

Lingüística  
Vol. 33-2, diciembre 2017: 151-157  
ISSN 2079-312X en línea  
DOI: 10.5935/2079-312X.20170021

ANA CAROLINA HECHT y MARIANA A. SCHMIDT (Comps.). 2016.  
*Maestros de la Educación Intercultural Bilingüe: regulaciones, experiencias y desafíos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Novedades Educativas, 240 pp.  
ISBN: 978-987-538-434-7

Reseñado por: SOLEDAD ALIATTA  
Facultad de Filosofía y Letras  
Universidad de Buenos Aires  
soledadaliata@hotmail.com

El libro *Maestros de la Educación Intercultural Bilingüe*<sup>1</sup> reúne investigaciones de autoras argentinas de diversas provincias en donde vuelcan los resultados de sus trabajos con diversos colectivos indígenas. Este libro es un conglomerado de experiencias abordadas en distintas provincias del país, y ofrece una mirada amplia y reflexiva acerca de la Educación Intercultural Bilingüe en Argentina, profundizando en una de las figuras más complejas y relevantes de la EIB: los maestros indígenas y no indígenas. El eje enfocado en el rol de los maestros es fundamental para repensar las complejidades de la presencia de las lenguas indígenas en el sistema escolar, articulando las instituciones educativas, la agencia de los sujetos inmersos en los procesos socio-históricos, los entramados de poder y las condiciones de profunda desigualdad socioeducativa y lingüística que afecta a todo el país. En ese sentido, esta obra nos presenta no solo un estado general de la situación socioeducativa de los pueblos indígenas, sino también un panorama de la vitalidad y uso de las lenguas indígenas y el español en la cotidianeidad de las prácticas educativas.

Las compiladoras, Ana Carolina Hecht y Mariana A. Schmidt, han logrado organizar la obra de manera gradual y detallada permitiendo una lectura fluida desde temáticas localizadas en las provincias del sur del país, como Santa Cruz y Neuquén, pasando por Buenos Aires, Santa Fe y alcanzando las provincias más al norte como Misiones, Santiago del Estero, Chaco, Salta y Formosa. Han trabajado con maestros hablantes de las más diversas lenguas: wichí, chorote, qom, moqoit, mapuche, etc. De esta manera, el trabajo se caracteriza por abordar experiencias desde una marcada mirada federal, analizadas por investigadoras que en su mayoría son oriundas de las regiones sobre las que trabajan, y cuyas trayectorias han sido relevantes en el campo de la Antropología, la Lingüística y las Ciencias de la Educación.

---

<sup>1</sup> Este escrito surge como resultado de un trabajo continuo y de acompañamiento durante más de diez años (2000-2013), con agentes educativos de Chaco Salteño, en el marco de un Programa de Extensión Universitaria de la FFyL de la UBA y financiado a través del Programa de Voluntariado Universitario del Ministerio de Educación de la Nación.

