



## EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE. REFLEXIONES ACERCA DE LOS CASOS DE SALTA Y MISIONES (ARGENTINA)

### INTERCULTURAL BILINGUAL EDUCATION. REFLECTIONS ABOUT SALTA'S AND MISIONES'S CASES (ARGENTINA)

YAMILA IRUPÉ NUÑEZ<sup>i</sup> y ANA VICTORIA CASIMIRO CORDOBA<sup>ii</sup>

Fecha de Recepción: 24/10/2019 | Fecha de Aprobación: 30/11/2019

**Resumen:** En el presente artículo se indagan las características que adoptan las políticas Educación Intercultural Bilingüe (en adelante EIB) en Argentina, a través del análisis de su aplicación en los territorios provinciales de Salta y Misiones (Argentina). Las preguntas que guían esta investigación son ¿de qué manera las normativas provinciales construyen sentidos locales de la EIB como política educativa y de la interculturalidad como derecho educativo? Y ¿qué tipo de dispositivos de intervención territorial se diseñan para atender las problemáticas locales? Partimos de la hipótesis de que en Argentina los modelos de educación intercultural destinados a las poblaciones indígenas no se implementaron de manera homogénea, sino que admiten diferentes periodizaciones y plantean desarrollos propios vinculados al contexto y la población destinataria. Más aún en las provincias se re-significan, seleccionan y fijan sentidos determinados de la EIB que constituyen un campo de discusión con textura propia. En esta contribución se describen las políticas públicas destinadas a la educación de pueblos indígenas en dos provincias de la Región Norte Grande Argentino. Desde una perspectiva antropológica, se abordan los dispositivos territoriales diseñados en cada provincia y los sentidos locales que se construyen entorno a la interculturalidad.

**Palabras Clave:**

*Lenguas.  
Pueblos originarios.  
Educación.  
Estado.  
Interculturalidad.*

<sup>i</sup> Doctora en Antropología Social (FHyCS-UNaM). Becaria posdoctoral CONICET en el Instituto de Estudios Sociales y Humanos (CONICET-UNaM). Investigadora en la Secretaría de Investigación de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones, Posadas, Misiones, Argentina. yamilairupe88@gmail.com

<sup>ii</sup> Especialista en cultura guaraní jesuítica (UNaM). Diplomatura en Pensamiento Latinoamericano y Caribeño (CLACSO). Licenciada en Antropología Social (UNSa). Instituto de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades (CONICET-UNSa). Consejo de Investigación de la Universidad Nacional de Salta (UNSa). Salta, Argentina. anita.desafio@gmail.com

**Abstract:** This paper inquires about the characteristics adopted by the Intercultural Bilingual Education policies (IBE) in Argentina, through its application in Salta's and Misiones's provincial territories. The questions that guide this research are: how do provincial regulations create local senses about IBE as education policy and interculturality as an educational right? What type of territorial intervention devices are designed in order to address local issues? Our hypothesis is that in Argentina intercultural educational models aimed at indigenous populations have not been implemented in a homogenous way; on the contrary they admit different periodizations and were developed differently according to the contexts and the target population. Moreover, in the provinces, certain senses of the IBE are re-signified, selected and fixed, which constitute a field of discussion with its own texture. This paper describes public policies destined to indigenous people education in two of Great North Argentine Region's provinces. From an anthropological point of view, we approached the territorial devices designed in each province and the local meanings build around interculturality.

**Keywords:**

*Languages.*

*Indigenous peoples.*

*Education.*

*State.*

*Interculturality.*

### **Políticas indigenistas y educación en Argentina**

Los marcos de la legalidad institucional del Estado Argentino con relación a los Pueblos Originarios pueden ser identificados o tipificados, con fines analíticos, en cuatro etapas (Gorosito Kramer, 2008). La primera podría ser demarcada desde 1880 hasta 1945, período en el cual prevaleció la dicotomía "guerra-pacificación". Las posibilidades para los y las indígenas eran el exterminio o la "administración controlada de la inclusión", a través de la creación o el apoyo a reducciones y reservas. En la Constitución Nacional Argentina de 1853, donde se hablaba en términos de evangelización, se comprometía al Estado a "conservar el trato pacífico con los indios, y promover la conversión de ellos al catolicismo" (CN, 1853). Luego del fin de la segunda guerra mundial una nueva lógica irrumpió<sup>1</sup>, se realizó una revisión del modelo etnocéntrico, y la cultura comenzó a ser vista como "algo que no podía arrebatare a una persona sin afectar gravemente sus derechos y que la identidad de los grupos formaba parte de su propia existencia" (Moreira, 2011:14). En este sentido, podemos demarcar una segunda etapa que iría desde 1945 a 1985 caracterizada por la aprobación de una serie de leyes que "confieren a los indígenas distintos grados de participación en el manejo de los recursos naturales, garantizan el respeto a su identidad y reconocen el derecho a una educación bilingüe e intercultural" (Messineo, 2000:2). La Argentina se incorpora al Instituto Indigenista Interamericano; se realiza el primer Censo Indígena Nacional; se crea el Instituto Nacional del Indígena y, en 1985, se sanciona la Ley Nacional nº 23.302 Sobre política indígena y apoyo a las comunidades aborígenes, cuya parte V (Artículos: 14; 15; 16 y 17) es dedicada a la educación. Específicamente en relación a la formación de docentes bilingües citamos parte del Artículo 16:

“Artículo 16: (...) *Se promoverá la formación y capacitación de docentes primarios bilingües, con especial énfasis en los aspectos antropológicos, lingüísticos y didácticos, como asimismo la preparación de textos y otros materiales, a través de la creación de centros y/o cursos especiales de nivel superior, destinados a estas actividades.* Los establecimientos primarios ubicados fuera de los lugares de asentamiento de las comunidades indígenas, donde existan niños aborígenes (que sólo o predominantemente se expresen en lengua indígena) podrán adoptar la modalidad de trabajo prevista en el presente artículo” (Ley 23302).

Sin embargo, esta ley plantea orientaciones contradictorias en relación con la Ley de Educación Nacional (Hecht y Loncon, 2011). Pues, en su Artículo 15 establece pautas para desarrollar el trabajo educativo cuyas orientaciones metodológicas e ideológicas no denotan respeto por los propios valores y modalidades indígenas. Además, se observa que los contenidos de planes son explicitados en base a una idea asistencialista y esencialista del sujeto indígena:

“Artículo 15: (...) a) Enseñar las técnicas modernas para el cultivo de la tierra y la industrialización de sus productos y promover huertas y granjas escolares o comunitarias; b) Promover la organización de talleres-escuela para la preservación y difusión de técnicas artesanales; y c) Enseñar la teoría y la práctica del cooperativismo” (Ley 23.302, 1985).

Una tercera etapa abarcaría desde 1985 a 1994, en la cual se crean cuerpos jurídicos provinciales que, con diversas variantes, incorporan el concepto de “participación” de organizaciones indígenas en los asuntos de su incumbencia, a través de reparticiones creadas al efecto (Gorosito, 2008). La sanción de la reforma constitucional Argentina de 1994<sup>2</sup>, junto con la incorporación del Convenio 169 de la OIT<sup>3</sup>, impulsó un proceso de reconocimiento de los Pueblos Originarios con existencia política y cultural previa a la constitución del estado nacional y del conjunto de derechos y garantías que le están asociados. En su Artículo 75, inciso 17, se reconoce la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos: “Artículo 75 – Corresponde al Congreso: Inciso 17: *Reconocer la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos. Garantizar el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural*” (CN, 1994).

Si bien la cláusula sobre la cuestión indígena es incorporada, señala Moreira que en vez de hacerlo en el capítulo destinado a “la declaración de principios, derechos y garantías” se incorporó en el capítulo cuarto, destinado a las Atribuciones del Congreso Nacional, indicando que “la discusión durante la Convención Constituyente deja la sensación de que su aprobación solamente fue un ejercicio retórico” (2011:14).

Finalmente, la cuarta etapa comenzaría desde 1994, pues a partir de este cambio en la legislación argentina, se generó un marco legislativo y jurídico propicio para la expresión de estas reivindicaciones y acciones afirmativas en relación con la identidad étnica, la recuperación y/o revalorización de las lenguas indígenas<sup>4</sup> junto con su uso en el contexto educativo, del reclamo territorial, por mencionar algunas.

