

*Formación Docente Intercultural Bilingüe:
experiencias y expectativas. Reflexiones desde
el territorio. Cnel. Juan Solá, Rivadavia
Banda Norte, Salta*

*Intercultural Bilingual Teacher Training:
Experiences and Expectations. Reflections
from the Territory. Cnel. Juan Solá,
Rivadavia Banda Norte, Salta*

<http://dx.doi.org/10.70557/2026.raepmh.2.2.231-242>

Fernando Ovando

fer_nano2811@yahoo.com

<https://orcid.org/0009-0005-2159-7736>

Ministerio de Educación y Cultura de la Provincia de Salta

Epmhneia Vol.2 #2

RESUMEN

En la provincia de Salta (Argentina), la formación docente en perspectiva intercultural bilingüe ha tenido un avance importante desde la década pasada; sin embargo, las expectativas han superado en buena medida las experiencias desarrolladas. En este trabajo, los problemas, condicionamientos y deudas pendientes se reflexionan desde el territorio, un espacio social singular caracterizado y definido como formación social de frontera Chaco salteño.

Dichas reflexiones se apoyan en diversas fuentes: la experiencia propia como docente y directivo de un instituto de educación superior; el conocimiento de otras realidades a través de diálogos informales con directivos, profesores criollos y educadores indígenas de otros institutos del mismo nivel; consultas de periódicos nacionales e internacionales y páginas de facebook; y los marcos analíticos proporcionados por las teorías poscoloniales y decoloniales.

Palabras claves: interculturalidad Crítica - Formación Docente Intercultural Bilingüe – Educación Intercultural Bilingüe – Práctica Trans-Formativa

ABSTRACT

In the province of Salta (Argentina), teacher training from a bilingual intercultural perspective has made significant progress since the last decade; however, expectations have largely exceeded the experiences developed. In this work, the problems, constraints, and pending debts are reflected upon from the territory, a singular social space characterized and defined as the social formation of the Chaco frontier of Salta.

These reflections are based on various sources: personal experience as a teacher and director of a higher education institute; knowledge of other realities through informal dialogues with directors, local teachers, and indigenous educators from other institutes of the same level; consultations of national and international newspapers and Facebook pages; and the analytical frameworks provided by postcolonial and decolonial theories.

Keywords: Critical Interculturality - Intercultural Bilingual Teacher Training – Intercultural Bilingual Education – Transformative Practice

INTRODUCCIÓN

Las expectativas generadas en las dos últimas décadas en torno a la formación docente intercultural bilingüe (FoDIB) en la provincia de Salta exceden en gran medida las experiencias desarrolladas desde tal perspectiva. Mis argumentos al respecto se nutren, por un lado, de la experiencia recogida de las prácticas formativas llevadas a cabo en el marco de la implementación de los diseños curriculares del Profesorado de Educación Primaria que se vienen desarrollando desde la pasada década; por otro lado, de las experiencias conocidas por intermediación de colegas que se desempeñan en Institutos de Educación Superior (IES) de las tierras altas y bajas de la provincia; finalmente, de los marcos teóricos y analíticos disponibles.

El hecho de que las experiencias vayan a la zaga de las expectativas, es decir que no haya cumplido cabalmente con las aspiraciones y propósitos de la FoDIB, no debería desalentar ni detener los pasos que, con mucho esfuerzo, se vienen dando. Por el contrario, los desafíos pendientes no sólo han de interpelarnos sino comprometerlos en la construcción de una ciudadanía intercultural basada en los valores de libertad, igualdad en la diferencia, comunidad y bien común.

Mis reflexiones harán foco en las siguientes dimensiones de análisis que, aunque son reconocibles y tienen su especificidad, se interrelacionan: a) FoDIB, currículum y saberes; b) concepciones y discursos sobre interculturalidad, educación intercultural bilingüe (EIB) y FoDIB; c) dinámica institucional de los IES de áreas indígenas; d) políticas educativas y diseños curriculares de FoDIB. Las ideas que expongo, vertidas desde la singularidad de un instituto situado en el Chaco salteño, el IES N° 6.011 donde me desempeñé como docente y directivo por más de tres décadas, podrían ayudar a comprender otras realidades donde se desarrolla la FoDIB y a rectificar, ratificar o ajustar el rumbo de determinadas intervenciones tanto en el ámbito de los institutos como de las Escuelas Asociadas (EA) y los contextos sociocomunitarios.

Formación docente intercultural bilingüe, currículum y saberes

Entiendo la FoDIB como el entramado de ideas y prácticas formativas orientadas a transformar las relaciones de poder-saber-ser en el campo de la educación, con base en principios ético-políticos de justicia educativa y curricular, epistemologías “otras” y pedagogías alternativas para la reinención de formas de ser y estar en el mundo. Reinventar el mundo a partir de un paradigma emergente de interculturalidad crítica, y en el marco de la EIB entendida como proyecto ético, político, epistémico y pedagógico-didáctico, exige a los IES y sus agentes vincular/se con los entornos sociocomunitarios y el campo mayor de lo social. Al conectar/se, se trata de crear prácticas inéditas de reconocimiento y distribución que habiliten la construcción de espacios interculturales de transformación.

Dicho esto, la FoDIB será una práctica de transformación real, radical y emancipatoria sólo si está articulada a las necesidades y reivindicaciones económicas, sociales y culturales de los sectores que más han sufrido las consecuencias del “hipercapitalismo letal”: los originarios y los criollos campesinos tenedores o poseedores de las tierras en el caso del Chaco salteño. En este punto, cabe la pregunta: ¿en qué medida la formación docente en los IES que implementan la carrera de Profesorado de Educación Primaria con Orientación en Educación Intercultural Bilingüe (PEPOEIB) viene dando respuesta a tales necesidades y reivindicaciones? ¿A través de qué prácticas? ¿Cuáles son las posibilidades y límites de una práctica formativa crítica y transformadora?

