

FORMACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN EL NOROESTE ARGENTINO

Ana Anquín 

Universidad Nacional de Salta (UNSa)
Salta, Argentina

Álvaro Guaymás 

Universidad Nacional de Salta (UNSa)
Salta, Argentina

Adelaida Jerez 

Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de Salta
Salta, Argentina

DOI: <https://doi.org/10.22409/mov.v7i13.40826>

RESUMEN

La formación docente orientada a la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), en el interior rural inhóspito de Salta, al noroeste de Argentina, tiene una historia reciente atravesada por sucesivos cambios en las políticas nacionales y provinciales. En el sistema educativo argentino, la modalidad EIB entraña un desafío en todo sentido y en particular en la formación de profesoras y profesores de educación primaria. Requiere de-formar y crear nuevas formas, dentro de complejos procesos de reconocimiento y defensa de los derechos de los pueblos indígenas. El trabajo analiza la situación de la formación de docentes en general y en particular la del Extensión Áulica de Isla de Cañas, departamento de Iruya, que como otras carreras, depende del Instituto de Educación Superior n° 6023 de San Ramón de la Nueva Orán, capital del departamento de Orán en la frontera con Bolivia. Prestamos atención a las voces de quienes se forman como docentes en un territorio de conflictos y de postergaciones sociales, políticas y económicas que impactan en el campo educativo, donde compartimos la lucha por la apertura y sostén de los profesorados con orientación en EIB. Intentamos una comprensión amplia de nuestras prácticas en educación intercultural bilingüe a través de miradas plurales, donde los aportes posestructuralistas son deconstruidos dentro de un giro decolonial y de una hermenéutica pluritópica.

Palabras claves: Formación docente. Educación intercultural Bilingüe (EIB). Miradas plurales

TEACHER FORMATION IN INTERCULTURAL EDUCATION IN THE NORTHWEST OF ARGENTINA

ABSTRACT

Teacher formation oriented to Bilingual Intercultural Education (BIE), in the inhospitable rural interior of Salta, northwest Argentina, has a recent history crossed by successive changes in national and provincial policies. In the Argentine educational system, the EIB modality has a challenge in every sense and particularly in the formation of primary education teachers. Require de-form and creat new forms, in complex processes of recognition and defense of the rights of indigenous peoples. The work analyzes the situation of teacher formation in general and in particular the Satellite Classroom in Isla de Cañas, Iruya department, dependent of the Institute of Higher Education of San Ramón de la Nueva Orán, capital of the department of Oran on the border with Bolivia. We pay attention to the voices of students in a territory of conflict and social, political and economic delays that impact the educational field, place where we share the fight for openness and support of teachers with modality in BIE. We try a broad understanding of our practices in bilingual intercultural education through plural perspectives, where poststructuralist contributions are deconstructed within a decolonial turn and a pluritopic hermeneutic.

Key words: Teacher formation. Bilingual Intercultural Education (BIE). Plural perspectives

FORMAÇÃO DE ENSINO NA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL NO ARGENTINO NOROESTE

RESUMO

A formação de professores voltada para a Educação Intercultural Bilíngue (EIB), no interior rural inóspito de Salta, no noroeste da Argentina, tem uma história recente atravessada por sucessivas mudanças nas políticas nacionais e provinciais. No sistema educacional argentino, a modalidade da EIB passa por desafios em todos os sentidos e, em particular, na formação de professores da educação primária. Requer “de-formar” e criar novas formas, dentro de processos complexos de reconhecimento e defesa dos direitos dos povos indígenas. Este trabalho analisa a situação da formação de professores em geral e, em particular, a da Sala de Aula Satélite de Isla de Cañas, departamento de Iruya, que, como outras carreiras, depende do Instituto de Ensino Superior de San Ramón da Nueva Orán, capital do departamento de Orán, na fronteira com a Bolívia. Prestamos atenção às vozes dos/as formandos/as em um território de conflitos e atrasos sociais, políticos e econômicos que impactam no campo educacional, onde compartilhamos a luta pela abertura e apoio de professores da modalidade EIB. Buscamos uma compreensão ampla de nossas práticas na educação intercultural bilíngue por meio de perspectivas plurais, onde as contribuições pós-estruturalistas são desconstruídas dentro de um giro decolonial e de uma hermenêutica pluritópica.

Palavras-chave: Formação de professores. Educação Intercultural Bilíngue (EIB). Perspectivas plurais.

Introducción. De quienes somos y que proponemos al profesorado y al estudiantado

Las autoras y el autor de este artículo somos investigadores y extensionistas del Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte argentino (CISEN) de la Universidad Nacional de Salta (UNSa), al noroeste de Argentina. También trabajamos en Institutos de Educación Superior (IES) por lo que intervenimos en la formación docente inicial y permanente en nuestra región desde hace mucho tiempo, por lo que nuestras ideas y formas de formar y formar-nos en el complejo campo de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) arraigan en experiencias en terreno reflexionadas con quienes participan en las mismas.

Nuestro accionar en el campo educativo se acompaña del investigar en un sentido comprensivo que retroalimenta las prácticas educativas. Se trata de una investigación formativa donde el término “formativa” remite a la naturaleza de la investigación en sí: a la dimensión formativa de la actividad de investigación misma, que afecta tanto a investigadoras e investigadores como a investigadas e investigados, a docentes y estudiantes, en una relación intensa de reciprocidad (BAZAN, 2011). En este itinerario formativo e investigativo nos fuimos convenciendo de la urgencia de transformar nuestras prácticas en la formación de docentes, en el sentido de provocar una reflexión en nosotros mismos y en los grupos familiares y sociales de los cuales somos parte.

En nuestra reflexión entendemos que para que haya formación tiene que haber una transformación, formar es distinto que enseñar, no se trata de una mera transmisión de conocimientos, sino de vivenciar una experiencia donde se intercambian identificaciones y bienes culturales (SOUTO, 1999). Por este andar nos convencimos que formar y formarse supone investigar, apropiarse y producir saberes de y para grupos y comunidades de ascendencia y continuidad indígenas, con profunda implicación personal. Como afirma Catherine Walsh en un texto ya clásico:

Para confrontar la hegemonía y colonialidad del pensamiento occidental, es necesario, además, enfrentar y hacer visible nuestra propias subjetividades y prácticas incluyendo nuestras prácticas pedagógicas (WALSH, 2007, p. 33).