En 1999, a través de la Resolución 107/99 del Consejo Federal de Cultura y Educación, se define qué se entiende por Educación Intercultural Bilingüe (en adelante, EIB), y se asientan sus pautas orientadoras como estrategia de equidad educativa. Asimismo, a modo de conclusión, en la resolución, se registran una serie de requisitos necesarios para implementar una EIB. A continuación citamos algunos que consideramos de importancia para el tema que nos aboca:

“Favorecer: a. la igualdad de oportunidades para que más aborígenes estén en condiciones de formarse para participar plenamente en el sistema educativo y *alcanzar niveles superiores de formación*; b. la apropiación de herramientas de gestión por parte de los aborígenes para *que puedan ser decisores en los propios procesos de formación cultural y lingüística*; c. la formación y capacitación permanente de docentes para la educación intercultural bilingüe; d. la participación de las mismas comunidades en la toma de decisiones respecto de su educación y su futuro, de manera de restituirles el derecho al control sobre los procesos de transformación cultural y lingüística por los que atraviesan sus pueblos” (Res. 107/99).

Por otro lado, la ley de Educación Nacional n° 26.206 (2006) expresa que el diseño de propuestas curriculares, los materiales educativos y los instrumentos de gestión pedagógica - en lo que respecta a la modalidad de EIB - deben ser pertinentes a la realidad sociocultural y lingüística de los pueblos indígenas. Promoviendo, de esta manera, la generación de instancias institucionales de participación de los pueblos indígenas en la planificación y gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje. A continuación, se citan los incisos b) y c) de su artículo n° 53 donde se señalan dos cuestiones para favorecer el desarrollo de la EIB que consideramos cruciales para asegurar que el ingreso de los pueblos originarios al nivel educativo superior sea garantizado:

“Artículo 53: Para favorecer el desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe, el Estado será responsable de: (...) b) *Garantizar la formación docente específica*, inicial y continua, correspondiente a los distintos niveles del sistema. c) *Impulsar la investigación sobre la realidad sociocultural y lingüística* de los pueblos indígenas, que permita el diseño de propuestas curriculares, *materiales educativos pertinentes e instrumentos de gestión pedagógica*” (Ley 26.206).

En el proceso de introducción de la interculturalidad en la agenda estatal, el concepto fue recibiendo diferentes sentidos que dieron lugar a la génesis de múltiples enfoques y modelos pedagógicos para atender a la diversidad cultural. Asimismo, los distintos marcos de análisis desde los que se construyeron las propuestas de interculturalidad y educación intercultural y bilingüe son, a menudo, divergentes e incluso contradictorios, además de cruzarse con influencias y vínculos transnacionales tales como el multiculturalismo, las acciones afirmativas o las políticas contra la discriminación (Dietz y Mateos, 2011). En este sentido, como bien plantea Ponzoni (2014), la educación intercultural no es una propuesta homogénea sino que se puede caracterizar como una familia de propuestas. Por ello en lo que sigue pretendemos analizar, desde una perspectiva antropológica<sup>5</sup> la aplicación de la EIB en los casos provinciales

de Salta y Misiones. A partir de estos dos casos indagamos los dispositivos territoriales diseñados para atenderlos y los sentidos locales que se construyen en torno a la interculturalidad.

### **Educación intercultural bilingüe en Misiones<sup>6</sup>**

En el caso de la Provincia de Misiones<sup>7</sup> fue paulatina la aceptación de las escuelas EIB dentro de las comunidades mbya-guaraní. En un principio la idea de la educación formal de la sociedad dominante era rechazada, pero fueron tantas las alteraciones del espacio de la provincia y tan profundos los cambios producidos por la deforestación y el avance de la frontera productiva<sup>8</sup>, que la escuela comenzó a ser concebida por el pueblo mbya-guaraní desde otro punto de vista. De modo que, progresivamente, comenzaron a reconocer en la educación de la sociedad dominante un instrumento de poder, una herramienta por medio de la cual reivindicar sus derechos y obtener reconocimiento social y cultural. Asimismo, como señala Arce (2009), la presencia de la escuela en las comunidades asegura otros elementos necesarios como programas sanitarios, comedores escolares, fondos para otras actividades, así como la elaboración de notas, peticiones, trámites a través de los docentes o de la posibilidad de movilidad hacia centros de atención de la salud. En este sentido, la escuela representa o implica también la atención estatal.

Sin embargo, en una primera etapa, la educación brindada se basaba en un modelo asimilacionista, que promovía un proceso unidireccional de adaptación cultural de los guaraníes hacia los cánones hegemónicos. Poniendo énfasis en la igualdad de los estudiantes, impidiendo toda consideración positiva de sus elementos diferenciales, entre ellos el idioma. Al analizar los primeros pasos recorridos por el Estado en términos de políticas educativas sobre la población indígena, es necesario recordar que la incorporación del castellano por los guaraníes de Misiones fue, en un primer momento, el resultado de una dinámica laboral y social particular, caracterizada por la subordinación y la explotación (Nuñez, 2017). La aplicación de este modelo visto desde la perspectiva de los guaraníes se ejemplifica a partir de las experiencias de dos estudiantes en su paso por el sistema educativo formal:

“Antes, cuando yo iba al colegio nos imponían mucho, no había una interculturalidad ahí. Porque sólo era imponernos cosas, la religión, el tema de la educación. Y con los años eso se fue modificando, a partir del surgimiento de la interculturalidad y se fue dando más importancia. Pero como es nuevo todavía los docentes no están tan al tanto y cuesta cambiar”.

(Masculino<sup>9</sup>, estudiante del profesorado en enseñanza primaria - comunidad El Pocito).

“Yo insistía en ir a la escuela, por eso fui. En esa época no existía ni jardín. Me acuerdo que se prohibía hablar otra lengua que no sea el castellano. Y yo no sabía castellano, sólo guaraní. Nos íbamos al baño para hablar en guaraní, para que nadie nos escuche. De los alumnos que iban habían algunos que eran de la colonia y a ellos también se les prohibía hablar su lengua [portugués, por ejemplo] no sólo a nosotros. Yo tenía a mis compañeros más grandes de la comunidad y ellos hablaban por mí cuando quería decir algo. En esa escuela terminé la primaria”.

(Masculino, mburuvicha, empleado público y estudiante de la tecnicatura agrícola-ganadera - comunidad Tamandú).

En 1979 la Iglesia Católica financia la construcción de las escuelas “bilingües” Instituto nº 0805 “Paula Mendoza” e Instituto nº 1206 “Hogar Peruti”, en las comunidades de Fracrán (San Vicente, Dpto. Guaraní) y Peruti (El Alcázar, Dpto. San Martín), respectivamente. El personal docente era de origen paraguayo, católicos y no pertenecían a la etnia mbya, de manera que su manejo de la lengua indígena era del guaraní paraguayo<sup>10</sup>, diferente del mbya, por no mencionar sus concepciones sobre la cultura y la organización social. El efecto de esta visión homogeneizante sobre la lengua nativa supuso alteraciones en la socialización lingüística de los jóvenes de estas comunidades. Al respecto, actualmente los/as mburuvicha<sup>11</sup> kuery<sup>12</sup> y ADIs mantienen una lucha por la preservación de su lengua, y visualizan a la educación formal (el actual modelo EIB) como la forma de transmitir conocimiento y defender su idioma:

“Por medio de la lengua guaraní se logra que se respete nuestra identidad, nuestra cultura, nuestras costumbres y tradiciones, se fortalece nuestra espiritualidad. No se trata solamente de enseñar y aprender a hablar Mbya” (Entrevista a Mario Borjas, Mburuvicha de la comunidad Ka’a Kupe. En: Escobar, 2019)

En el año 1996 comenzaron a formarse comisiones en el ámbito de la educación oficial para tratar la temática de la EIB. De 1997 a 1999 se implementó el 4º Plan Social Educativo “Atención a las necesidades educativas de la Población Aborígen” del Programa Mejor Educación para Todos (PSE). Del 2000 al 2001 se desarrolló el Proyecto de Mejoramiento de la calidad de la educación de los pueblos aborígenes del Programa Escuelas Prioritarias. Y del año 2002 al 2003 estuvo vigente el equipo de atención a poblaciones específicas del Programa Integral de Equidad Educativa.