Se observa, en tal sentido, que persiste una distancia cultural, una suerte de obturación de la comunicación intercultural entre los IES y las organizaciones comunitarias, sobre todo originarias, que hace inviable la participación de referentes y miembros de las mismas en el desarrollo de un currículum de formación docente crítico y socialmente transformador. Así las cosas, las comunidades de práctica de algunos IES deberían indagar, por un lado, las causas que están detrás de los cuestionamientos, conflictos y resistencias de las comunidades y, por otro, ensayar alternativas que promuevan la participación de referentes y demás

agentes comunitarios en el proceso pedagógico. El sostenimiento de relaciones de horizontalidad IES-organizaciones de la comunidad es condición *sine qua non* para la concreción de prácticas auténticamente interculturales.

Toda práctica formativa es tal si, y solo si, es transformativa, con lo cual se infiere que la misma tiene un carácter alternativo a la lógica de transmisión de contenidos y aplicación de metodologías propias de la racionalidad occidental y la epistemología del norte global. Al respecto, dice Boaventura de Sousa Santos en el prefacio a su libro *Una epistemología del SUR*:

... no habrá justicia social global sin justicia cognitiva global. Los procesos de opresión y de explotación, al excluir grupos y prácticas sociales excluyen también los conocimientos usados por esos grupos para llevar a cabo esas prácticas. A esta dimensión de la exclusión la he llamado epistemicidio. La epistemología del Sur, al mismo tiempo que denuncia el epistemicidio, ofrece instrumentos analíticos que permiten, no sólo recuperar conocimientos suprimidos o marginalizados, sino también identificar las condiciones que tornen posible construir nuevos conocimientos de resistencia y de producción de alternativas al capitalismo y al colonialismo globales. En esto consiste la propuesta de una ecología de saberes (2019, p. 12).

La idea que plantea De Sousa Santos en la cita anterior es fundamental para pensar el currículum en la FoDIB. Si la diversidad enriquece, si son igualmente válidos los conocimientos que esa diversidad nos ofrece, un currículum comprometido con la interculturalidad crítica y la EIB debería sustentarse en una ecología de saberes, reconociendo la validez y riqueza de los conocimientos que emergen de la diversidad cultural y epistemológica. Así, el currículum de FoDIB deberían incluir no sólo los conocimientos oficiales “socialmente significativos” de la ciencia occidental sino también los saberes científicos excelentemente documentados que los cuestionan y enriquecen, y los conocimientos tradicionales/ancestrales de las comunidades campesinas y originarias.

La evidencia empírica muestra que la justicia cognitiva que nos propone el autor no se refleja en el currículum de FoDIB. Así, tanto los saberes

científicos, alternativos al conocimiento dominante de matriz occidental, como los saberes “otros” de las comunidades y pueblos de la zona de frontera Chaco salteño y otras “zonas de sacrificio” tienen un carácter aditivo en la currícula, cuando no un tratamiento marginal. El carácter aditivo del diseño curricular del PEPOEIB se manifiesta, por ejemplo, en el agregado de unas pocas asignaturas como Fundamentos de la Educación Intercultural Bilingüe, Fundamentos Sociolingüísticos I y II, Gestión de la Enseñanza Intercultural en el Nivel Primario en el tramo inicial -1er. y 2do. Año- de la referida carrera, actualmente en desarrollo en algunos IES de la provincia. Por su parte, el tratamiento marginal de dichos saberes se manifiesta en espacios curriculares donde aparecen como “descriptores apéndices”.

Con todo, algunas iniciativas que conozco a través de colegas que trabajan en los territorios y otras de las cuales soy testigo por haberse llevado a la práctica en el IES N° 6.011 resultan auspiciosas y merecen ser destacadas como ejemplos de prácticas formativas alternativas basadas en epistemologías pluralistas y enmarcadas en una ecología de saberes.

Comentaré en lo que sigue unos pocos ejemplos. En la materia Historia Argentina y Latinoamericana se ha constatado la relevancia de trabajar la Generación del '80 contrastando la perspectiva del canon historiográfico argentino con los planteamientos que realiza en su libro *Pedagogía de la desmemoria*.

Crónicas y estrategias del genocidio invisible, Marcelo Valko (2014) al abordar el genocidio indígena y la desmemoria histórica en nuestro país y cuestionar la narrativa oficial que procura borrar la memoria de los pueblos originarios y justificar la violencia. De igual manera, a la narrativa dominante del primer gobierno de Perón sobre los trabajadores y sectores populares se puede oponer otra mirada, la que devela una contradicción flagrante: cambios sociales importantes a favor de los trabajadores “cabecitas negras” y “descamisados” por un lado, y, por otro, desatención de reclamos de pueblos originarios por parte del Estado nacional. Este hecho histórico paradójico se puede debatir utilizando como herramienta teórica y documental otra de las obras del citado autor: *Los indios invisibles del Malón de la Paz. De la apoteosis al confinamiento, secuestro y destierro* (Valko, 2007), en cuyas páginas da

cuenta de la marcha de un grupo de indígenas kollas que se trasladaron a pie desde Jujuy a Buenos Aires para reclamar sus tierras y tras su llegada a destino ni siquiera fueron recibidos; por el contrario, fueron reprimidos, puestos en tren y devueltos a sus lugares de origen (Salta y Jujuy) y olvidados.