Hacia finales del siglo XX, pueden evidenciarse avances significativos en cuanto a los derechos de los grupos indígenas de gran parte de Latinoamérica. En el caso de Argentina se han elaborado desde la década de 1980 políticas destinadas a las poblaciones originarias con el fin de dar respuestas a las demandas de las comunidades acerca del acceso a la educación, al mantenimiento de sus lenguas originarias, a la salud, al territorio, entre otros. En cuanto a lo educativo, el proyecto de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) "propone contener a los niños y niñas indígenas, quienes no solo se encuentran interpelados por un sistema educativo que no contempla la diversidad sociocultural y lingüística de sus destinatarios, sino que además se encuentran en contextos socioeducativos marcados por situaciones de extrema desigualdad y pobreza estructural" (en este volumen, p. 9). Es interesante destacar que en los años 1990, se vislumbra en los avances legislativos un reconocimiento preponderante en torno al respeto de la pluralidad y las identidades étnicas del país. Con posterioridad, un hito sobresaliente fue la transformación de la EIB, que dependía del Área de Políticas compensatorias, y a partir de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 sancionada en el año 2006 pasa a ser una de las modalidades del sistema educativo. En el escenario actual, la figura del docente, las tareas a desarrollar y su formación, continúan siendo eje de debate en Argentina. Se debe advertir que, si bien la educación indígena primaria y secundaria ha dado grandes respuestas a las demandas de las comunidades en cuanto acceso y permanencia de los niños y niñas indígenas en la escuela, aún no quedan resueltos los criterios respecto a la formación y capacitación para los docentes de dichas modalidades. En este marco, la EIB se va desplegando en multiplicidad de formas según los contextos provinciales y regionales en los cuales se desarrolla. Un claro ejemplo de las dificultades acerca de la formación y capacitación de los docentes ocurre en una región de la provincia de Chaco, donde en zonas aledañas a barrios habitados por un gran número de población indígena, aún no se ha podido implementar la educación bilingüe en el nivel superior. Es decir, muchos maestros (indígenas y no indígenas) no han podido reflexionar sobre las características socioculturales de la región en donde van a trabajar, ni desarrollar herramientas para afrontar contextos educativos interculturales y bilingües. Algunas de las causas principales se asocian a la falta de recursos materiales para implementar esta modalidad (materiales didácticos, capacitaciones, estrategias didácticas para la enseñanza de las lenguas en contacto y alfabetización bilingüe, nuevos cargos docentes que habiliten la pareja pedagógica maestro indígena- maestro no indígena, entre otras), así también como a la ausencia de políticas que visibilicen la necesidad de abordar materias sobre temáticas identitarias y lingüísticas, siendo que la mayoría de los maestros trabajará en establecimientos que atienden niños y jóvenes indígenas y no indígenas.

Por otro lado, al igual que en esta región, en otros puntos del país es frecuente que los jóvenes indígenas tengan que trasladarse a otras ciudades para formarse como maestros de EIB o capacitarse en temas interculturales, siendo nula dicha propuesta en los profesorado que funcionan

tradicionalmente. Otra dificultad se presenta también al interior de los establecimientos que abordan una perspectiva intercultural, que en muchos casos no brindan las competencias académicas suficientes (como por ejemplo respecto a la enseñanza de las lenguas indígenas) para que los maestros una vez recibidos, afronten tareas en espacios de EIB. Es decir, tanto la falta de capacitación como las discrepancias en los criterios para la formación de maestros en contextos interculturales, es una problemática vigente en la actualidad.

Uno de los aspectos predominantes de este libro es que recupera importantes discusiones sobre la interculturalidad y el plurilingüismo en el ámbito educativo. En palabras de las compiladoras, *la interculturalidad debe rebasar las políticas educativas, evitando quedarse abreviada a lo indígena, lo rural y lo folklórico. De este modo se perpetúa la imagen de los pueblos indígenas- salvajes, prehistóricos, atrasados- tradicionalmente difundida por el sistema escolar en sus diferentes formatos, a la vez que se desconoce la "actualidad" de los pueblos originarios, cercenándolos de su capacidad de agencia.* (este volumen, p. 14). Este libro termina de visibilizar la complejidad sociolingüística de dos lenguas en contacto, donde los maestros (indígenas y no indígenas) se tienen que enfrentar a contextos en donde las lenguas indígenas se mantienen muy vitales, hasta otros escenarios en donde las segundas lenguas de los niños y jóvenes ya no se hablan. Como ya mencionamos, se tornan preocupantes ciertos obstáculos en la formación de los docentes en contextos de interculturalidad y plurilingüismo, ya que dicha formación aún permanece ajena a las características de diversidad sociocultural y lingüística de los estudiantes. En la mayoría de los casos, la formación en los establecimientos educativos a los cuales asisten los docentes no indígenas, se desarrolla de manera incipiente e insuficiente para hacer frente a la complejidad del contexto en el cual trabajan los docentes. De esta manera, se evidencian graves tensiones entre los agentes educativos con intereses pedagógicos, sociales y laborales disímiles.