En el año 2003 se promulga la Ley General de Educación de la Provincia de Misiones nº 4.026 que brinda “reconocimiento a la preexistencia étnica y cultural de las comunidades indígenas y el correspondiente derecho a preservar su lengua y sus pautas culturales, dándoles lugar a la participación en el proceso de educación formal” (Artículo nº 4, inciso n). Asimismo, declara que: “los objetivos de la educación indígena son: a) Efectivizar el derecho de las comunidades indígenas a una educación bilingüe intercultural; b) respetar, reconocer y fortalecer la cultura de las comunidades indígenas; c) concretar la participación de las comunidades indígenas en la elaboración de los proyectos educativos institucionales” (Artículo nº 38). En el año 2004, con las Resoluciones nº 5722 y nº 5828 del Consejo General de Educación, se instituye la EIB dentro del subsistema de Regímenes Alternativos y se establece el reconocimiento y el perfil de los Auxiliares Docentes Indígenas (ADIs) respectivamente. Finalmente, en la Resolución nº 768 del Ministerio de Cultura, Educación, Ciencia y Tecnología de la Provincia de Misiones (2008) se crea el Área de la Modalidad EIB. A través del PNEIB se creó la figura del Docente Auxiliar Indígena (ADI), quienes trabajarían en conjunto con los docentes como una pareja pedagógica. Sus funciones consistirían en colaborar en la preparación de material didáctico y asumir tareas docentes en el dictado de clases de lengua y cultura guaraní (Arce, 2011), un espacio donde los ADIs pudieran interactuar con los estudiantes guaraníes directamente. Sin embargo, en sucesivas oportunidades se registraron demandas surgidas en el seno de las comunidades guaraníes, con respecto a la desconexión entre la enseñanza escolar y las formas tradicionales de la cultura guaraní. Asimismo, en algunas escuelas los ADIs no encontraron

espacios para el desempeño de sus actividades, siendo éstas reemplazadas por otras tales como preparar el desayuno escolar, limpiar la escuela y las inmediaciones, borrar la pizarra y otras tareas propias de un cadete o un personal de mantenimiento (Arce, 2009).

La experiencia de un ex-estudiante que estaba iniciando su formación como ADI, expresa el papel asignado en la práctica docente al comienzo de este proyecto educativo:

“Para hablar de la escuela primaria cuento un poco de mi experiencia para que se refleje como es la educación dentro de la comunidad. Cuando yo empecé a trabajar ya estaba el cartel “educación intercultural” y yo le lleve a mis chicos de quinto y sexto a otra escuela... Jugamos futbol, vóley con los otros chicos y todo bien. Después del almuerzo nos agrupamos en un aula y por ahí surge hacer un juego y repartieron papelitos para escribir sus nombres, y ellos no sabían escribir sus nombres, y ahí me di cuenta que la escuela estaba para disimular. Y ahí vine medio desanimado. Yo colaboraba no me pagaban. Explicaba a los chicos las consignas que le daba la maestra, trabajando de como más bien un traductor. Y ahí me di cuenta en el año 2003 o 2004 que la escuela así no servía”.

(Masculino, ADI y estudiante - comunidad Kuña Pirú)

Los ADIs jugaron, y lo siguen haciendo, un papel fundamental en el mejoramiento de la calidad de educación brindada en los niveles educativos primarios y secundarios en las escuelas EIB y en la difusión de información sobre posibilidades de continuación de estudios terciarios/universitarios para estos jóvenes. Sin embargo, siguen en una situación de desventaja en relación con los docentes con quienes comparten el aula, cuestión que se percibe ya en su denominación de “auxiliar” docente.

Con la Ley VI-141 de Planificación Lingüística de la provincia de Misiones, aprobada en el año 2010, se da el marco para la creación del Instituto de Políticas Lingüísticas<sup>13</sup> (en adelante IPL) con rango de subsecretaría dentro del Ministerio de Cultura y Educación de Misiones. Actualmente, el IPL presenta dos dispositivos de intervención territorial para la atención educativa intercultural: a) la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) destinada al pueblo mbya-guaraní y b) la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe de Frontera (EIBF) que se ocupa, desde el 2005, de las escuelas de localidades fronterizas<sup>14</sup> con Brasil. Por el momento sólo cubre la escolarización primaria, según el convenio firmado con Brasil, y en este orden, Misiones es la única provincia que ha sostenido esta línea de trabajo bajo el Convenio Bilateral. Una característica particular de este modelo educativo es el cruce de maestros argentinos para dar clases semanales en español en escuelas del Brasil, y de maestros brasileños para dar clases en portugués en escuelas argentinas.

La ley VI - Nº 141 (antes Ley 4518) establece como política de Estado la planificación lingüística en la provincia de Misiones e instituye dicha planificación en el ámbito del Ministerio de Cultura y Educación (artículos 1 y 2). Asimismo, establece la enseñanza obligatoria y sistemática de la “educación intercultural plurilingüe<sup>15</sup>” en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada, dependientes del Ministerio de Cultura y Educación y del Consejo General de Educación de la Provincia, en todos los niveles de la educación obligatoria (artículo 3). Este modelo educativo comprende la lengua española en todas sus variantes, las lenguas oficiales del Mercosur, las de inmigración, la de los pueblos originarios de la región, y

aquellas que son instrumentos de comunicación para la circulación de la ciencia, la investigación, la tecnología y los negocios, propias de los entornos de la globalización. En su artículo nº 6 se resalta que serán especialmente consideradas para la enseñanza, las siguientes lenguas: española, portuguesa, guaraní -con sus variantes locales-, inglesa, francesa, italiana, alemana, rusa, japonesa, china, entre otras. Sin embargo, la elección de las lenguas que se enseñarán en las instituciones educativas depende de cada establecimiento escolar. El IPL únicamente asesora respecto a la organización y graduación de los espacios y lenguas, pero no tiene intervención en la designación de cargos, horas ni selección de personal.

Si bien, como política educativa destinada al pueblo guaraní de la Provincia, la EIB es un avance significativo, persisten ciertas dudas con respecto a su alcance e implicancias, ya que es una modalidad del sistema occidental para los pueblos indígenas. Este descuido, en incorporar un modelo educativo realmente intercultural, va más allá. El calendario académico no contempla los tiempos rituales de la cultura guaraní para equiparar su importancia a los de la cultura dominante (feriados nacionales, provinciales, entre otros) como ya se aplica en relación a otros grupos (por ejemplo los/las que pertenecen a la Iglesia Adventista del Séptimo Día) a través de la Resolución 1325/87 del Ministerio de Educación y Justicia de la Nación. Asimismo, la planificación de los programas y planes de estudio tampoco incorpora una explicación sobre la funcionalidad de dichos rituales y su importancia en la reproducción de la forma de vida guaraní. Al respecto señala un mburuvicha:

“En la escuela se tiene que dar espacio a que los integrantes de las comunidades indígenas participen y que las enseñanzas sean a nuestra manera, a nuestro tiempo. No es una cuestión del sistema educativo tradicional, ni solo de integración, es de respeto, de una forma de diálogo necesaria para que se nos escuche y que se lleve paz al Pueblo Guaraní” (Entrevista a Mario Borjas, mburuvicha de la comunidad de Ka’a Kupe. En: Escobar, 2019).

Por otro lado, quedan eximidas como destinatarias otras poblaciones presentes en el territorio misionero como afro-descendientes y estudiantes transfronterizos. En este sentido, este modelo educativo sigue reproduciendo un diferencial acceso a la educación, pues no considera que el planteo intercultural en el plano educativo deba integrar a toda la sociedad en su conjunto. En relación a lo planteado, se considera que es tiempo de interculturalizar las instituciones educativas en todos sus niveles educativos (inicial, primario, secundario, terciario y universitario), pues son escenarios fundamentales para la transformación social.