Así mismo, en Ciencias Naturales y su Didáctica se han ensayado iniciativas tendientes a abordar en el currículum saberes ancestrales a partir de trabajos de campo realizados por estudiantes con la mentoría del docente o de estudios llevados a cabo por académicos de universidades argentinas u organismos de investigación. Una de esas iniciativas consistió en recuperar resultados de una investigación etnobiológica realizada en los alrededores de la localidad de Cnel. Juan Solá y en otros parajes de Rivadavia Banda Norte, municipio del área de influencia del IES N° 6.011. La metodología del estudio consistió en realizar un relevamiento de datos a través de 29 informantes, 15 varones y 14 mujeres adultos de diferentes comunidades wichís. “Junto a las personas consultadas se realizaron recorridos a pie por los bosques de la zona, durante los cuales se recolectó material vegetal y fúngico” (Suarez, 2.012, p. 149).

Durante la recolección del material y las entrevistas abiertas los informantes pusieron de manifiesto sus saberes ancestrales, de indiscutida validez de acuerdo a criterios de funcionalidad, practicidad y utilidad. Es sabido que los wichís a través de la transmisión intergeneracional, de carácter principalmente observacional y oral, mantienen viva no sólo su lengua, el *wichí lhamtës*, y todo un sistema de conocimientos sobre organización comunitaria, producción artesanal y actividades económicas a pequeña escala que les permite la reproducción de la vida en condiciones de adversidad y sufrimiento, sino también un acervo de saberes tradicionales sobre el mundo natural, la conservación de la flora y la fauna y sus utilidades para la alimentación, la producción y la salud. Con relación a la salud, no es infrecuente encontrar adultos en las comunidades que sepan elaborar antitusivos, antidiarreicos y antihistamínicos y otros preparados para prevenir y tratar enfermedades a partir de sus conocimientos de herboristería. Experiencias de este tipo permiten, de un lado, establecer un diálogo intercultural, y por ende simétrico, con contenidos del prescriptivos

de la materia como “biodiversidad, seres vivos, ecosistema, plantas y animales como sistemas abiertos, relaciones con el ambiente local y regional, clasificación de los principales grupos de plantas” (Resolución N° 007/24); de otro lado, la visibilización de saberes milenarios del pueblo wichí; y, no menos importante, sobre todo en el caso de los estudiantes criollos, el acercamiento a un mundo cuya racionalidad es diferente a la occidental, donde por ejemplo lo natural no está separado de lo sobrenatural.

A diferencia de la ciencia occidental, que excluye de sus consideraciones a cualquier ser y entidad metafísicos, numerosas ciencias vernáculos, incluyendo la de los wichís, contemplan a los espíritus como un elemento más del cosmos al mismo nivel que los demás... el accionar y pensar cotidiano de la gente están influidos por la existencia de los seres espirituales... Dado que el fin último de la etnobiología es estudiar las interrelaciones que existen entre un grupo humano y su entorno natural y que lo “sobrenatural” no está separado de lo “natural” en las concepciones indígenas, el plano metafísico debe ser integrado al análisis holístico para una correcta interpretación de las ciencias y conocimientos vernáculos (Suarez, 2.012, p. 172).

No puedo dejar de referirme a un trabajo llevado cabo por docentes de diferentes cátedras con la coordinación de uno de los docentes wichís del IES N° 6.011. Se trata de una “experiencia de praxis sociocomunitaria por demanda”. Este tipo de iniciativa tiene un alto valor político-pedagógico en tanto la praxis es el resultado de una necesidad sentida, de voces que expresan un pedido. Así mismo la praxis sociocomunitaria por demanda neutraliza el carácter invasivo y extractivista de agentes externos a los destinatarios. Por pedido del personal directivo de la Escuela N 4.497 “Virgen María Desatanudos” de Paraje Pozo La Mora, ubicada monte adentro a unos 75 km del instituto, que canalizó la demanda de los padres de los niños wichís, se realizó un “Taller de sensibilización y concientización sobre el valor de la transmisión intergeneracional de la lengua materna”. Asistieron al Taller madres, con la cuales se realizaron actividades lúdicas, de artes visuales y escultura y charlas de sensibilización y concientización sobre el rol medular de la mujer-madre de la comunidad en la transmisión del wichí,

los diferentes grados de vitalidad de esa lengua en diferentes comunidades cercanas y lejanas, entre otros tópicos. La experiencia desarrollada se enmarca en la premisa arriba señalada: la práctica profesional en la FoDIB sólo es formativa si es transformativa, y es tal en la medida en que no quede recluida en las aulas o intramuros de los institutos, y en tanto y en cuanto de respuestas a reivindicaciones económicas, socioculturales, y lingüísticas en el caso de la iniciativa referida.

Finalmente me referiré a una experiencia analizada en otro lugar (Ovando y Villagra, 2024). La misma se enmarcó en el abordaje del contenido “*La residencia docente en contextos de diversidad étnica, lingüística y cultural. Diseño, desarrollo y evaluación de propuestas didácticas interculturales (bilingües)*” del espacio de Práctica Docente IV: Residencia en EIB, cursada 2023, de la carrera PEPOEIB aprobada por Resolución N° 4.279 y dictada en el IES N° 6.011. Desde este contenido programático se diseñaron y ejecutaron acciones para la movilización de saberes sobre EIB desde la formación docente brindada por el Instituto al aula del nivel primario de la ruralidad del Chaco Salteño.

En un primer momento, se trabajó en el ámbito del instituto en torno a cómo interculturalizar la enseñanza en diferentes áreas curriculares de la educación primaria y posteriormente, ya en instancia de Residencia, se implementaron satisfactoriamente en las EA algunas de las propuestas didácticas interculturales que comento a continuación:

1. Enseñanza de la lengua wichí (wichí lhamtës) / Área Lengua, 2do. año. Esta propuesta didáctica se organizó considerando los siguientes momentos (Montero Gutenberg, 2012): a) diagnóstico sociolingüístico para determinar grados de dominio de la lengua materna de los alumnos wichís; b) abordaje de la lectura y escritura del wichí lhamtës desde los fondos de conocimientos de los niños; c) confección de un pequeño libro ilustrado bilingüe español-wichí, desde la propia autoría de los alumnos.

