



**FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES  
SEDE ACÁDEMICA ARGENTINA**

**MAESTRÍA EN CIENCIAS SOCIALES CON ORIENTACIÓN  
EN EDUCACIÓN**

**Título de la tesis:**

**“LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN EL  
NIVEL INICIAL EN LA PROVINCIA DE FORMOSA: ANÁLISIS  
DE UNA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN DOCENTE”.**

**Autora: Lic. Diamante Fernández Bendezú**

**Directora: Dra. Anny Ocoró Loango**

**Diciembre 2020**

## **Resumen**

La investigación analiza la implementación del “*Trayecto de Formación para docentes de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en la Educación Inicial*” en jardines rurales de nivel inicial a los que asisten estudiantes pertenecientes a pueblos indígenas de la provincia de Formosa. A través de esta experiencia se describe la manera en que se promovieron y efectivizaron las políticas públicas inclusivas en educación inicial en contextos interculturales y bilingües. Se analizan las condiciones en las que la perspectiva intercultural bilingüe se incorporó en esta experiencia de formación docente, la cual tuvo como objetivo fundamental fortalecer el vínculo pedagógico y establecer la relación dialógica entre conocimientos, valoraciones y experiencias de “parejas pedagógicas” (docente indígena y no indígena), equipos de conducción y supervisores de los jardines de infantes.

Esta tesis emplea una metodología de investigación cualitativa, que triangula entrevistas semiestructuradas, observación participativa y el análisis de contenido de documentos institucionales. Los resultados muestran que la coyuntura política y los avances en la legislación nacional y provincial, así como el rol que tuvieron los actores institucionales favorecieron la incorporación de la perspectiva intercultural bilingüe en esta experiencia en el nivel inicial. Sin embargo, y a pesar de esto, permanecen las asimetrías entre las dos figuras docentes de la pareja pedagógica, vale decir la tensión entre ambos roles trasciende la instalación de una metodología de trabajo en conjunto.

**Palabras clave:** educación intercultural bilingüe, pareja pedagógica, trayecto de formación.

## **Abstract**

The research analyzes the implementation of the “*Training Path for Bilingual Intercultural Education (BIE) teachers in Early Childhood Education*” in pre-primary rural kindergartens attended by students belonging to indigenous peoples of Formosa province. This experience describes the way in which inclusive public policies in early childhood education were promoted and made effective in intercultural and bilingual contexts. The conditions in which the bilingual intercultural perspective was incorporated into this experience of teacher training are analyzed, which had as a fundamental objective to strengthen the pedagogical link and establish the dialogic relationship between knowledge, evaluations and experiences of

"pedagogical couples" (indigenous teacher and non-indigenous), leadership teams and kindergarten supervisors.

This thesis uses a qualitative research methodology, which triangulates semi-structural interviews, participatory observation and analysis of institutional documents and files. The results show that the political situation and the advances in national and provincial legislation, as well as the role played by institutional actors, improved the incorporation of the bilingual intercultural perspective in this experience in Early Childhood Education. However, despite this, the asymmetries between the two teaching figures of the pedagogical couple remain, the tension between both roles transcends the development of a joint work methodology.

**Key words:** bilingual intercultural education, pedagogical partner, training path.

## **Agradecimientos**

Escribir esta tesis ha sido un proceso importante no solo a nivel académico sino también como parte de un cierre postergado de una etapa representativa que influyó en mis intereses profesionales, tal como lo fue la etapa de formación en FLACSO Argentina.

Agradezco, en primer lugar, al equipo EIB del Ministerio de Educación de la Nación de aquellos años, en especial a Adriana Serrudo quien, con su generosidad, influyó en mi mirada de lo que es “la EIB” en Argentina; a María Mérega y Laura Nowydwor por tantos viajes de trabajo, anécdotas y aprendizajes compartidos que me hicieron enamorarme de este país.

A Formosa, por abrirme sus puertas con cariño a través del equipo EIB de la provincia. A Adrián Aranda, Lila Ojeda, Beatriz Rodríguez, Norberto Ovejero y Alba Cot, Eduardo Duarte, Sandro Centurión, Osvaldo Segovia y María Esther Parra; gracias por todo lo aprendido con ustedes en cada recorrida por el territorio de la provincia, lo cual contribuyó a reafirmar mi compromiso con la educación de los pueblos indígenas.

A los colegas, compañeros y compañeras indígenas formoseños, por sus valiosos testimonios y por enseñarme que la atención a la diversidad cultural y lingüística es un pilar importante para la construcción de sociedades más justas y democráticas.

Un agradecimiento especial a mi directora de tesis, Dra. Anny Ocoró Loango, por su motivación, profesionalismo y acompañamiento, pero, sobre todo, por los largos debates acerca de la inclusión, que alentaron la realización de esta investigación.

Gracias a mis padres y hermanos, a los amigos y amigas de la vida peruana y la vida argentina: a Vivi, desde donde esté hasta que nos volvamos a encontrar; a Guillermo, por los consejos y debates sobre investigación; a Amparo y Guadalupe, por las charlas feministas; finalmente, a Jessica, Miguel y Florencia, por apoyarme en todo momento entre risas y retos.

## Índice

<b>Resumen.....</b>	<b>2</b>
<b>Agradecimientos.....</b>	<b>4</b>
<b>Introducción .....</b>	<b>7</b>
<b>Capítulo 1: Interculturalidad y Educación Intercultural Bilingüe.</b>	
<b>Consideraciones teórico-conceptuales .....</b>	<b>13</b>
1.1 La Educación Intercultural Bilingüe en el ámbito estatal.....	17
1.2 La Pareja Pedagógica como forma de organización escolar.....	21
1.3 La transversalidad de la Educación Intercultural Bilingüe en la Educación Inicial.....	23
<b>Capítulo 2: Consideraciones metodológicas y estudios relevantes sobre el tema.....</b>	
	<b>28</b>
<b>Capítulo 3: El Trayecto de Formación para docentes de EIB en la Educación Inicial.....</b>	
	<b>36</b>
3.1 Antecedentes y contextualización.....	36
3.2 Las Parejas pedagógicas en el trayecto de formación.....	41
3.3 Población Destinataria.....	42
3.4 El Trayecto de Formación para docentes de EIB en la Educación Inicial en la provincia de Formosa.....	43
3.4.1 Marco Normativo.....	47
3.4.2 Destinatarios.....	49
3.4.3 Instancias del trayecto de formación.....	53
<b>Capítulo 4: La perspectiva Intercultural Bilingüe en la Educación Inicial. El Trayecto de Formación EIB en las experiencias de los actores sociales..</b>	
	<b>62</b>
4.1 La perspectiva de Educación Intercultural Bilingüe y el Trayecto de Formación. Los actores institucionales.....	63
4.2 El rol de la pareja pedagógica en salas de nivel inicial rural en contextos de interculturalidad y bilingüismo.....	72
4.3 Aciertos, dificultades y resultados principales del Trayecto de Formación.....	82
<b>Conclusiones.....</b>	<b>91</b>
<b>Referencias Bibliográficas.....</b>	<b>95</b>

<b>Anexos.....</b>	<b>105</b>
Anexo I: Guías de entrevistas.....	105
Anexo II: Abreviaturas.....	107
Anexo III: Documento “Trayecto de Formación para docentes de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en la Educación Inicial” .....	108
Anexo IV: Pautas para la organización de muestras provinciales .....	117

## **Índice de Tablas**

Tabla 1. Identificación de actores entrevistados.....	30
Tabla 2. Provincia de Formosa. Unidades Educativas de Modalidad EIB según nivel educativo por años.....	50
Tabla 3. Provincia de Formosa. Cantidad de matrícula indígena según nivel educativo por años.....	50
Tabla 4. Provincia de Formosa. Cantidad de docentes indígenas en cada nivel educativo por años.....	51
Tabla 5. Provincia de Formosa. Destinatarios del Trayecto de Formación.....	52
Tabla 6. Provincia de Formosa. Nómina de Unidades educativas participantes.....	52
Tabla 7. Instancias del Trayecto de Formación-1ra.cohorte. Provincia de Formosa.....	54

## Introducción

En las últimas décadas del siglo XX, en el marco de una agenda multi y pluricultural en la región y debido a las reiteradas presiones de los pueblos indígenas y afrodescendientes a favor de la democratización y la inclusión, distintos países avanzaron en el reconocimiento constitucional de los grupos étnicos. En este marco, algunos de esos países fueron avanzando en el desarrollo de políticas educativas para promover el respeto y la valorización de la diversidad cultural, y para garantizar el derecho a la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) de las poblaciones indígenas, que siendo esta última una de sus principales demandas políticas. En Argentina, la Constitución de 1994 reconoció la preexistencia de los pueblos indígenas y comprometió al Estado a garantizar los derechos de estas poblaciones.

Más allá de sus alcances, las reformas constitucionales en los distintos países implicaron un nuevo rumbo en las relaciones entre el Estado y las minorías étnicas (Ocoró, 2018). Estas reformas también “(...) lograron resituar la cuestión étnica en todos los países latinoamericanos de una manera absolutamente nueva”. De ahora en adelante, los Estados y la política no pueden hacer abstracción del elemento étnico (...) en la instalación del tema de los derechos indígenas en la política latinoamericana” (Bengoa, 2009, p.12).

Cabe destacar que estas reformas ocurren en un contexto de implementación de políticas neoliberales que implicaron retrocesos en la agenda social de los estados. En efecto, los lineamientos de EIB en Argentina surgen como políticas educativas focalizadas en el contexto neoliberal y por eso conllevan ese estigma desde su nacimiento. Así, se delinea un contraste entre las consecuencias sociales de las políticas neoliberales y el discurso dominante en el campo cultural, en base a las ideas de “diversidad”, “pluralidad” y “multiculturalidad”. Justamente esa discursividad es la que ha posibilitado reformular las políticas educativas neoliberales de descentralización y regionalización en clave étnica para incluir la diversidad sociolingüística en sus diseños (Hecht y Schmidt, 2015, p. 297).

Ignorar la diversidad cultural y erradicarla por medio del sistema educativo, haciendo de éste una herramienta para la homogeneización lingüística y cultural, sobre todo en lo referente a pueblos indígenas, fue parte de la labor civilizatoria y de reproducción del orden hegemónico occidental. Tal es así que, las campañas de castellanización que se llevaron a cabo durante las

primeras décadas del siglo XX en distintos países de la región tuvieron como fin contribuir a la uniformización lingüística y cultural como mecanismo que contribuyera a la conformación y consolidación de los Estados nacionales latinoamericanos. Para un proyecto con estas características, la diversidad era identificada como un problema que era necesario superar o erradicar (López, 2000). En ese orden debemos considerar que, para el caso de Argentina, la EIB también surge en el marco de las reformas constitucionales que reconocen derechos para los pueblos indígenas, situación que se dio a partir del advenimiento de la democracia. De esta manera, los pueblos indígenas han ido ganando espacio en la agenda educativa con una amplia legislación nacional para el funcionamiento de la EIB (Hetch y Schmidt, 2016)

En el año 2006, a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, se incluye a la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) como Modalidad dentro del sistema Educativo Nacional. Esta ley establece que la Educación Intercultural Bilingüe es la modalidad del sistema educativo de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria que garantiza el derecho constitucional de los pueblos indígenas, conforme al Art. 75, Inc.17 de la Constitución Nacional, a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica; a desempeñarse activamente en un mundo multicultural y a mejorar su calidad de vida. Asimismo, la Educación Intercultural Bilingüe promueve un diálogo mutuamente enriquecedor de conocimientos y valores entre los pueblos indígenas y poblaciones étnica, lingüística y culturalmente diferentes, y propicia el reconocimiento y el respeto hacia tales diferencias. (Ley N° 26.206, Art. 52).

En el año 2012, bajo el gobierno de la Dra. Cristina Fernández de Kirchner, se da la implementación del Trayecto de Formación para docentes de Educación Intercultural Bilingüe en la Educación Inicial. Esta implementación se produjo durante los años 2012-2015 a través de dos cohortes, y tuvo un alcance regional con la participación de las provincias de Misiones, Salta, Formosa y Chaco respectivamente, puesto que estas provincias tienen un alto grado de población indígena en sus escuelas. Este trayecto formativo es un dispositivo de capacitación dirigido a docentes indígenas y no indígenas que trabajan en pareja pedagógica en el nivel inicial, directores de escuela y supervisores del nivel, en contextos de interculturalidad, bilingüismo y ruralidad. Se constituye como una línea de acción implementada de manera articulada entre el Ministerio de Educación de la Nación y los respectivos ministerios de educación de las provincias mencionadas como parte de la política educativa.



La institucionalización de esta Modalidad en todos los sistemas educativos del país implica la construcción de mecanismos consensuados con el conjunto de actores involucrados en los procesos educativos interculturales y/o bilingües: pueblos indígenas, sus organizaciones y comunidades, Ministerios de Educación, instituciones escolares, docentes, alumnas y alumnos.

En este sentido, la propuesta de capacitación se enmarca en la necesidad de dar cumplimiento a dicha Ley de Educación Nacional (LEN 26.206), haciendo efectiva la obligatoriedad de sala de 5, la expansión del nivel inicial a través de las salas de 4, y el acompañamiento a las políticas que tienen como destinatarios a los niños y niñas de 0 a 3 años. El trayecto formativo introdujo el trabajo en parejas pedagógicas para el Nivel Inicial en la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe, el cual se constituye como un modo de garantizar el derecho a la educación de todos los niños y niñas de nuestro país.

En Argentina, un número importante de alumnos y alumnas experimentan la frustración de la repitencia y el abandono escolar. A menudo, ven imposibilitado su egreso de los niveles básicos de enseñanza. Esta situación adquiere porcentajes significativos entre alumnos de pueblos indígenas<sup>1</sup>. Los docentes que trabajan con estos grupos no cuentan, en su gran mayoría, con los recursos necesarios para valorizar aquellos conocimientos y saberes de las culturas y lenguas presentes en las aulas y para ayudar a niños y jóvenes a salir fortalecidos de su experiencia escolar.

El problema, entonces, no es la diversidad de alumnos/as presentes en las aulas, sino la dificultad del sistema educativo para responder a las necesidades específicas de esos/as alumnos/as. En este contexto, y frente a estas necesidades, es que la Modalidad de EIB (en adelante MEIB) se instala como resultado de un largo proceso que tiene, entre sus antecedentes, la lucha de los pueblos originarios por el reconocimiento de sus derechos, incluyendo los educativos (MEN, 2011).

---

<sup>1</sup> En nuestro país la correlación entre pobreza y analfabetismo en los pueblos indígenas se da en elevados niveles, y pueden advertirse diferencias notables de ese índice entre provincias más ricas y provincias más pobres que involucran tanto población indígena como mestizos, criollos, migrantes o sus descendientes. De acuerdo al Censo de 2001 del INDEC se detectó que las provincias en las que se ubican las ciudades más importantes del país tienen niveles de analfabetismo significativamente menores (Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 0,5%; Santa Fe, 2,5%, y, Córdoba, 2,1%) que los de las provincias con menos recursos como Chaco (8%); Formosa (6%); Jujuy y Salta (4,7%). Fuente: [https://www.indec.gob.ar/micro\\_sitios/webcenso/ECPI/index\\_ecpi.asp](https://www.indec.gob.ar/micro_sitios/webcenso/ECPI/index_ecpi.asp)

La Educación Intercultural, en este caso, forma parte de una política educativa y se convierte en una estrategia pedagógica y un proyecto político que se basa en la necesidad de repensar conjuntamente entre el Estado, las escuelas y las comunidades indígenas la relación entre conocimiento, lengua y cultura. Para ello han de considerarse valores, saberes, lenguas y otras expresiones culturales de las comunidades étnica y culturalmente diferenciadas, como así también recursos que aporten a la transformación de la práctica pedagógica.

A los fines de esta investigación, nos centraremos en el análisis de la implementación de la 1ra. Cohorte del Trayecto de Formación en la provincia de Formosa que se desarrolló durante 2012-2013. La elección de la provincia de Formosa obedece a que es una de las provincias con mayor cantidad de escuelas con matrícula indígena del país, y también porque fue la jurisdicción con la que se tuvo más fácil acceso a la información y hubo mayor facilidad para poder contactar a los destinatarios y actores intervinientes en esta capacitación. Cabe mencionar que, desde que se implementó el trayecto formativo, ha existido una continuidad en la gestión política y conducción del equipo EIB de esta provincia.

En función a los desafíos señalados líneas arriba, nos planteamos como pregunta de investigación central: *¿Qué condiciones favorecieron la incorporación de la perspectiva intercultural bilingüe en el Trayecto de Formación para docentes de EIB en la educación inicial durante el periodo 2012-2013 en contextos rurales de la provincia de Formosa?* Así mismo, nos interrogamos sobre cuáles son las percepciones de los actores institucionales y de los/as destinatarios/as sobre la incorporación de la perspectiva intercultural bilingüe en este Trayecto de Formación y cuál fue su rol en la implementación. La manera como los actores intervinientes se apropiaron o resignificaron los discursos institucionales y las normativas nacionales y provinciales vinculados a EIB, así como el rol de las parejas pedagógicas de nivel inicial rural, los aciertos, dificultades y resultados que perciben sobre la implementación de la capacitación también son preguntas que nos hacemos.

La investigación plantea, como objetivo general, analizar las condiciones, potencialidades y desafíos de la implementación del Trayecto de Formación para Docentes de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en la Educación Inicial en la provincia de Formosa.

Dentro de los objetivos específicos, dicho proyecto se propone dar cuenta de qué manera la perspectiva intercultural se introduce en el nivel inicial atendiendo a la diversidad cultural;

analizar e identificar cómo los diversos actores involucrados se apropian de discursos institucionales y prácticas concretas vinculadas a la educación intercultural bilingüe; analizar el rol de la pareja pedagógica en salas de nivel inicial rural con matrícula indígena y finalmente describir de qué manera el trayecto de formación impactó en las prácticas docentes en las salas de nivel inicial rurales con matrícula indígena en Formosa.

