro intercultural bilingüe, comunicación personal, 04-04-2012).

Por otro lado, es interesante presentar otras miradas al respecto. Si bien gran parte de la responsabilidad la tendría el Estado en poder garantizar todos los recursos necesarios para llevar adelante la formación especializada de docentes indígenas, algunos comentarios señalan ciertas

falencias del propio establecimiento educativo. Una de las críticas está dirigida al enfoque que actualmente se le está dando al docente indígena, que estaría más orientado en la formación en derechos indígenas que en el aprendizaje de contenidos curriculares y capacitación sólida en lo relativo a la lengua indígena. Asimismo, otra de las críticas sería la capacidad y preparación de los educadores que trabajan en el lugar. En una charla informal con un docente no indígena involucrado con asuntos indígenas, explica que hay una diferencia en cómo se trabajaba en los inicios del establecimiento (Instituto de Formación de Docente Indígena):

Muchos maestros tobas que egresan no manejan la lengua, a diferencia del wichí. Inconveniente porque ya casi la lengua no se habla (...) El instituto ahora es un desastre, antes quienes eran formados allí eran líderes indígenas elegidos por la comunidad, que sabían acerca de la cultura y el idioma. Además, los que daban clase eran profesores indígenas también. Ahora está en manos de gente blanca, los profesores fueron reubicados en otros cargos y quedo vacío de profes y alumnos (...) (Maestro no indígena, comunicación personal 7-04-2012).

En respuesta a estas posturas, desde el instituto de formación docente indígena se sostiene que el problema sobre la formación en la lengua indígena sólo estaría en algunas regiones en la cuales prácticamente no se habla la lengua toba, como por ejemplo en la zona en la cual se realiza la investigación:

No saben la lengua esos docentes que vienen de esas comunidades, como por ejemplo la Colonia Aborigen, como por ejemplo ese lugar donde vos estas ¿sí? Entonces, el problema está con algunas comunidades. Es interesante ver qué pasa con la lengua en esos contextos. Nosotros tenemos muchos alumnos que provienen de la Colonia Aborigen, y esos son los alumnos que no hablan la lengua, (...) (Maestro no indígena del instituto, comunicación personal 04-04-2012).

Hasta ahora, realizamos un recorrido por los sentidos en torno a la formación del docente indígena. Como mencionamos anteriormente, esta instancia de formación surge como consecuencia del reclamo de las comunidades indígenas de la provincia, y tiene como objetivo dedicarse a la formación de docentes indígenas especializados en la enseñanza e investigación de cuestiones asociadas a su origen, realidad étnica y socio-cultural. De esta manera, quienes se auto-reconocen como indígenas en esta localidad mayoritariamente deciden formarse como maestros indígenas en ese establecimiento ubicado en otra ciudad (a 40 km de la zona que de desarrolla la investigación).

Por otro lado, frecuentemente quienes se auto-reconocen como no indígenas eligen formarse como maestros en el establecimiento educativo que funciona en la zona urbana de la localidad. En esta ciudad, en el año 1969 concluye el plan de Estudio correspondiente a la Escuelas Normales, por lo tanto en ese año se produce la última promoción de maestros, quedando así esta localidad y otras vecinas, sin un establecimiento educacional formador de docentes. En 1983 se inicia la carrera para Nivel Pre- Primario y el 1986 el Instituto de Formación Docente comienza a funcionar de manera independiente de los demás Niveles. El interés en esta institución surge debido a que actualmente también se ve atravesada por la problemática de la EIB ya que en la práctica muchos de los maestros no indígenas que egresan ejercen su trabajo de manera cotidiana con maestros indígenas (considerando la gran cantidad de población toba y escuelas bilingües que habría en la región). Si bien dicha entidad ha implementado nuevas materias relacionadas con la educación intercultural, éstas son cuestionadas. Unas de las mayores críticas que ha recibido, se refiere al contenido y la perspectiva de esas asignaturas ya que se estaría dando información desvinculada de las características del grupo que habita la región, las problemáticas interculturales que los atraviesan, entre otras cuestiones. Asimismo, son consideradas como materias teóricas y superficiales, vacías de un contenido que posibilite la reflexión acerca de la EIB y herramientas para su aplicabilidad. Entre varios comentarios, uno significativo es el de uno de los profesores que dicta clases en la zona:

Los magisterios son un desastre ¡Ahora están viendo en una materia de interculturalidad a los Aztecas! En vez de estar aprendiendo sobre los indígenas con los que van a trabajar, los toba. Antes el magisterio ni tenía estas materias, ahora hace aproximadamente dos años, las tiene. Pero están dictadas por profesores blancos, y es diferente la concepción de territorio, ambiente, cultura, lengua... etc. Desde la visión del blanco no sirve (Maestro no indígena, comunicación personal 7-04-2012).