Nuestras maneras de mirar, sentir y hacer en la formación de educadoras y educadores fueron cambiando, fuimos perdiendo la creencia en una única racionalidad y lógica binaria, a la vez que nuestra propia subjetividad se transformaba. Docentes y estudiantes construimos y reconstruimos nuestros pensamientos y prácticas, como en toda relación social, en un tiempo histórico contextualizado que atraviesa las singularidades y entreteje dimensiones en común.

Quienes escribimos reconocemos nuestras identidades indígenas, nos nacimos y crecimos en contextos rurales y periurbanos pero rápidamente nos atrapó la escuela. Las autoras y el autor logramos acceder a la universidad y a través de ese fructífero espacio de educación pública y gratuita, fuimos recuperando saberes sobre nosotros mismos, nuestras familias y ancestros, en procesos contradictorios, de hibridación, casi clandestinos, en contra del sentido común que afirmaba un **ser argentino** descendiente de europeos.

Una buena cantidad de los que logran llegar a las aulas de la universidad y de los IES, y a otros espacios de consulta y formación e intercambios abiertos que propone el CISEN, como ateneos, talleres, jornadas, cursos o seminarios, continúan siendo interpelados, aunque algunos abandonan o son expulsados de las aulas sin culminar sus estudios.

1. Reflexiones, relato histórico y formas otras

La reforma Constitución Nacional de 1994 reconoce en su Artículo 75 inciso 17, los derechos de los pueblos indígenas, sentando las bases para que el Estado argentino proceda a reglamentar su progresiva aplicación. En consecuencia, la Ley de Educación Nacional n° 26.206, junto a la Resolución del Consejo Federal de Educación n° 119/10, establecen por primera vez en la historia los lineamientos generales para la implementación de la EIB en el país.

La generación de un cuerpo normativo favorable al reconocimiento y a la garantía de derechos colectivos indígenas, está relacionada con la lucha que

realizaron los pueblos en nuestro continente, a través de sus organizaciones y de la participación en procesos de reformas constitucionales y en documentos como la Declaración de los Pueblos Indígenas de las Naciones Unidas, del año 2007, cuyo debate llevó casi 20 años.

Entre los organismos internacionales que han dictado normativas respecto a la protección de derechos de los pueblos indígenas, podemos señalar a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación (UNESCO), que durante el Decenio de 1990 aprobó diversas resoluciones referidas al tema, dentro de su competencia, que es la educación, la cultura y la ciencia, especialmente con respecto a la EIB, los derechos lingüísticos, el conocimiento de los pueblos indígenas y los medios de información.

Recordemos que la UNESCO ha contribuido a desarrollar la Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural, aprobada en el año 2001. Tampoco podemos dejar de señalar la gran importancia, por su carácter jurídico vinculante, al Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo sobre pueblos indígenas y tribales que Argentina adhiere al realizar su reforma constitucional.

Este es el escenario de profundas transformaciones en la percepción y valoración positiva de la diversidad cultural. Sin embargo, no podemos dejar de considerar que antes de estas políticas de reconocimiento nuestro país atravesó por diversas fases en su política hacia los pueblos indígenas, tanto en la época colonial como republicana.

Existe acuerdo en considerar varias etapas, la primera de ellas, de rechazo y negación, que coincide con formas de asimilación o exterminio (Campañas del Desierto, en los territorios de Pampa y Patagonia y la Región del Chaco), una segunda etapa de tolerancia asimilacionista, que coincide con el denominado “paradigma de la integración” y una tercera etapa, que estamos atravesando actualmente, de reconocimiento (HIRSH; LAZZARI, 2015).

Como ejemplo, pueden analizarse los textos escolares donde los pueblos indígenas van cambiando en sus versiones discursivas desde el periodo fundacional (1880-1916), profundamente homogeneizador y aculturador, hasta

el periodo de cuestionamiento y surgimiento del discurso de la diversidad sociocultural, a comienzo de este siglo (NAGY, 2017).

La Ley de Educación Nacional (2006) por primera vez en la legislación educativa se destina capítulos a la Educación Intercultural Bilingüe (Cap. XI). Al respecto, el artículo 54 expresa:

El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, definirá contenidos curriculares comunes que promuevan el respeto por la multiculturalidad y el conocimiento de las culturas originarias en todas las escuelas del país, permitiendo a los/as alumnos/as valorar y comprender la diversidad cultural como atributo positivo de nuestra sociedad.

La EIB aquilata experiencias valiosas en manos de órdenes religiosas, católicas y anglicanas, siendo responsables del sostenimiento de la educación primaria en reducciones o misiones. Organizaciones como el Equipo Nacional de Pastoral Aborigen (ENDEPA), extendieron su accionar a la capacitación de docentes indígenas demandando ayuda al Estado. Al mismo tiempo, estas iniciativas movilizaron a indígenas de Bolivia, Paraguay y Brasil, conformando redes de apoyo a los proyectos EIB.

El noroeste argentino y en particular Salta tienen una combinación de relieves que van desde altas cumbres con alturas de más de 6.000 metros hasta las llanuras del Gran Chaco y una importante riqueza ambiental, siendo una de las regiones con mayor diversidad lingüística y cultural del país, con presencia de pueblos indígenas de radicación ancestral y preexistentes al Estado Nación argentino, como lo reconoce la Constitución Nacional.

En Salta, desde la vuelta a la democracia (1984), se crearon programas y una dependencia ministerial para atender a la educación de la población indígena, pero con un abordaje era unidimensional y asimilacionista. Los descendientes de pueblos indígenas eran definidos desde la lengua y se buscaban formas de “traducción” para la enseñanza del castellano. En cambio, quienes habían sido obligados a dejar su lengua y hablaban castellano, como los pueblos andinos, no eran considerados indígenas sino campesinos y se los incorporaba a la educación básica común.