A los fines de estos objetivos señalados, la investigación describe, en el capítulo 1, una contextualización de los discursos interculturales vigentes y la emergencia de ideas vinculadas a la atención a la diversidad en educación. De la misma manera, se presenta un marco conceptual de las implicancias de la EIB en Argentina como parte de las políticas públicas en educación, la normativa vinculante, las definiciones acerca de pareja pedagógica y el enfoque de la EIB en la Educación Inicial.

El capítulo 2 plantea las consideraciones metodológicas, explicando los ejes de indagación, el tipo de investigación realizada, así como las técnicas y herramientas utilizadas para el análisis como parte del trabajo de campo. Además, se aborda el estado del arte que recorre parte de la literatura producida vinculante a EIB, infancias indígenas y el rol del docente en contextos interculturales y bilingües.

En el capítulo 3 se describe el *Trayecto de Formación para docentes de EIB en la Educación Inicial* (en adelante Trayecto de Formación), el contexto en el que surgió esta capacitación, el marco y lineamientos de la propuesta, los propósitos, la organización y sus instancias, los núcleos temáticos, destinatarios y la forma de evaluación y acreditación. Se explica, también, cómo se dio la implementación de este dispositivo pedagógico en la provincia de Formosa.

En el Capítulo 4 presentamos los principales resultados obtenidos a partir de las entrevistas realizadas a actores clave que tuvieron un papel destacado en la implementación del Trayecto de Formación en la provincia de Formosa. En el análisis, se destacan las condiciones que favorecieron la incorporación de la perspectiva intercultural bilingüe en esta capacitación para docentes en servicio durante el período 2012-2013, etapa en la cual se desarrolló la 1ra. Cohorte, objeto de nuestra investigación.

Finalmente, se presentan las conclusiones generales a la luz del trabajo de investigación realizado. A través del análisis de esta experiencia de formación docente se apunta a

reflexionar sobre las potencialidades y desafíos de tener en cuenta una perspectiva intercultural en educación, procurando analizar también las vacancias y dificultades que evidencian las complejidades de la implementación de esta perspectiva al interior de las políticas educativas. De esta manera, nos proponemos contribuir con la discusión de la problemática de inclusión-exclusión en educación.

## **Capítulo 1: Interculturalidad y Educación Intercultural Bilingüe. Consideraciones teórico conceptuales**

En este capítulo, abordamos los fundamentos teóricos que sostienen este trabajo a través de una contextualización de los discursos vinculados a EIB. Por otro lado, describimos el lugar que ocupa la pareja pedagógica como forma de organización escolar en escuelas en contextos interculturales y bilingües, y, finalmente, se señalan las implicancias de la EIB al interior de la Educación Inicial.

En América Latina, los discursos sobre diversidad cultural e inclusión empiezan a cobrar fuerza desde fines del siglo XX; dichos discursos intentan dar respuesta a reclamos de grupos culturales y sociales vulnerados, excluidos e invisibilizados. Desde su concepción, la diversidad cultural cuestionó el rol del Estado-nación, su estructura y funcionamiento en contextos de diversidad (Ocoró, 2015). Es así como emergen los discursos multiculturales que exaltan la diversidad y promueven el reconocimiento de estos grupos sociales excluidos. Las confluencias de estos grupos sociales, con demandas como la identidad étnica, la identidad sexual, e identidad de género, entre otras, se dieron a conocer entonces bajo la lupa del llamado multiculturalismo. Las poblaciones indígenas, grupo social que atraviesa nuestra investigación y parte de estos grupos sociales heterogéneos, confluyen en la demanda de la reivindicación de la diferencia étnica y cultural.

A partir de los años 60', los intereses específicos de las minorías subalternas de las sociedades contemporáneas adquieren un matiz cultural. Surge la necesidad de indagar en la relación de un determinado grupo o movimiento social y sus prácticas culturales. Sobre todo, en contextos de marginación socioeconómica y política, la cultura puede convertirse en pilar básico de una acción colectiva (Dietz, 2012, p.33).

Tubino señala que la visión multiculturalista, como idea ilustrada de “tolerancia”, suele dar origen a políticas públicas que -basadas en el principio de la discriminación positiva- generan visibilidad de los grupos étnicos sin generar igualdad. En otros casos, el multiculturalismo cumple una función analgésica para canalizar el malestar que produce la inequidad social en los menospreciados culturalmente (Tubino, 2002). Repensar el multiculturalismo como “diferencia” y no como “diversidad”, con un enfoque atento a la especificidad histórica y

cultural de las diferencias respecto de los principios universales de igualdad y justicia, permite desarrollar una comprensión de la diferencia que evite esencializar la otredad (McLaren, 1984).

Algunas de las críticas que se le hacen al multiculturalismo en la región refieren a que estas narrativas tienen lugar en momentos en los que en América Latina se desarrollan políticas neoliberales. Bajo estas políticas, el Estado está menos presente y “se disfraza de respeto a las culturas e identidades”, pero no resuelve los problemas estructurales de la sociedad y la expansión del capitalismo en cuanto a la economía, las comunicaciones y la informática (Ocoró, 2015). Según Fornet-Betancourt (2000), este contexto histórico está siendo determinado por el proceso de “globalización”, vale decir por el proceso resultante de una política económica con énfasis en el mercado y el consumo que se expande mundialmente como la única opción civilizatoria de la humanidad y que, por entenderse e imponerse como el único proyecto globalizable, no tolera diferencias culturales, es decir, culturas propias.

En los años '90 muchos países de la región reformaron sus constituciones nacionales y se reconocieron como países pluriétnicos y multiculturales. Ocoró señala que se da un “giro intercultural” de visibilización y reconocimiento de los grupos indígenas. La autora afirma que ya desde la década de 1970 se da un auge de movimientos sociales indígenas que buscaron generar cambios y ejercieron presiones al respecto. Surge entonces la interculturalidad como proyecto político y como respuesta crítica desde los pueblos indígenas al multiculturalismo. Esta propuesta política se enfoca en lograr las transformaciones sociales, económicas y políticas de los Estados. No alcanza solo con el reconocimiento multicultural, sino que busca transformaciones que modifiquen el orden colonial establecido. Se sientan las bases de una discusión acerca de si se trata de inclusión o tratamiento igualitario (Ocoró, 2015, p.140). En esa misma dirección, Mato señala que:

...la idea de “interculturalidad” en principio nos abre la posibilidad de pensar, analizar e interpretar relación/es entre agentes sociales que se perciben (o son percibidos) como culturalmente diferentes respecto de cualquier tipo de factor de referencia (no sólo étnicos) que para el caso resulte suficientemente significativo, sea que estas relaciones resulten de colaboración, de conflicto, de colaboración y conflicto, o incluso de confrontación (llevado al extremo, de guerra) (Mato, 2009, p.32).

Hablar de interculturalidad implica también abordar la idea de cultura como abarcadora de los aspectos de producción, apropiación y transformación de sentido que resultan significativos en el desarrollo de cualquier tipo de práctica social (Mato, 2009). Una idea de cultura no como idea abstracta, sino como el proceso concreto por el que un grupo social determinado organiza su materialidad en base a los fines y valores que quiere realizar. Es decir, no hay cultura sin materialidad interpretada u organizada por fines y valores representativos, específicos de una sociedad o etnia humana (Fornet-Betancourt, 2000). Las culturas, aún donde aparecen como marginadas o excluidas, no son realidades mudas u objetos de interpretación simplemente, sino que son fuente de interpretación y de sentido de lo real. Antón (1997) complementa esta afirmación explicando que entiende también a las culturas como universos originarios, pero sin vincular originariedad con aislamiento.

Partimos entonces de la idea de pensar una interculturalidad como opción ético-política que nos impulsa a transitar desde sociedades social y culturalmente asimétricas hacia sociedades basadas en el principio de la igualdad en la diversidad. Ante esto podemos decir que tal vez no hay que empezar por el diálogo, sino con la pregunta de las condiciones del diálogo, a los efectos de plantear condiciones en las que se reconozca y respete el derecho de cada cultura a ser en sí misma. Dicho en otros términos, crear un diálogo en condiciones de igualdad, un diálogo sobre los factores económicos, políticos y sociales que debieran condicionar el intercambio auténtico y honesto entre culturas.

Finalmente, en esta investigación retomamos la conceptualización de interculturalidad propuesta por Dietz (2017), quien hace referencia a las relaciones que existen entre los diversos grupos humanos que conforman una sociedad. El autor afirma que desde el campo académico se pueden encontrar tres corrientes principales del debate contemporáneo sobre interculturalidad: la anglosajona, la europea continental y la latinoamericana. En los dos primeros casos, la interculturalidad suele estar asociada a grupos migrantes, mientras que en el caso latinoamericano, hace referencia a los grupos indígenas y también afrodescendientes. De acuerdo con Dietz:

Si bien originalmente dicho concepto se acuñó mediante una concepción de cultura estática y redificada, a manera de la suma de las relaciones entre culturas, actualmente se usa como un término más complejo y polisémico que se refiere a las relaciones que existen dentro de la sociedad entre diversas constelaciones de mayoría-minoría, y que

se definen no sólo en términos de cultura, sino también en términos de etnicidad, lengua, denominación religiosa y/o nacionalidad. Por consiguiente, el referente empírico de cada una de estas constelaciones es sumamente contextual: en algunas sociedades, la interculturalidad se utiliza para referir a la diversidad “provocada” por la migración, mientras que en otras la misma noción se aplica para las interacciones entre pueblos indígenas y descendientes de colonizadores (p.192).

### **Consideraciones generales sobre la situación demográfica de los pueblos indígenas en Argentina**

El Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC), a través del Censo Nacional de Población del año 2001, presentó los resultados de la Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas 2004–2005 (ECPI)<sup>2</sup> que fue un operativo complementario a este censo. La ECPI relevó —en muchos casos con censistas indígenas— datos estadísticos a fines de cuantificar y caracterizar la población que se reconoce perteneciente y/o descendiente de pueblos indígenas, según los criterios de autoidentificación o autorreconocimiento de la pertenencia a un pueblo indígena y la ascendencia indígena en primera generación. La estimación fue de 600.329 personas, representadas aproximadamente en 31 pueblos indígenas, los cuales se reconocían pertenecientes y/o descendientes en primera generación. La ECPI no incluyó una pregunta sobre la autoidentificación indígena en las ciudades con más de 25.000 habitantes, aunque fuentes alternativas estiman que habría una población de hasta dos millones de personas indígenas en el país. Según un análisis preliminar de la situación lingüística de los 31 pueblos indígenas revelados en la ECPI, 18 todavía hablan y/o entienden una lengua originaria (son los casos de los pueblos Aimara, Chané, Chorote, Chulupí, Guaraní, Ava Guaraní, Tupí Guaraní, Kolla, Mapuche, Mbyá Guaraní, Mocoví, Quechua, Rankulche, Tapiete, Tehuelche, Qom y Wichí); los otros 13 ya no cuentan con hablantes o personas que entiendan una lengua indígena (son los casos de los pueblos: Diaguita/Diaguita Calchaquí, Huarpe, Comechingón, Tonocoté, Atacama, Pampa, Omaguaca, Lule, Querandí, Ona, Charrúa, Sanavirón y Maimará).

---

<sup>2</sup> Fuente: INDEC. Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (ECPI) 2004-2005-Complementaria del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2001. Disponible en: [https://www.indec.gob.ar/micro\\_sitios/webcenso/ECPI/index\\_ecpi.asp](https://www.indec.gob.ar/micro_sitios/webcenso/ECPI/index_ecpi.asp)



En el año 2010 se realizó un nuevo censo de población donde se incluyó, además de los indígenas, a la población afrodescendiente. Permitió identificar a las personas que se reconocían pertenecientes o descendientes de un pueblo originario, así como también el nombre del pueblo de pertenencia. Los datos arrojaron un estimado de 955.032 personas<sup>3</sup> que representaban el 2.4% del total de la población del país, de los cuales 481.074 son varones y 473.958 son mujeres. En el Censo 2010 se registraron aproximadamente 33 pueblos indígenas. Los pueblos registrados son: Atacama, Ava Guaraní, Aymara, Chané, Charrúa, Chorote, Chulupí, Comechingón, Diaguíta-Calchaquí, Guaraní, Huarpe, Kolla, Lule, Maimará, Mapuche, Mbyá Guaraní, Mocoví, Omaguaca, Ona, Pampa, Pilagá, Quechua, Rankulche, Sanavirón, Tapiete, Tehuelche, Toba (Qom), Tonocote, Tupí Guaraní, Vilela, Wichí, entre otros.

Según un documento interno de 2018 de la MEIB del MEN, elaborado y consultado con el Consejo Autónomo de Pueblos Indígenas (CEAPI) en un ciclo de mesas regionales de trabajo, se calculó la existencia de 36 pueblos y 20 lenguas indígenas. Los datos estimativos en relación a la cantidad de pueblos y lenguas indígenas en Argentina tienen un carácter dinámico y variable a lo largo del tiempo, por los procesos de re-etnización y reafirmación étnica que se han dado a lo largo de los últimos años; además, son indicativos y no deben ser entendidos como un listado definitivo ni de los pueblos indígenas ni de sus magnitudes, debido a que muchos pueblos que se autorreconocen como tales aún no han sido reconocidos por el Estado, y porque las cifras no coinciden con las de las organizaciones indígenas, las que consideran que existe una mayor cantidad de indígenas en el país.

### **1.1 La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en el ámbito estatal**

Con el advenimiento de las democracias en América Latina, cuestión que implicó un proceso histórico de reconfiguración del escenario de nuestra región, se origina el resurgimiento de las identidades étnicas, culturales y lingüísticas de los pueblos indígenas. En un marco de re-etnización, de globalización de las luchas indígenas y de revaloración de identidades étnicas, la relación entre el Estado y los Pueblos Indígenas empieza a cambiar progresivamente. En América Latina, la búsqueda de sociedades basadas en principios europeos, condujo a combatir y negar la diversidad cultural. Desde mediados del siglo XIX la promoción de la

---

<sup>3</sup> Fuente: INDEC. INDEC. Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010. Disponible en: <https://www.indec.gob.ar/indec/web/Nivel4-Tema-2-21-99>

inmigración proveniente de Europa como mecanismo de progreso contribuyó a esta negación. De este modo, “las élites imaginaron un modelo de nación en la cual la identidad del indígena tenía que disolverse para la construcción de una sociedad bajo los parámetros occidentales, profundizando la discriminación y el racismo estructural existente como se dio en el caso de los indígenas” (Ocoró, 2015). Con la llamada Conquista del Desierto<sup>4</sup> se implementaron entonces políticas de genocidio para estos grupos sociales, los cuales no eran considerados parte del proyecto de nación imaginada.

La incorporación del término interculturalidad al ámbito estatal, en nuestro caso al ámbito estatal en educación, ha marcado el ritmo de esta relación y el posicionamiento de los gobiernos frente a los pueblos indígenas. Esto ha resignificado el enfoque de diversidad cultural en el sentido de pensar en un proyecto político-un nuevo proyecto hegemónico-que incluya diferentes trayectorias culturales (Walsh, 2006; Soria, 2010; Díaz y Alonso, 2004). El abordaje de la interculturalidad en educación supone también situarse en una visión política de carácter pluralista que revisa y reinterpreta lo político, lo social, lo étnico, lo cultural y lo lingüístico, y que busca articular las diferentes sociedades étnicas que coexisten en un Estado (Godenzzi, 1996).

Los acuerdos internacionales, específicamente el Convenio 169 de la OIT, que destaca las responsabilidades de los estados para con sus pueblos indígenas, y la Declaración Universal de las Naciones Unidas de 1994 sobre los derechos de los pueblos indígenas, posibilitaron un marco normativo y jurídico propicio en relación a los derechos de los Pueblos Originarios. En el caso de Argentina, esto abrió espacio para el surgimiento de la Ley N° 23.302/1985, de apoyo a las comunidades indígenas y creación del Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (INAI); la Ley N° 24.071/1992, de aprobación del Convenio 169 de la OIT; y la Ley Federal de Educación N° 24.195 del año 1993, que establece “El derecho de las comunidades aborígenes a preservar sus pautas culturales y al aprendizaje y enseñanza de su lengua, dando lugar a la participación en el proceso de enseñanza” (Art. 5° inciso 19). De la misma manera, esta ley, en su Artículo 34°, enuncia que “El Estado nacional promoverá programas, en coordinación con las pertinentes jurisdicciones de rescate y fortalecimiento de lenguas y culturas indígenas, enfatizando su carácter de instrumento de integración”.

---

<sup>4</sup> La Campaña del desierto, campaña militar llevada a cabo por el Estado argentino en la figura de Julio A. Roca entre los años 1878 a 1884, tuvo el objetivo de apoderarse de grandes extensiones del territorio en las que habitaban los pueblos originarios causando lo que muchos historiadores denominan como el genocidio indígena.

La reforma constitucional de 1994, que reconoce la preexistencia étnica y territorial de las poblaciones indígenas y el derecho a una educación bilingüe e intercultural, sirvió también como antecedente para la institucionalización de la EIB. La Constitución Nacional de 1994, en su Artículo 75, inciso 17, brinda reconocimiento a los derechos de los Pueblos Indígenas en nuestro país. En el mismo se menciona:

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; reconocer la personería jurídica de sus comunidades, la posesión y propiedad comunitaria de las tierras que tradicionalmente ocupan, regular la entrega de otras aptas y suficientes para el desarrollo humano; ninguna será enajenable, transmisible ni susceptible de gravámenes o embargo. Asegurar su participación en la gestión referida a sus recursos naturales y a los demás intereses que los afecten. Las provincias pueden ejercer concurrentemente estas atribuciones (Congreso de la Nación Argentina, 1994).