En este punto, se evidencian los quiebres respecto de los educadores y al contexto de formación docente actual. Los criterios y modos de acción son heterogéneos y hay cierta desarticulación en diferentes instancias de la educación intercultural que a menudo se reflejan en las prácticas y discursos. En medio de estos desencuentros, se percibe cierta dilución del propósito fundamental de estas propuestas de favorecer las condiciones socioeducativas en las que se encuentran estas comunidades.

## Conclusiones

El artículo es parte de un trabajo de investigación más amplio en torno a las problemáticas de Educación Intercultural Bilingüe que afectan una localidad de la provincia de Chaco. En principio, se describió las características principales de la investigación y se presentó una breve reseña del contexto histórico y socioeducativo de la provincia, focalizando en ciertas particularidades de la región. A partir de dicha contextualización, se expresaron algunas demandas significativas respecto a la educación intercultural bilingüe y la repercusión en el ámbito legal.

Por otra parte, el análisis avanzó en ciertas reflexiones en torno a la figura del docente indígena y no indígena. Dichas reflexiones evidencian situaciones de rivalidad entre los docentes que trabajan en la región, generando sentido estigmatizantes respecto a la figura del docente (con cargas valorativas negativas hacia el docente no indígena en algunos casos, y hacia el indígena en otros). A partir de un recorrido sobre las

problemáticas que surgen en el trabajo docente en contextos de EIB, contemplando la diversidad de intereses y preocupaciones presentes actualmente en esta región, se intentó avanzar acerca de las características en las cuales esos docentes se vienen formando. Respecto a los desafíos de dicha formación, sugerimos nuevas perspectivas a tener en cuenta para la profundización de la investigación.

Un aspecto interesante que se espera abordar en los próximos trabajos es sobre la capacitación que deberían tener los sujetos que forman a los docentes. Esta dificultad de la falta de formación de los formadores aparece referida a distintos establecimientos educativos. Por un lado, asociada al reclamo de algunos docentes y directivos de nivel terciario. Por otro lado, esa problemática se evidenció en ámbitos de organismos educativos de supervisión, especialmente haciendo referencia al rol del referente intercultural. Es decir, esta dificultad afecta distintos espacios en los cuales intervienen sujetos cuya responsabilidad es formar y capacitar maestros en contextos interculturales. Una de las posturas que circulan en estos ámbitos vinculado al capacitador intercultural es la siguiente:

El referente intercultural es el que debe articular el nexo con la comunidad. Debería formar formadores. Desde el gobierno se les da proyectos para cumplir funciones dentro de los establecimientos, formando. El problema es que ellos están sin formación (Agente educativo no indígena<sup>1</sup>, comunicación personal, 24-10-2014).

El agente educativo entrevistado, agrega que muchas de estas personas que aún no están formadas son quienes llevan adelante esos proyectos del Estado. Ante esta situación, algunas posturas exigen que esta figura de capacitador, transite las mismas instancias formativas que los docentes no indígenas que actualmente cumplen el rol de capacitadores. En ese sentido, se registraron expresiones tales como “Deben formarse (los docentes indígenas) como nosotros (los no indígenas)” y “Hay que darles herramientas, pero deben formarse igual que nosotros” (Agente educativo no indígena, comunicación personal 24-10-2014). Asimismo, en la misma conversación se menciona que la modalidad de EIB tiende

a separar la formación de los docentes, lo cual impediría que se pueda incluir a los indígenas en la formación de los no indígenas (Agente educativo no indígena, comunicación personal 24-10-2014). Es decir, una fuerte crítica es no comprender por qué motivo se desarrollan propuestas de formación paralelas y no se incluye a todos en el mismo espacio formativo. Estos cuestionamientos reflejan en algún punto una visión etnocentrista que pretende el desarrollo de una EIB en la cual los maestros indígenas deban incluirse o adaptarse a la dinámica de la formación tradicional. Así lo manifestó un agente educativo no indígena de la región:

La provincia separó a los formadores (indígenas y no indígenas), puso a referentes aborígenes a formar escuelas aborígenes, pero sino estas preparado, preparate. Esto provocó un quiebre, no sé por qué te tengo que separar (a los docentes) para que te formes (Agente educativo no indígena, comunicación personal 24-10-2014).

Cabe preguntarse ante estos reclamos si se está contemplando las distintas condiciones socio-históricas que atraviesan los distintos sujetos, los procesos de desplazamiento y homogeneización que afectaron a los grupos indígenas, la desarticulación étnica y desigualdad social que atraviesa estas zonas. Con estas inquietudes nos preguntamos si realmente se está proponiendo una apertura a la EIB o si se está viendo como una amenaza la formación de los docentes indígenas y por ello se reclama igualdad de exigencia en la formación de los capacitadores indígenas y no indígenas. También nos preguntamos por qué esperamos que la EIB se lleve a cabo bajo los mismos requisitos de capacitaciones y formaciones que rigieron la educación tradicional, si se supone que este sistema educativo tiene limitaciones notables y se hace necesario especialmente en el caso de contextos interculturales, formas renovadas de abordar la enseñanza que consideren la diversidad sociocultural y la desigualdad socioeducativa que históricamente ha sido invisibilizada.