La obligatoriedad del Nivel Secundario abrió nuevos desafíos, al crecer la demanda por estudios superiores y la inclusión de las diferencias, en una educación tradicional homogeneizadora. La apertura de Colegios Secundarios Rurales y el sistema de itinerancia provocó un decisivo acceso a estos estudios a una gran cantidad de jóvenes indígenas. De modo que estos grupos anteriormente excluidos de la Educación Superior, pudieron optar por carreras que se implementaron también en el medio rural. Uno de los mayores logros ha sido la formación de docentes de los pueblos *moqoi*, *qom* y *wichí* en la provincia vecina del Chaco (UNAMUNO, 2018), desde hace treinta años. En cambio, en esta jurisdicción, la apertura de carreras dependientes de Instituciones de Educación Superior (IES), en el interior aislado, es reciente (TRIGO, 2016).

La formación de docentes para el nivel primario en la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe de indígenas y no indígenas fue un hecho inédito en toda la nación que, junto a las acciones de perfeccionamiento en EIB para docentes en ejercicio de todos los niveles del Sistema Educativo, intentan reparar algo de la deuda histórica con las comunidades indígenas.

Pero los cambios en Educación Intercultural requieren, para llevarse a la práctica, nuevos modos de concebir la educación y la cultura, de conocer y comprender al estudiantado; necesitan además una propuesta editorial apropiada para la EIB y de una formación docente continua, entre otros aspectos aún no logrados.

2. Educación Superior en Isla de Cañas: ubicación histórica y contextual

La localidad de Isla de Cañas permaneció aislada hasta fines del siglo XX, cuando se abrió la ruta provincial nº 18, un precario camino de cornisa de 75 Km, que suele cortarse en época de lluvias y por donde se accede a la ruta nº 50. La mayoría de sus habitantes se reconocen como descendientes de kollas, quienes formaron parte del Incasuyo. La capital del municipio que lleva su nombre, forma parte del Departamento de Iruya, pero para acceder a la localidad hay que ingresar por la ruta que lleva a Bermejo, Bolivia, atravesando el Departamento Orán. A diferencia del árido y montañoso municipio de Iruya,

Isla de cañas tiene una vegetación exuberante conocida como yunga, selva subtropical de altura. Su población rural vive dispersa, y asciende a poco más de más de 2.500 habitantes.

La zona se conoce también como el Alto Bermejo, por el caudaloso río que la baña, donde se realiza todavía la invernada de ganado, en especial el bovino; desde tiempos remotos se practicó la trashumancia, esto es que sus pobladoras y pobladores de las zonas más altas y áridas se trasladan en invierno con sus animales en procura de mejores pasturas, hasta que algunas familias se decidieron a residir de manera permanente. También Isla de Cañas era un campamento para obreros que extraían madera para los dueños de la finca Santiago y un lugar de descanso para las pobladoras y los pobladores de los ayllus de Colanzuli y Volcán Higuera, en su tránsito al Ingenio San Martín del Tabacal, donde -por ley nacional- eran obligados a trabajar en la zafra por ley nacional.

Una habitante de Isla de Cañas, doña Margarita Humana, comenta que a mediados del siglo XX, particulares se adueñaron de las tierras hasta que el Banco Hipotecario Nacional detenta la propiedad y se la traspasa al Diputado Nacional Robustiano Patrón Costas. Un copropietario, Juan Patrón Costas, denomina a estas 125.000 hectáreas, Finca Santiago, como se la conoce hasta la actualidad. La conforman cuatro ayllus (centros poblacionales): Isla de cañas, Río Cortaderas, Colanzuli y Volcán Higuera, cuyos habitantes desde el periodo nacional reivindicaron sus derechos territoriales de tenencia.

En 1946, las comunidades indígenas kollas de Jujuy y Salta realizan una marcha a la Capital Federal para reclamar sus derechos, en este movimiento que se conoce como el Malón de la Paz, participaron miembros de los ayllus de Finca Santiago. Fueron ferozmente reprimidos y no obtuvieron respuestas a sus reclamos, pero la lucha continuó y en 1996 se realiza otra caravana a Buenos Aires, exigiendo la expropiación de las tierras, las que son finalmente concedidas en 1997 (VALKO, 2006).

El Consejo Kolla, importante organización para la defensa de los derechos indígenas, reconocida a nivel nacional, tiene su sede en esta

localidad. Además, con un gobierno municipal, un destacamento policial, el Centro de Salud (atención primaria), una escuela primaria, un centro educativo para jóvenes y adultos, un colegio secundario con orientación en Ciencias Sociales y Humanidades y la escuela de Educación Técnica n° 3125, en cuyo edificio funciona también el profesorado EIB.

Por el proyecto de resolución n° 6846/10 se aprueba la creación del Profesorado Intercultural Bilingüe de Educación Primaria en la provincia de Salta, el cual inicia su dictado el 13 de agosto de 2012 en la localidad de Isla de Cañas a través de una Extensión Áulica dependiente del IES n° 6023 de San Ramón de la Nueva Oran.

Al poco tiempo, se reformula la caja curricular, cambiando la denominación de la carrera a Profesorado de Educación Primaria con Orientación en Educación Intercultural Bilingüe (Resol. n° 2059/13); dicho cambio se realizó sin consulta a las organizaciones indígenas y la comunidad educativa, por lo cual la modificación curricular fue motivo de debate.

Posteriormente para poder obtener validez nacional del título docente, se resuelve mediante modificatoria n° 4659/16 establecer que el nombre y titulación de la carrera es de Profesor/a Intercultural Bilingüe para las cohortes 2013 a 2015, pero en adelante la denominación será Profesorado de Educación Primaria con orientación en Educación Intercultural Bilingüe, con los requisitos establecidos por la Comisión Federal de Evaluación de Títulos de Formación Docente (Co.F.Ev) (GUAYMÁS; HERNÁNDEZ LOEZA, 2018).

El profesorado en Isla de Cañas cuenta con un alumnado de 43 mujeres y 8 varones; pese a las vicisitudes en sus planes de estudio y titulación, han egresado ya 19 estudiantes, de los cuales 17 son mujeres, en dos promociones entre 2016 y 2017.