El giro intercultural en materia educativa se ve materializado entonces por los convenios con agencias internacionales, en los proyectos con agencias de financiamiento de crédito internacional, y en las nuevas legislaciones nacionales. En consonancia con estos antecedentes jurídicos, se asume el desafío de implementar una educación que contempla las diferencias culturales y socio-lingüísticas de las poblaciones indígenas a través de un marco normativo que ha ido consolidándose y ampliándose a lo largo del tiempo. Tal es así la Resolución N° 107/99 del Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCyE), que reconoce a la Argentina como un país multicultural, pluriétnico y multilingüe, debido tanto a la presencia de población indígena, como de migrantes hablantes de diversas lenguas y de orígenes culturales distintos, y fundamentalmente aprueba las pautas orientadoras para la EIB como estrategia de equidad educativa.

La Resolución N° 549/04 del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología (MECCyT), brindó el marco de referencia para la creación del Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe –PNEIB-, el cual cubrió el vacío existente hasta entonces en la política educativa de nuestro país en relación a los Pueblos Indígenas y sus derechos educativos. El PNEIB desarrolló distintas líneas de trabajo bajo una modalidad de gestión participativa en articulación con las jurisdicciones provinciales, a partir del nivel de

conocimientos de la situación educativa de los Pueblos Indígenas y del desarrollo de la EIB, con las Organizaciones y Comunidades Indígenas, así como también con las Instituciones de Formación y Capacitación Docente, las Universidades Nacionales y las Organizaciones de la Sociedad Civil de apoyo a la EIB.

La Ley de Educación Nacional N°26.206, de 2006, consagra la MEIB como una de las ocho Modalidades del Sistema Educativo (artículos 52, 53 y 54). La misma tiene la virtud de haber sido consultada con líderes indígenas, referentes de la mayoría de los pueblos originarios del país, quienes manifestaron como principal preocupación incorporar en ella el tema de la participación indígena. Al respecto, los incisos a) y d) del artículo 53 de esta Ley manifiestan esta intencionalidad:

Artículo 53.- Para favorecer el desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe, el Estado será responsable de:

- a) Crear mecanismos de participación permanente de los/as representantes de los pueblos indígenas en los órganos responsables de definir y evaluar las estrategias de Educación Intercultural Bilingüe.
- 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.
- d) Promover la generación de instancias institucionales de participación de los pueblos indígenas en la planificación y gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La Resolución N° 1119/10 del Ministerio de Educación Nacional (MEN) de agosto de 2010, que reconoce al Consejo Educativo Autónomo de Pueblos Indígenas (CEAPI) como entidad representativa de los pueblos indígenas con función consultiva y de asesoramiento ante el Ministerio de Educación Nacional y el Consejo Federal de Educación, y la Resolución N° 1119/10 del Consejo Federal de Educación (CFE), de septiembre de 2010, que aprueba el documento de lineamientos generales para la implementación de la MEIB, terminan de delinear el marco normativo nacional en materia de EIB.

La MEIB entiende la interculturalidad y el bilingüismo desde la complejidad que presenta el cambiante mundo actual en relación con la heterogeneidad lingüística y cultural de nuestras poblaciones. La multiculturalidad creciente de los espacios nacionales, junto con la mayor presencia política indígena, marcan significativamente el contexto en el cual hoy se desarrolla la EIB, planteando nuevos retos en sus formulaciones y aplicaciones. El Anexo 1 de la Res. CFE N°119/10 manifiesta que la EIB en Argentina ha buscado responder en los ámbitos educativos a las condiciones sociales y culturales de una sociedad pluricultural. Un enfoque pedagógico con perspectiva intercultural se propone reforzar la capacidad de diálogo entre personas y poblaciones diferentes, sin que ello implique por esto dejar de ser diferentes, así como la construcción de puentes de comunicación que permitan el acercamiento y la expresión plena de las diferencias, sean estas culturales y/o lingüísticas. La Interculturalidad, si bien se propone como el inicio de un diálogo democrático entre culturas diversas, debe a su vez atender las situaciones desiguales en las que se establece este diálogo (MEN, 2011, p. 41).

## **1.2 La Pareja Pedagógica como forma de organización escolar**

Los modelos organizacionales en la escuela constituyen elementos que ayudan a mejorar las trayectorias escolares atendiendo a las propuestas de enseñanza. Cuando hablamos de mejoramientos de trayectorias escolares nos referimos al conjunto de acciones que posibilitan el logro de mejores aprendizajes de los niños y niñas. Las trayectorias escolares reflejan recorridos de los sujetos desde itinerarios heterogéneos; en ese orden, se hace necesario analizar los rasgos institucionales, pedagógicos y didácticos existentes para hacer posible la mejora de las trayectorias (Quiroz y Pieri, 2011).

La gestión institucional en escuelas con alta proporción de asistencia de niños y niñas indígenas suele tener entre sus componentes a la “pareja pedagógica”, conformada por un docente indígena y un docente no indígena. Serrudo (2006) sostiene que la misma constituyó una innovación en las experiencias orientadas al desarrollo de la EIB en Argentina, e implica la presencia simultánea en la escuela de la figura indígena y el docente no indígena, desempeñando ambos las funciones docentes. Esta particularidad se dio a raíz de que en la mayoría de escuelas del país con estudiantes pertenecientes a pueblos indígenas no había docentes indígenas formados y con título docente; a fines de afrontar esta situación es que se incorpora al sistema educativo la figura indígena como “auxiliar docente” que, si bien en un inicio fue incorporado como traductor, empieza a ejercer tareas de orden pedagógico. Además

de traductor, en los primeros años de incorporación del docente indígena, este fue considerado como auxiliar no calificado ejerciendo tareas no relacionadas con lo educativo (tareas de albañilería, limpieza, comedor), situación que fue muy resistida desde los docentes indígenas en la lucha por la legitimación de su rol legalmente adquirido. Serrudo (2010) señala que la incorporación de docentes indígenas en las escuelas se dio con la intención de paliar la situación de monolingüismo indígena presente en aulas con estudiantes indígenas; por ello, el reconocimiento y valoración por parte de sus colegas no indígenas fue puesto siempre en cuestión argumentado que carecían de herramientas pedagógicas y didácticas.

Por su parte, Zidarich (2010) habla de la incorporación en la escuela de adultos o referentes indígenas de las diferentes comunidades como agentes educativos para desempeñar funciones pedagógicas, junto al maestro de grado -que no pertenece al pueblo indígena, ni habla su idioma-. Esta función era enseñar su cultura y su lengua (o favorecer su reinserción).

Al respecto, un antecedente importante es la Resolución 107/99 del CFCyE que, como parte de las pautas orientadoras para la EIB, incorpora los títulos de Profesor Intercultural Bilingüe para la Educación Inicial, Profesor Intercultural Bilingüe para el Primer y Segundo Ciclo de la Educación General Básica, y profesor Intercultural Bilingüe de la Educación General Básica y la Educación Polimodal en alguna disciplina específica. Ante ello, las provincias debían de establecer los alcances de estos títulos en cada una de sus jurisdicciones; esto abrió paso a discusiones acerca del posicionamiento, roles y funciones de los docentes indígenas presentes en las escuelas, y en consecuencia a diversos marcos legales. En algunas provincias los docentes indígenas, al ser incorporados al sistema, recibieron formación específica como tales.

Las parejas pedagógicas como equipos docentes están a cargo de una sala, grado o año en la cual hay estudiantes indígenas, y en la que también puede haber estudiantes que no lo son. Ambos integrantes aportan saberes que fluyen en la dinámica de la clase, los roles van rotando y el protagonismo pasa, en algunos momentos, por uno, y en otros, por el otro docente, vale decir los conocimientos de uno complementan y enriquecen al otro. Sin embargo, estas parejas pueden ser “desparejas” en términos de lo que señala Zidarich (2010), ya que desde el punto de vista del docente indígena, pueden darse situaciones en las que tal vez no domine el castellano, no maneje lo pedagógico, se apropie de malas prácticas docentes -en el sentido que agote licencias, que se vuelva poco creativo, que no defienda su lugar de

docente y tal vez se aísle y renuncie, o bien se adapte, o que no responda a su propia comunidad por diversos conflictos-, dado que muchas veces esta propuesta de trabajo en conjunto es resistida por los docentes no indígenas por cuestiones de racismo y/o discriminación. Desde el punto de vista del docente no indígena, la pareja pedagógica puede ser despareja porque el docente tal vez es racista y descalifica la lengua y cultura indígena; aunque tenga título docente, puede que tenga falencias en lo pedagógico, o puede que no respete el rol del docente indígena porque lo subestima por no tener título docente. Todos estos matices forman parte del funcionamiento y desempeño de la pareja pedagógica.

Ante esta variedad de situaciones, los docentes indígenas se ven interpelados por cuestiones como la demanda de capacitación y formación, no solo por parte de ellos mismos sino también por parte del sistema educativo que marca constantemente la falta de reconocimiento de “status docente”. Por otro lado, se ven también interpelados por demandas de sus propias comunidades para fortalecer la EIB y garantizar el derecho a una educación de calidad (Serrudo, 2010). Como consecuencia, el funcionamiento de la pareja pedagógica abarca una complejidad de situaciones por las que atraviesan los docentes indígenas en sus intentos de legitimación y reconocimiento en la docencia en lo que respecta a igualdad de condiciones frente a sus colegas no indígenas. El lugar que se les otorgue constituye un territorio de constante disputa y tensiones.

### **1.3 La transversalidad de la Educación Intercultural Bilingüe en la Educación Inicial**

En este apartado nos interesa poner en perspectiva la manera en que la MEIB, como una de las modalidades del sistema educativo argentino, atraviesa uno de los niveles de la educación obligatoria, en este caso, el Nivel Inicial. La concepción de una “transversalización” de la EIB al interior de los niveles de enseñanza (al igual que el resto de las modalidades educativas) llevó a que se plantearan diversos interrogantes sobre las posibilidades reales de implementar en las aulas contenidos y actividades interculturales (Serrudo, 2018). Godenzzi (1996) afirma que, en algunos casos, la interculturalidad en educación ha establecido una relación con el plano de los contenidos curriculares, dejando de lado los procesos pedagógicos necesarios, los comportamientos y las prácticas. Un cambio de perspectiva y un abordaje distinto, basados más en la práctica (como, por ejemplo, implementar currículos con ejercicios prácticos, cambios de enfoque en la didáctica, juegos de roles, y debates, entre otros) en los que se hagan evidentes los conflictos naturales y las tensiones que surgen cuando personas de

diferentes culturas y lenguas tienen que solucionar un problema concreto, podrían contribuir a hacer más evidente lo que ocurre en las relaciones interculturales.

De acuerdo al documento marco de la MEIB Nacional (Resolución N°119/10), uno de los desafíos centrales es el de:

generar estrategias y líneas de acción que permitan visualizar la problemática de la EIB al interior del sistema educativo al tiempo que garantice las condiciones para promover y asegurar el derecho a la educación de los distintos sujetos de la misma: niños/as, jóvenes y adultos, la formación adecuada de sus docentes y el necesario fortalecimiento de la Modalidad al interior de los Ministerios Nacional y de cada una de las jurisdicciones, así como la promoción y participación de dichos actores mediante la consulta permanente (MEN, 2011, p. 48).

Por su parte, la propuesta educativa del Nivel Inicial tiene como uno de sus propósitos centrales la ampliación de los repertorios culturales de los niños y las niñas que asisten a los jardines. Desde este nivel, se describen los repertorios culturales como una serie de actividades donde se vinculan los contenidos de las áreas curriculares desde una postura lúdica (MEN, 2012). En este sentido, el jardín se compromete a ofrecer distintas experiencias que favorezcan los aprendizajes relacionados con la exploración y la indagación del ambiente, habiliten a distintos tipos de expresión (verbal y no verbal), promuevan el juego, y acerquen a saberes matemáticos, como así también a la cultura letrada. La presencia de experiencias ligadas a poner el cuerpo en movimiento y conocerlo desde la singularidad, junto con el acercamiento a los lenguajes artísticos, hace que el Nivel Inicial se convierta en una propuesta integral de educación para los niños menores de 6 años. Ampliar los repertorios culturales significa reconocer y valorar los saberes y experiencias que los niños y las niñas poseen, saberes que provienen de las familias, de la comunidad y, para el caso de la EIB, de las comunidades indígenas.

De distintas maneras, y en distintos momentos históricos, la escuela ha realizado un recorte y priorizado determinados contenidos a enseñar. Esta decisión implica que han quedado por fuera un conjunto importante de saberes que no han ingresado a la escuela. Constituye un desafío reconocer esta situación y no renunciar a la ampliación de los repertorios culturales de los niños y niñas que concurren a los jardines. El “discurso oficial”, plasmado en los diseños



curriculares, por ejemplo, va dando las pistas claras sobre en qué consiste esa selección, determinando cuáles son los contenidos socialmente significativos a ser enseñados. Sin embargo, esta situación no es limitante para las propuestas de enseñanza. El proceso de contextualización de los mismos permite que se pongan en diálogo con las tradiciones, las pautas culturales, las características de los niños, las familias y la comunidad. Tal es así que, en los Núcleos de aprendizajes prioritarios (NAP) para el Nivel Inicial, se plantea como uno de los sentidos el “Propiciar la conformación de identidad personal y colectiva, promoviendo el reconocimiento de culturas, lenguajes e historias personal, familiar, local, provincial, regional y nacional”. (MEN, 2004, p.15).

La didáctica específica del Nivel Inicial contempla cuatro variables didácticas: tiempo, grupo, espacios con los materiales que en él se presentan, y el contenido a enseñar (Soto y Violante, 2015). En cuanto a los contenidos, la didáctica del nivel marca que éstos debieran seleccionarse y secuenciarse promoviendo el desarrollo de los procesos de “alfabetización cultural” y “socialización o desarrollo personal y social”. Entendiendo la alfabetización cultural en un sentido amplio - y no limitada a la lectura y escritura- como un cúmulo de variadas experiencias donde se enseñan los modos de actuar propios de cada cultura, se presentan las producciones artístico-culturales para ser apreciadas, cantadas, jugadas, exploradas, escuchadas, ofreciéndose así el “universo cultural” como parte de lo cotidiano (Soto y Violante, 2015). Podemos decir, entonces, que pensando en salas interculturales esta definición se apoya en una perspectiva que contempla la diversidad cultural.

Comprender los procesos de alfabetización como la transmisión sistemática de bienes del patrimonio cultural implica, para la enseñanza en el nivel inicial en salas interculturales y bilingües, poder seleccionar de manera planificada las músicas, las canciones, los bailes, la literatura, y los juegos, entre otros. Selección que proviene de un acervo cultural diverso. Cuando hablamos del acervo cultural diverso, nos referimos a poder incluir aspectos culturales propios de la cosmovisión de los pueblos indígenas, de las tradiciones locales y de la cultura occidental.

El tema del juego es otro de los factores a tener en cuenta en la Educación Inicial, y las consideraciones al respecto del mismo atraviesan la mirada de la MEIB. El juego es uno de los pilares fundantes del Nivel Inicial. En los distintos períodos históricos ha ocupado diferentes lugares ligados a una variedad de interpretaciones, usos y perspectivas, ya sea

desde la didáctica, la psicología, la antropología, entre otras disciplinas. Para el Nivel Inicial el juego es contenido a enseñar, al mismo tiempo que es una estrategia de enseñanza (Sarlé, 2006); es por ello que es importante preguntarnos por el sentido sobre cómo se enseña en las salas a las que asisten alumnos indígenas.

El juego es una construcción cultural (Valiño, 2011) y, como tal, puede presentarse de múltiples formas y formatos; también es transmitido de generación en generación. El carácter cultural del juego se encuentra reflejado, por ejemplo, en los objetos o juguetes que se utilizan en la experiencia de jugar. Cobra importancia no solo por ser una experiencia vital de los niños, sino porque brinda oportunidades de construcción de conocimientos y constituye uno de los derechos inalienables de la infancia. Es una experiencia vital en tanto motor de desarrollo, porque promueve procesos de pensamientos y pone en acto saberes. Al mismo tiempo, se convierte en una herramienta que nos permite ir conociendo acerca del desarrollo cognitivo, social y afectivo de las niñas y los niños.

Tal es así que otro modo de transversalización de la MEIB en el Nivel Inicial tiene que ver con entender el juego como un contenido de alto valor cultural para el desarrollo integral del niño, que se transmite de generación en generación y que, por lo tanto, a jugar se enseña y se aprende. Esta idea se encuentra fortalecida desde los Núcleos de aprendizaje prioritarios (NAP) para el Nivel Inicial al señalar que:

El juego en el Nivel Inicial orienta la acción educativa promoviendo la interacción entre lo individual y lo social, entre lo subjetivo y lo objetivado. Sin embargo, no todos los niños juegan de la misma manera y tampoco a los mismos juegos dado que son sujetos sociales portadores de una historia social culturalmente construida. En este sentido son los propios niños los que marcan los rasgos comunes del juego que siempre supone desafío, la idea de incertidumbre, la intención y el placer de jugar concretando un espacio de creación y resolución de problemas. La variación del juego está fuertemente condicionada por la pertenencia social, por la experiencia y condiciones de vida (a qué y cómo se juega) (MEN, 2004, p.13).

Dado que el nivel inicial está dirigido a la infancia, en esta investigación abordamos la idea de la infancia en sentido plural, entendiendo que no existe una sola idea de infancia sino diversos tipos de infancias, y que la infancia es construida socialmente (Reveco Vergara, 2013;

Nadorowski, 2013; Novaro, 2011). Se trata de infancias que se reflejan según distintas variables y situaciones. Aun así, en las diferencias que puedan surgir y reconocerse, los niños y niñas son sujetos de derechos donde la escuela -el jardín en nuestro caso- es una de las instituciones encargadas de garantizar los derechos de los estudiantes, reconociendo la diversidad y buscando generar condiciones de igualdad. En ese orden, esta investigación constituye un aporte al respecto.