2. El ambiente y los seres vivos / Área Ciencias Naturales, 2do. año. El Diseño Curricular de Educación Primaria de la provincia de Salta ofrece interesantes orientaciones para el abordaje de la

diversidad vegetal y animal y los ambientes en que los seres vivos se desarrollan. Se propuso invitar al Auxiliar Docente Bilingüe (ADoB) y a ancianos de la comunidad para que cuenten sus saberes sobre características y comportamiento de los seres vivos y sus modos de vida con relación al ambiente en que viven, siendo éste el punto de partida para el abordaje de los contenidos del área.

3. Cultura de los pueblos originarios de Salta en la actualidad: el ciclo anual wichí / Área Ciencias Sociales, 4to. Año. Además de las orientaciones que brinda el Diseño Curricular de Educación Primaria para el tratamiento de este contenido, se planteó: recoger ideas previas en torno a actividades que realiza el grupo familiar en diferentes momentos del año; administrar sencillas encuestas a adultos de la familia; sistematizar la información recogida. Todo ello en un proceso recursivo de enseñanza-búsqueda de información-construcción de saberes. Es importante la participación de un ADoB u otro referente adulto (idóneo, traductor e intérprete del pueblo wichí).

4. Oralidad, lectura, escritura, literatura de tradición oral y variedades lingüísticas / Área Lengua, 5° año. Se brinda especial importancia a la autoría de la palabra de los niños para luego avanzar en la comprensión de las exigencias normativas. El trabajo con la escritura se efectiviza con una variedad de textos literarios: cuentos, leyendas, fábulas.

Para avanzar en este proceso de aprendizaje de la escritura el trabajo previo y posterior con la unidad entre oralidad-experiencia social-escritura es importante y necesario (Requejo, 2004). Se trata de un “abordaje bidialectal de la enseñanza de la lengua” (Borzone de Manrique, A. y Rosemberg, R., 2000), dado que el punto de partida siempre es el dialecto (español regional del chaco salteño) y el mundo social del niño. En tanto bidialectal la propuesta es, así mismo, intercultural.

Contra viento y marea.

Por un futuro de posibilidades plurales y expectativas ins(res)tituyentes

En *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*, Paulo Freire, explicando

su método de alfabetización de adultos, propone una lectura del mundo y una lectura de la palabra.

Ni la lectura sólo de la palabra, ni la lectura solamente del mundo, sino las dos dialécticamente solidarias. Es precisamente “la lectura del mundo” la que va permitiendo el desciframiento cada vez más crítico de la o de las “situaciones límite”, más allá de las cuales se encuentra lo “inédito viable” (Freire, 2.007, p. 132).

La lectura del mundo le permite al educando identificar las situaciones de opresión que se naturalizan como infranqueables cuando en realidad son construcciones sociales e históricas; la lectura de la palabra le permite expresar su rebeldía y los sueños que habilitan el inédito viable y transforman la esperanza en materialidades. Contra viento y marea, contra las situaciones límites, hay un futuro de posibilidades plurales. Hay expectativas restituyentes, de prácticas reparatorias, pero también expectativas instituyentes, inéditas. Sin embargo, Freire aclara que “la lectura del mundo no puede ser la lectura de los académicos impuesta a las clases populares” (p. 133), sino de los propios oprimidos, entre ellos los sujetos indígenas del pueblo wichí, habitantes del Chaco argentino en la “frontera de la nación”:

Sufrimos mucho el pisoteo de las autoridades. Hasta nos prohibían hablar en nuestro idioma, no solo en las aulas sino en el recreo y, si nos escuchaban, nos ponían en penitencia. Lo viví. Muchos quedaron en el camino por el choque de las lenguas, que produjo heridas (Juan, 23 años, El Sauzalito).

Para mí fue muy difícil porque no entendía lo que nos decían, y el docente que venía de afuera no sabía una palabra de nuestro idioma. Repetí tres veces primer grado. No nos querían. Creo que unos por desconocimiento; y el que sabe, por racismo porque no te ve igual, no te ve como una persona sino como alguien inferior. Hasta la actualidad lo seguimos sufriendo. Había que aprender el castellano o irse de la escuela (Mirta, 46 años, El Sauzalito). (Diario El País, 29 de octubre de 2023).

Sufrimos con agua que no es potable. A veces por la noche sale un poquito. Una familia tiene una bomba y acarreamos con bidones. Cuando sale, el agua tiene

piedritas y muchos bichitos. Sólo en esta comunidad hay 23 familias en esta situación. Estamos sufriendo muchísimo. Hay muchos casos, muchos casos, de desnutrición por falta de alimentación y a veces el gran problema tema del agua. Hace años murieron muchos niños por falta de atención médica. No hay médicos para niños, no hay medicamentos tampoco” (Rafael Pérez, Cacique de la Comunidad Nueva Esperanza).

Nosotros tomamos así agua como coloradito. Hace poquito ha fallecido una niña, tenía vómitos, pidió la ambulancia, la ambulancia no estaba, así que ha fallecido, seis años creo que tenía. La verdad que me daba lástima, me daba lástima porque esa achiquita anduvo, anduvo caminando, jugando. A veces llamamos al hospital porque tenemos un chiquito con fiebre y nos dicen: ‘Está cerquita, vengan’. Pero si llueve los caminos se vuelven muy difíciles. No hay remedios. No hay médicos. Necesito que alguien sea responsable, que también nos haga visita en este lugar para que también vea el lugar de nosotros, como estamos, como vivimos” (Eliseo Juárez, Cacique de la Comunidad Buen Destino).