En la escuela primaria del poblado y otras cercanas, las estudiantes y los estudiantes del profesorado EIB realizan sus prácticas de ensayo, es decir, estas escuelas están asociadas a la carrera docente de la Extensión Áulica. Pero no son fáciles las relaciones interinstitucionales entre las docentes y los docentes formados en las ciudades con un modelo homogeneizador de la

cultura nacional y los estudiantes y graduadas/os, que van egresando y compitiendo por los cargos docentes disponibles.

3. Experiencias en la formación de docentes con EIB

La asignatura Sociología de la Educación, a cargo de una de las coautoras de este trabajo, invitó a sus estudiantes a escribir sobre sus trayectorias escolares. En un segundo momento, las narraciones fueron reelaboradas o completadas para compartirlas en la I Jornada de Formación Docente en EIB, realizada en Susques (Jujuy), en el mes de mayo del año 2016. Las narraciones fueron presentadas en tres ejes principales: relatos de trayectorias escolares, sistematización de experiencias significativas e intercambio de producciones culturales y educativas.

En Susques, puna jujeña, las estudiantes y los estudiantes de Isla de Cañas narraron su experiencia en el Profesorado de EIB y su relación con las reivindicaciones defendidas por la organización de la comunidad Kolla de Finca Santiago de Salta, que luchó por la apertura de la carrera. Pusieron de manifiesto que eran la primera promoción, sentían que representaban el sueño de sus madres, padres y antepasados para que puedan estudiar dentro de su comunidad. Las jóvenes y los jóvenes participantes resaltaron el poder del conocimiento y sobre todo de conocer las leyes, fundamentalmente las que protegen los derechos de los pueblos indígenas. También pusieron de manifiesto la existencia de un choque de contenidos entre la historia oficial y la de los pueblos indígenas, destacando la importancia de sostener la lucha desde adentro.

Esta jornada habilitó un espacio-tiempo para dialogar sobre los desafíos que comprende la educación intercultural bilingüe y sobre la formación docente en EIB como un reto político, como una práctica construida en el compromiso colectivo. Además, las estudiantes y los estudiantes sostuvieron que la universidad tiene que apoyar los procesos de participación y organización de los pueblos indígenas en sus procesos de auto reconocimiento y recuperación de su historia y cosmovisión.

Docentes y estudiantes participantes en la jornada por la carrera EIB de Isla de Cañas abogaron por la urgencia de poner en práctica la educación intercultural acorde a las legislaciones que reconocen los derechos lingüísticos y culturales de los pueblos indígenas. Señalaron la necesidad de dejar de lado la tendencia del currículo tradicional de enseñar la cultura indígena como inferencia folklórica de los contenidos de la cultura hegemónica. Por lo contrario, enfatizaron que había que cambiar la orientación del currículo escolar con el objetivo de integrar los saberes, los conocimientos, las historias, los valores, las tradiciones y las cosmovisiones de las comunidades.

4. De las trayectorias escolares

La jornada en el Instituto de Educación Superior de Susques promovió vínculos interinstitucionales que alentaron la comunicación, la transferencia de saberes y prácticas de culturas indígenas y la reflexión con perspectiva de género entre estudiantes y docentes de los profesorados EIB de Rivadavia Banda Sur, Iruya, Santa Victoria Oeste y Nazareno, quienes continúan organizando encuentros anuales hasta la actualidad.

Los textos autobiográficos de las jóvenes y los jóvenes que estudian para ser profesoras y profesores de educación primaria en el interior aislado de Salta, narran circunstancias adversas en sus trayectorias escolares, como el alejamiento del núcleo familiar, porque las distancias les obligaban a trasladarse a escuelas albergues, la desvalorización de su pertenencia étnica, la prohibición de hablar la lengua materna, la burla sobre sus prácticas culturales, entre otras. Al cursar el profesorado, lo vivido suele exteriorizarse como dificultades para el cursado de la carrera, por ejemplo, al enfrentar las instancias de examen:

Soy descendiente de una familia nativa del paraje de Astilleros desde donde la escuela quedaba lejos, entonces me mandaron a una escuela albergue en el paraje de Limoncito donde pase gran parte de mi infancia con otros niños de diferentes edades, tuve que adaptarme a las obligaciones y normas de la escuela, a la ausencia de mis padres y a asumir responsabilidades que no estaba acostumbrada (lavar mi ropa, tender mi cama, a cumplir horarios). En tiempos de lluvia no podía volver a mi casa por la crecida de los ríos... y así me fui acostumbrando a estar con otros niños y maestros que formaron parte de mi familia por el hecho de compartir un aula, un dormitorio, un juego, ellos

fueron parte de mi infancia y educación (Estudiante del 2do año del Profesorado EIB).

Me retiré del campo hacia la ciudad en busca de un trabajo y con muchas expectativas de continuar los estudios secundarios. Luego de seis años terminé los estudios secundarios con muchas dificultades, no solo porque me costaba el estudio debido a la mala formación inicial en el campo comparado con la ciudad, sino porque tenía otra obligación como el trabajo, el cual me quitaba gran parte del tiempo que debía poner en los estudios... con la inauguración del Profesorado Intercultural Bilingüe de Educación Primaria... se cumple el deseo de iniciar con nuestra formación... esta carrera no solo facilitó nuestro ingreso, sino el de muchos que residen en otras comunidades indígenas aledañas (Estudiante del 3er año del Profesorado EIB).

Tantas veces pensé en dejar la carrera, porque siempre estaban aquellas personas que decían que esta carrera era solo para indígenas, los indígenas jamás progresan, no prosperan... siempre me creí inferior a los demás, cada vez que me hablaban agachaba la cabeza, lo que me marco a superarme y a exigirme cada día más fue cuando una profe nos llamó la atención por la presentación de un trabajo, esa noche murió y nació algo inexplicable en mí, cambie totalmente mi manera de pensar, fui adquiriendo seguridad y responsabilidad conmigo misma (Estudiante del 3er año del Profesorado EIB).