### **La educación intercultural bilingüe en Salta<sup>16</sup>**

Las primeras escuelas estatales de la provincia de Salta destinadas a los pueblos indígenas se fundan en los años '30 y '40. Inicialmente en manos de la Iglesia Católica, estas escuelas imparten la educación pública común con la finalidad de castellanizar e integrar a la población indígena. En las siguientes décadas la cobertura brindada se amplió a pedido de las propias comunidades, y las nuevas escuelas fundadas ya eran de gestión estatal. En esta primera etapa se reproducía un modelo educativo “asimilacionista” con resultados muy cuestionables (Wallis, Buliubasich, Molina de Berthea et. al 2005, Morelli de Ontiveros, Guyer y Cabaña 2011). Las

tasas de analfabetismo, repitencia y abandono entre los niños y las niñas indígenas superaban ampliamente la media provincial y se encontraban entre los más altos a nivel nacional (Ribotta 2012; Cid 2013; UNICEF 2010). Los efectos de esta política quedaron trazados en la memoria de los educandos:

“Antes de que hubiese alfabetización, la educación occidental, nuestros ancestros ya educaban a nuestro pueblo través de los tres espacios tradicionales que existen en esta cultura (...) pero un día ¿qué pasó? Llegó el gran desafío de la educación donde nos imponen ya la alfabetización ¿Cuáles son las primeras estrategias que han usado? A través de la Iglesia. La iglesia, más allá de que ha sido, a esta altura, una gran ayuda y un gran apoyo, también a través de ella han venido y han impuesto otra forma de cultura y han usado la Iglesia para que empiece con la educación. Por una parte es bueno esta educación que nos imponen, pero por otra parte también nos hizo olvidar mucho lo que es nuestra cultura, nuestra tradición. (...) Vinieron los primeros maestros y no han sido de los pueblos originarios, sino que han impuesto y han sido grandes piedras que se puso en nuestro camino”.

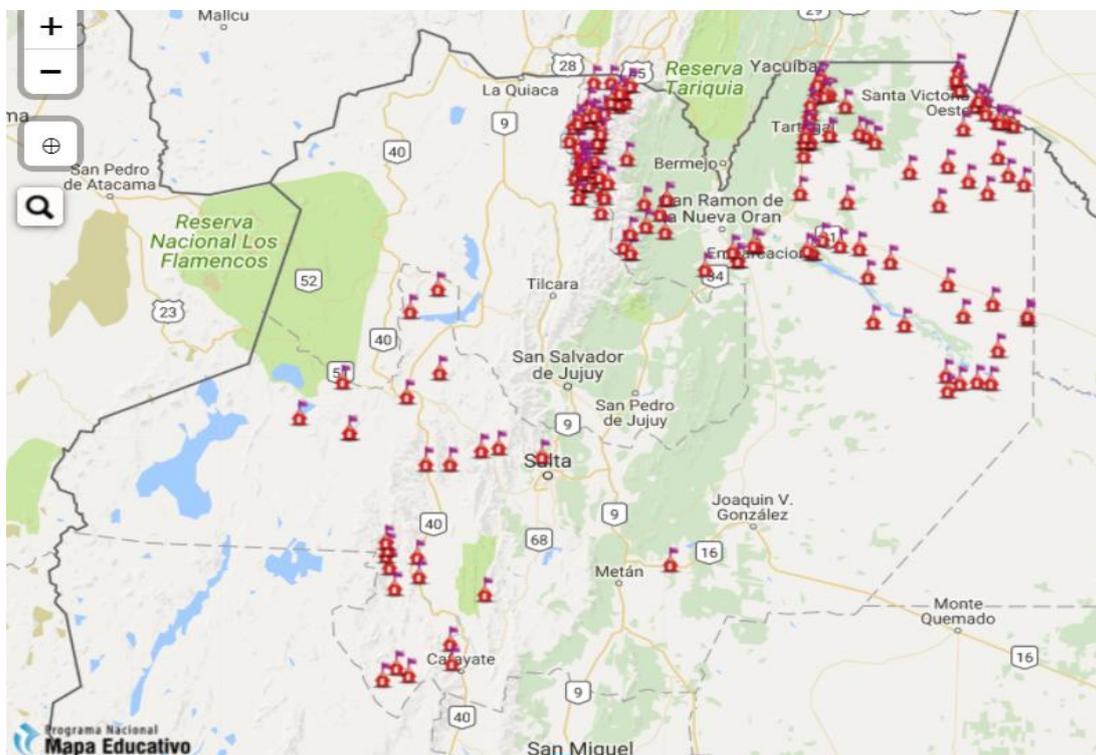
(Masculino, Docente Auxiliar de Tranquitas, septiembre, Peña morada 2018).

Las iniciativas vinculadas a EIB inician en los años 80', cuando se desarrollan las primeras experiencias de incorporación de maestros bilingües en el aula, a partir de la iniciativa de la Iglesia Protestante, a través de Asociana y de la Iglesia católica –específicamente desde el Equipo Nacional de Pastoral Aborigen (ENDEPA) y la Fundación Padre Martearena. Entre 1984 y 1985 el Consejo General de Educación de la Provincia creó el Proyecto de Regionalización Educativa para el Área Aborigen (PREPARA) que se basaba en una propuesta de “Educación Bicultural” e incluía por primera vez la figura de un “Maestro Especial de Idioma Aborigen” (Hirsch y Serrudo, 2016; Guaymás, 2018), el cual, en 1991, se transformaría en “Auxiliar Docente Aborigen” a partir del decreto n°1488. Paralelamente en 1986 la Ley n° 6373 de “Promoción y Desarrollo del Aborigen” creó el Instituto Provincial Aborigen (IPA) y, a través de su artículo 28, planteó la necesidad de reducir el índice de analfabetismo y promover una educación bilingüe y bicultural.

En 2008 la Ley provincial n° 7546 estableció un cambio de paradigma en la educación indígena y adoptó el modelo de la EIB, creando la Coordinación de Educación Intercultural Bilingüe, organismo encargado de su aplicación. En su artículo 58, esta ley define la EIB como “(...) la Modalidad del Sistema Educativo Provincial, en la Educación Inicial, Primaria, Secundaria y Superior, que garantiza el derecho constitucional de los pueblos indígenas (...) a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica.” De esta manera, se define un modelo educativo desde un enfoque étnico, lingüístico y cultural. En su artículo 59 señala como objetivos “b) Asegurar la formación docente específica al *facilitador bilingüe*, en los distintos niveles del sistema. e) *Propiciar la construcción de modelos y prácticas educativas propias* de los pueblos indígenas que incluyan sus valores, conocimientos, lengua, y otros rasgos sociales y culturales”.

La normativa considera la EIB como un derecho constitucional de los pueblos indígenas, por lo cual se trata de un concepto restringido ya que se aplica exclusivamente a un sector de la

sociedad salteña. En tanto derecho, se orienta a “preservar” y “fortalecer” las pautas culturales indígenas en el marco de una “reparación histórica”. Al considerar que la lengua y cultura indígena deben incorporarse a la escuela para “facilitar” el aprendizaje del castellano y la cultura nacional, la normativa establece asimetrías que delinear un concepto de interculturalidad muy particular. En efecto, las lenguas indígenas no han sido reconocidas en esta provincia, y las políticas lingüísticas se desarrollan bajo una ideología castellanizadora (Casimiro Córdoba 2019). En el año 2015 las Modalidades de educación Rural y EIB pasaron a ser aplicadas por un solo organismo: la actual Coordinación provincial EIB y Rural. Esto consolidó una concepción aún más fragmentada del ámbito de acción de las políticas EIB, dejando por fuera gran parte de la población indígena<sup>17</sup>.



**Mapa 1.** Escuelas bajo la modalidad EIB.

Fuente: Programa Nacional Mapa Educativo Datos del Relevamiento Anual 2011.

Como se observa en el mapa 1, las escuelas bajo la Modalidad EIB presentan una alta concentración en las regiones del chaco y la yunga (conocidas como “tierras bajas”) la puna y los valles de altura (regiones denominadas “tierras altas”). Estas regiones presentan la mayor densidad poblacional indígena de la provincia<sup>18</sup>, lo cual, muy a menudo, es interpretado como una “ausencia indígena” en las otras regiones. Históricamente, la literatura etnográfica y los discursos políticos han contribuido a la construcción estereotipada de los pueblos de “tierras bajas”, considerándolos como hablantes monolingües de lenguas indígenas y organizados en comunidades rurales dispersas. En contraposición, la indigenidad de los pueblos de “tierras altas” es puesta bajo sospecha, ya que gran parte de su población está castellanizada y urbanizada. Esta clasificación dicotómica trasluce una serie de imaginarios sociales que, por

una parte, invisibilizan otras regiones, y por otra, instituyen marcadores de “pureza” indígena (Milana, Ossola y Sabio Collado, 2015).

Tanto desde el sentido común de docentes, directivos y supervisores, como de algunos agentes del estado provincial, se asume que, ante la ausencia de una lengua nativa, la Modalidad EIB no puede desarrollarse plenamente en las tierras altas: o si lo hace es de manera “incompleta” o menos “genuina”<sup>19</sup>. De esta manera se fue configurando una manera de pensar el territorio que influyó en el diseño de las políticas educativas. Es así que, desde el estado provincial, se desarrollaron políticas diferenciadas para indígenas de “tierras altas” e indígenas de las “tierras bajas”.