Dadas estas condiciones, la gran trayectoria y compromiso de las compiladoras en esta temática las llevó a emprender el trabajo de reunir distintas reflexiones de quienes han explorado de manera minuciosa experiencias de maestros, elaboradas en el marco de proyectos de investigación y gestión financiadas por universidades, ONGs, entre otras; como es el caso de la pedagoga Mónica Zidarich que viene desarrollando trabajos desde los años 80, con amplia experiencia docente en comunidades wichi, en proyectos de alfabetización bilingüe y en capacitaciones sobre EIB destinadas a docentes y agentes del sistema educativo de Salta, Formosa y Chaco; por otro lado, la licenciada Adriana Serrudo quien tiene gran trayectoria como Antropóloga de la Universidad de Salta, y desde el 2007 es consultora especialista en el área de EIB del Ministerio de Educación de la Nación; la Profesora y Doctora en Antropología, Silvia Hirsch, quien ha participado en proyectos de capacitación en EIB tanto en Chile como Argentina, y en la realización de materiales didácticos para comunidades indígenas de Salta; así también como la docente e investigadora María Claudia Villarreal, especialista

en Educación de la Universidad Nacional del Comahue, quien viene trabajando acerca de las experiencias de los docentes y colaborando con organizaciones mapuches; entre otros reconocidos investigadores. De esta manera, el texto invita a promover discusiones e intercambios de ideas en torno a la EIB en Argentina, la diversidad sociolingüística y en particular a la situación de los maestros indígenas/no indígenas en las distintas provincias.

La presentación de distintas zonas geográficas del país que desglosan los capítulos del libro posibilita una comprensión más acabada de las regiones que abarca la EIB y la variedad de experiencias y situaciones en las cuales se implementa. Si bien puede identificarse un número mayor de establecimientos educativos de dicha modalidad en el norte del país, la obra otorga visibilidad a una gran cantidad de experiencias poco conocidas en otros sectores del territorio argentino. Un aspecto destacado del libro es que cada capítulo logra vislumbrar desde múltiples perspectivas, un exhaustivo marco histórico, legislativo y contextual del caso a presentar, ofreciendo lúcidas reflexiones en torno a las discusiones sobre la EIB, el rol y estatus de las lenguas indígenas y el español, y la figura de los maestros en estos contextos.

Algunas de las principales temáticas que ofrece la obra, relevantes para el campo de la educación intercultural bilingüe, se centran en los desafíos que atraviesan los maestros indígenas en regiones que han negado durante décadas la presencia indígena. Si bien en algunos casos se han elaborado políticas indigenistas, estas han sido escasas y funcionales a los procesos de negación de dichas identidades. Actualmente, distintas experiencias registradas muestran la necesidad de generar espacios específicos de formación en EIB y varios autores, como Mariela Eva Rodríguez y Marcela Alaniz, postulan que es indispensable construir políticas desde lo local que habiliten a pensar en la multiplicidad de casos, en vez de forzar la aplicabilidad de dichas políticas universales en espacios particulares. En vinculación con los criterios de formación en EIB, es de suma importancia el aporte que ofrece Zidarich, quien expone los frentes de lucha que han llevado adelante algunos grupos indígenas. Sin lugar a dudas se traducen actualmente en uno de los mayores desafíos de la EIB: repensar los paradigmas desde donde se están formando los profesores en los distintos niveles.

Otro tema nodal del libro apunta a analizar las dificultades materiales y simbólicas del proceso de formación de los maestros indígenas. Investigadoras como María Claudia Villarreal y María Eugenia Martínez señalan que muchos jóvenes *no cuentan con condiciones materiales algunas, ni con un reconocimiento en términos de sueldo como tampoco de certificación ni hacia quienes se responsabilizan por los procesos de enseñanza ni hacia quienes asumen el compromiso del aprendizaje* (este volumen p. 101).

Por otro lado, a las inquietudes respecto de la carencia de materiales didácticos, Macarena Ossola suma las preocupaciones por la deficiencia en la enseñanza de la lengua indígena. Ambos aspectos pueden verse reflejados en la discontinua y desarticulada formación que reciben muchos docentes de EIB.