Quizás quienes cursan el profesorado de EIB en Isla de Cañas no eligieron estudiar docencia, pero si continuar estudiando. Pese a que la experiencia escolar negativa recrudece y que sufren volver a estar en la condición de estudiante, cada una/o va reconociendo y otorgando valor y significatividad a los diferentes trabajos que se realizan en el aula y fuera del IES, en las escuelas asociadas. Desde el cambio de disposición del mobiliario en el aula hasta el uso de recursos dramáticos, animación sociocultural y técnicas participativas de investigación social, las estrategias didácticas obligan sutilmente a exponer los cuerpos, a salir del silencio y la pasividad, elaborando el pasado en términos propositivos de la carrera en la que se van formando.

Nunca pensé en el elegir esta carrera de formación docente con orientación en EIB, mis metas me indicaban hacia otros caminos, cuando era adolescente el sentirme kolla me avergonzaba, porque mis abuelos en fin mis antepasados nunca me enseñaron lo que era nuestra tradición, más que nada mi religión me lo impedía porque mis padres desde chica me criaron con esos pensamientos de cristianismo y desconocía lo hermoso que es la tradición y costumbres de mi pueblo, cuando entre a estudiar en este instituto solo lo hice por tener un título y ser algo el día de mañana, no porque me guste, pero con el tiempo fue cambiando todo este modo de pensar (Estudiante del 3er año del Profesorado EIB).

Esta nueva modalidad ayuda a afirmar conocimientos que no se daban tanta importancia o quizás se lo escondía frente al mundo; por ejemplo hacer un ritual a la pacha mama en un acto, antes era imposible y hoy en día es fácil ya que se hace en forma abierta y con gran libertad (Estudiante del 4to año del Profesorado EIB).

Fuimos analizando materiales bibliográficos a través debates y exposiciones en clase, lo cual nos permitieron ver la realidad sobre la historia, la toma de conciencia y el fortalecimiento a la formación profesional y personal (Estudiante del 2do año del Profesorado EIB)

Para muchos la inclusión del idioma quechua como área disciplinar, se lo tomó de alguna manera como un obstáculo que entorpecería el aprendizaje de los estudiantes, ya que solía ser habitual escuchar frases como estas; “para que aprender quechua si es un idioma boliviano y yo soy argentino”, y también se mantuvo presente la idea de que el idioma quechua trae pobreza, poco desarrollo en las comunidades donde se implementa y que además se le considera un idioma en extinción, por lo cual es una pérdida de tiempo estudiar algo que no se va a enseñar en las escuelas del nivel primario, pero no se dieron cuenta que cuando una persona que habla dos idiomas o más vale por dos o más. Por otro lado, de acuerdo a los materiales leídos, concluimos que la EIB, siempre debe partir de los conocimientos previos, en este caso el idioma de una comunidad o grupos de habitantes donde se implemente (Estudiante del 4to año del Profesorado EIB).

Al pasar los días fui perdiendo mis temores, y empecé a visualizar mejor mi desempeño como futuro docente, le encontré sentido a la carrera que elegí. Fue una buena experiencia, me sentí apoyado por mi docente co-formador, quien supo orientarme durante mi permanencia en el aula y en la institución. Durante el desarrollo de las clases tuve la oportunidad de observar cómo desarrollaba el docente los contenidos de cada materia como usaba las estrategias para que los alumnos tengan un buen aprendizaje. Las actividades que realice fue recortar fotocopias, borrar el pizarrón, escribir la tarea en la pizarra, tomar asistencia, acompañar a los niños y niñas a tomar la merienda (Estudiante del 4to año del Profesorado EIB).

Es una carrera accesible a toda persona que lo desee cursar, no solo por lo económica ni por tener una rápida salida laboral, sino que nuestro objetivo excede a esta expectativa, ya que el interés principal no se centra en el bienestar individual de cada uno, sino en el bienestar colectivo o comunitario (Estudiante del 2do año del Profesorado EIB).

Pude participar de la vida en el aula, del recreo, de la merienda y del arrío de las banderas... mientras realizaba mis practicas pude ver y darme cuenta de todas las cosas que el docente debe realizar día a día, ya sea completando la grilla de seguimiento, las planillas de promoción, las libretas, tomando asistencia etc., las teorías recibidas en el profesorado me ayudaron bastante a como armar una propuesta didáctica, conocer al grupo clase etc. (Estudiante del 4to año del Profesorado EIB).

La gran mayoría del estudiantado y egresadas/os del profesorado de Isla de Cañas no han contado con el apoyo de sus familias. En particular las madres son continuamente desalentadas al estudio para que trabajen dentro o fuera del hogar. Esta falta de colaboración de maridos y familiares dificulta especialmente a las mujeres, tienen que llevar sus niñas y niños a clase o faltar porque tienen impedimentos para concurrir con los mismos, esto las empuja al abandono.

A esta falta de importancia al estudio se suma cierta desvalorización de la formación brindada por la carrera docente de la Extensión Áulica del IES de Orán, como si no fuera de calidad. Tampoco las pobladoras y los pobladores alientan a las jóvenes y los jóvenes a continuar estudiando, y menos todavía a las mujeres. Sin embargo, son las mujeres quienes concurren, estudian y terminan la carrera, en una proporción muy superior a la de sus compañeros varones.

Por nuestras observaciones y escucha informal nos percatamos que algunas docentes del profesorado defienden una perspectiva de género y de sororidad; en las discusiones grupales se analiza críticamente el lugar de la mujer, igual que la pertenencia étnica y cultural. Las dinámicas áulicas privilegian la conformación de subgrupos solidarios, donde las mujeres encuentran el apoyo que no logran en el contexto externo a la institución.

5. Por una formación docente que responda a las características, necesidades y reclamos de los pueblos indígenas

El tema de este artículo abordó la formación de profesoras y profesores para el nivel primario en EIB; en la región que habitamos, estas carreras se implementaron en improvisadas Extensiones Áulicas y en Institutos de Educación Superior en los lugares más inaccesibles del interior provincial y en localidades con una significativa cantidad de población indígena. El cambio de las políticas gubernamentales de la provincia puso en riesgo la continuidad de las carreras, subsistiendo en la actualidad solamente en las localidades de Isla de Cañas, Tartagal, Morillo, Nazareno y Carboncito, en algunas de las sedes se cerró la carrera y abrieron otros profesorados para el nivel secundario.