Es desde la antropología que se ha permitido interpelar el concepto de infancia y educación impuesto desde una mirada occidental, mostrando que, en distintos contextos- como son los contextos interculturales y lingüísticos diversos- se registran otras formas de infancia (Novaro, 2011). Estas infancias se encuentran inmersas en una red de relaciones múltiples y complejas, situadas en un contexto histórico, político y social que hacen a las características socioculturales de cada grupo étnico. En ese orden podemos decir que los niños y niñas tienen experiencias interculturales de vida, ya que experimentan circuitos y elementos culturales, articulados desde cada ordenamiento social (Borton et.al, 2011).

Finalmente, podemos afirmar que, pensando en la transversalización de la MEIB al interior de la Educación Inicial, es importante considerar que la EIB implica entender no un solo tipo de EIB, sino múltiples tipos de EIB que puedan atender las diversas realidades socioculturales y sociolingüísticas que se presentan en cada uno de los niveles de la educación obligatoria (MEN, 2011, p .42).

## **Capítulo 2: Consideraciones metodológicas y estudios relevantes sobre el tema**

El presente capítulo describe dos cuestiones; por un lado, introduce las consideraciones metodológicas y una caracterización de la investigación realizada, así como las técnicas y herramientas utilizadas para el análisis. Por otro lado, presenta el estado del arte, que muestra un recorrido acerca de estudios sobre infancias indígenas, algunas cuestiones sobre las implicancias de la EIB y el rol del docente en contextos interculturales y bilingües.

El propósito de esta investigación es indagar acerca de las condiciones que favorecieron la incorporación de la perspectiva intercultural bilingüe en el Trayecto de Formación para docentes de EIB en el nivel Inicial durante el período 2012-2103, etapa en la cual se desarrolló la 1ra. Cohorte de esta capacitación para docentes en servicio. Para lograr este análisis se realizó una investigación cualitativa, la misma implicó la indagación de las percepciones que tuvieron actores institucionales clave y destinatarios del trayecto de formación, así como el análisis de algunos documentos e informes técnicos de las áreas involucradas de los ministerios de educación nacional y provincial, documentos pedagógicos del Trayecto de Formación, informes de evaluación de las capacitadoras y talleristas locales, así como también la revisión de bibliografía especializada del tema.

Al ser nuestra investigación de orden cualitativo, se utilizó la observación participante como instrumento para la recolección de datos. En palabras de Taylor y Bodgan (1984), la observación participante implica la interacción social entre el investigador y los informantes en el escenario social, ambiente o contexto y durante el cual se recogen datos de modo sistemático; en ese sentido, implica mezclarse con los informantes o actores de manera tal que sus miembros actúen de forma natural, y luego salirse del escenario social para que en base a los datos se pueda comprender lo que está ocurriendo en la investigación.

Una de las cuestiones que motivó la realización de este trabajo fue la experiencia personal y profesional como parte del equipo técnico de la MEIB del MEN, equipo del que formo parte desde el año 2010 hasta la actualidad. Dado que era una de las referentes de la MEIB para el Nivel Inicial, participé directamente en la implementación de este trayecto de formación durante los años 2012 al 2015 como actor institucional y representante del MEN, realizando

la gestión, monitoreo, seguimiento y evaluación de esta capacitación en todas las provincias involucradas.

De acuerdo con el enfoque metodológico de la investigación cualitativa empleado en esta tesis, tal como lo señalamos líneas arriba, adoptamos las técnicas de recolección de datos mediante las entrevistas, que se caracterizan por considerar el conjunto de la realidad a investigar qué hace posible acceder a las formaciones discursivas vivas, concretas y espontáneas (Salinas Meruane, 2009). La entrevista utiliza el propio lenguaje de los sujetos entrevistados, y permite analizar las narrativas brindadas por los docentes y funcionarios. A su vez, a través de esta herramienta es posible obtener una visión amplia de actividades y acontecimientos que no pueden ser observados en forma directa. El proceso de sistematización de la información obtenida se realizó mediante tres momentos o fases: una primera fase de descripción y contextualización de los datos y contenidos narrativos; la segunda fase consistió en la selección y análisis de elementos discursivos relevantes, y finalmente, la última fase con su interpretación y sistematización de los datos recabados.

El análisis de las entrevistas se desarrolló a través de los siguientes ejes de indagación relacionados con los objetivos de la tesis: a) las experiencias de incorporación de la perspectiva intercultural en el nivel inicial, destacando las condiciones, potencialidades y desafíos de la implementación del Trayecto de Formación en la Provincia de Formosa; b) cómo los diversos actores involucrados se apropian de discursos institucionales y/o prácticas concretas vinculadas a la educación intercultural bilingüe; c) el rol de la pareja pedagógica en salas de nivel inicial rural con matrícula indígena, destacando las estrategias pedagógicas implementadas por los docentes para enseñar contenidos interculturales y haciendo especial hincapié en el rol del docente indígena; d) de qué manera el trayecto de formación impactó en las prácticas docentes en las salas de nivel inicial rurales con matrícula indígena; e) las vacancias y dificultades que evidencian las complejidades de la implementación de esta perspectiva al interior de las políticas educativas.

La indagación de las percepciones de los actores institucionales y destinatarios involucrados se realizó a través de diez (10) entrevistas semi-estructuradas que tuvieron en cuenta aspectos institucionales, socio-comunitarios y curriculares (ver Guía de Entrevista en el Anexo I). Se entrevistó a cinco (5) actores institucionales tales como: autoridades ministeriales, miembros de equipos técnicos, capacitadores y talleristas del ámbito nacional y provincial. Desde el

nivel central, se entrevistó a una autoridad del MEN, la Coordinadora Nacional de la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe; un referente miembro del equipo técnico nacional de la Dirección de Educación Inicial y una especialista que fue capacitadora. Desde el nivel provincial, se entrevistó al Coordinador Provincial de la Modalidad EIB de Formosa y una tallerista local indígena.

En cuanto a los destinatarios de la capacitación, se entrevistó a un total de cinco docentes, entre ellos no indígenas e indígenas, que trabajaban en aquel momento en “pareja pedagógica” y que desempeñaban funciones en las salas de nivel inicial de los jardines involucrados. Cabe aclarar que esto representó poder entrevistar a dos parejas pedagógicas y un (1) MEMA, dado que en este último caso no se pudo lograr contactar a la pareja pedagógica del docente indígena.

Adjuntamos una tabla con el detalle de las personas entrevistadas:

Tabla 1. *Identificación de actores entrevistados*

		<b>Personas entrevistadas y cargo</b>
<b>ACTORES INSTITUCIONALES</b>	ESTADO NACIONAL	- 1 Coordinadora de la Modalidad EIB del MEN - 1 representante del equipo técnico de la Dirección de Educación Inicial (MEN) - 1 capacitadora nacional (MEN)
	ESTADO PROVINCIAL	- 1 coordinador de la Modalidad EIB de Formosa.
<b>PAREJAS PEDAGÓGICAS</b>	DOCENTES INDÍGENAS Y NO INDÍGENAS	- 2 maestras de nivel inicial. - 3 docentes indígenas. (MEMAs)

*Fuente:* elaboración propia.

Estos actores fueron contactados en el transcurso de los meses de mayo, junio y julio de 2020, y las entrevistas pautadas fueron realizadas de forma oral, previo consenso y autorización, a

través de plataformas virtuales, vía telefónica y por medio de videollamadas de Whatsapp. Las mismas fueron registradas y desgravadas oportunamente.

Para las entrevistas se emplearon dos guías de preguntas, una para los actores institucionales, otra para las parejas pedagógicas, con el objetivo de relevar y comparar aspectos y problemáticas generales y específicas de acuerdo a las trayectorias y roles de cada entrevistado/a. En el caso de las supervisoras y directoras de los jardines participantes, fue difícil poder acceder a las mismas. Por cuestiones de movilidad docente, muchas habían cambiado de jardín y de zona de trabajo; por este motivo se decidió enfocar la indagación en las parejas pedagógicas. Junto a esta problemática, la situación de pandemia epidemiológica también influyó en el poder contactar a todos los destinatarios participantes.

Una complejidad que se dio en el desarrollo del trabajo de campo fue la relacionada con la disponibilidad de los entrevistados, dada la actual emergencia sanitaria causada por el Covid-19, que decantó en una serie de medidas transitorias preventivas, de carácter excepcional, en materia educativa, social y económica en nuestro país. En el caso de los docentes indígenas y no indígenas, muchos viven en zonas alejadas y sin conexión de internet. Por otro lado, en el marco del Aislamiento Social Preventivo y obligatorio (ASPO), resultó dificultoso ubicar a más destinatarios que participaron del trayecto de formación y que tuvieran, de alguna manera, acceso a internet.

La lejanía en el tiempo no fue dificultad para realizar la investigación; hubo muy buena disposición por parte de los entrevistados que consideran que la experiencia fue fundante y muy representativa para el caso de capacitaciones en pareja pedagógica dirigidas al Nivel Inicial.

Un aspecto positivo a considerar, y uno de los motivos por el cual se eligió realizar el estudio en la provincia de Formosa, es la continuidad en la gestión política de la provincia, tanto a nivel de los actores institucionales como la continuidad del ejercicio docente de las parejas pedagógicas en los jardines de nivel inicial. Tal es el caso de una de las parejas pedagógicas entrevistadas, quienes actualmente continúan desempeñándose como tal en la sala del jardín. En el caso de la otra pareja pedagógica entrevistada, actualmente no trabajan juntos en la sala porque la MJI pasó a desempeñarse como directora del JIN.

## **Algunos antecedentes de investigaciones relevantes sobre el tema**

En este acápite, planteamos un recorrido que aborda producciones académicas relacionadas con las infancias indígenas y, por otra parte, la literatura que analiza el rol docente en contextos de interculturalidad y bilingüismo.

En lo que respecta a la EIB en el Nivel Inicial, las investigaciones existentes que abordan el trabajo con primeras infancias indígenas en Argentina y países de la región datan de principios de los años 80. Desde la antropología de la educación, diversas investigaciones abordaron el estudio de los dispositivos institucionales de socialización de la infancia en la escuela, contribuyendo así al análisis de los procesos que caracterizan las trayectorias escolares de alumnos y alumnas con realidades sociolingüísticas e identidades étnicas diversas, frente a las que la escuela muchas veces no alcanza a dar respuesta (Novaro, 2011; Borton, 2011; Enriz, 2011; Hirsch y Serrudo, 2010; Hetch y Schmidt, 2016).

A partir del año 2000 en adelante, los trabajos antropológicos, muchos de ellos de corte etnográfico, han abordado temas como la crianza y el estudio de los procesos de socialización de niños y niñas indígenas, el juego como parte de una producción sociocultural, y experiencias de formación con alumnos indígenas en el nivel primario y secundario, fundamentalmente, aunque existen pocos trabajos vinculados al nivel inicial (Borton, Enriz, García Palacios, Hetch y Padawer, 2011)

En un estado de la cuestión sobre las políticas de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en Argentina, Hecht y Schmidt (2015) mencionan que en las dos últimas décadas existen por lo menos dos tendencias en las investigaciones sobre EIB que se han desarrollado en la región. De acuerdo con estas autoras, se distinguen, por un lado, las investigaciones que analizan la pérdida de las lenguas indígenas, y por otro, las que analizan la calidad que presentan las propuestas de EIB en la región, así como experiencias escolares específicas.

Novaro (2011) plantea algunas preguntas sobre cómo transcurren los procesos formativos escolares, familiares y comunitarios de niños y niñas que se alejan del parámetro de niñez establecida. Diversas investigaciones sobre niñez indígena en contextos distintos dan cuenta de ello, tal como lo expresa Borton (2011), al abordar los procesos formativos de niños Qom



migrantes en Buenos Aires, y Enriz (2011) con su investigación sobre niños y niñas mbyá guaraníes en Misiones. Ante esta diversidad cultural podemos decir que las escuelas, al ser espacios donde justamente esta diversidad está ampliamente desplegada, presentan múltiples desafíos. Con el objetivo de dar respuesta a esta realidad, desde el sistema educativo, se ha caído muchas veces en discursos políticamente correctos y meramente reivindicativos. Estos discursos, asociados a estrategias de visibilización o más bien hipervisibilización del festejo de las costumbres (a través de la celebración de las Efemérides como parte del calendario escolar, por ejemplo, o de actividades en las salas que tienen como tema central las manifestaciones culturales de las poblaciones indígenas) termina siendo, algunas veces, una visión “folclórica” de la cosmovisión y modos de vida de los pueblos originarios (Novaro, 2011).

Enriz (2011), en su investigación sobre las formas de juego de la niñez del pueblo Mbyá Guaraní en Misiones, se enfoca en tres espacios de formación de la niñez Mbyá: la escuela, lo religioso y lo lúdico; en todos estos espacios ocurren conocimientos y saberes. En el ámbito de lo religioso, este conocimiento sólo tiene lugar en el espacio comunitario; sin embargo, en el ámbito de lo lúdico los conocimientos permean tanto en las escuelas como en las experiencias religiosas, demostrando la importancia del juego como contenido cultural (Valiño, 2011). Es así que las experiencias que los niños desarrollan en contextos particulares abonan a las dinámicas identitarias. Estas son cuestiones a tenerse en cuenta al hablar de contenidos pertinentes en el currículum escolar y, por ende, para pensar en propuestas interculturales significativas.

Sandoval, S., Portal, G., Inda, C., Sotelo, P. y Ojeda, H (2010), en su trabajo realizado en Chaco con madres cuidadoras Qom, abordan temáticas ligadas al maternaje y a juegos de crianza, juguetes, y apropiación del entorno natural y social como elementos que preservan la identidad de este pueblo. Al respecto, hablan de una territorialidad presente en el juego. Los juegos relatados por las madres cuidadoras Qom dan cuenta de ello, en el sentido que según las tareas cotidianas que realizan las madres, se van habilitando territorios para la actividad lúdica. En ese sentido, a través del juego se desarrollan diversas formas de conocimiento y se reafirman la identidad, la lengua y la cultura (Kovacs, 2010; Ramírez Florez, 2010).

Del mismo modo, las prácticas culturales y otros soportes de memoria como son los relatos, cuentos y leyendas, los tejidos, los rituales, así como los contextos de aprendizaje y

transmisión en los cuales se dan estas prácticas, constituyen un entramado de sentidos y significados del mundo indígena (Guevara, 2011). Estos sentidos y significados constituyen un desafío pendiente y constante que interpelan las prácticas escolares en la EIB.

Gates (2013) describe la implementación de una política educativa en EIB a través de la experiencia en dos escuelas a las que asisten estudiantes del pueblo indígena Wichí-Weenhayek que se relacionan con dos estados, el argentino y boliviano, y señala que en esta experiencia escolar se mantienen mecanismos de exclusión y racismo sistemático manteniéndose las desigualdades educativas. Una política de EIB situada, que atienda las particularidades de un contexto específico, puede hacer puente entre las necesidades de la organización política de las comunidades indígenas y la construcción de un proyecto de mejoramiento social que permita interpelar al Estado.

Por su parte, López (2000) afirma que constituye una necesidad imperiosa formar maestros que, en posesión de una lengua indígena a nivel oral y escrito, y seguros de su identidad étnica, sean capaces de sistematizar y aprovechar los conocimientos y saberes comunitarios, así como de liderar un movimiento pedagógico que involucre a las comunidades indígenas en el desarrollo educativo.

Los recorridos planteados sirven, por consiguiente, como disparadores que nos permiten repensar las formas de enseñanza y aprendizaje en la escuela, una escuela que muchas veces no contempla la diversidad sociocultural y lingüística de sus destinatarios. Esto nos lleva, indefectiblemente, a reflexionar sobre el rol docente y los paradigmas desde donde se forman.

Por otro lado, Unamuno (2015) analiza, desde un estudio etnográfico multisituado, distintas prácticas y discursos de EIB en la Provincia de Chaco. La autora menciona que existen diversos sentidos, decisiones y prácticas de EIB entre directivos y docentes bilingües. Al mismo tiempo, señala la importancia de las normativas y legislaciones claras al respecto, puesto que “la vaguedad en el tratamiento normativo de la EIB” deja en manos de los equipos docentes aspectos centrales de la EIB como los objetivos y el rol de los docentes, entre otras cuestiones.

En esa misma línea de ideas, el trabajo de Schmidt y Hecht (2015) destaca que desde la vuelta a la democracia se han venido desarrollando en la Argentina distintos proyectos escolares para

atender a las necesidades de las comunidades étnicas. Sin embargo, en la visión de estas autoras, “los cambios a nivel discursivo, legislativo e institucional en favor de una Educación Intercultural Bilingüe (EIB) no han impactado de manera significativa en las históricas prácticas a través de las cuales el sistema educativo ha atendido a la cuestión indígena” (p. 295). Estas autoras centran su investigación en el rol de los maestros (indígenas y no indígenas) en EIB y la puesta en marcha de propuestas escolares, pues ellos son actores centrales para avanzar en el desarrollo de políticas interculturales y plurilingües.

Aliata (2017) también analiza la figura del docente y la EIB en la provincia de Chaco. A través de entrevistas y observaciones participativas, esta autora refiere, para el caso de esta provincia, que tales contextos presentan profundas desigualdades educativas, lo que hace relevante repensar el rol docente bajo estas circunstancias. Argumenta que la EIB involucra a toda la sociedad, no sólo a los sujetos indígenas, ya que, en la práctica cotidiana, ambos maestros (indígenas y no indígenas) se enfrentan con las mismas dificultades, principalmente la falta de capacitación que habilite a una mayor comprensión del contexto en el cual desarrollan su trabajo, así como el dominio de recursos didácticos y pedagógicos, entre otros. Por esta razón, de acuerdo con Aliata:

el Estado es fundamental para desarrollar dispositivos que acompañen estas políticas (capacitaciones, formaciones, etc.), considerando como destinatarios tanto a sujetos educativos indígenas como no indígenas (docentes, directivos, auxiliares, etc.). Es también imprescindible el compromiso y la responsabilidad de todos los sujetos que están involucrados con la EIB (educadores, investigadores, funcionarios, etc.) (Aliata, 2017, p. 2).