Otra clave del libro es que brinda interesantes discusiones en torno a las identidades indígenas, el lugar del Estado y el ámbito de formación escolar. La argumentación de Noelia Enriz devela una interesante postura acerca de cómo el Estado permea los procesos de identificación y da cuenta del modo en que pueden pasar inadvertidas identidades profundamente arraigadas. Asimismo, el libro evidencia que aún persiste en los contextos educativos el proyecto del siglo XIX que *tuvo como objetivo principal "civilizar" a todos aquellos que eran diferentes y no pertenecían al grupo hegemónico, y que constituían "otros" a los que era necesario "blanquear" para concretar el proyecto político que anhelaba con alcanzar a ser una nación uniforme y homogénea* (este volumen, p. 71). Algunos análisis como el de Estela Maris García, Mariel Cremonesi y Mariel Cappannini logran presentar una de las paradojas existentes en la actualidad: maestros que se desenvuelven en contextos de EIB, que en general se ubican identificados con la sociedad nacional, blanco-mestiza.

En relación con los debates acerca de la función de los educadores indígenas, resaltamos el aporte de Mónica Medina quien sostiene que *la tarea de los maestros es "monumental" ya que deben articular el proyecto etnoeducativo con las exigencias de la educación pública y las acciones de revitalización de las lenguas indígenas en las aulas* (2016: 175). Debido a ello, destacamos la pertinencia de la temática en torno a la figura del maestro indígena, y coincidimos con las atinadas conclusiones de Zaynab Gates quien explica que las problemáticas indígenas identificadas en contextos educativos interculturales no pueden separarse del proyecto de transformación social que sostienen las luchas de las comunidades indígenas. La EIB, como bien señala la autora, exige que se profundice en las discusiones acerca de la identidad y el racismo, no quedando circunscripta al ámbito educativo y de revitalización de la lengua, sino alcanzando el empoderamiento de dichas comunidades para superar las situaciones de exclusión y desigualdad social.

Es notable el avance en cuanto a la normativa y las políticas atentas a garantizar el derecho a la EIB en Argentina. Recordemos que, en el período del retorno de la democracia, se producen instancias de reclamo por parte de los grupos indígenas exigiendo una educación que haga frente a las problemáticas y necesidades de estas comunidades (respecto a las dificultades para acceder a la escolaridad, a la exclusión lingüística y socioeducativa, y a la discriminación en los ámbitos escolares). Superando el marco legal de la Constitución de 1853 que establecía en el artículo 67 *proveer a la seguridad de las fronteras; conservar el trato pacífico con los indios, y promover la conversión de ellos al catolicismo*, se sanciona la Ley Nacional 23.302 (1985) sobre Política Indígena y Apoyo a las Comunidades. Al año siguiente, la provincia del Chaco fue pionera en comenzar a discutir en asambleas provinciales de las tres etnias chaqueñas (tobas, wichí y mocoví) un proyecto de ley integral. Específicamente se estaba cuestionando la situación escolar del nivel primario ya que muy pocos niños lograban egresar de séptimo grado.

Uno de los problemas principales que se expresaba era que los niños asistían a una escuela en la cual se enseñaba en castellano y muchos de ellos tenían otra lengua materna, lo que perjudicaba la comprensión.

Finalmente, las propuestas se transformaron en un proyecto de ley aprobado por la Legislatura Chaqueña en mayo de 1987, sancionándose así la Ley 3.258 del Aborigen Chaqueño. Por otro lado, el Consejo General de Educación 15 de julio de 1987 pone en marcha el primer curso de capacitación de auxiliares docentes aborígenes que se constituiría en la base de lo que actualmente es el Instituto de Nivel Terciario CIFMA<sup>2</sup>, en la ciudad de Presidencia Roque Sáenz Peña, Chaco (Valenzuela, 2009).