En un movimiento incluyente de estudiantes y egresadas/os indígenas en instituciones educativas salteñas, la mayoría rurales, mantenemos contacto con egresadas que valoran su reciente incorporación como docentes de nivel primario. Dos de los autores de esta ponencia, somos parte de estas trayectorias y nos desempeñamos como docentes en carreras del interior provincial, donde se forman indígenas. En las propias trayectorias de quienes escribimos es posible dar cuenta de dificultades y discriminaciones sufridas hasta acceder a la educación superior. Así es evidente también la falta de recursos y de cómo la necesidad de trabajar pone obstáculos al estudio y a la carrera docente y de cómo esta necesidad agudiza los racismos al interior del campo social y educativo. Jóvenes indígenas y campesinas/os, principalmente mujeres que asisten a clases con sus hijas o hijos pequeños, que participan en nuestras clases o conversamos advirtieron que una buena parte del grupo clase quedo en el camino sin poder acceder a estudios de nivel medio y superior. Para quienes logran llegar a la educación superior significa una oportunidad la cual fue facilitada por la creación de los profesorados EIB, sin tener que abandonar los pueblos aislados donde viven.

Algunas de las egresadas del profesorado de Isla de Cañas ya trabajan en escuelas primarias y una profesora accedió a la docencia de Nivel Superior; por lo cual es posible relacionar la importancia de sus prácticas y de los intercambios interculturales e interinstitucionales, con una nueva fuerza para el sostenimiento y la expansión de la EIB en sus territorios.

Consideramos que ha sido importante el impacto de las carreras de formación docente en el marco de la EIB, en el interior rural inhóspito de Salta, al noroeste de Argentina. Hasta el 2015, en las localidades de Rivadavia Banda Sur, La Unión, Isla de Cañas, Iruya, Nazareno y Santa Victoria Oeste hubo una escasa oferta de educación superior y en la provincia la formación en EIB era objeto solo de capacitaciones breves y aisladas.

6. Miradas Plurales

Con “Miradas Plurales” queremos llamar la atención sobre la variedad de perspectivas de análisis para comprender la realidad social. En nuestro enfoque confluyen distintas posiciones teóricas que fueron ampliando nuestros interrogantes y promoviendo nuevas búsquedas, las que continúan. Al mismo tiempo, y como expresa Daniel Matos, somos conscientes que

[...] todos los conocimientos, el científico, lo mismo que cualquier otro, están marcados por los contextos sociales e institucionales en que son producidos. Por eso la valoración y evaluación de los resultados de cualquier forma de producción de conocimiento debe hacerse tomando en cuenta esas condiciones de producción. No hay saber “universal”, ninguno lo es, todos son relativos a las condiciones en que son producidos [...]. Por estas razones la colaboración entre diversas formas de conocimiento es imprescindible” (MATOS, 2016, p.91).

Entendemos que nuestras categorías de pensamiento ensayan relaciones entre el adentro y el afuera, lo singular y plural, lo instituido y lo instituyente en el campo socioeducativo. En nuestro modo de abordaje utilizamos los conceptos de campo y de habitus, o sea, la historia hecha cosa (objetivada en relaciones en un campo) y la historia hecha cuerpo (subjetivada como habitus), acuñados por Pierre Bourdieu. Este autor entiende al habitus

Como sistema de disposiciones subjetivas, pero no individuales de estructuras interiorizadas, principios comunes de percepción, pensamiento (concepción) y acción, que constituyen la condición de toda objetivación y de toda percepción (BOURDIEU, 1997, p.45).

Citamos textualmente a Bourdieu:

De hecho, los agentes sociales, alumnos que optan por una carrera o una disciplina, familias que escogen un centro de enseñanza para sus hijos, etc, no son partículas sometidas a fuerzas mecánicas y que actúan bajo la imposición de causas, como tampoco son sujetos conscientes y avezados que obedecen a razones y que actúan con pleno conocimiento de causa, como creen los defensores de la Racional Action Theory (BOURDIEU, 1997, p.39).

La noción de campo designa un sistema de posiciones y de relaciones entre posiciones, es una estructura dinámica que, en un momento dado de la historia, se configura en relación a la distribución del capital específico que está en juego. Es decir que, el principio que distingue los campos es el tipo de capital distribuido y disputado; las principales especies de capital son: cultural, social, económico y simbólico, de las cuales se derivan otras, las que van recortando otros sectores dentro de los campos.

La importancia del capital económico es evidente en nuestra sociedad de consumo, pero para Bourdieu cada especie de capital tiene existencia con relación a los otros; los capitales se expresan asociados entre ellos, en estructuras objetivas y subjetivas, de las que somos o no conscientes. El capital cultural está ligado a conocimientos, ciencia, arte, y se impone como una hipótesis indispensable para rendir cuenta de las desigualdades en los logros escolares. El capital social se define como la posesión de una red durable de relaciones más o menos institucionalizadas de interconocimiento y de inter reconocimiento.

El capital simbólico acompaña a todas las formas de capital, añadiendo prestigio, legitimidad, autoridad y reconocimiento. Todas las especies de capital existen bajo tres formas: en estado incorporado como habitus o en estado objetivado, bajo la forma de bienes poseídos o capacidad de poseerlos, o institucionalizado a través de funciones, títulos o habilitaciones (BOURDIEU, 1997). Con este sustento teórico, comprendemos las relaciones interpersonales vehiculizando posiciones presentes y pasadas en la estructura social. Es decir que la interacción entre sujetos sociales es, al mismo tiempo, una reafirmación de la distancia presente en el espacio social, que puede mantenerse, reducirse o acrecentarse, simbólica o realmente.

A través de la mirada teórica sobre la doble estructuración de la realidad social, es posible vislumbrar nuestras categorías de pensamiento como reflejo de categorías eurocéntricas y a las relaciones en el campo social como objetivaciones de nuestra forma de percibir el mundo. Desde la Psicología Cultural y desde la Sociolingüística, autores como Jerome Bruner (1997) y Basil Bernstein (1996), respectivamente, ofrecerán otros argumentos para esta comprensión de la íntima relación entre mente y cultura o entre las clasificaciones simbólicas y las de la sociedad donde habitamos.