Los techos de los ranchos son de nylon y chapa; cuando llueve se moja todo o se vuelan con el viento” (Germán Juárez, Comunidad Buen destino). El problema del agua es grande. El año pasado vinieron de la universidad y le hicieron el estudio y hay muchos parásitos. Para nosotros los alimentos son los recursos naturales, como la algarroba y los animales del monte. Nuestro reclamo son 400.000 hectáreas sin división para las familias de las comunidades de toda la zona, para poder pescar (Francisco Pérez, Cacique da la Comunidad El Cañaveral 1 y Coordinador General de la Organización Wichí Lhaka Honhat).

A mí me gustaría que doctor venga. Necesitamos para la comunidad alimentos para los niños” (Abuela wichí, Comunidad La Puntana).

Vivo con mis chicos, con mi mamá, con mi hermana, los chicos de mi hermana, comemos todos juntos acá (Eliana Pisco, Comunidad La Puntana).

Tengo 50 años y desde mi nacimiento que tenemos problemas para acceder al agua. El agua acá es salada, no tenemos equipos para tratarla, dependemos del

agua que nos trae la municipalidad cada dos semanas, a veces, y la deja en aljibes o vasijas. Es una zona muy caliente, cuando llueve podemos sembrar, pero este año se están secando hasta las lagunas. Si nos ayudan a hacer un pozo profundo y elevar un tanque alto, podríamos mandarles una solución a las comunidades. Así tendríamos agua para sembrar, hacer huerta, pero lamentablemente, no hay agua (Eligio Suárez, Cacique de la Organización Zonal de Los Blancos, Rivadavia Banda Norte). (Diario La Nación, 15 de febrero de 2020).

Son testimonios de sujetos originarios de El Sauzalito (Chaco) y Santa Victoria Este (Salta), lectura del mundo, ejercicio del derecho a narrar el sufrimiento del cotidiano vivir. La misma lectura que podrían hacer sus hermanos Qom, Mocoví o Pilagá de provincias vecinas y sus paisanos y hermanos de los diversos pueblos de Salta: Chorote (Iyojwaja), Chulupí (Niwaklé), Tapiete, Chané, Kolla, entre otros.

Re-lectura propia, personal, desde una preocupación por las palabras y las heridas humanas. Retrato doloroso y polifónico de la realidad indígena. En la escuela discriminación racial, violencia simbólica, inferiorización/negación de las lenguas maternas, repitencia. Desnutrición, faltante de médicos y remedios, vómitos, deshidratación: escenas de la vida cotidiana que tornan delgado el hilo que separa la vida de la muerte. Viviendas precarias, hacinamiento, escasez de agua, agua contaminada. Ambiente poco amigable: sequías prolongadas, grandes inundaciones, caminos intransitables. Reclamo de tierras en su condición de pueblos preexistentes.

Los campesinos criollos padecen muchos de los problemas de sus pares originarios y, al igual que ellos, sufren también la presión del capital empresario de los agronegocios. Son poseedores o simples tenedores de las tierras que crían su ganado mayor y menor de manera extensiva, sin posibilidades de inversión importante para mejoras en materia de cerramientos perimetrales e internos, infraestructura de corrales, pozos de agua, etc., y tecnología.

Una mirada transescalar espacial es necesaria. Tanto el paradigma de interculturalidad crítica

como la EIB y la FoDIB deben mirar la situación de los desposeídos y “desgraciados del planeta” a diferentes escalas: locales, fronterizas, globales. Mariano Siskind, en la introducción al libro de Homi Bhabha *Nuevas minorías, nuevos derechos. Notas sobre cosmopolitismos vernáculos*, afirma:

Lo que le interesa [a Homi Bhabha] en esta etapa pos-poscolonial es la potencia ética que puede asumir el discurso crítico de las humanidades para pensar las escalas globales en las que se inscriben los sujetos minoritarios, marginales, carentes de derechos, radicalmente separados de toda instancia de justicia institucional o simbólica, pero también las marcas físicas y psíquicas que las dislocaciones de la globalización dejan en estos cuerpos desplazados (Bhabha, año. p. 13).

Así, lo local se ve, en muchos aspectos, como trasunto reflejo de otras escalas, incluso la global. La situación de las minorías, como fenómeno social de la globalización, es en varios sentidos dramática. Estatus cuasicolonial, derechos conculcados, diferencias culturales neutralizadas precisamente en nombre de la igualdad y la universalidad de derechos, discriminación social, exclusión, explotación laboral, despojo, humillación y tantos otros eventos traumáticos forman parte de la escena contemporánea de civilización y barbarie.

Homi K. Bhabha expresa con contundencia que “Los inmigrantes, los refugiados y las minorías residentes en el corazón de los centros metropolitanos del norte y del sur reflejan la presencia más tangible y cercana del mundo global o transnacional tal como existe dentro de las sociedades ‘nacionales’” (2013: 103). Sólo para tomar como ejemplo el caso de la nación “más desarrollada de la tierra”, EEUU, el intelectual indio señala que allí “existe una despreocupación arraigada, una injusticia estructural, hacia los afroamericanos o los pueblos de las naciones originarias, cuyas demandas éticas y políticas de igualdad y trato justo se traducen en el reclamo de indemnizaciones y derechos sobre las tierras” (pp. 95-96).