### **Dos regiones y dos dispositivos territoriales**

Al analizar los proyectos desarrollados por la Modalidad EIB en el período 2008-2017, se observa que las políticas se aplican bajo dos dispositivos de intervención territorial estrechamente vinculados a la configuración del mapa socio-étnico de la provincia. En las tierras “altas”, la EIB se enfoca en el bilingüismo y en las “tierras bajas” se focaliza en la interculturalidad.

En el primer caso se aplicó el *dispositivo de la pareja pedagógica* a partir de la inclusión de docentes indígenas en las escuelas, cuya función era, inicialmente, vehicular los contenidos curriculares occidentales a través de la lengua nativa, es decir, se los consideraba traductores que debían contribuir al aprendizaje del castellano y de los contenidos de la educación pública estatal. En la práctica su rol se vio aún más limitado, ya que su incorporación a la comunidad educativa estuvo atravesada por relaciones inter-étnicas desiguales, la falta de preparación de la comunidad educativa y la escasa capacitación de los docentes indígenas que ingresaban. Así lo expresan algunos docentes:

“Después de muchas gestiones no bajamos los brazos hasta llegar a lo que nosotros queríamos que era estar frente al aula, no estar hachando leña o haciendo otra cosa, por entonces acá (señala un afiche) pusimos la escuela que queremos, una escuela 100 por ciento EIB. Uno de los avances más grandes es que los maestros bilingües no solamente nos quedamos ahí, sino que seguimos capacitándonos para ser maestro de grado”.

(Masculino, docente auxiliar bilingüe guaraní de la Comunidad de Yacuy, intervención en un taller desarrollado en Peña Morada en 2018)

“Teníamos poco compromiso del docente criollo, acá tenemos el choque siempre entre el maestro y nosotros, ellos siempre nos han dicho “pero si ustedes no tienen ninguna acreditación, ni un título” pero no nos quedamos en eso, porque nosotros tenemos conocimiento a partir de nuestra niñez, desde la familia no es cierto? (...) pero después el marco jurídico se nos abrió grandes espacios como para poder enfrentar todas estas situaciones de EIB, porque contamos con lo que es el marco jurídico a nivel provincial, nacional e internacional y con todos los circulares que nos mandan a nivel ministerial, entonces se nos abre el camino y comenzamos a trabajar de una manera más diferente, comenzando a trabajar en equipo con el docente de grado”.

(Femenino, docente auxiliar bilingüe chané de la comunidad de Tuyunti, intervención en un taller desarrollado en Peña Morada 2018).

En el año 2008, a través de la Resolución 460, el cargo fue renombrado como “Docente Auxiliar de lengua y cultura Aborígen” lo cual implicó la plena incorporación de los/as auxiliares dentro del sistema educativo, otorgando derechos laborales y gremiales equivalentes a los de docentes regulares. Este re-nombramiento contrajo también un cambio simbólico orientado a promover la condición de igualdad entre docentes indígenas y no indígenas dentro del aula, redefiniendo sus funciones pedagógicas. La por entonces recién creada Coordinación de EIB, desarrolló intervenciones destinadas específicamente a la implementación del dispositivo de la pareja pedagógica en las escuelas, tales como: capacitaciones a supervisores, directivos y docentes acerca de la Modalidad EIB y su marco normativo; proyectos escolares orientados a incluir el trabajo articulado de la pareja pedagógica; y la producción de los primeros materiales bilingües<sup>20</sup>.

Actualmente la provincia cuenta con 362 Docentes Auxiliares Bilingües que forman parte de la planta docente: 61% como titulares y 39% como interinos.<sup>21</sup> Los mismos se desempeñan únicamente en la región de tierras bajas: Departamentos de Orán, Gral. San Martín y Rivadavia. Se trata de una política educativa focalizada en pueblos indígenas que aún conservan la lengua nativa (guaraní, chané, tapiete, wichí, chorote, chulupí y qom) y que habitan en las regiones de ocupación tradicional. Los hablantes de estas lenguas que han migrado fuera de estas regiones no son alcanzados por esta línea de acción, como tampoco lo son aquellos hablantes de las lenguas quechua y aymara quienes migraron desde Bolivia.

La pareja pedagógica pensada en sus inicios para acompañar el aprendizaje del castellano fue cambiando sus objetivos con el tiempo. En la actualidad, la pérdida de la lengua se ha acentuado en pueblos como los guaraníes, y en estos casos el Docente Auxiliar Bilingüe cumple un rol de transmisión y mantenimiento de la lengua, cuando los niños son monolingües en castellano; y de revitalización y fortalecimiento, cuando los niños son hablantes o semi-hablantes de la lengua nativa.<sup>22</sup> Entre los pueblos cuya lengua posee una gran vitalidad la falta de comunicación entre los docentes de grado y sus estudiantes, muchas veces obliga al Docente Auxiliar Bilingüe a asumir un rol de traductor. Esto limita su función pedagógica. Los roles sociales de estos docentes van más allá de sus funciones pedagógicas, puesto que cumplen otras funciones en sus comunidades como líderes y promotores de la lengua y cultura (Casimiro Córdoba 2017). De este modo, los docentes indígenas re interpretan su rol, así lo expresa un maestro wichí:

“Hay que recordar que esto viene de hace mucho, hay que empoderarse ¿Quién sabe más que nosotros? Si queremos que camine la EIB tenemos que apropiarnos de todo esto. Para poder modificar lo que hoy existe, hay que cambiar el rol de maestro. Si nosotros no nos vemos como actores que podemos cambiar la realidad, nada vamos a lograr. Los maestros originarios somos responsables del sistema educativo pero también por la comunidad y en esto nos avalan muchos derechos”.

(Masculino, docente auxiliar bilingüe wichí de la Comunidad de Carboncito, intervención en un taller desarrollado en Salta Capital en 2019)

Sin embargo, pese a los avances alcanzados, son pocos los docentes y directivos que comprenden la importancia de las parejas pedagógicas en el contexto intercultural, es por ello que ha sido aplicado correctamente en muy pocas escuelas y generalmente se ha caracterizado por una situación de subalternidad de los/as docentes bilingües dentro de la pareja pedagógica, y de los contenidos de la lengua y la cultura indígena dentro de los diseños curriculares. Por otra parte, la escasez de materiales pedagógicos y recursos didácticos, específicamente orientados a contextos interculturales y bilingües, ha profundizado la baja calidad educativa. Finalmente, debe mencionarse que, si bien los Docentes Auxiliares Bilingües poseen una vasta formación en su lengua y cultura, en su mayoría, no han podido acceder a educación formal y esto refuerza las desigualdades.

En las “tierras altas” los procesos de re-existencia y revitalización étnica han fortalecido el auto-reconocimiento de pueblos originarios. Estos pueblos perdieron su lengua debido a diversos factores, entre los que se encuentran la aculturación asimétrica, la relocalización y la migración laboral. En esta región no existe una figura similar al Docente Auxiliar Bilingüe ni han existido iniciativas conducentes a la incorporación de docentes indígenas dentro del aula.<sup>23</sup> La lengua, cuando se trabaja, se vincula al aprendizaje de léxico o se presenta como un bien cultural perdido. Si bien esto aplica a la de la lengua kakana, hablada antiguamente por los diaguitas,<sup>24</sup> no es el caso del quechua hablado por los kollas. La ausencia de una política lingüística en la provincia, y la proyección de los imaginarios sociales sobre las “tierras altas” y los pueblos que las habitan, han influido en un tratamiento deficiente de la lengua indígena, dado que se presupone que en esta región no constituye un tema central. De esta manera, las políticas educativas vinculadas a EIB se focalizan aquí en el tratamiento de la cultura.

Las organizaciones indígenas de esta región se caracterizan por una gran vitalidad y fortaleza. Han sido ellos, acompañados por algunas organizaciones no gubernamentales, quienes más han luchado por el desarrollo de una educación intercultural. Hacia mediados de los años 90 ya se desarrollaban en esta región las primeras iniciativas de interculturalidad (Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación, 2004). Allí prevalecía un abordaje de la cultura como conjunto de elementos discretos considerados característicos. Ello ha dado forma al concepto de “cultura andina” como una entidad ancestral estática y escindible, que puede fragmentarse e incorporarse al aula de forma “paralela” a los contenidos curriculares oficiales y que es aplicable, sin variantes, a todas las comunidades que habitan esta zona.<sup>25</sup> Los proyectos escolares desarrollados bajo este enfoque tendieron a la *folklorización* de la cultura y la incorporación de los elementos culturales discretos (descontextualizados y aislados), como aspectos casi anecdóticos que no generan modificaciones a la currícula general.