Una aplicación en educación, importante para nuestro trabajo, expresa que la estructura de las relaciones de clase, de género y étnicas condicionan las oportunidades de acceso al sistema escolar. Además, la situación con respecto a las categorías de clase, género y el componente étnico (para Bourdieu)

actualiza la reproducción de las distancias sociales a través de la transmisión cultural de la lengua, ya que se produce una contradicción, por una parte, se reproduce la distribución muy desigual del conocimiento de la lengua legítima y por otra se asegura la distribución uniforme de su reconocimiento (BOURDIEU, 1995).

Otros argumentos que abrieron nuestra mirada provienen del movimiento decolonial, sobre todo del peruano Aníbal Quijano, recientemente fallecido. Su influencia significó una profunda ruptura con las categorías eurocéntricas que impregnaban nuestro pensamiento y el de toda la epistemología moderna. Su concepto de colonialidad del poder nos alerta sobre la construcción y usos del racismo, nos ayuda a entender procesos sociales y personales, nos acerca a nuestras identidades indígenas y a la construcción de la categoría de raza: “la colonialidad del poder basada en la imposición de la idea de raza como instrumento de dominación” (QUIJANO, 2014, p.146)

Como expresamos, la perspectiva descolonial impactó parte nuestro camino formativo e investigativo, obligando a tácticas y argumentos distintos para desnaturalizar arbitrariedades, también para sostener nuestro compromiso con docentes, estudiantes y familias. Sobre este trayecto María Dolores Bazán, indica dos “desvíos” con las tradiciones epistemológicas:

Un primer desvío desplazó los universales para ir al encuentro de singularidades plurales, procedimiento complejo que requiere, reflexionar sobre lo obvio, lo cotidiano, lo familiar, lo educativo...

Otro desvío importante, “el espacio practicado”, supone el estar ahí y escuchar las distintas voces de quienes lo habitan, los/as otros/as. Descubrimientos que nos fueron invitando a reconocer la existencia de mundos plurales con sus propias lógicas, conocimientos y saberes diversos, tradiciones, costumbres e imaginarios distintos (BAZÁN, 2011, p.19).

En cuanto al concepto de “hermenéutica diatónica” fue acuñado por Raimon Panikkar en el contexto de la determinación de la relación entre las tradiciones filosóficas índicas y la filosofía occidental moderna. Mientras que la “hermenéutica morfológica” representa una interpretación de formas (*morphé*) culturales dentro de una misma tradición cultural y sobre un mismo eje temporal sincrónico (es decir: una hermenéutica intra-cultural sincrónica), y la

“hermenéutica diacrónica” una interpretación de fenómenos que distan históricamente unos de otros, pero que pertenecen al mismo tipo cultural (es decir: una hermenéutica intra-cultural diacrónica), la “hermenéutica diatópica (o pluritópica)” trasciende el horizonte de comprensión intra-cultural y fundamenta una hermenéutica específicamente “intercultural”. Según Panikkar, se trata de una metodología intercultural de una interpretación de conceptos contextualmente enraizados en diferentes paradigmas o topoi culturales. Tal “hermenéutica diatópica” es mucho más compleja que una simple traducción de una expresión lingüística para la que no existe equivalente lingüístico en otro idioma. Como el “concepto” mismo es principalmente una “creación” occidental (introducido por el Sócrates platónico), resulta bastante problemático el intento de captar las categorías principales de las filosofías no occidentales mediante la conceptualización. Nosotros/as consideramos la posibilidad de una pluritopia en la mirada hermenéutica, y tratamos de interpretar nuestras propias prácticas en la formación de otro/as y en la constante búsqueda personal. En la mirada reflexiva sobre nuestra formación y la formación de docentes para la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) las intervenciones en instituciones educativas y sociales, tanto en la universidad, como en territorios rurales e indígenas, la mirada hermenéutica pluritópica con elementos metodológicos interculturales los juegos lingüísticos culturales el relacionamiento analéptico y la alteridad filosófica, significaron abrimos a una racionalidad múltiple que seguimos cultivando (ESTERMANN, 2017, p.16).

Consideraciones finales. Apuntes del camino transitado

En la zona que habitamos y en la que trabajamos, se impuso por la fuerza, hace 500 años, una dominación cultural que provocó graves conflictos y el desarrollo de modos de subjetividad que no responden a ninguna de las culturas en conflicto (la foránea impuesta y la local sometida), sino a la singular relación que se ha establecido entre ambas.

Como ya expresamos, el autor y las dos autoras de este artículo somos descendientes de indígenas, atravesamos la desmemoria de nuestros orígenes,

la imposición de lengua y cultura española y complejos procesos de imposición e hibridación hasta ser lo que somos. Las reflexiones que compartimos son de nuestro modo de hacer en docencia e investigación sobre formación docente, junto a estudiantes que nos acompañan en esta propuesta formativa. Exploramos nuevos sentidos con otras y otros que pueden reconocerse o no como indígenas, pero que vivencian el respeto a las diferencias desigualadas y la lucha contra las discriminaciones.

En el desarrollo, mostramos algunas de nuestras experiencias, las que tienen que ver con andar, con transformar, no obedecen al tiempo acotado de proyectos sino a trayectorias de vida. Por lo vivido y reflexionado hacemos un uso indistinto de formación en investigación y de investigación de la formación, como una oportunidad que se abrió entre nosotras y nosotros y nos sigue transformando. Así mismo,

Nuestra exploración del territorio después del 2010 da cuenta de una transformación del campo socioeducativo que, pese a las persistentes dificultades, va desplegando una formación que respeta la diversidad y contribuye a la lucha por la plena vigencia de los derechos culturales y a la plena igualdad de los pueblos (DE ANQUIN; GUAYMÁS; QUIROGA, 2019, p.110).