Anna Tsing, en su libro *Los hongos del fin del mundo. Sobre la posibilidad de vida en las ruinas capitalistas*, habla de “un estado de precariedad global” (2023, p. 28). En el capítulo 14,

Serendipia, analiza la dinámica de precarización del pueblo indígena Klamath a raíz del avasallante funcionamiento de la macro-estructura económico-productiva del mundo. Muestra la conformación de la pobreza en el tejido social de este pueblo de los Estados Unidos y las posibilidades inciertas de vida en ese “tercer mundo al interior del primer mundo”, resultado de la maquinaria propiciatoria de la escalabilidad del sistema capitalista. La autora refiere que en 1.950 a los Klamath les iba bien gracias a los ingresos derivados de la madera que extraían de sus tierras pobladas por pinos ponderosa. Tierras y madera que codiciaban los madereros de aquel país. Al final, los indígenas de la Reserva Klamath no pudieron impedir que el Gobierno federal adquiriera sus recursos naturales más valiosos: un millón de acres (unas 400.000 hectáreas) de tierra y pinos ponderosa. Todo ello en el marco de la Ley de Terminación (Tsing, 2023, p. 307).

Se sabe que la Ley de Terminación, implementada en aquel país en la década de 1.950, buscaba disolver las reservas indígenas para asimilar a estos pueblos a la sociedad estadounidense. Apuntaba a terminar con el reconocimiento federal de las 109 naciones indígenas, incluyendo al pueblo Klamath. Desde luego, la ley legitimaba y legalizaba la política de venta de tierras que ocupaban ancestralmente dichos pueblos. Las consecuencias de esta norma fueron nefastas pues afectó severamente la calidad de vida de estas naciones.

En libro citado Anna Tsing señala que, a raíz de estos hechos, se produjeron toda una serie de problemas. Los datos para el período 1.966-1.980 son elocuentes: el 28% morían a los 25 años de edad; el 52% morían a los 40 años de edad; el 40% de las muertes estaban vinculadas al alcohol; la mortalidad infantil superaba en dos veces y media el promedio estatal; el 70% de los adultos no terminaban la enseñanza secundaria; los niveles de pobreza eran el triple de los de la población no india del condado de Klamath, el más pobre de Oregón. Quizás debido a estos datos, en 1.986 el Gobierno estadounidense restableció el reconocimiento de los Klamath. Desde entonces luchan por sus derechos, entre ellos la devolución de al menos una parte del antiguo territorio de su reserva, al tiempo que disponen de planes de gestión forestal para esos territorios sobreexplotados (pp. 308-309).

Mortalidad infantil, rezago educativo, pobreza extrema, reclamo de tierras ancestrales. Un mapeo social, casi una radiografía del Chaco argentino. Allá en el Norte global lo mismo que acá en nuestra formación social de fronteras: las tierras bajas, el monte chaqueño.

Entonces quiero volver sobre sobre mis preguntas iniciales: ¿es posible que los IES que ofrecen formación docente a través de la carrera PEPOEIB puedan desarrollar acciones de cara a dar respuestas a las necesidades y demandas de los pueblos originarios y campesinos criollos de sus entornos sociocomunitarios?, ¿a través de qué prácticas?, ¿cuáles son las posibilidades y límites de una práctica formativa críticamente intercultural y transformadora?, ¿cuál es su contribución a la construcción de una ciudadanía intercultural sensible a las diferencias?.

Con relación a las dos primeras preguntas, mi respuesta es afirmativa. A propósito, menciono dos experiencias de vinculación desarrolladas por IES con participación de comunidades de pueblos indígenas o afrodescendientes, una extranjera y otra local:

* El Programa “Docencia e Investigación en Medicina Tradicional” del Instituto Politécnico Nacional de México. Los resultados de la información etnomédica fueron devueltos a la población a través de diferentes medios como, por ejemplo, un manual para el uso de recursos fitoterapéuticos que además se tradujo a la lengua zapoteca. Adicionalmente, la experiencia condujo a la reestructuración de los contenidos de los programas de algunas materias de las carreras dictadas (Matos, 2013, p. 168).

* El Instituto de Educación Superior de Isla de Cañas, en las yungas de la provincia de Salta, desde su creación trabaja en articulación con el Consejo Kolla de ese municipio y la Coordinación Provincial de Educación Intercultural Bilingüe desarrollando diversas acciones tendientes a promover el desarrollo con identidad, tales como la participación en exposiciones de productos artesanales en madera de pacará, trabajos en arcilla y tejido de caña y lana que se realizan en la comunidad. Así mismo, los artesanos y artesanas visitan el instituto para explicar el proceso de producción y las técnicas

artesanales típicas del lugar y los estudiantes visitan los talleres de artesanías (Gestión Cultural Salta, 7 de abril de 2026).

Con todo, no se puede soslayar los condicionantes que operan como límites o restricciones de la FoDIB, entendida como propuesta sustentada en principios ético-políticos, epistemologías “otras” y prácticas pedagógico-didácticas que trascienden los ámbitos del aula y la institución de formación docente y articulan con lo social propiciando mejores condiciones de vida en un marco de respeto por las dinámicas identitarias, y que se agudizan en un contexto político poco propicio para el reconocimiento de los pueblos originarios. Entre esos condicionantes destaco: las políticas educativas y los diseños curriculares; las propias dinámicas institucionales de los IES, las formaciones discursivas y la movilización de saberes de la formación docente al aula de las EA.