A partir de 2008, las culturas indígenas fueron abordada a través de capacitaciones a docentes indígenas y no indígenas en torno a diversidad cultural, historia e identidad. La cultura comenzó a ser abordada en relación a demandas actuales de los pueblos, lo que estuvo íntimamente vinculado con el trabajo conjunto con referentes reconocidos en el área educativa. Los procesos organizativos de los pueblos están en permanente cambio, sin embargo, la provincia solamente reconoce oficialmente dos vías de consulta y articulación: el CEAPI (organismo de nivel nacional) y el I.P.P.I.S. (organismo provincial),<sup>26</sup> a través de los cuales deberían canalizarse las demandas y necesidades de los pueblos. Paralelamente,

durante 2010, siguiendo lineamientos nacionales, se desarrollaron mesas de diálogo con todos grupos indígenas de la provincia a los que acudieron referentes del CEAPI, docentes auxiliares y líderes de algunas organizaciones indígenas.<sup>27</sup> Estas mesas significaron un paso más en la participación indígena, aunque prácticamente fueron un hecho único y aislado.

Con la creación de carreras docentes con orientación EIB, hacia 2010 (Trigo y Guaymas 2015), a diferencia de las “tierras bajas”, el aspecto más fuerte de las políticas de EIB en las “tierras altas” dejó de estar en los niveles inicial y primario y paso al nivel superior. Así, se comenzaron a producir materiales propios que buscaban recuperar aspectos y dimensiones de la cultura que pudieran ser escolarizables. Curiosamente, el aprendizaje de la lengua quechua re-aparece en este nivel vinculado a las demandas de los jóvenes líderes, quienes consideran el re-aprendizaje de la lengua nativa como una acción política necesaria para el fortalecimiento de la identidad (Hirsch y Lazzari 2016).

El tratamiento de las culturas indígenas desde las intervenciones estatales recién comienza a explorar el camino de la interculturalidad, buscando abandonar las concepciones más estáticas de las mismas. Sin embargo, para que este trabajo logre un impacto profundo en las escuelas se hace necesario generar cambios reales en la currícula. Entre las grandes deudas de la provincia en esta región se encuentran a) la inclusión de docentes indígenas que puedan propiciar el diálogo intercultural en la propia práctica docente, b) el acompañamiento de los procesos de re-aprendizaje de la lengua nativa y la re-valorización de las variedades del castellano con sustrato nativo, c) la construcción de protocolos de articulación con referentes comunitarios y agrupaciones indígenas para una participación más efectiva de los pueblos originarios tanto en la consulta como en la toma de decisión.

### **Consideraciones finales**

A lo largo de este trabajo se han descripto las características de la EIB en las provincias de Misiones y Salta, presentando las similitudes y diferencias que adopta esta política educativa en cada territorio. Esto, permite establecer algunas etapas de la EIB en cada provincia, como así también identificar las principales problemáticas de su aplicación.

En el caso de la provincia de Misiones, podemos identificar, con fines analíticos, tres etapas. La primera, desde 1970, donde se registran los primeros antecedentes escolares para niños/as y jóvenes guaraníes. Por aquel entonces la educación se basaba en un modelo asimilacionista que promovía un proceso unidireccional de adaptación cultural de los guaraníes hacia los cánones hegemónicos, poniendo énfasis en la “igualdad” de los estudiantes e inhibiendo toda consideración positiva de sus elementos diferenciales, como el idioma. Una segunda etapa, que abarcaría desde 1979, donde predominó un modelo del tipo bilingüe y que coincide con el período de reorganización del frente neo-forestal en la provincia. Esta etapa se ve marcada por una intervención activa de la Iglesia Católica entre los guaraníes de Misiones, y el desarrollo de políticas públicas específicamente dirigidas a la población indígena. Finalmente, desde 1996 una tercera etapa, caracterizada por la conformación de comisiones especiales en el ámbito de la educación oficial para tratar la temática de la EIB y fundamentalmente por el inicio del Proyecto EIB a mediados del 2004 por el Ministerio de Educación de Misiones (posteriormente

instituido como Programa, y transformado en el año 2009, en Área de Modalidad Educación Intercultural Bilingüe). En esta etapa se instauran los dos dispositivos de intervención territorial para la atención educativa intercultural en Misiones, que actualmente continúan vigentes. Uno de ellos es la modalidad EIB, destinada al pueblo mbya-guaraní, y el otro, la modalidad EIBF, destinada a la población fronteriza con Brasil desarrollado a través del Convenio Bilateral con el país vecino. Cabe señalar que el segundo sólo cubre la escolarización primaria y consiste básicamente en el intercambio semanal de maestros argentinos para impartir clases en español en escuelas del Brasil, y de maestros brasileños para dar clases en portugués en escuelas argentinas. Actualmente funcionan en Misiones 27 escuelas núcleo con la modalidad EIB y 30 aulas satélite (que dependen de escuelas comunes) para el nivel educativo inicial y/o primario. Mientras que para el nivel educativo secundario funcionan apenas seis escuelas núcleo y nueve aulas satélites. A pesar de los avances desarrollados en materia educativa, aún queda un largo camino por recorrer, especialmente en relación a la calidad educativa brindada. Se resalta en los discursos de los y las estudiantes mbya-guaraníes universitarios/as y ADIs que la calidad educativa ofrecida en dichas escuelas difiere enormemente del de las escuelas de los centros urbanos, resultando de esta manera en otra barrera más a afrontar en su incorporación al sistema educativo formal de la sociedad dominante, sobre todo en los niveles educativos posteriores donde no existen modalidades interculturales.

En el caso de la provincia de Salta identificamos cuatro momentos: 1) 1985-1993 etapa bicultural e integracionista en la que surgen las primeras normativas nacionales que problematizan la educación indígena, en la provincia, y se desarrollan experiencias pioneras que incluyen la temprana incorporación de docentes bilingües; 2) 1994-2003 etapa intercultural bilingüe compensatoria, período inaugurado por la Reforma de la Constitución Nacional, que se caracteriza por el diseño e implementación de una educación intercultural basada en modelos compensatorios y reparadores orientados fundamentalmente a disminuir las brechas en el acceso y la calidad educativa; 3) 2004-2014 etapa intercultural bilingüe inclusiva, en ella el Estado nacional comienza a asumir una mayor presencia territorial a través de la creación de un organismo de aplicación; 4) 2015-actualidad etapa intercultural bilingüe y rural marcada por la unificación de las modalidades de educación rural y EIB, con la consecuente pérdida de especificidad, desatención de las poblaciones indígenas urbanas y reducción del presupuesto y el equipo técnico. Con la unificación del organismo de aplicación, el territorio de desarrollo de la EIB se ve circunscripto al ámbito rural y los sujetos destinatarios de estas políticas se tipifican según la región en la que habitan. Existe pues una noción discontinua del territorio y la EIB se construye como un problema de bilingüismo en las “tierras altas” y de interculturalidad en “las bajas”, ello determina dos dispositivos de intervención territorial muy diferentes: la pareja pedagógica y la folklorización de la cultura, respectivamente. En el primer caso se observan un desfasaje entre el dispositivo y su aplicación real. Las desigualdades socioeducativas y las relaciones interétnicas producen asimetrías dentro de la pareja pedagógica, y existen distintas maneras de interpretar la función del Docente Auxiliar Bilingüe según los contextos locales y la situación de la lengua, entre otros factores. En el segundo caso, hay un desplazamiento entre las representaciones estáticas de la

“cultura andina” reproducidas en la escuela y las dinámicas de la organización política de la cultura y la identidad de estos pueblos. Los principales desafíos se vinculan al desarrollo de nuevos mecanismos de participación indígena, la construcción de diseños curriculares interculturales y la producción de materiales pedagógicos que reflejen los modos de vida y las formas de organización sociopolítica actual de los pueblos indígenas.