Vemos que la problemática en torno a la EIB 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. De esta manera, se evidencian dos aspectos de la EIB: uno que está vinculado al desafío de lograr la aplicación concreta de las respuestas que se han venido desarrollando a nivel discursivo en el ámbito legislativo. Por otra parte, esa concreción en la práctica está íntimamente relacionada con el involucramiento y compromiso de los sujetos que participan. Es decir, la aplicación de las políticas de EIB tienen que ver con las herramientas que brinde el Estado (tanto materiales como recursos humanos), así también como con el grado de responsabilidad que asuman quienes deban intervenir (maestros, directivos, funcionarios, etc.). Ambos aspectos se retroalimentan.

## Bibliografía

- Aliata, S. (2013). *Educación, diversidad y desigualdad. Procesos de estigmatización en contextos de Educación Intercultural en Chaco*. Tesis de grado. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Capital Federal.
- Artieda, T. y Hecht, A. C. (2012). *El tratamiento de lo indígena en los estudios de Historia de la Educación en la Argentina*. Diálogos con la Antropología. XVII Jornadas Argentinas de Historia de la Educación “La investigación en Historia de la Educación transitando el Bicentenario”. Lugar: San Miguel de Tucumán, Argentina.
- Diez, R. (2001). *Trabajo docente y diferencia cultural. Lenguas antropológicas para una identidad desafiada*. Buenos Aires: Maiño y Davida.

- Giordano, M. (2004). *Discurso e imagen sobre indígena chaqueño*, en Colección Diagonios. La Plata: Al Margen.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.
- Hecht, A. C. (2006). *Educación Intercultural Bilingüe en las comunidades wichis de Ramón Lista (Formosa): Procesos de apropiación, resistencia y negociación*. Tesis de grado. Universidad Nacional de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
- Hecht, A. C. (2010). *“Todavía no se hallaron hablar en idioma”*: Procesos de socialización lingüística de los niños en el barrio toba de Derqui. Buenos Aires: LINCOM ediciones.
- Hecht, A. C. (2011). De la homogeneización de la diversidad a la focalización en desigualdad: políticas educativas para pueblos indígenas en Argentina. En C. Hecht (Ed.), *Encrucijadas entre las familias wichis y la escuela. Procesos de apropiación, resistencia y negociación en la Educación Intercultural Bilingüe (Formosa, Argentina)*, (pp.29-44). 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, 23 al 26 de julio de 2014. Disponible en línea: <http://www.11caas.org/conf-cientifica/comunicacionesActasEvento.php>
- INDEC (2010). Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas, Censo del Bicentenario Resultados definitivos, Serie B N° 2 Instituto Nacional de Estadística y Censos, Buenos Aires. Argentina. Recuperado de [http://www.estadistica.sanluis.gov.ar/estadisticaWeb/Contenido/Pagina148/File/LIBRO/censo2010\\_tomo1.pdf](http://www.estadistica.sanluis.gov.ar/estadisticaWeb/Contenido/Pagina148/File/LIBRO/censo2010_tomo1.pdf)
- UNICEF (2011). Los pueblos indígenas en Argentina y el derecho a la educación. Situación socioeducativa de niñas, niños y adolescentes de comunidades toba. Argentina: Ed. Miriam Sattolo y Gabriela Tenner (Lenguaje claro). Recuperado de [https://www.unicef.org/argentina/spanish/tobas\\_web.pdf](https://www.unicef.org/argentina/spanish/tobas_web.pdf)

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

Zidarich, M. (2009). Mónica Zidarich habla acerca de su trabajo en Educación Intercultural Bilingüe. *El boletín*. Fundación Escolares. Año 24 / Nro. 60 / Edición Cuatrimestral. (pp. 4-5).

### **Leyes citadas:**

Ley N° 23.302. Boletín Oficial de la Republica Argentina, Buenos Aires, 30 de septiembre de 1985.

Ley N° 3258. Boletín Oficial, Provincia de Chaco, 5 de junio de 1987.

Ley N° 26.206. Boletín Oficial de la Republica Argentina, Buenos Aires, 28 de diciembre de 2006.

Ley N° 6604. Boletín Oficial. Provincia de Chaco, 14 de julio de 2010.

Constitución Nacional. Congreso General Constituyente, mayo de 1853.

Reforma constitucional. Boletín Oficial, 23 agosto de 1994.

Convenio núm. 169 de la OIT, Ginebra, 27 junio 1989.

### **Notas**

1 Agente educativo no indígena: nos referimos a sujetos que ejercen cargos en ámbitos educativos por fuera de las escuelas: como la supervisión escolar y las regionales (que nuclear varias supervisiones locales).