Claramente, las *políticas educativas nacionales* y los *lineamientos curriculares* para la formación docente de la modalidad EIB no dan respuestas satisfactorias a los requerimientos de la FoDIB que se deriva de un paradigma de interculturalidad crítica. En la provincia de Salta, pese al voluntarismo del equipo de la Coordinación Provincial de EIB, los referentes de las comunidades indígenas y los docentes criollos y originarios que trabajan en los territorios, los diseños curriculares se han visto menguados en su potencial transformador a raíz de la disminución progresiva de espacios curriculares y carga horaria correspondientes a los ejes Interculturalidad, Bilingüismo y Lenguas Originarias y Lenguas Originarias y su Didáctica. En este sentido, las normativas y lineamientos nacionales han operado como una suerte de “corsé” de la FoDIB.

Con respecto a las *dinámicas institucionales de los IES*, las mismas siguen teniendo un comportamiento “convencional” pues hay pocas evidencias de que hayan interculturalizado sus prácticas institucionales. Hay avances en la incorporación de saberes, cosmovisiones y lenguas indígenas al currículum e iniciativas de vinculación con los entornos sociocomunitarios. Sin embargo, resta mucho por hacer en lo concerniente a la implementación de proyectos de investigación conjunta entre docentes criollos e indígenas y referentes de las

comunidades; al involucramiento de los líderes y sabios comunitarios en la gestión y docencia de los institutos; a las políticas de acceso y permanencia de los estudiantes originarios y campesinos criollos, como sistemas de cupos o tutorías permanentes en espacios curriculares de notoria complejidad; a la creación de extensiones áulicas en los territorios indígenas sin segregadas, para facilitar el acceso, la permanencia y el egreso.

Hay todavía en los IES con FoDIB *formaciones discursivas* racializadas, prejuicios raciales, por parte de estudiantes criollos y de los mismos agentes administrativos y docentes. Los talleres de sensibilización y concientización realizados, a través de diferentes técnicas artístico-visuales mostraron la persistencia y resistencia de tales discursos. Hay mucho por trabajar en este sentido pues, aunque estas formaciones racializadas están más contenidas e invisibilizadas que en el contexto social donde los estereotipos despectivos se manifiestan en el cotidiano vivir, en el ámbito institucional suelen irrumpir en no pocas ocasiones.

La *movilización de saberes de la formación docente al aula de las EA*, en tanto hace a la especificidad formativa, requiere ser trabajada con sus directivos y coformadores. Se han dado casos donde docentes de Prácticas y Residencia, por un lado, y coformadores de las EA, por otro, orientaron de modo “diferente” a los estudiantes en formación sobre cómo interculturalizar contenidos de diferentes áreas del currículum. Se ha sabido, incluso, que docentes coformadores han cuestionado la FoDIB bajo el pretexto de que todos los niños deben recibir los mismos contenidos. La ideología integracionista sigue permeando las formas de pensar y actuar de buena parte de la docencia.

Palabras finales

Las ideas aquí expuestas constituyen reflexiones desde un territorio singular: el área de influencia del IES N° 6.011. He argumentado con insistencia que la FoDIB debe trascender los ámbitos del aula y del instituto de formación docente para dar respuesta a las demandas y reivindicaciones de los contextos sociocomunitarios y que las necesidades principales a satisfacer son las de los grupos más vulnerables de esta formación social de frontera Chaco salteño. Así,

en este contexto, los destinatarios de las prácticas formativas son los jóvenes criollos e indígenas wichí, quienes movilizarán sus saberes a las aulas de educación primaria donde concurren niños de ambos grupos socioculturales. Sin embargo, en otros escenarios, afrodescendientes y otros grupos culturales deben ser los beneficiarios de la FoDIB. Por supuesto, esta propuesta formativa, como cualquier otra llevada a cabo desde un paradigma de interculturalidad crítica, debe orientarse progresivamente a todos los niveles y modalidades del sistema educativo y abarcar a todos los sectores sociales de cara a la construcción de una ciudadanía intercultural.

Las deudas pendientes son muchas y el escenario socio-político complejo y difícil. Los movimientos indígenas, campesinos y de las demás minorías están siendo enfrentadas por políticas de extremas derecha que han operado un regreso a las viejas narrativas de la generación del 80.

Seguimos presos de relaciones coloniales de poder-saber-ser-vivir, pero contra viento y marea seguimos apostando a la construcción de relaciones radicalmente interculturales en las instituciones escolares, en general, y en los IES en particular y en la sociedad mayor.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bhabha, H. (2013). *Nuevas minorías, nuevos derechos. Notas sobre cosmopolitismos vernáculos*. Siglo Veintiuno Editores (1ra. Edición).
- Borzone de Manrique, A. y Rosenberg, R. (Comps.) (2000). *Leer y escribir entre dos culturas. El caso de las comunidades kollas del noroeste argentino*. AIQUE.
- Diario La Nación (15 de febrero de 2020). Llorar de hambre: la cruda realidad wichí, urgente y profunda. <https://www.lanacion.com.ar/comunidad/llorar-hambre-cruda-realidad-wichi-urgente-profunda-nid2334193/>
- El País (29 de octubre de 2023). No era fracaso escolar, era racismo: la maestra que revolucionó la educación en el Chaco argentino. América futura - Banco de Desarrollo de América Latina y el Caribe. <https://elpais.com/america-futura/2023-10-29/no-era-fracaso-escolar-era-racismo-la-maestra-que-revoluciono-la-educacion-en-el-chaco-argentino.html>
- Freire, P. (2007): *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo veintiuno Editores.
- Gestión Cultural Salta (7 de abril de 2026). Tras las huellas. Experiencia en Isla de Cañas. Video youtube. <https://www.facebook.com/gestionculturaldesalta/>
- Matos, D. (2013). Diversidad cultural, interculturalidad y educación superior en América Latina. Contextos, modalidades de colaboración intercultural, logros y desafíos. En Hernández Loeza, S. et al (Coords.), UIEP / UCIREN / UPEL (1ra. Edición): *Educación intercultural a nivel superior. Reflexiones desde diversas realidades latinoamericanas* (pp. 285-298).
- Montero Gutenberg, G. (2012). Enseñanza de la lectura y escritura de la lengua ombeayüts (huave) como lengua materna. En Zaffaroni, A. y Fernández Canque, E. (Comps.), Editorial Fundación Rescoldo (1ra. Edición): *Educación e Interculturalidad. Hacia una práctica reparatoria: debates, desafíos y propuestas*.
- Ovando, F. y Villagra, Y. (2024). Interculturalidad y bilingüismo en la formación docente en contextos educativos rurales del Chaco Salteño. III Congreso de Educación Intercultural Bilingüe, Salta, Argentina. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de Salta.
- Requejo, M. (2004). *Lingüística Social y Autorías de la Palabra y el Pensamiento. Temas de debate en Psicología Social y Educación*. Ediciones Cinco (1ra. Edición).
- Resolución N° 007 de 2024. Secretaría de Planeamiento Educativo y Desarrollo Profesional Docente. Diseño Curricular de la carrera de Profesorado de Educación Primaria con Orientación en Educación Intercultural Bilingüe.
- Resolución N° 4.279 de 2016. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Diseño Curricular