Partiendo de esto, entonces, y reconociendo que son escasos los estudios que documenten las experiencias que se vienen desarrollando desde el Estado para favorecer estrategias de acompañamiento a la implementación de la EIB en el Nivel Inicial, esta investigación contribuye a aportar a un área de vacancia que permitirá analizar un dispositivo específico creado por el Estado con miras a favorecer la puesta en marcha de la EIB en la provincia de Formosa.

## **Capítulo 3: El Trayecto de Formación para docentes EIB en la Educación Inicial**

Este capítulo describe la experiencia de formación docente desarrollada en el Trayecto de Formación para docentes EIB en la Educación Inicial. El capítulo está organizado en tres apartados: en el primero, se explican los antecedentes de la capacitación como línea de acción que es parte de una política educativa nacional, el marco normativo bajo el cual se desarrollaron los objetivos que tuvo, y las áreas intervinientes. En el segundo apartado, se hace referencia a la población destinataria de todo el Trayecto de Formación dado que, si bien nos focalizamos en el estudio de caso de la experiencia en Formosa en la 1ra. cohorte, se describe toda la población atendida. Finalmente, en el tercer apartado se explica cómo se desarrolló la implementación de la capacitación en la provincia de Formosa, cuáles fueron los destinatarios, y la legislación y normativa provincial bajo la cual se enmarcó la propuesta. Se describen el dispositivo pedagógico en sí mismo, las instancias de organización, los contenidos que se abordaron, y la evaluación.

### **3.1 Antecedentes y contextualización**

El Trayecto de Formación para Docentes de EIB en la Educación Inicial es una capacitación para docentes indígenas<sup>5</sup> y no indígenas en servicio, directores y supervisores, que aborda los desafíos que plantean la enseñanza y el aprendizaje en las salas de nivel inicial rurales en contextos de interculturalidad y bilingüismo, con una alta proporción de matrícula de niños y niñas pertenecientes a pueblos indígenas. Este trayecto formativo fue implementado desde el Ministerio de Educación de la Nación (MEN) durante los años 2012-2015 bajo la órbita del segundo gobierno de la Dra. Cristina Fernández de Kirchner. Durante esta etapa de gobierno, hubo una amplia receptividad de demandas de algunos sectores sociales, ampliándose también la participación de organizaciones sociales en la vida política. Por un lado, el Kirchnerismo y su filosofía de ampliación de derechos habilitó espacios para plantear necesidades, así como la participación en las políticas sociales; por otro lado, se dieron avances en la construcción de

---

<sup>5</sup> Nos referimos como “docentes indígenas” no solo a los perfiles pertenecientes a pueblos originarios que tienen título docente emitidos en Institutos de Formación Docente de nivel terciario, sino también aquellas figuras indígenas que tienen el cargo de auxiliares y/o todas las distintas denominaciones que reciben en cada provincia y que se encuentran desempeñando funciones en las salas de nivel inicial.

una agenda política a favor de la visibilización de sectores no reconocidos, entre ellos los pueblos indígenas (Ocoró, 2018)<sup>6</sup>

La Ley de Educación Nacional 26.206 (LEN 26.206) señala que la estructura del sistema educativo argentino nacional comprende cuatro niveles: Educación Inicial, Educación Primaria, Educación Secundaria y Educación Superior, y ocho modalidades. Al respecto de las modalidades señala que son:

...aquellas opciones organizativas y/o curriculares de la educación común, dentro de uno o más niveles educativos que pretender dar respuesta a requerimientos específicos de formación, de los sujetos y sus contextos. Con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación y dar cumplimiento a las exigencias técnicas, legales y pedagógicas de los diferentes niveles educativos... (MECCyT, 2006, LEN, Art. 17).

Por tanto y de acuerdo a la LEN 26.206, esta capacitación buscó también demostrar de qué manera las modalidades del sistema educativo argentino ejercen una función transversal a los niveles de enseñanza obligatoria, en este caso- la **Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe** (en adelante MEIB)- al interior del nivel de Educación Inicial.

Junto con la ley, otra normativa importante a considerar para comprender la implementación de este trayecto formativo es la Resolución N° 119/10 del Consejo Federal de Educación (CFE), que aprueba el documento de lineamientos generales para la implementación de la MEIB en los niveles obligatorios del sistema educativo.

Esta capacitación tiene sus antecedentes en los objetivos del Plan Nacional de Educación Obligatoria del MEN (Resolución del CFE N° 79/2009), que tiene como pilares de política educativa: (i) la equidad, igualdad e inclusión, (ii) la calidad de la oferta educativa y (iii) el fortalecimiento de la gestión institucional. Plantea para el caso del Nivel Inicial el ejercicio efectivo de la obligatoriedad de sala de 5 años, la expansión del nivel inicial a través de las salas de 4 años y el acompañamiento a las políticas públicas que tienen como destinatarios a los niños y niñas de 0 a 3 años. (MEN, 2009)

---

<sup>6</sup> Al respecto, la autora agrupa en cuatro ejes las condiciones de posibilidad que propició el kirchnerismo para la construcción de esta agenda política: los derechos humanos, la memoria, la integración de la patria grande y la filosofía de ampliación de derechos (Ocoró, 2018, pp.270)

Este Plan Nacional señala, como desafíos relacionados con la igualdad en el acceso, que el dato de cobertura en salas de 4 años de edad, que era de un 64,2%, representaba una atención a un 39,8% del total de niños y niñas de 4 años. Estos datos reflejaban que era necesario garantizar el acceso de aproximadamente 235.917 estudiantes, en su mayoría pertenecientes a los sectores más pobres. De igual manera, el 12% de los alumnos de sala de 5 años y el 8.5% de sala de 4 pertenecían a escuelas rurales, considerando situaciones muy diferentes entre jurisdicciones cuya población rural significaban el 81% de los alumnos y alumnas no escolarizados y en otras el 4%. (MEN, 2009)

En cuanto al fortalecimiento institucional, plantea como insuficiente la capacidad de articulación con otras áreas gubernamentales y no gubernamentales para satisfacer múltiples demandas y necesidades de la infancia que asistía a los jardines maternos y jardines de infantes y que es necesario mejorar el acceso de los que aún no se incorporan. Finalmente, menciona el desafío de profundizar los vínculos entre las familias y las escuelas.

El objetivo estratégico de este Plan Nacional de Educación Obligatoria para el Nivel Inicial era extender y mejorar la educación inicial en el país; en este sentido planteaba 3 estrategias: (MEN, 2009, Anexo 1, p.19)

Estrategia 1. Ampliar la cobertura en los ámbitos urbano y rural. Esta estrategia se corresponde con las políticas de igualdad e inclusión educativa. Comprende líneas de acción que procuran:

1. Incorporar al nivel de manera creciente a los niños y niñas de 0 a 3 años, en especial de sectores desfavorecidos.
2. Promover la universalización de la sala de 4.
3. Alcanzar la obligatoriedad de la sala de 5.

Estrategia 2. Mejorar la calidad de la oferta educativa. Esta estrategia se corresponde con las políticas de calidad. Comprende líneas de acción que promueven:

4. Enriquecer la propuesta pedagógica del nivel
5. Mejorar los recursos didácticos y el equipamiento,
6. Fortalecer el desarrollo profesional de los docentes
7. Lograr una mayor articulación con el nivel primario.

Estrategia 3. Fortalecer la gestión institucional. Esta estrategia se corresponde con las políticas de desarrollo institucional. Involucra líneas de acción que procuran:

8. Reforzar la identidad y los objetivos del nivel en todo el territorio nacional

9. Apoyar a las familias y promover los vínculos entre las familias y las escuelas.

10. Promover acciones interministeriales y fortalecer las redes comunitarias para la integración entre la escuela y organizaciones de la sociedad.

11. Fortalecer la capacidad de planificación y gestión de las instituciones educativas y de los equipos técnicos.

En el marco de la Resolución N° 79/2009, la MEIB señala como desafíos<sup>7</sup>:

(i) Generar estrategias y líneas de acción que permitan visualizar la problemática de la EIB al interior del sistema educativo;

(ii) Garantizar las condiciones para promover y asegurar el derecho a la educación de los niños, jóvenes y adultos indígenas;

(iii) Formar adecuadamente de los docentes;

(iv) Fortalecer la Modalidad al interior de los Ministerios Nacional y de cada una de las Jurisdicciones;

(v) Promover la participación indígena real y efectiva como mecanismo de consulta permanente.

En paralelo al inicio del Trayecto de Formación durante el segundo semestre 2012, se dieron a lo largo de todo ese año las discusiones en miras a modificar y diseñar lo que sería el nuevo Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012-2016 (PNEOyFD)- aprobado en diciembre de 2012 por Resolución CFE N° 188/12-, y cuyos objetivos consistieron en extender la cobertura educativa de 0 a 5 años, promover las trayectorias escolares generando mejores condiciones para la enseñanza y los aprendizajes, y fortalecer la gestión institucional ampliando las estrategias de inclusión de poblaciones infantiles con necesidades educativas específicas.

En este sentido, para el Nivel Inicial, con el nuevo PNEOyFD 2012-2016, se hizo hincapié en las políticas de enseñanza con énfasis en el juego y los lenguajes artísticos; al mismo tiempo

---

<sup>7</sup> Desafíos planteados en el documento: La Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe en el sistema educativo argentino. Serie Documentos EIB N°1/2011 (MEN, 2011, p.15)

se potenció el uso de una serie de materiales educativos distribuidos desde la Dirección de Educación Inicial en las instituciones de todo el país, principalmente las Ludotecas Escolares y las Colecciones de Aula<sup>8</sup> (Quiroz, 2016). Tal es así que, para la elección de los jardines participantes del trayecto de formación dentro del universo de instituciones educativas de nivel inicial, uno de los criterios que se tuvo en cuenta fue la identificación y cantidad de jardines que recibieron los materiales educativos mencionados (en Formosa 148 jardines recibieron las ludotecas, en Salta 635 y en Misiones 293 jardines, respectivamente). Otro criterio de selección tuvo que ver con identificar las instituciones que hubieran recibido capacitaciones EIB implementadas por las provincias. Cabe señalar que éste era un criterio nacional, el cual en conjunto con los criterios de selección propios de cada provincia llevaron a la selección de los jardines que participaron.

El Trayecto de Formación se enmarcó, en esta etapa, no solo en los lineamientos del Programa Nacional de Formación Permanente del PNEOyFD 2012-2016, sino también en las orientaciones de los Núcleos de Aprendizaje Prioritario para el Nivel Inicial (NAPs) (Resolución CFE N°214/04). Los objetivos de esta capacitación plantearon el desarrollo de experiencias y procesos educativos que habiliten el intercambio de ideas y la reflexión sobre la escuela y la enseñanza desde una mirada ético-política, así como el desarrollo de propuestas curriculares situadas que enriquezcan el trabajo y la formación docente. Finalmente, el trayecto formativo planteó el desafío de habilitar un proceso de gestión compartida entre los equipos de las áreas del ministerio nacional y los respectivos equipos provinciales, a fin de promover políticas públicas inclusivas en educación.

La capacitación se organizó a través de la gestión articulada entre la Coordinación Nacional de la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe (a cargo de la Lic. Adriana Serrudo), la Dirección de Educación Inicial (a cargo de la Lic. Martha Muchiutti), la Coordinación Nacional de la Modalidad de Educación Rural (a cargo de Olga Zattera) y el área de Capacitación del MEN (a cargo de Margarita Marturet). A su vez, estas áreas interactuantes implementaron respectivamente la capacitación en articulación con las áreas de los Ministerios de Educación Provinciales donde se desarrolló el Trayecto de Formación.

---

<sup>8</sup> Las Ludotecas escolares son equipamiento pedagógico de juego para el nivel inicial distribuido por el MEN durante 2009. Las Colecciones de Aula son una biblioteca con 25 títulos que abordan diversos temas y contenidos del nivel inicial, elaboradas y distribuidas en 2012 por el MEN para todas las salas de 4 y 5 años de todo el país.



El Trayecto de Formación se implementó durante los años 2012 al 2015 a través de dos cohortes. Durante el año 2012 y 2013 se desarrolló la 1ra. cohorte de este trayecto de formación con participación de las provincias de Formosa, Salta y Misiones. En 2014 se da inicio a la implementación de una 2da. Cohorte con la incorporación de la provincia del Chaco, que se sumó a las tres provincias mencionadas anteriormente, finalizando todo este proceso en el año 2015.

En las regiones de NEA y NOA, en lo que respecta al nivel Inicial, la cobertura de alumnos de 5 años era aún una tarea pendiente y a reforzar. En las zonas rurales de estas regiones, la incidencia de contextos educativos interculturales y bilingües mostraba una amplia heterogeneidad lingüística y cultural. Tal es así que, sobre un total de aproximadamente **432** salas de nivel inicial de educación común que registran al menos un 50% de matrícula indígena, **284** se encuentran en las provincias de Chaco, Formosa, Salta y Misiones. Del mismo modo, sobre un total de **8.561** alumnos pertenecientes a pueblos indígenas y cuyas lenguas maternas al inicio de la escolaridad no es el español, **6.718** de ellos se encuentran en las provincias antes mencionadas<sup>9</sup>. (Documento del Trayecto de Formación, Anexo III).

### **3.2. Las parejas pedagógicas en el Trayecto de Formación**

El Trayecto de formación tuvo como destinatarios a las **parejas pedagógicas** (docente no indígena y docente indígena) que desempeñaban funciones en salas de nivel inicial rurales con presencia de matrícula indígena en cuatro provincias del país: Misiones, Formosa, Chaco y Salta. Se previó, además, la apertura de espacios de trabajo con directores y supervisores de las escuelas involucradas en este trayecto<sup>10</sup>. Cabe señalar que, en el caso de los y las docentes indígenas, estas figuras reciben distintas denominaciones según sea el caso de cada provincia, tal como lo mencionaremos más adelante.

La propuesta de figuras indígenas presentes en las escuelas surge en Argentina a partir de la vuelta a la democracia en el año 1983, momento en el cual se dieron reclamos de comunidades pertenecientes a los pueblos originarios por el reconocimiento de derechos,

---

<sup>9</sup> Datos que corresponden al Relevamiento Anual Educativo -RAE- del año 2010 de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE) del Ministerio de Educación de la Nación.

<sup>10</sup> Cabe aclarar que la participación de los directivos como destinatarios del Trayecto de Formación se incorporó recién en la 2da. cohorte en todas las provincias involucradas. Sin embargo, en la 1ra. cohorte, objeto de nuestro análisis, y en el marco de las negociaciones con las provincias para la puesta en marcha, Formosa sugirió que también participen los directivos. Fue la única provincia en la que se hizo esta incorporación.

entre ellos, el derecho a una educación que sea pertinente y que contemple su cultura y su lengua. Serrudo (2010) afirma que estos “nuevos” docentes se ubicaron en escenarios de tensión y disputa de sentidos, lo cual reflejó un intento de nuevos modos de relación entre los pueblos indígenas y la sociedad.

El Trayecto de Formación pretendió ampliar los saberes y conocimientos sobre las formas de enseñar y aprender en el nivel inicial, promoviendo la comunicación e interacción pedagógica entre los docentes del nivel y los docentes indígenas que trabajan en pareja pedagógica, con el objeto de lograr una formación que enriqueciera las experiencias de ambos profesionales de la educación. En este sentido, la “pareja pedagógica” se constituye como un equipo docente con presencia simultánea en el aula, que surgió como una forma de organización en aquellas situaciones educativas donde docente y alumnos/as no compartían la lengua de enseñanza.

En la pareja pedagógica ninguno de los educadores reemplaza su responsabilidad por la del otro, sino que la comparten. Estos equipos docentes están a cargo de una sala a la cual asisten niños y niñas indígenas y en la que también puede haber estudiantes que no lo son. Entendemos que ambos integrantes aportan saberes que fluyen en la dinámica de la clase, en la cual los roles van rotando y el protagonismo pasa en algunos momentos por uno y, en otros, por el colega docente (Documento del Trayecto de Formación, Anexo III).

Quiroz (2016) afirma que trabajar en pareja pedagógica comprende una responsabilidad articulada, entendiendo al referente y/o auxiliar indígena como aquel encargado de incorporar su cosmovisión a las propuestas de enseñanza y de reconceptualizar, junto con el docente, las prácticas pedagógicas, superando la mera adición de actividades y recursos. Cabe aclarar que el Trayecto de Formación no estuvo focalizado en los aspectos lingüísticos, como así tampoco el rol del docente indígena no estuvo sujeto al papel de traductor.

### **3. 3 Población destinataria**

Presentaremos, a modo general, los datos de cada una de las provincias participantes para posteriormente enfocarnos específicamente en los datos de la provincia de Formosa, dado que nos centramos en el análisis de la implementación del Trayecto de Formación en esta provincia.

En Chaco (1ra. y única cohorte) participaron 87 docentes de nivel inicial y 87 docentes indígenas - denominados *Auxiliar Docente Aborigen (ADA)* y *Maestro Bilingüe Intercultural (MBI)*- pertenecientes a los pueblos Qom, Wichí y Mocoví, 7 supervisoras y 18 directoras. Esto representó el 100% de atención del universo de parejas pedagógicas de la provincia en ese momento.