En particular nos referimos a “eso que nos pasó” a nosotras y a nuestro compañero co-autor y a otras y otros que se formaron y continúan por este camino, dentro y fuera del colectivo CISEN. Este andar formativo e investigativo nos permitió pensar-nos y reflexionar sobre procesos de socialización no conscientes. Una vez más aclaramos que no practicamos una formación docente para indígenas, sino que sostenemos que en toda formación hay que llamar la atención sobre lo que sabemos de nosotras y nosotros y sobre lo que nos proponemos hacer como docentes. A través de procesos complejos, en interacción con otras y otros, vamos co-construyendo subjetividades que retroalimentan nuestras formas de enseñar, de aprender, de estar en comunidad. Para ir concluyendo, hacemos conscientes las discriminaciones que impiden el acceso a la educación ¿cómo podemos seguir colaborando para que otras y otros no las sufran? ¡Qué lamentable cuando alguien siente que no está

capacitado para estudiar, ni para ser profesor o profesora, cuando se autodiscrimina!

Para terminar, reiteramos que evaluamos como positiva la apertura de carreras de formación docente para la Educación Intercultural Bilingüe en lugares remotos e inaccesibles de nuestro país; consideramos necesario avanzar en nuevas posibilidades de formación en esta línea para toda Argentina.

Referencias

ARGENTINA. **Ley de Educación Nacional n° 26.206**, de 2006. Buenos Aires, 2006.

BAZAN, María Dolores. **Exploraciones de frontera**. Salta: Editorial Hanne, 2011.

BERNSTEIN, Basil. **Pedagogía, control simbólico e identidad**. Madrid: Morata, 1996.

BOURDIEU, Pierre. **El Sentido práctico**. Madrid: Taurus, 1991.

BOURDIEU, Pierre. **Razones prácticas**. Barcelona: Anagrama, 1997.

BRUNER, Jerome. **La educación, puerta de la cultura**. Madrid: Visor, 1997.

CASTELLANO JARAMILLO, E. (Ed). **Diálogos interculturales latinoamericanos. Hacia una educación superior intercultural**. Cali: Buenaventura, 2018.

DE ANQUÍN, Ana; GUAYMÁS, Álvaro; QUIROGA, Adriana. Un itinerario por la educación rural e intercultural hasta la enseñanza de lenguas indígenas en Salta, Argentina. **Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano**, v. 28, n. 2, 2019.

ESTERMANN, Joseph. Hermenéutica diatópica y filosofía andina. Esbozo de una metodología del filosofar intercultural. **Revista FAIA**, vol. 6, n. 27, 2017.

GUAYMÁS, Álvaro y HERNÁNDEZ LOEZA, Sergio. Los diálogos interculturales en la formación de docentes indígenas en Argentina y México. Un reto pendiente *In*: LONDOÑO CALERO, Sandra, OSSA OSSA, Julio Cesar, LASSO TORO, Patricia y CASTELLANO JARAMILLO, Eleonora (eds.). **Diálogos interculturales latinoamericanos**. Cali: Editorial Buenaventura, 2018.

HIRSCH, Silvia; LAZZARI, Axel. **Pueblos indígenas en la Argentina: interculturalidad, educación y diferencias.** 2015. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005249.pdf>. Acceso en: 18 de junio de 2020.

MATOS, Daniel, Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina: del “Diálogo de Saberes” a la construcción de “modalidades sostenibles de Colaboración Intercultural”. **Revista del Cisen Tramas/Maepova**, vol. 4, n. 2, p. 67-69, 2016

NAGY, Mariano. Educación y pueblos indígenas: ayer y hoy. **Revista del Cisen Tramas/Maepova**, v. 5, n. 1, p. 5-78, 2017. Disponible en: <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/cisen/article/view/10251/9846A>

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. *In*: PALERMO, Zulma y QUINTERO Pablo (comp.). **Aníbal Quijano. Textos de fundación.** Buenos Aires: del Signo, 2014.

SOUTO, Marta. **Grupos y dispositivos de formación.** Buenos Aires: Novedades Educativas, 1999.

TRIGO, Sonia. Profesorado de Educación Primaria con orientación en Educación Intercultural Bilingüe. La experiencia de la provincia de Salta, Argentina. *In*: MATO, Daniel (coord.). **Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina Experiencias, interpelaciones y desafíos.** Sáenz Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero; México, DF: Universidad Nacional Autónoma de México, p. 441-456, 2016. Disponible en: http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/sa-untref/20171121040756/pdf_1431.pdf

UNAMUNO, Virginia. Formación docente para una educación bilingüe e intercultural: notas desde el Chaco. **Polifonías. Revista de educación**, ano VII, n. 12, p. 56-80, 2018. Disponible en: <http://www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/sites/www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/files/site/Unamuno.pdf>

VALKO, Marcelo. **Los indios invisibles del Malón de la Paz. De la apoteosis al confinamiento, secuestro y destierro.** Córdoba: Sudestada, 2006.

WALSH, Katherine. Interculturalidad, colonialidad y educación. **Revista Educación y Pedagogía**, vol. 19, n. 48, 2007.

SOBRE LOS AUTORES

ANA ANQUÍN es investigadora del Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte argentino (CISEN) de la Universidad Nacional de Salta, a cargo de programas de investigación en las regiones Andinas (culturas coya y tastil) como en el Chaco (culturas chané y guaraní). Además es evaluadora y formadora en proyectos interculturales.
E-mail: adeanquin@gmail.com

ÁLVARO GUAYMÁS es Aymara de Argentina, coordinó el Profesorado de Educación Intercultural Bilingüe en el Instituto de Educación Superior n. 6049 dependiente del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Provincia de Salta (MECyT), editor técnico de la Revista del CISEN Tramas/Maepova en la Universidad Nacional de Salta (UNSa), miembro del Programa Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina (ESIAL), participa de la Catedra UNESCO Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina en la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF).
E-mail: alvaroguaymas@yahoo.com.ar

ADELAIDA JEREZ es docente en el Instituto de Educación Superior 6023-1 en la Carrera Profesorado de Educación Primaria con Orientación en EIB en la Localidad de Isla de Cañas-Iruya, dependiente de Dirección General de Educación Superior del Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de Salta, miembro del Centro de Investigaciones Educativas del Norte Argentino de la Universidad Nacional de Salta y del Foro de Mujeres por la Igualdad de Oportunidades de Salta y habitante de la Comunidad Indígena Kolla Finca El Toro.
E-mail: adejc14@hotmail.com

Recibido en: 28.02.2020
Aceptado en: 22.06.2020