La investigación realizada permite vislumbrar/concluir que la EIB, en ambas provincias, se encuadra efectivamente en los marcos nacionales que la instituyen como derecho constitucional de los pueblos indígenas. Esta política se ha ido transformando desde concepciones de orientación “asimilacionista” hacia modelos más “inclusivos”. Sin embargo, en ambos casos, su aplicación se desarrolla en el marco de relaciones interétnicas asimétricas, donde la lengua y la cultura originaria continúan ocupando lugares marginales dentro de la escuela. Por otra parte, el estudio realizado evidencia que en ambas provincias se entiende a la EIB como un derecho “compensatorio” a recibir una educación que incorpore elementos de la lengua y cultura propia, pero sin contemplar el derecho a participar en el diseño e implementación de esa educación. Mientras en Misiones se trata de un derecho tanto de pueblos indígenas como de poblaciones fronterizas, en Salta únicamente los pueblos indígenas son considerados sujetos de derecho, con una gradiente muy particular que determina tratamientos diferenciales de las problemáticas sociolingüísticas y educativas.

De esta manera, los modelos de EIB de estas provincias traslucen sentidos de la interculturalidad que se vinculan mucho más a los imaginarios locales que construyen el territorio y los sujetos, que a la legislación nacional. Así, si bien los dispositivos de intervención territorial se encuentran bajo la normativa nacional, su diseño y aplicación responde a las formas locales de configurar un territorio de acción. De este modo, en las provincias se resignifican, seleccionan y fijan sentidos determinados de la EIB que constituyen un campo de discusión con textura propia.

En este sentido, consideramos que, si bien la EIB es una política pública estatal en la actualidad constituye además una herramienta de lucha para los pueblos originarios, el desafío consiste en construir un camino que los incluya en todo el proceso de planificación educativa. Asimismo, es imprescindible que el planteo intercultural alcance a otras instituciones, en los diferentes niveles educativos y a todos los sectores poblacionales. Ello contribuye a pensar la interculturalidad desde una perspectiva más amplia e inclusiva.

### **Bibliografía**

ARCE, Hugo (2009) Los usos de la Interculturalidad en la educación escolar indígena de Misiones, Argentina. Tesis de Maestría en Investigación Etnográfica, Teoría Antropológica y Relaciones Interculturales, Universidad Autónoma de Barcelona, Bellaterr, inédita.

ARCE, Hugo (2011) “Estrategias y alianzas en el proceso de escolarización guaraní de Misiones, Argentina”, en M. Paladino y S. M. García (Comps.) La escolarización en los pueblos indígenas americanos. Impactos y desafíos. Quito, Abya Yala.

CASIMIRO CORDOBA, Ana Victoria (2017) “La Universidad Pública y su contribución a la formación de líderes guaraníes. El caso de los maestros bilingües de Salta”, en: +E / Revista de Extensión Universitaria, Santa Fe, Argentina Versión Digital N°7, pp. 254-269, Versión impresa, 7(7), 126-141, Ediciones UNL.

CASIMIRO CORDOBA, Ana Victoria (2019) *Patrimonio lingüístico y cultural de los pueblos originarios de Salta*, Ed. Autor, Salta.

CERNO, Leonardo (2013) *El Guaraní Correntino. Fonología, Gramática, Textos*. Frankfurt, Peter Lang GmbH.

CID, J. C. (2013) “Situación de los aborígenes del norte argentino Gacetilla”, en: *Gacetilla* N° 6, IELDE Instituto De Estudios Laborales y del Desarrollo Económico.

DIETZ, Gunther y MATEOS CORTÉS, Laura Selene (2011) *Interculturalidad y Educación Intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México, Secretaría de Educación Pública

DIETRICH, Wolf (2002) “Guaraní criollo y guaraní étnico en Paraguay, Argentina y Brasil”, en M. Crevels, S. van del Kerde, S. Meira y H. van del Voort (eds.), *Current Studies On South American Languages*. Leiden, Research School, CNWS, Universiteit.

DIETRICH, Wolf (2010) “O tronco tupi e as suas famílias de línguas. Classificação e esboço tipológico”, en N. Volker y D. Wolf (eds.), *O português e o tupi no Brasil*. São Paulo, Contexto.

EMGC (2016) Mapa Guaraní Continental. Cuaderno Mapa Guaraní Continental: Pueblos Guaraníes en Argentina, Bolivia, Brasil y Paraguay. Campo Grande: MS. Gráfica Mundial. ISBN: 978-85-66408-34-8.

ESCOBAR, Patricia (2019) “Mario Borjas, Mburuvichá de Tekoa Ka’a Kupe: Preservar la lengua Mbya Guaraní es fortalecer la espiritualidad, la cultura étnica y el derecho a la tierra”, en: <https://misionesonline.net/>

GOROSITO KRAMER, Ana María (2008) Convenios y leyes: La retórica políticamente correcta del Estado. En: *Cuadernos de Antropología Social* N° 28, pp. 51–65.

GUAYMÁS, Álvaro (2018) “Formación docente, interculturalidad y pueblos indígenas en Argentina: la necesidad de recuperar la política pública y Ampliarla”, en: *Andén* 89, ISSN 2314-1018. Sciences Sociales.

HECHT, Ana Carolina y LONCON ANTILEO, E. (2011) *Educación Intercultural Bilingüe en América Latina y el Caribe: balances, desafíos y perspectivas*. Chile, Fundación Equitas.

HIRSCH, Silvia y LAZZARI, Axel (2016) *Pueblos Indígenas en la Argentina. Interculturalidad, educación y diferencias*. Ministerio de Educación y Deportes de la Nación Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

HIRSCH, Silvia, SERRUDO, Adriana (2016) “Trayectorias de la docencia en contextos interétnicos: la labor de los docentes wichi y guaraní en Salta”, en: HECHT, Ana Carolina y SCHMIDT, Mariana (ed), *Maestros de la Educación Intercultural Bilingüe. Regulaciones, experiencias y desafíos*, pp. 179-201. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

INDEC y UBA (2015). Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010: Censo del Bicentenario. Pueblos originarios: región Noroeste Argentino. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto Nacional de Estadística y Censos.

Informe PROMER II y Ministerio de Educación de la Nación (2014).

MESSINEO, Cristina (2000). “Variación formal y conceptual del término ‘educación bilingüe intercultural’ en distintas clases textuales”. Ponencia presentada al Congreso Argentino de Antropología Social, Mar del Plata.

MILANA, Paula, OSSOLA, María Macarena y SABIO COLLADO, María Victoria (2015) “Antropología social y alteridades indígenas. Salta (1984-2014)”, en: *Papeles de Trabajo*, 9 (16), 192-226.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN CIENCIA Y TECNOLOGÍA (2004) *Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Sistematización de experiencias*, Ed. Bs. As.

MORELLI DE ONTIVEROS, Marta; GUYER, Liliana y CABAÑA, Ramón (2011) “La Educación Intercultural Bilingüe, dificultades y desafíos en el NOA”, en: *Revista Latinoamericana PACARINA de Ciencias Sociales y Humanidades* 1:98-114

MOREIRA, Manuel (2011) “El Derecho de los Pueblos Indígenas, los cambios constitucionales y la interpretación judicial en la Argentina”, en: *Revista Argentina de Teoría Jurídica*, Volumen 12.

NUÑEZ, Yamila Irupé (2017) “Estudiantes guaraníes, interculturalidad y educación superior en Misiones, Argentina”, en: *Comparative Cultural Studies. European and Latin American Perspectives*, nº 4, pp. 9-20, ISSN 2531-9884.

OSSOLA, Macarena (2015) “Capítulo V. Pueblos Originarios”, en: *Consejo Federal de Inversiones Mapa de la Provincia de Salta para la Cooperación Internacional, Salta*.

Programa Nacional Mapa Educativo Datos del Relevamiento Anual 2011.

PROMER II y Ministerio de Educación de la Nación (2014) Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe. Proyecto de Mejoramiento de la Educación Rural Marco de Participación de Pueblos Indígenas.

PONZONI, Federico (2014) “El encuentro intercultural como acontecimiento: una propuesta para el avance teórico de la educación intercultural”, en: *Teoría de la educación*, 17(3):537-553

RIBOTTA, Bruno. (2012) *Atlas diagnóstico sociodemográfico de los pueblos indígenas de la Argentina*, ONU. CEPAL. CELADE, Fundación Ford.

RODRIGUES, Aryon. (1984/1985) “Relações Internas na Família Lingüística Tupí-Guaraní”, en: *Revista de Antropología*, 27/28:33-53.