En Misiones (1ra.cohorte) participaron 14 docentes de nivel inicial y 14 docentes indígenas – denominados *Auxiliar Docente Indígena (ADI)* pertenecientes al pueblo Mbyá Guaraní-. En la 2da.cohorte participaron 21 docentes de nivel inicial y 21 ADI's del pueblo Mbyá Guaraní, 14 directoras y 3 supervisoras (que representan el total de supervisoras de la jurisdicción) de 21 escuelas de nivel inicial. Esto representó el 100% de atención del universo de parejas pedagógicas de la provincia en ese momento.

En la provincia de Salta (1ra.cohorte) participaron 20 docentes de nivel Inicial y 20 docentes indígenas –denominados *Auxiliares Bilingües (AB)* y pertenecientes a los pueblos indígenas Guaraní y Wichí- en 20 escuelas de nivel inicial. En la 2da.cohorte participaron 66 docentes de nivel inicial, 66 AB's y 15 directoras.

Para el caso de Formosa (1ra.cohorte) participaron 20 docentes de nivel inicial (denominadas Maestras de Jardín de Infantes -en adelante MJI-), 20 docentes indígenas -denominadas *Maestros Especiales de la Modalidad Aborigen (MEMA)*- pertenecientes a los pueblos indígenas Qom, Wichí y Pilagá. Se previeron, además, espacios de trabajo con 22 directivos de escuela (11 directoras y 11 Vicedirectoras) y 2 supervisoras de los jardines involucrados. En la 2da.cohorte participaron 50 docentes de nivel inicial, 50 MEMA's, 25 directivos y 5 supervisoras.

### **3. 4 El Trayecto de Formación para docentes de EIB en la Educación Inicial en Formosa**

Formosa se reconoce como una provincia multiétnica, pluricultural y diversa<sup>11</sup> en la cual habitan principalmente tres pueblos indígenas: Qom, Wichí y Pilagá. Los pueblos Qom y Pilagá pertenecen al grupo lingüístico guaycurú. El pueblo Wichí, por su parte, pertenece al grupo lingüístico mataco-mataguayoy. Sin embargo, se hablan en el territorio provincial 17

---

<sup>11</sup> Información extraída del portal del Gobierno de Formosa: <http://www.formosahermosa.gob.ar/>

variedades dialectales de estas lenguas. Posteriormente, se dio una migración de familias paraguayas, las cuales se ubicaron mayormente en la zona noreste de la provincia, impregnando la influencia guaraní tanto a nivel cultural como lingüístico; al día de hoy el guaraní, como lengua familiar o comunitaria y lengua de contacto, está presente <sup>12</sup>.

De acuerdo al Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010 realizado por el INDEC<sup>13</sup>, Formosa posee 527.023 habitantes, de los cuales 32.216 se reconocen como indígenas o descendientes de pueblos indígenas, lo cual representa 8.412 hogares con una o más personas indígenas y el 6.1% del total de la población. Este porcentaje es significativamente superior al promedio nacional de 2,4%. El 96,5% de esas 32.216 personas son miembros de los pueblos originarios que históricamente han habitado la región. El 44,9% se reconoció como Wichí, el 38% como Qom y el 13,5% como Pilagá. La tasa de ocupación de la población indígena es del 33,3% (frente al 53,8% del total provincial). Por otro lado, la tasa de desocupación de la población indígena es más alta que el promedio provincial: 8,5%, frente al 4,4% y el 5,9% del nacional<sup>14</sup>.

La tasa de alfabetismo de la población indígena de la provincia de Formosa es de 87,4%, frente al 95,9% del total provincial. Dentro de la población indígena, la tasa de analfabetismo es mayor entre las mujeres (16,7%) que entre los varones (8,6%). De las 11.486 personas de 20 años y más que asistieron a un establecimiento educativo, el 53% presenta primario incompleto; el 24,9%, primario completo; el 10,9%, secundario incompleto; el 8,1%, secundario completo; y el 3,1% alcanzó niveles superiores. Debe tenerse en cuenta que a partir de esta edad, y en una situación ideal, esta población debería haber completado el secundario y/o estar cursando niveles superiores.<sup>15</sup>

Según el Instituto de Comunidades Aborígenes de Formosa (ICA), actualmente la población indígena es de aproximadamente 38.039 habitantes y representa el 7.2% del total de la población. Está distribuida en 192 comunidades, 116 son comunidades del pueblo Wichí, 50 del pueblo Qom y 26 del pueblo Pilagá. Las comunidades Qom se localizan al este de la

---

<sup>12</sup> Fuente: ICA <https://www.formosa.gob.ar/ica>

<sup>13</sup> Disponible en: <https://www.indec.gob.ar/indec/web/Nivel4-Tema-2-21-99>

<sup>14</sup> Extraído de: Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010: Censo del Bicentenario. Pueblos originarios: región Nordeste Argentino. Serie D N°3 (INDEC, 2015).

<sup>15</sup> Extraído de: Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010: Censo del Bicentenario. Pueblos originarios: región Nordeste Argentino. Serie D N°3 (INDEC, 2015).

provincia, las Pilagá al centro y la mayor concentración indígena, el pueblo Wichí, se ubica al oeste del territorio formoseño.

Tal como lo hemos señalado, y a los fines de la investigación, nos centraremos en el análisis de la 1ra. cohorte. El Trayecto de Formación propone, como uno de sus desafíos, fortalecer la interacción pedagógica entre quienes comparten la tarea de enseñar y aprender en las salas- MJI y MEMAs- que conjuntamente con los responsables de la gestión institucional, supervisoras, directoras y vice-directoras, llevan adelante la acción educativa. Esta premisa se constituyó en uno de los pilares de la propuesta de formación, a fines de ampliar los conocimientos y saberes sobre formas de enseñar y aprender pertinentes a la MEIB en el nivel Inicial.

Hablar de una perspectiva intercultural en el Nivel Inicial implica la necesidad de interrogarnos sobre cómo se aprende y cómo se enseña en cada contexto, sobre maneras distintas de percibir el mundo, de comprender, producir, experimentar y comunicar conocimientos y prácticas, y de relacionarse con otros, con el ambiente y su entorno atendiendo a las diversas cosmovisiones de mundo en pos de avanzar en la construcción de lo común desde la justicia e igualdad. (MEN, 2011, p.50)

Las áreas intervinientes en la capacitación por el Ministerio de Cultura y Educación (MCYE) de Formosa fueron:

- Coordinación Provincial de la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe (Coordinador: Prof. Adrián Aranda)
- Dirección Provincial de Educación Inicial (Directora: Prof. María Elena Franco)
- Coordinación Provincial de Educación Rural (Coordinadora: Prof. Catalina Colcombert)

Los talleristas locales, todos ellos pertenecientes al MCYE, fueron: Beatriz Rodríguez (docente indígena Qom), Alba Cot y María Esther Parra (talleristas pertenecientes al equipo técnico MEIB), Nilda Martínez (por el equipo de la Dirección Educación Inicial) y Karina Fernández (por el equipo de la Modalidad de Educación Rural).

El estado contractual de las cinco talleristas jurisdiccionales se realizó a través del compromiso asumido por la Dirección de Educación Inicial, la MEIB y la Modalidad de

Educación Rural asignando las responsables para llevar a cabo la tarea. Se destaca que los mismos no contaron con un contrato específico por desempeñarse dentro de los Equipos Técnicos jurisdiccionales correspondientes. El criterio de selección de los mismos talleristas fue la trayectoria como capacitadoras de docentes del Nivel Inicial en la MEIB. El marco teórico de referencia del Trayecto de Formación evidenció un enfoque pedagógico de la EIB que parte de las características y potencialidades de la comunidad destinataria y pretende responder a las necesidades de cada contexto, por lo que debe ser adecuada y diferenciada en su diseño y ejecución a las características sociolingüísticas y socioculturales de los niños y niñas destinatarios.

Tanto en las comunidades como en las familias, las formas de enseñar y aprender se construyen en actividades socialmente valoradas, y el avance de los aprendizajes se da mediante una participación conjunta. Por tal motivo, resulta fundamental considerar los contextos familiares y sociales y sus formas de comunicación en la lengua de pertenencia, en este caso, la lengua indígena. Son saberes socioculturales, históricos y lingüísticos que niños y niñas manifiestan en su vida social y personal y que los construyen en base a la práctica, la observación y la participación guiada (MCYE, 2012a).

Podemos decir entonces que “interculturalizar” la Sala requiere reconocer y validar modos culturales diversos, incorporar conocimientos significativos y funcionales y llevarlos a la práctica escolar reconstruyendo los procesos sociales de producción y transferencia de esos conocimientos. Como señala Formosa en el Documento Marco “La Modalidad EIB en la Educación Inicial”:

Comprender la Educación Intercultural Bilingüe de manera integral, requiere de docentes que discernan, aprecien y favorezcan las matrices de crianza de cada cultura, las diversas formas que tienen los pueblos de construir saberes y prácticas, de apropiarse de nuevos conocimientos y dominios, y enriquecerlos, de significarlos y resignificarlos. Y requiere, sin duda, de instituciones que puedan ser identificadas con ese accionar. (MCYE, 2012a, p.4)<sup>16</sup>

---

<sup>16</sup> Disponible en: <http://educacionvirtual.formosa.gob.ar/mod/folder/view.php?id=1009>

En ese sentido, este documento plantea tres cuestiones claves para el trabajo en los jardines de modalidad EIB: los sistemas de crianza y saberes escolares, la existencia de una relación equivalente de participación y aprendizaje en la pareja pedagógica, y una mirada atenta al contexto desde la investigación participativa con los referentes de las comunidades indígenas (MCYE, 2012a).

### **3.4.1 Marco Normativo**

A nivel provincial, esta capacitación buscó dar cumplimiento a la Ley de Educación Provincial N° 1470 del año 2005<sup>17</sup> vigente en ese momento y a las Resoluciones N° 2161/12: Documento Marco de la Modalidad de EIB, y N° 314/12 de Líneas de Política Educativa Provincial para el Enfoque de Desarrollo de Capacidades y Escolarización Plena (MCYE, 2012b) que refieren y comprometen la generación de líneas de formación y orientación docente específica y continua para el cumplimiento de una gestión pedagógica consecuente a la institucionalización sostenida de la EIB en cada unidad educativa de Modalidad EIB en la Provincia.

El artículo 47 de la Ley de Educación Provincial N° 1470/05 propone establecer líneas de formación, capacitación docente continua y gratuita, con programas específicos para la EIB; destinados a docentes indígenas y no indígenas (MCYE, 2005). Por otra parte, el Documento Marco de la MEIB señala que la EIB:

...se define en la política educativa de la Provincia de Formosa como proceso de crecimiento personal y social, de construcción colectiva y para mayor equidad, al servicio de la vida y de la dinámica histórica de las comunidades indígenas, de la sustentabilidad de sus ambientes y del desarrollo de sus sistemas económico-productivos. Como ámbito orgánico institucional se inscribe en normativas vigentes y se basa en fundamentos conceptuales y metodológicos, en función de una pedagogía pertinente (MCYE, 2012, p.3).

---

<sup>17</sup> La Ley N°1470 en su capítulo VII, a través de los artículos 46, 47 y 48 le otorga reconocimiento y vigencia a la MEIB en el sistema educativo jurisdiccional. En 2014 se modificó dicha ley que dio paso a la actualmente vigente Ley General de Educación N° 1613.

El desarrollo y los avances de la EIB en Formosa tienen sus inicios en 1984; las normativas mencionadas anteriormente tienen como antecedentes la Ley Provincial del Aborigen (Ley N° 426/84), la Resolución N° 848 del año 1986 que dio lugar a la Modalidad Aborigen en Escuelas Provinciales de Nivel Primario<sup>18</sup>, y la Ley Provincial N° 718/86 que habilitó la creación de Centros Educativos de Nivel Medio (CENM) para comunidades indígenas, centros en donde se formaban los Maestros Especiales de la Modalidad Aborigen (MEMA)<sup>19</sup>.

Parte de los avances se vieron reflejados también en la reforma de la Constitución Provincial de 1991, la cual reafirma el rol del Estado con respecto a la definición de políticas educativas que tengan en cuenta la EIB en las comunidades indígenas (artículo 92). De la misma manera, esta política pública fue ratificada en la última Reforma Constitucional del año 2003. A su vez, la Ley N° 931/93, ley del Estatuto Docente Provincial (Título III, Cap. XLIX, art. 153) y su Decreto Reglamentario N° 1324/93 permitió que se incorporara formalmente al sistema educativo la figura de un Auxiliar Docente Indígena para desempeño en aula. Al respecto, Serrudo (2010) afirma que las primeras experiencias de incorporación de figuras indígenas en las escuelas estuvieron relacionadas con la brecha comunicativa existente entre el docente no indígena -que solo habla castellano- y el alumno indígena que tiene una lengua materna distinta al español. En el caso de los estudiantes indígenas, muchas veces no hablaban bien el castellano o el uso del mismo era muy escaso. Esta situación llevó a que aquellas provincias con población indígena significativa, como es el caso de Formosa, fueran las primeras en incorporar perfiles indígenas en su sistema educativo.

Es importante considerar la Resolución N° 1405/07 del MCYE en la trayectoria en materia de EIB en Formosa, dado que, en ésta, se dispone modificar el término Modalidad Aborigen por “Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe” y fundamentalmente integrar a la MEIB las unidades educativas de nivel inicial, primario y secundario cuya población escolar tenga una matrícula regular mayor al 60% de alumnos y alumnas indígenas. Esto representó la intención

---

<sup>18</sup> La Resolución N° 848/86 expresa en su contenido las particularidades que debe tener la gestión educativa de estas instituciones con matrícula indígena plasmada en su fundamentación, ámbitos y fines, objetivos, estructura orgánica, perfiles del personal docente, capacitación permanente, ingreso, ascenso y traslados, y la evaluación de desempeño del personal. (Documentos de Apoyo. MCYE, 2012a)

<sup>19</sup> A partir de la Ley de Educación Provincial N° 718/86, que dio origen a los primeros planes de estudios en el país de nivel secundario con enfoque de EIB y con orientaciones para diversas especialidades, se dieron avances sustantivos en la modalidad. Desde los CENM N° 1, CENM N° 2 y CENM N° 3, se dio lugar a la formación de MEMAs, como maestros especiales para primer ciclo de la Primaria con desempeño en las áreas de Lengua Materna, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. (Documentos de Apoyo. MCYE, 2012a)



de avanzar en la identificación, organización y pertinencia de la cobertura de la educación destinada a las comunidades indígenas. Esta definición política importante hace a lo que se denomina, para el caso de Formosa, “escuelas de Modalidad EIB”. Al respecto podemos señalar que no todas las provincias cuentan con esta definición específica para sus instituciones educativas con matrícula indígena; de hecho, Formosa fue la primera provincia en el país que abrió paso a una definición política de este orden.

Finalmente, la Resolución N° 3521/12 acerca de la Designación de MEMAs, constituye otro de los logros que dieron marco a la implementación de la 1ra. cohorte en aquellos años. En ella, se buscó resignificar las funciones del MEMA, asegurando el acceso a los cargos a quienes se encuentren capacitados y posean los conocimientos específicos que la función requiere buscando fortalecer la práctica bilingüe e intercultural en el desarrollo de competencias comunicativas a nivel escrito y oral tanto en lenguas indígenas como en el castellano. Por tanto, para acceder al cargo de MEMA es necesario acreditar como Título Docente, únicamente el de “Profesor Intercultural Bilingüe de la Modalidad Aborígen” emitido por el Instituto de Formación Docente de nivel Terciario de la provincia, y como supletorio únicamente el título de “Maestro Especial en el Primer Ciclo para Modalidad Aborígen” emitidos por los CENM para comunidades indígenas. De la misma manera, se debe contar con el aval o acreditación de pertenencia cultural a alguna de las tres etnias reconocidas por la provincia: Qom, Wichí y Pilagá. Este tipo de decisiones políticas generan canales de diálogo y participación de las comunidades en el reconocimiento de su identidad.

Todas estas cuestiones nos permiten afirmar que Formosa es una de las provincias con mayor grado de avance en EIB en el país. El proceso de instalación, institucionalización y consolidación de la EIB al interior del sistema educativo provincial tuvo un fuerte respaldo desde lo normativo, con un amplio marco de leyes y legislación en política educativa para la población indígena que le permitió generar condiciones más sólidas de institucionalización.

### **3.4.2 Destinatarios**

A continuación, presentamos información estadística correspondiente a la provincia de Formosa, con datos relacionados a cantidad de unidades o instituciones educativas, matrícula

indígena y cantidad de docentes indígenas que se tuvieron en cuenta para la definición del universo de atención:

Tabla 2. *Provincia de Formosa. Unidades Educativas de Modalidad EIB según nivel educativo por años.*

<b>UNIDADES EDUCATIVAS EIB</b>				
<b>NIVEL</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>	<b>2014</b>	<b>2015</b>
INICIAL	143	146	146	146
PRIMARIO	122	122	122	122
SECUNDARIO	48	47	47	47
SUPERIOR	2	2	2	2
<b>TOTAL</b>	<b>315</b>	<b>317</b>	<b>317</b>	<b>317</b>

*Fuente:* Área de Sistematización de la Información de la MEIB Formosa.

Actualmente funcionan casi unas 500 unidades educativas de Modalidad EIB en los niveles Inicial, Primaria, Secundaria, Superior y Permanente.

Tabla 3. *Provincia de Formosa. Cantidad de matrícula indígena según nivel educativo por años*

<b>MATRICULA INDIGENA</b>				
<b>NIVEL</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>	<b>2014</b>	<b>2015</b>
INICIAL	2.370	2.445	2.559	2754
PRIMARIO	10.242	10.301	10.444	10125
SECUNDARIO	3.720	3.817	4.086	4389
SUPERIOR	34	86	113	286
<b>TOTAL</b>	<b>16.366</b>	<b>16.649</b>	<b>17.202</b>	<b>17.554</b>

*Fuente:* Área de Sistematización de la Información de la MEIB Formosa.