Otro avance significativo fue el Convenio 169 de la O.I.T. en 1989, sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes, que dictamina que los *gobiernos deberán asumir la responsabilidad de desarrollar, con la participación de los pueblos interesados, una acción coordinada y sistemática con miras a proteger los derechos de esos pueblos y a garantizar el respeto de su integridad*. Asimismo, en el año 1994, se realiza la reforma constitucional argentina (Artículo 75, inciso 17) que va a reconocer por primera vez la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas, asumiendo con ello la pluriculturalidad y pluriétnicidad de la sociedad argentina, su respeto y valorización, a la vez que establece el derecho de los pueblos indígenas a un reconocimiento de su identidad y a una educación bilingüe e intercultural. En el caso de la provincia del Chaco, se tramitan ante los poderes Ejecutivo y Legislativo las carreras de nivel terciario de «maestro bilingüe intercultural para el nivel inicial» y «maestro bilingüe intercultural para la educación general básica», que comienzan a funcionar el 19 de abril de 1995, dando inicio a una nueva etapa institucional a nivel terciario en la provincia. Como se señaló anteriormente, ya la Ley 26.206 de Educación Nacional del año 2006 va a establecer al Estado Nacional como principal garante del derecho a la educación. En el art. 17 se establece la estructura del Sistema Educativo Nacional que comprende cuatro (4) niveles -la Educación Inicial, la Educación Primaria, la Educación Secundaria y la Educación Superior-, y ocho (8) modalidades, entre ellas la Educación Intercultural Bilingüe. En los artículos 52 a 54 se determina que dicha modalidad ha de impartirse en los niveles de educación inicial, primaria y secundaria, garantizada por el derecho constitucional de los pueblos indígenas a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica, entre otros aspectos.

Dado este contexto legislativo, pueden advertirse los cambios positivos respecto a la educación intercultural bilingüe. Sin embargo, respecto a la implementación de la modalidad y a los criterios en la formación docente, estos aspectos aún no estarían del todo resueltos. Considerando que en nuestro país las escuelas enmarcadas dentro de la EIB tienen un modelo de trabajo con dos docentes (maestro indígena y maestro no indígena), los sentidos en torno a la EIB, las tareas a desarrollar y las responsabilidades en

---

<sup>2</sup> Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen.

los establecimientos son muy disímiles y, en muchos casos esto genera fuertes rivalidades. De esta manera, lo nodal de esta obra reside en ofrecer un vasto material que da cuenta de la falta de implementación de estas propuestas y a la vez habilita a reflexionar y actuar en distintos frentes: a través de capacitaciones docentes, asesoramientos diversos, producción de materiales didácticos, capacitaciones lingüísticas, entre otros.

En síntesis, lo desplegado a lo largo de la obra exhibe de manera acertada la gran labor de las investigadoras convocadas. Por un lado, poder identificar los ejes problemáticos vinculados con los docentes indígenas de un amplio territorio de nuestro país. Uno de ellos está vinculado con el nivel insuficiente en la formación tanto de los maestros indígenas como no indígenas. Es decir, la falta de articulación entre los ámbitos tradicionales y aquellos de modalidad de EIB, que permita a los docentes de ambos espacios introducirse en el proyecto educativo intercultural, anticipando el trabajo en conjunto que muchos docentes (indígenas y no indígenas) terminarán desarrollando en la práctica. Otra de las problemáticas más relevante está relacionada con la necesidad de capacitar a la comunidad educativa en general, en las discusiones acerca de las identidades y las competencias lingüísticas diversas, las desigualdades socio-históricas y socio-educativas, y las problemáticas de estigmatización y discriminación en torno a los pueblos indígenas, entre otros temas fundamentales que atraviesan dichos contextos. Por otro lado, el gran trabajo de las autoras ha sido esbozar acciones novedosas a partir de la participación en talleres en algunos casos, y en la elaboración de materiales desde perspectivas interdisciplinarias en otros, que tienden a responder a dichas problemáticas.

## Referencias

Valenzuela, Estela Maris. 2009. Educación Superior Indígena en el Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen (CIFMA): génesis, desarrollo y continuidad, en Daniel Mato (coord.), *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*, Caracas, UNESCO/IESALC: 79-102

## Documentos citados:

- Constitución Nacional (1953) art. 67.
- Ley Nacional 23302 (1985) sobre Política Indígena y Apoyo a las Comunidades Aborígenes.
- Ley 3.258 (1987) del aborigen chaqueño.
- Reforma constitucional (1994) - Artículo 75, inciso 17.
- Ley 26.206 (2006) de Educación Nacional.