UNICEF (2010) *Los pueblos indígenas en Argentina y el derecho a la educación Diagnóstico socioeducativo de los niños, niñas y adolescentes indígenas de Argentina basado en la Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas*: UNICEF

WALLIS, Cristóbal.; BULIUBASICH, Emiliana Catalina.; MOLINA de BERTEA, Silvia; DIAZ, Beatriz, ALBARRACÍN, Eliseo, MENENDEZ, Osvaldo y MIENENDEZ Arturo. (2005) “Perspectivas y reflexiones acerca de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Una experiencia de capacitación en la Escuela de Isi Nilataj en el Pilcomayo Salteño”, en: TISSERA de MOLINA Alicia y ZIGARÁN, Julia (Comp.), *Lenguas, educación y culturas*, 233-240. Salta: Facultad de Humanidades UNSa.

---

<sup>1</sup> Se generaron declaraciones de derechos, juicios por delitos de lesa humanidad y el tratamiento de las cuestiones étnicas (Moreira, 2011).

<sup>2</sup> Que suplanta a la constitución de 1853.

<sup>3</sup> En 1992 se aprobó el Convenio 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales, pero recién se depositó en 2000 en Ginebra y alcanzó validez en 2001 (Moreira, 2011)

<sup>4</sup> A continuación se presentan las seis familias lingüística indígenas en la Argentina y sus lenguas: Familia lingüística quechua: 1) quechua y 2) quichua (dialecto del este). Familia lingüística guaycurú: lenguas: 1) toba; 2) pilagá y 3) mocoví. Familia lingüística tupí-guaraní: lengua: 1) chiriguano (o guaraní boliviano); 2) guaraní correntino; 3) guaraní paraguayo y 4) mbya. Familia lingüística mataco-mataguayo: lengua: 1) wichí; 2) nivaclé y 3) chorote. Familia lingüística Chon: 1) áonek'oáyen. Familia lingüística mapuche: 1) mapuche (EMGC, 2016).

<sup>5</sup> La investigación requirió de una estrategia metodológica flexible que incluyó diferentes técnicas de relevamiento de información, construcción y análisis de los datos, tales como: la realización de entrevistas individuales y grupales a diferentes actores, la observación participante en talleres y plenarios desarrollados en el marco de programas educativos provinciales, el relevamiento y análisis de reglamentación nacional y provincial, trabajo de campo en comunidades indígenas y escuelas de la modalidad EIB. De esta manera, el proceso de investigación se caracterizó por un desplazamiento entre los ámbitos comunitarios, escolares y estatales, lo cual promovió una perspectiva holística y comparativa que permitió abordar las políticas EIB tanto desde la de micro como la macro escala. Finalmente, la relevancia otorgada a las voces de los actores delinea un aspecto transversal de la perspectiva antropológica centrada en la comprensión del punto de vista nativo.

<sup>6</sup> Lo que se presenta a continuación son algunos datos obtenidos del proyecto “mbya guaraníes y educación. Relaciones interétnicas, interculturalidad y educación universitaria”, llevado adelante mediante una beca doctoral CONICET (2013-2018).

<sup>7</sup> Se sitúa en el Noreste Argentino (NEA) y se caracteriza por una importante diversidad cultural y lingüística.

<sup>8</sup> Como la contaminación ambiental del agua y del suelo así como también la reducción de territorios aborígenes.

<sup>9</sup> La identificación binaria de géneros en las citas de entrevistas responde a la información detallada por los y las entrevistados/as. La decisión de incorporar este dato responde a que el género es una de las condiciones que prefiguran sus trayectorias educativas y laborales.

<sup>10</sup> También conocido como guaraní criollo (Cerno, 2013) o avañe'ẽ (Dietrich 2002:31; Rodrigues 1984:38; 1985:42). Según Cerno, surge del proceso de interacción entre españoles e indígenas ocurrido durante la colonización española en las antiguas provincias del Paraguay y Corrientes (siglos XVI-XVIII), y “es una de las ocho lenguas integrantes del grupo de lenguas guaraníes meridionales, según la clasificación de Dietrich (2010:11). Otras lenguas de este grupo son el guaraní jesuítico, el kaiwá (kaiova o Pãï), el ñandeva (chiripá), el mbya, el xetá, el guaraní chaqueño (chiriguano) y el tapiete” (Cerno, 2013:19).

<sup>11</sup> Mburuvicha: Gran líder. Figura de líder político comunitario mbya-guaraní.

<sup>12</sup> Kuery: Indica plural en mbya.

<sup>13</sup> El Instituto de Políticas Lingüísticas no toma decisiones respecto a la creación de cargos y horas docentes ni tiene incidencia directa en la gestión institucional de las escuelas. Como Subsecretaría, integra el equipo de planificación del Ministerio e interviene en la articulación con las direcciones de nivel del Consejo General de Educación de la Provincia (CGE) en la elaboración de diseños curriculares y documentos oficiales vinculados con los espacios que incluyen lenguas extranjeras, por ejemplo, participa de las convocatorias nacionales vinculadas a los espacios curriculares de dichas lenguas, o de la modalidad Educación Intercultural Bilingüe, y de otros programas de Cooperación Internacional.

<sup>14</sup> Localidades donde existe la posibilidad de un cruce vecinal seco (Bernardo de Irigoyen - Dionisio Cerqueira) o a través del Puente Internacional (Puerto Iguazú -Foz do Iguazú).

<sup>15</sup> La educación intercultural plurilingüe establece criterios para la alfabetización escolar de los niños cuya lengua familiar es diferente a la española.

<sup>16</sup> Los datos presentados se obtuvieron en el marco del proyecto de investigación Tipo A N° 2317 del Consejo de Investigaciones de la Universidad Nacional de Salta (2017- 2019), marco en el cual se realizó trabajo de campo etnográfico en algunas comunidades guaraníes del Departamento General San Martín (Salta). Con mi incorporación en el año 2018 como técnica de territorio para la Coordinación de EIB y Rural del Ministerio de Educación de la Provincia, participé en el diseño de dispositivos de intervención territorial para diversos pueblos originarios, coordinando algunas actividades y moderando varios talleres, capacitaciones y plenarios. Mirar el territorio desde un rol vinculado a la gestión estatal me permitió una perspectiva panorámica del campo que facilitó el cruce de información de micro y macro escala.

<sup>17</sup> De acuerdo con el CENSO 2010 más del 57,4% de los indígenas de Salta habita en ámbitos urbanos y periurbanos.

<sup>18</sup> Al respecto se recomienda consultar el trabajo de Ossola 2015 y Casimiro Córdoba 2019.

---

<sup>19</sup> Expresiones relevadas en Plenario con Directivos, Docentes, Referentes indígenas y estudiantes de nivel superior en el marco de una capacitación del Coordinación Provincial de EIB y Rural, desarrollado en Octubre 2018 en Cafayate.

<sup>20</sup> Al respecto se puede consultar el Informe de Promer II y Ministerio de Educación de la Nación (2014) que sintetiza las actividades realizadas por la modalidad en el período de 2008-2014 .

<sup>21</sup> Datos recabados por la Dirección General de Nivel Inicial y Primario en el 2018.

<sup>22</sup> Esta diferenciación fue sostenida por los auxiliares bilingües en diferentes entrevistas con el objeto de diferenciar las tareas que realizan en las escuelas según los contextos.

<sup>23</sup> Hay una sola docente auxiliar del pueblo diaguita, su cargo corresponde al nivel secundario y forma parte de un proyecto especial del Ministerio de Educación con UNICEF denominado “Secundaria Mediada por TICs”.

<sup>24</sup> No existen registros de la lengua y actualmente no hay hablantes de la misma, únicamente han sobrevivido algunas palabras y frases que solamente conservan algunas comunidades del valle.

<sup>25</sup> Estos datos se co-construyeron en diálogo con referente diaguita del CEAPI y con jóvenes líderes de la Unión de los Pueblos de la Nación Diaguita Salta, quienes reflexionaron en torno a los programas y proyectos desarrollados por la Modalidad EIB en Salta en el período 2008-2014.

<sup>26</sup> En 2000 se fundó el Instituto Pueblos Indígenas de Salta reconocido oficialmente a través de la Ley Nº 7121/00.

<sup>27</sup> Al respecto consultar el Informe PROMER II y Ministerio de Educación de la Nación (2014) en el cual se detallan las actividades de consulta a pueblos indígenas de Salta para el período 2008-2014.