Tabla 4. Provincia de Formosa. Cantidad de docentes indígenas en cada nivel educativo por años.

NIVEL	DOCENTES INDIGENAS			
	2012	2013	2014	2015
INICIAL	119	126	127	140
PRIMARIO	259	282	281	274
SECUNDARIO	70	82	79	82
SUPERIOR	3	3	3	2
PERMANENTE	0	0	2	2
COORDINACION DE EIB	4	5	7	6
<b>TOTAL</b>	<b>451</b>	<b>493</b>	<b>499</b>	<b>506</b>

*Fuente:* Área de Sistematización de la Información de la MEIB Formosa.

De acuerdo a lo indicado por los informes técnicos, entre las dos cohortes del trayecto de formación que se implementaron de 2012-2015, se atendieron a casi un 55% de escuelas de nivel inicial de toda la provincia y a un 71.4% de docentes indígenas capacitados que desempeñaban funciones en dicho nivel.

En la 1ra. cohorte, objeto de nuestro análisis, participaron 20 parejas pedagógicas que se desempeñaban en 20 unidades educativas de nivel inicial de Modalidad de EIB pertenecientes a 11 JINes. Se previó, además, la habilitación de espacios de trabajo con 11 Directoras (Dcm), 11 Vicedirectoras (Vcm) y 2 supervisoras de las zonas N° 2 y 4 de la provincia, zonas de supervisión correspondientes a las salas involucradas. Tal como ya lo mencionamos, fue la única provincia en la que dentro de la implementación de la 1ra. cohorte participaron los directivos.

Tabla 5. Provincia de Formosa. Destinatarios del Trayecto de Formación.

Unidades Educativas	Supervisoras	Directivos	Docentes			
			No indígenas	Indígenas		
				Wichí	Qom	Pilagá
20	2	22	20	11	7	2
Total: 64 participantes						

Fuente: elaboración propia.

A continuación, presentamos la identificación de las instituciones educativas involucradas:

Tabla 6. Provincia de Formosa. Nómina de Unidades educativas participantes

Delegación Zonal	JIN N°	Sat. N°	Destinatarios					Lugar de salida	Lengua y cultura		
			Sup	Dcm	Vcm	MJI	MEMA				
Ma. Cristina	35	284	-	1	1	1	1	Ma. Cristina	Wichí		
		261				1	1	1		1	Ma. Cristina
		34				1	1	1		1	Lote Ocho
Ramón Lista	15	476	-	1	1	1	1	Cañitas Nueva - El Potrillo			
		475				1	1	1		1	La Mocha – (R. Lista)
		470				1	1	1		1	El Divisadero
Matacos	20	352	-	1	1	1	1	El Trébol			
		A				1	1	1		1	Pozo Yacaré (Matacos)
	21	440	-	1	1	1	1	Barrio Toba - Ing. Juárez		Qom	
		76	-	1	1	1	1	Sombrero Negro – (Matacos)			

Bermejo	33	447		1	1	1	1	Pozo del Mortero – Lag. Yema	Wichí
		421				1	1	Barrio Lako Wichi- Lag. Yema	
Las Lomitas	42	95		1	1	1	1	El Simbolar – Las Lomitas	Pilagá
		510				1	1	Km. 14 – Las Lomitas	
Las Lomitas	10	429		1	1	1	1	La Pantalla – Las Lomitas	Wichí
Patiño	17	138	1	1	1	1	1	San Carlos-Fontana	Qom
	43	199		1	1	1	1	Bartolomé de las Casas	
		278		1		1	La Pampa		
Laishí	23	456	2	1	1	1	1	El Naranjito-Laishí	
		439				1	1	San Antonio - Laishí	
Totales	11	20	2	11	11	20	20		

*Fuente:* Área de Sistematización de la Información de la MEIB Formosa.

### 3.4. 3 Instancias del trayecto de formación

En lo que respecta a la 1ra. Cohorte, el trayecto de formación se organizó en diversas instancias de trabajo (ver Anexo III): asistencias técnicas al equipo jurisdiccional, encuentros provinciales en los que se desarrollaron 3 seminarios con 3 núcleos temáticos distintos,

círculos pedagógicos<sup>20</sup> y encuentros interprovinciales. El siguiente cuadro da cuenta de las acciones desarrolladas en el año 2012 y 2013 durante la implementación de la 1ra. cohorte:

Tabla 7. *Instancias del Trayecto de Formación-1ra.cohorte. Provincia de Formosa*

<b>INSTANCIA</b>	<b>FECHA</b>
Asistencia técnica del MEN (Encuentro con equipos provinciales)	17 agosto 2012 Formosa- Capital
Primer Seminario	16 y 17 octubre 2012 IPP – Formosa – Capital
Primer Círculo	30 octubre 2012 Ing. Juárez y Las Lomitas
Segundo Seminario	13 y 14 noviembre 2012 IPP- Formosa – Capital
Segundo Círculo	04 abril 2013 -Ing. Juárez 05 abril 2013 Las Lomitas
Primer Encuentro Inter provincial de talleristas	22 y 23 abril 2013 MEN-Bs. Aires
Tercer Seminario	25 y 26 junio 2013 IPP – Formosa – Capital
Tercer Círculo	27 agosto 2013- Las Lomitas 29 agosto 2013-Ing.Juárez
Segundo Encuentro Interprovincial	7 y 8 octubre 2013 MEN-Bs. Aires

*Fuente:* elaboración propia

<sup>20</sup> El Círculo Pedagógico es un dispositivo pedagógico, especie de taller, que propone una experiencia de formación con discusiones más horizontales. En los círculos se retomaban y profundizaban os ejes conceptuales y metodológicos desarrollados en los seminarios. El Anexo III explica los momentos de trabajo en los Círculos Pedagógicos.

Las acciones desarrolladas implicaron, por consiguiente, la realización de los tres Seminarios propuestos con sede en el Instituto Pedagógico Provincial (IPP) “Justicia Social” en Formosa capital, a cargo de especialistas del MEN y con el apoyo de los talleristas locales. En complementariedad con los tres seminarios se planificaron y desarrollaron en dos sedes, Las Lomitas e Ingeniero Juárez, los tres Círculos Pedagógicos<sup>21</sup> correspondientes a cada uno de los seminarios; en ellos se retomaron y profundizaron algunos de los ejes conceptuales y metodológicos abordados. Los Círculos Pedagógicos estuvieron a cargo de 5 talleristas referentes de la Dirección de Nivel Inicial, la MEIB y la Modalidad de Educación Rural respectivamente.

De acuerdo con notas de campo relevadas, desde cada núcleo temático, los Seminarios y los Círculos Pedagógicos aportaron fundamentos teóricos de la enseñanza y específicamente del enfoque intercultural bilingüe, en los que supervisoras, directivos y docentes reflexionaron sobre prácticas de gestión directiva y pedagógica, respectivamente, y detectaron posibilidades de avances. Los destinatarios relacionaron los contenidos desarrollados, tanto en los seminarios como en los círculos pedagógicos, con el trabajo que la pareja pedagógica realiza en sala y el acompañamiento consecuente del equipo directivo. Podemos decir que el impacto y valoración de las acciones desarrolladas tuvieron que ver, en primer lugar, con la prioridad pedagógica otorgada a la MEIB desde los ámbitos nacional y provincial. De la misma manera se planteó la interculturalidad como punto de partida y desafío al diálogo, al indagar cómo entran en juego dos sistemas, el de la matriz cultural a la que pertenece el niño o la niña indígena y la propuesta del jardín, ámbito que también le pertenece a toda la comunidad educativa.

Por otra parte, podemos afirmar que hubo un alto grado de participación de parte de los involucrados, especialmente de los docentes indígenas, quienes dieron cuenta de avances, brindaron aportes, expresaron sus dudas y manifestaron sus reflexiones en las temáticas abordadas. El diseño de una capacitación pensada como un espacio pedagógico diferenciado para la “pareja pedagógica” constituyó una potencialidad, al ser estos equipos docentes favorecedores y productores de un conjunto de saberes significativos, al igual que lo son los espacios comunitarios. De igual manera el trabajo con las planificaciones didácticas realizadas en pareja pedagógica, sustentaron los aportes teóricos expresados por los

---

<sup>21</sup> Se elevaron relatorías de cada Círculo Pedagógico para lo cual se dieron pautas específicas.

especialistas (tomado de notas de campo). Finalmente, la gestión directiva se enfocó en el trabajo de su rol de acompañante pedagógico a docentes de la MEIB. En algunos casos manifestaron representaciones, imaginarios y estigmatizaciones que requieren de revisiones permanentes y compromisos de acción tanto desde su rol como directivo como del conocimiento y valoración de la modalidad a la que atienden.

### **En cuanto a los Seminarios del trayecto de formación**

Presentaremos una breve descripción de lo trabajado en los tres seminarios básicamente en función de lo implementado en el marco del trabajo con las parejas pedagógicas. La propuesta para directoras y supervisoras integró un tiempo en el que participaron de las mismas instancias que las parejas pedagógicas, y otro focalizado en su tarea de gestión y asesoramiento. Esto se dio con la intención de lograr un mayor grado de involucramiento de los directivos en la comprensión de los contenidos de los seminarios en general y en las orientaciones de los mismos.

#### **➤ Primer seminario: “Cultura, enseñanza y aprendizaje: El escenario escolar”**

El primer seminario planteó una aproximación a las diversas formas de transmisión cultural dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, dado que la escuela y las comunidades indígenas tienen lógicas distintas de transmisión. Terigi (2012) señala que el formato escolar pensado en términos de educación común influye grandemente en las políticas educativas en clave de inclusión, puesto que aprender lo mismo no es sinónimo de inclusión. Propone que la inclusión educativa implica la revisión del currículum, de manera que contemple los intereses y perspectivas de todos, empezando por los sectores menos favorecidos.

Tal es así que, en este seminario, se abrieron interrogantes y reflexiones en relación con los saberes culturalmente significativos de las comunidades indígenas y los contenidos de enseñanza, interpelando los proyectos curriculares que se trabajan en las salas y que, en este caso, consideraron los aportes de ambas culturas, la occidental y especialmente la de los pueblos originarios y la cultura de la que son portadores.

El abordaje de la producción social del conocimiento en el jardín de infantes debe reconocer que los espacios de la sala y el jardín de infantes no constituyen ámbitos exclusivos de



producción de saberes ya que entran en juego conjuntos de saberes provenientes del entorno inmediato, familiar, comunitario, entre otros. (Quiroz, 2016).

Se analizó el rol de los jardines como espacios significativos para la ampliación de repertorios culturales que deben partir del anclaje con los repertorios culturales de origen, en este caso, las pautas y matrices de crianza de los pueblos indígenas; propiciando así, la construcción crítica de lo común en clave de igualdad.

➤ **Segundo seminario: “Infancia, cultura y juego”**

En la relación entre juego y desarrollo infantil, la LEN 26.206 establece que el juego es un contenido a ser promovido a través de las propuestas escolares. En la vida cotidiana las experiencias de juego se configuran por fuera de las lógicas de los contenidos y formatos escolares. Es por ello que entendemos que referir a la noción de juego en el marco de un espacio social particular implica, necesariamente, conocer las formas que en él se juega, como así también el conjunto de significados que los sujetos participantes de dicho contexto atribuyen a sus juegos y al jugar. (Aizencang, 2004, p.7)

Este seminario abordó el juego como una actividad social y cultural ligada a las concepciones y realidades de los jardines con matrícula indígena, a los materiales y espacios disponibles en ellos y a la participación de otros actores que enseñen diversos juegos, en este caso, los MEMAS y los referentes de las comunidades indígenas. Al respecto Valiño (2011) en cuanto al juego como contenido cultural sostiene que:

Cada familia, cada comunidad, sostiene ideas acerca del juego que orientan las formas de intercambio con sus hijos, proponiendo actividades, ofreciendo materiales, habilitando tiempos y espacios para jugar. El diálogo con las familias puede ser un espacio propicio para identificar las representaciones sobre el juego que han guiado los primeros años de crianza de los niños. Estas representaciones, propias del universo simbólico de las familias, delinear variados recorridos evolutivos, que se “hacen visibles” en el trabajo cotidiano con los chicos. Los docentes offician de mediadores entre la cultura familiar y la cultura escolar. (p.44)

Desde esta perspectiva, vale decir el juego como contenido cultural (Sarlé, 2006), se puede apreciar que la propuesta buscó aportar orientaciones para la planificación didáctica de juegos de las comunidades y otros característicos del nivel inicial, proponiendo hacer un relevamiento de nombres de los juegos, materiales, quién lo enseña, frecuencia, espacio y cronograma. Se trabajó también en los criterios para la clasificación de materiales de juego: juguetes, materiales de la naturaleza o descarte, materiales para juegos de construcciones y para juegos de mesa y al aire libre.

En este sentido, podemos decir que la participación de los MEMAs durante el proceso de juego como condición para el aprendizaje fue importante para el desarrollo de los juegos de las comunidades, los cuales muchos niños juegan de manera espontánea. El desafío constituyó en que se integren a la propuesta escolar de manera regular ampliando la relación de la escuela con la comunidad. Además de los MEMAs, el intercambio con los adultos y ancianos referentes de las comunidades indígenas permite también conocer nuevos juegos a implementar en las salas. En muchas experiencias son estos mismos referentes quienes asisten al jardín para enseñar los juegos.

Se propuso que las parejas pedagógicas puedan alentar la documentación de los juegos de diversas formas para preservar la continuidad de su enseñanza y su práctica en los niños. Uno de los ejercicios realizados fue el documentar por escrito los juegos de cada comunidad, considerando la complementariedad del narrar, explicar y describir. En el espacio de los círculos pedagógicos se propuso la producción de ilustraciones de cada juego, tanto de la comunidad como del jardín, como otra forma de documentación y complemento de la escritura. De acuerdo a los informes técnicos revisados de capacitadores y talleristas involucrados, este seminario fue uno de los más exitosos del trayecto de formación.

➤ **Tercer seminario: “Lenguajes, cultura y enseñanza: hacia la producción de estrategias en clave intercultural para la Educación Inicial”**

Este seminario estuvo enfocado en el fortalecimiento de la pareja pedagógica como equipo de trabajo para la transmisión y enseñanza de los lenguajes artísticos, entendido en términos de Loyola (2007) como el campo de conocimientos que se manifiesta en forma de ficción a través de diversas experiencias estéticas y expresivas de los niños y niñas en las salas de jardín de infantes. Buscó ampliar el repertorio de actividades en las salas que contemplen el

uso de diversos materiales y herramientas, textos, relatos, cuentos, poesía, canciones, esculturas, cuadros, y música, entre otros, y que aporten a la sensibilización y el disfrute como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Se apuntó a reflexionar sobre la propia práctica propiciando la sistematización de los registros de actividades artísticas, su documentación y evaluación, diferenciándolas de las actividades ligadas a las manualidades y/o el bricolaje. A través de los lenguajes artísticos también se puede recuperar el legado de la comunidad:

...rescatando sus saberes, representaciones, artistas, artesanías, diseños, etc., vale decir, hacer uso del lugar que le cabe a la escuela como promotora de cultura. El jardín puede inaugurar la posibilidad de legitimación del legado comunitario, al habilitar el acceso y socialización del mismo como fuente de ampliación de códigos compartidos y para nutrir la identificación colectiva. (Loyola, 2007, p.8).

De esta manera se buscó dar visibilidad a las prácticas de las comunidades indígenas para ampliar el repertorio cultural de los niños/as en el jardín, es decir motivando el diálogo entre lo conocido comúnmente en la sala, la herencia cultural y las prácticas de las comunidades en la actualidad, así como los lineamientos del Diseño Curricular provincial.

### **El encuentro Interprovincial de talleristas y equipos jurisdiccionales**

Esta instancia buscó generar un espacio de reflexión e intercambio con los talleristas, autoridades y el equipo técnico de Formosa a fines de evaluar lo acontecido hasta ese momento en la capacitación. Se trabajó sobre los siguientes ejes:

- Los módulos bibliográficos. Pertinencia y relevancia de los textos para el trabajo en el trayecto; dificultad y/o facilidad en la lectura de los módulos; relación entre los textos, conceptos y trabajo cotidiano en las escuelas; articulación entre los módulos de los seminarios.
- La organización y temas de cada seminario. La dinámica de las clases teniendo en cuenta: el tipo de participación, estrategias, recursos (dibujos, imágenes, videos, otros) a fin de abordar los temas planificados. Sugerencias que permitan enriquecer el trabajo de los seminarios, pertinencia respecto a la temática, articulación con el desempeño de la pareja pedagógica.

- El trabajo en los Círculos Pedagógicos. Se analizaron las posibilidades y dificultades de recuperar los desafíos que quedaban planteados después de cada seminario, la implementación de las consignas acordadas con los especialistas de los seminarios para ser trabajadas en los círculos y su vinculación con las prácticas en la sala.
- El portafolio. Se analizó el estado de situación de los portafolios de cada una de las parejas pedagógicas y las dificultades que este proceso despertó en cuanto al registro, la documentación y los acuerdos.

### **En cuanto a la Evaluación y Encuentro Interprovincial de cierre**

El Trayecto de Formación planteó el uso de portafolios<sup>22</sup> como instrumento de registro, análisis y evaluación de prácticas para la acreditación del recorrido formativo. En su conformación, los portafolios contuvieron dos tipos de producciones elaboradas por las parejas pedagógicas: unas, realizadas a partir de las actividades presenciales y no presenciales desde las consignas dadas por los especialistas en los seminarios, y por los talleristas en los Círculos Pedagógicos. Las otras producciones dieron cuenta de aspectos que recuperaron de la institución o la sala en la que trabajaban, a través de registros escritos de prácticas en aula, decisiones tomadas a partir de una situación, pensamiento o comentario, para ponerlos a la reflexión de otros, o del propio protagonista.