de la carrera de Profesorado de Educación Primaria con Orientación en Educación Intercultural Bilingüe. Santos, B. (2019): Una epistemología del SUR. Siglo XXI, CLACSO (1ra. Edición).

Suárez, M. (2012). Espíritus vinculados con el bosque y sus plantas en el mundo de los wichís del Chaco Semiárido Salteño, Argentina. En Arenas, P. et al (Editor), CONICET (1ra. Edición): Etnobotánica en zonas áridas y semiáridas del Cono Sur de Sudamérica (pp. 149-172).

Tsing, A. (2023). Los hongos del fin del mundo. Sobre la posibilidad de vida en las ruinas capitalistas. Caja Negra (1ra. Edición).

Valko, M. (2007). Los indios invisibles del Malón de la Paz. De la apoteosis al confinamiento, secuestro y destierro. Ediciones Continente (3ra. Edición).

Valko, M. (2014). Pedagogía de la desmemoria. Crónicas y estrategias del genocidio invisible. Ediciones Continente.

Acrónimos

- Auxiliar Docente Bilingüe (ADoB)
- Educación Intercultural Bilingüe (EIB).
- Escuela/s Asociada/s (EA).
- Formación Docente Intercultural Bilingüe (FoDIB).
- Instituto de Educación Superior (IES).
- Profesorado de Educación Primaria con Orientación en Educación Intercultural Bilingüe (PEPOEIB).

i. Fernando Ovando, es Profesor en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de Salta), Especialista Superior en Análisis y Animación Socio Institucional (Universidad Nacional de Salta) y Doctorando en Estudios Sociales y Políticos Regionales (Red Universidad Nacional de Santiago del Estero-Universidad Nacional de Tucumán-Universidad Nacional de Catamarca-Universidad Nacional de la Rioja).

ii. En este trabajo se utiliza indistintamente los términos originarios e indígenas. El primero, más usado en espacios académicos, enfatiza la idea de primeros habitantes de un territorio. El segundo es más potente políticamente, además de ser más utilizado en las normas internacionales como el Convenio 169 de la OIT, y en la legislación argentina.

iii. Criollo/s es una denominación utilizada en el ámbito local como diacrítico de identidad de los pobladores no indígenas. Se utiliza también para describir a los ganaderos que se identifican con la cultura gauchesca y la tradición rural. La inmensa mayoría son en realidad mestizos.

iv. El campesino tenedor es aquel que ocupa la tierra por contrato o encargo, es decir que reconoce que otro es el propietario; por su parte el campesino poseedor actúa con ánimo de dueño (vive y trabaja la tierra, hace mejoras, etc.) sin tener título de propiedad, pero puede acceder a la titularización si cumple los requisitos legales.

v. Durante la pasada y presente década, algunos institutos situados en territorios con marcada presencia de pueblos originarios debieron afrontar manifestaciones con distinto nivel de confrontación, desde cuestionamiento a docentes y directivos hasta protestas y cortes de ruta por cupos de ingreso y reclamos diversos.

vi. En este trayecto se realiza una introducción a la lengua indígena wichí propia del contexto (gramática, fonética, fonología, escritura y oralidad) con la finalidad formativa de desarrollar competencias básicas para participar en situaciones comunicativas reales en el aula y la sociedad. Al estar ubicado el IES N° 6.011 en el Municipio de Rivadavia Banda Norte donde sólo hay comunidades originarias wichís, estas materias abordan únicamente el “wichí hlamtës”.

vii. Se trata de un Espacio de Definición Institucional dictado como Seminario.

viii. Se usa el término a sabiendas que cada vez es más cuestionado, puesto que “Un informe reciente de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo de la Unesco señala que la condición de minoría constituye, de hecho, algo así como una ciudadanía global (Bhabha, H., 2.013: 103).

ix. Cabe recordar que Argentina fue el único país entre 169 naciones en votar en contra de una resolución de la ONU que refuerza los derechos de los pueblos originarios. El voto tuvo lugar el 11 de noviembre de 2.024 en Nueva York, durante la gestión del presidente Javier Milei.

x. Al realizar una comparación de los diseños curriculares de la carrera PEPOEIB, en lo que respecta a los ejes Interculturalidad, Bilingüismo y Lenguas Originarias y su Didáctica, los valores relativos indican que la carga horaria disminuyó un 8,5 % de la Res. N° 007/24 respecto a la Res. N° 4.279/16, un 34,7 % respecto a la Res. N° 2.059/13 y un 42,7 % respecto a la Res. N° 6.846/10.