En conjunto con la presentación del portafolio individual, los participantes presentaron un trabajo escrito de la “pareja pedagógica”, que podía implicar la elaboración de un proyecto, unidad o secuencia didáctica que recupere lo trabajado tanto en el portafolio como lo trabajado en las distintas instancias de la capacitación. El Encuentro Interprovincial de cierre realizado en Buenos Aires en octubre de 2013, en el cual se organizó una muestra de los portafolios, constituyó también parte del proceso de evaluación y acreditación. (ver Anexo IV).

A modo de síntesis, luego de la descripción de la experiencia del Trayecto de Formación, podemos decir que, tanto la legislación nacional como la provincial vigente bajo la cual se enmarca la implementación de este dispositivo pedagógico, favoreció la incorporación de la

---

<sup>22</sup> El portafolio es una recopilación de todos los documentos significativos que da cuenta del proceso de aprendizaje de cada estudiante, así como de sus progresos. La función del portafolio es doble: por un lado, sirve para autoevaluarse y reflexionar sobre el propio proceso; por el otro, sirve como muestra o evidencia del nivel de competencia que cada estudiante ha alcanzado.

perspectiva intercultural bilingüe en el mismo. La experiencia logró interpretar las líneas de política educativa nacional para el Nivel Inicial en ese período, cuestión que se vio reflejada, por ejemplo, en el abordaje de los contenidos con políticas de enseñanza con énfasis en el juego y los lenguajes artísticos. Por otro lado, la trayectoria y experiencia significativa de Formosa en materia de EIB, (teniendo en cuenta que los registros en relación con la cuestión tuvieron lugar en esta provincia de la mano de la sanción de las primeras leyes que se produjeron en 1984) también fue un aspecto favorecedor. Finalmente, la definición de un espacio pedagógico diferenciado para la pareja pedagógica, como equipo docente clave en la organización escolar de las escuelas de modalidad EIB, y de la misma forma la influencia de los espacios comunitarios –reflejado a través de la participación de los docentes indígenas como productores de saberes significativos- potenciaron la mirada intercultural en el Trayecto de Formación.

## **Capítulo 4. La perspectiva Intercultural Bilingüe en la educación inicial. El Trayecto de Formación EIB en las experiencias de los actores sociales**

En este capítulo presentamos los principales resultados obtenidos a partir de las entrevistas realizadas a actores clave que tuvieron un papel destacado en la implementación del “*Trayecto de Formación para docentes de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en la Educación Inicial*” (en adelante, Trayecto de Formación) en la provincia de Formosa. El objetivo es analizar las condiciones que favorecieron la incorporación de la perspectiva intercultural bilingüe en el Trayecto de Formación para docentes de EIB en el nivel Inicial durante el período 2012-2013, etapa en la cual se desarrolló la 1ra. Cohorte de esta capacitación para docentes en servicio. También se identificarán las percepciones que tuvieron los actores institucionales clave y los/as destinatarios/as del Trayecto de Formación (que mencionamos también como “la capacitación”). Para ello, se triangulará el análisis de las entrevistas con los documentos e informes disponibles producidos por los equipos técnicos que estuvieron a cargo de la implementación del mismo.

Para este ejercicio analítico, se emplearán fragmentos extraídos de las entrevistas con el fin de integrar una visión intersubjetiva a partir de las voces de los sujetos, dando un lugar central a las opiniones y consideraciones personales que emergen de los diálogos. En total, entrevistamos a diez personas que participaron en la capacitación en objeto: cinco actores institucionales y cinco docentes que desempeñan funciones en jardines de MEIB de la Provincia de Formosa. El contacto con las personas entrevistadas se vio favorecido por mi participación profesional en el equipo técnico en la Modalidad Educación Intercultural Bilingüe desde el 2010 hasta la actualidad. Por ello, existe un vínculo laboral previo con algunos de los actores institucionales, nacionales, provinciales. Esto también facilitó el acercamiento a las parejas pedagógicas. La cercanía profesional y los vínculos interpersonales, sin lugar a dudas, facilitaron el intercambio y el diálogo con los distintos actores, a través de las entrevistas, generando un clima distendido. Un aspecto importante a destacar es que todas las personas entrevistadas siguen desempeñando actualmente funciones institucionales o docentes, según el caso, y todas fueron actores destacados de la primera cohorte del Trayecto de Formación para docentes de EIB en el nivel Inicial que se implementó en el período 2012-2103.

El capítulo está organizado en tres apartados. En el primer apartado, “*La perspectiva de Educación Intercultural Bilingüe y el Trayecto de Formación. Los actores institucionales*”, se analizan aspectos institucionales de la capacitación y de la perspectiva intercultural; en el segundo apartado, “*El rol de la pareja pedagógica en salas de nivel inicial rural en contextos de interculturalidad y bilingüismo*”, se profundiza la experiencia de las parejas docentes en el marco de la capacitación; y finalmente, en el último apartado “*Aciertos, dificultades y resultados principales del Trayecto de Formación*”, presentamos un balance de la capacitación.

#### **4.1. La perspectiva de Educación Intercultural Bilingüe y el Trayecto de Formación. Los actores institucionales.**

En este primer apartado desarrollaremos el rol de los actores institucionales en el diseño e implementación del Trayecto de Formación. Adriana Serrudo fue la Coordinadora Nacional de la MEIB del MEN desde 2009 hasta 2012. Es una destacada especialista y referente de EIB en Argentina. Licenciada en Antropología por la Universidad Nacional de Salta, cursó estudios de posgrado en la Especialización en Educación Intercultural Bilingüe, Universidad Indígena Intercultural/PROEIB Andes. Actualmente es docente de educación superior y doctoranda en el Doctorado de Antropología Social de la UNSAM. Continúa trabajando en el MEN en la Subsecretaría de Gestión Educativa y Calidad.

Ana Quiroz fue miembro del equipo técnico nacional de la Dirección de Educación Inicial del MEN desde 2008 al 2015. Es Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación. Especialista en Educación Inicial. Se desempeña en el ámbito de la gestión de políticas educativas destinadas a la primera infancia y la formación docente de Nivel Inicial.

Gabriela Negri fue miembro del equipo técnico nacional de la Dirección de Educación Inicial del MEN desde 2013 al 2016 y una de las Capacitadoras nacionales del Trayecto. Estuvo a cargo del 3er. Seminario *Lenguajes, cultura y enseñanza: hacia la producción de estrategias en clave intercultural para la Educación Inicial*, uno de los tres seminarios que se realizaron en la capacitación. Es Licenciada en Ciencias de la Educación y docente de Nivel Inicial. Se desempeña en el ámbito de la gestión de políticas educativas, la formación docente y en docencia del Nivel Inicial. Adrián Aranda, por su parte, es Coordinador Provincial de la MEIB desde el 2012 hasta la actualidad. Cuenta con una amplia trayectoria de trabajo en el

equipo técnico de la MEIB Formosa, desde el año 2003. Es profesor de Historia y especialista en investigación socio antropológica.

Beatriz Rodríguez es miembro del equipo técnico provincial de la MEIB, participó como una de las talleristas locales indígenas de la capacitación. Pertenece al pueblo Qom y está formada como MEMA (Maestra/o Especial de la Modalidad Aborigen). Es docente de nivel inicial en el Barrio Namqom de Formosa. Actualmente está estudiando el profesorado de Educación Superior en Ciencias de la Educación en el Instituto Superior de Formación Docente “Félix Atilio Cabrera”.

De acuerdo al Documento del Consejo Federal de Educación de 2010 titulado “La Modalidad de Educación Bilingüe en el Sistema Educativo Nacional” (Anexo I – Resolución CFE N° 119/10) la MEIB responde al deber del Estado de garantizar el derecho a la educación en tanto bien público, personal y social, en observancia de los derechos de las poblaciones indígenas, tales como la recuperación, defensa y conservación de sus territorios; la generación de diversas economías familiares con perfiles autosustentables; la revitalización de lenguas y culturas desde un contexto de interculturalidad y el desarrollo de proyectos educativos que den cuenta de los intereses y las expectativas que sus mismas comunidades expresan y demandan. (MEN, 2010).

La perspectiva en EIB en los diferentes niveles educativos tuvo dos componentes principales: por un lado, la reivindicación de la diversidad cultural y la presencia de los pueblos indígenas dentro del sistema educativo; por el otro, la relación dialógica entre la perspectiva nacional y la mirada educativa destinada a las poblaciones indígenas, teniendo en cuenta la diversidad cultural y lingüística. Adriana Serrudo recupera, en la entrevista, los lineamientos normativos y destaca que esta experiencia surgió a partir de “la necesidad de dotar al sistema educativo de una mirada complejizada acerca de las relaciones culturales, acerca de las relaciones con otras lenguas en las escuelas y en las salas de nivel” (Serrudo, coordinadora MEIB del MEN, entrevista, septiembre 2020). Esta noción evidencia la importancia que un sistema educativo como el argentino tenga, vale decir una mirada más plural de las relaciones culturales y plurilingües, a la que siempre expulsó del imaginario de nación y de ciudadanía que la escuela contribuyó a construir (Ocoró Loango, 2018).



Adrián Aranda, por su lado, destaca que la perspectiva en EIB cruza una cuestión pedagógica y educativa con una cuestión política, al considerar los derechos constitucionales de los pueblos indígenas, entre ellos el derecho a la educación y al respeto de su diversidad cultural. Así comenta:

Cuando uno habla de EIB habla de muchas cosas, de lo político, de lo cultural, de lo sociológico y cuando hablamos de lo educativo específicamente ahí también tiene que ver con qué manera de enseñar es más propicio para que los estudiantes indígenas puedan avanzar en el desarrollo de los conocimientos que tienen que aprender, pero sin renunciar a ese mandato generacional de la transmisión cultural y de preservar aquello que es constitutivo de las identidades (Adrián Aranda, coordinador MEIB Formosa, septiembre 2020).

De acuerdo a las apreciaciones de los funcionarios de los ministerios de educación nacional y provincial entrevistados, la interdependencia de los aspectos educativos, culturales y políticos es clave en la perspectiva de EIB. Esta interdependencia refiere al potencial de la interculturalidad en cuanto reivindica una pluralidad que no puede verse por fuera de transformaciones económicas, jurídicas, sociales y políticas en los Estados (Walsh, 2006). Dice la investigadora Catherine Walsh que:

La meta no es simplemente reconocer, tolerar ni tampoco incorporar lo diferente dentro de la matriz y estructuras establecidas. Más bien, es implosionar desde la diferencia en las estructuras coloniales del poder, del saber y del ser como reto, propuesta, proceso y proyecto (Walsh, 2006, 34).

La perspectiva intercultural bilingüe orientó la implementación del Trayecto de Formación en una modalidad del sistema educativo como la EIB, pensada como transversal a los niveles de enseñanza obligatorios y transformadora de las prácticas docentes y concepciones establecidas sobre la diversidad en las aulas, tal como emerge de los testimonios considerados.

Respecto de la MEIB en Formosa, hay que resaltar que en la provincia la atención institucional hacia la temática tiene una trayectoria de más de 30 años. Como argumenta Adriana en la entrevista, estas cuestiones están formuladas en las políticas públicas ya desde

los '80, con una mención en la normativa de Formosa (Ley N° 4226 de 1984) y en el Ministerio de Educación Provincial y, especialmente, con la formalización de la “pareja pedagógica” integrada por un docente no indígena y un docente indígena, llamado MEMA, Maestro Especial de Modalidad Aborigen. Otro aspecto a destacar es que la MEIB en la provincia de Formosa se había desarrollado principalmente en los niveles de educación obligatoria primaria y secundaria, puesto que, si bien el nivel inicial es obligatorio desde la Ley Federal de Educación del '93, no es hasta la LEN 26.206, que se propone el ejercicio efectivo de la obligatoriedad de la sala de 5 y, posteriormente, a partir de 2014, promover la universalización de la sala de 4 años de edad.

Adrián Aranda también destaca que, a la base de la necesidad de realizar un trayecto de formación en la MEIB, se encuentra la expansión que tuvo el nivel inicial en la provincia desde el 2006, especialmente en los territorios con presencia indígena. De 15 salas antes del 2006, Formosa pasó a tener más de 100 salas en 2015. En las palabras de Aranda, ese crecimiento significativo de salas de 5 demandaba una articulación entre el nivel nacional y provincial para “generar estrategias para visibilizar la necesidad de una formación de los equipos docentes y directivos más específica que atienda a las particularidades de la modalidad” (Adrián Aranda, entrevista, septiembre 2020).

De acuerdo a la experiencia de Formosa en EIB, los entrevistados concuerdan que en las escuelas de la provincia se fueron consolidando espacios curriculares específicos, como la materia *Lengua y Cultura Indígena*, espacios de enseñanza cultural y de alfabetización en lenguas indígenas a cargo de los MEMAs. Ello representó un terreno fértil para la implementación del Trayecto de Formación a partir del año 2010, cuando se planteó por primera vez la necesidad de una formación específica para las parejas pedagógicas en la MEIB en el Nivel Inicial. Es decir, la experiencia de Formosa en EIB fue muy importante para la realización del Trayecto de Formación para el Nivel Inicial, que representó una novedad porque era la primera vez que se implementaba una acción destinada específicamente a “parejas pedagógicas” en el nivel inicial atendiendo a las necesidades y especificidades locales. Si bien hubo capacitaciones en temáticas de Nivel Inicial en las que participaron los MEMAs y las MJI, no proponían la articulación ni el trabajo en conjunto entre ellos; la formación y el fortalecimiento docente que hacían cada uno iban como “desparejados”. El Trayecto de Formación se apoyó en las experiencias previas que la

provincia venía realizando y añadió la novedad al incluir como destinatario a la pareja pedagógica en su conjunto. Esto no es un dato menor, ya que pone en evidencia cómo, muchas veces, las políticas y experiencias nacionales se nutren de procesos agenciados por actores locales, quienes aportan sus prácticas, saberes y acciones que luego se articulan a la agenda de la política nacional.

El desafío, expresado por Aranda y Serrudo, fue por lo tanto doble: por un lado, expandir la cobertura del nivel inicial a más comunidades y localidades rurales con elevada presencia de población indígena; por el otro, incorporar o, transversalizar, la MEIB al interior del nivel inicial. Las ampliaciones de la cobertura del nivel inicial en una región con un alto porcentaje de población indígena es un indicador importante hacia el impulso de una política educativa más ajustada a las realidades culturales de la población. La educación intercultural representa un avance hacia el reconocimiento y valorización cultural y lingüística de la población indígena en esos territorios, en línea con los derechos de los pueblos indígenas garantizados por los estándares internacionales y los avances en las legislaciones e institucionalidad del Estado (CEPAL, 2014; MEN, 2011).

De acuerdo con CEPAL (2014), uno de los mayores desafíos que enfrenta la región en la búsqueda de igualdad es la inclusión de los derechos de los pueblos indígenas entre las prioridades de las políticas educativas. América Latina tiene una gran diversidad étnica y lingüística, con más de 800 pueblos indígenas y con una población cercana a los 45 millones. En el caso de Argentina, como mencionamos en el capítulo 1, existen alrededor de 40 pueblos indígenas que representan un millón de personas, según los últimos datos censales del INDEC en 2010. En este contexto, la escuela, en todos los niveles, tiene un rol fundamental para apostar a su preservación y a garantizar la participación plena y efectiva de las poblaciones indígenas (Mato 2009; Serrudo, 2010).

El desafío que enfrentan las políticas educativas es por lo tanto doble, ya que estas poblaciones han estado históricamente silenciadas en el currículo escolar y, por otro lado, las brechas educativas entre población indígena y no indígena, en la región al igual que en Argentina, siguen siendo muy elevadas, atentando así al derecho a la educación de estos pueblos (CEPAL 2014; Matos 2009). Las diferentes representaciones que tuvo la sociedad argentina hegemónica acerca de los pueblos originarios los colocaron siempre en situación de

desigualdad, a partir de relaciones fundadas sobre una profunda asimetría social, que tiene su correlato en asimetría económica y política y se reproduce en el sistema educativo.

De acuerdo con Teresa Artieda:

La producción de discursos escolares sobre los indígenas en la Argentina se vincula con dimensiones políticas, económicas, sociales y culturales. Su emergencia y consolidación (últimas décadas del siglo XIX y primeras del XX) se articula con la conformación del Estado nacional, los procesos identitarios en los cuales intervino el sistema de educación pública y los procesos económicos y sociales de ocupación del espacio en los territorios del norte y del sur (Artieda, 2005, p.60).

Por ello, es preciso trabajar en políticas educativas capaces de aceptar la diversidad cultural y lingüística de Argentina, haciendo visible las lenguas y culturas originarias y el reconocimiento como un país pluricultural y plurilingüe, de acuerdo a un modelo intercultural en educación (Zidarich 2010; Serrudo 2010).

Respecto del contexto sociopolítico de la década del 2010, los entrevistados destacan que la coyuntura política nacional y provincial posibilitó la realización de esta experiencia formativa que se benefició de una dinámica colaborativa a partir de la creación de un equipo ampliado a nivel jurisdiccional. La experiencia de la capacitación, por lo tanto, es una expresión de las políticas nacionales durante el gobierno kirchnerista, en lo específico bajo el mandato de Cristina Fernández de Kirchner, cuando desde el Estado hubo una política receptiva a las demandas de los sectores populares, subalternos, marginalizados. No en vano se ampliaron las salas de nivel inicial hasta 2015, como comentan Serrudo y Aranda.

De acuerdo con Anny Ocoró Loango, las narrativas que se fueron construyendo en esos años y hasta el 2015 desde sectores oficiales aportaron condiciones de posibilidad para una amplia receptividad a las demandas históricas de algunos sectores sociales, favoreciendo así la participación de organizaciones sociales en la vida política, como el caso de los afrodescendientes y de la población indígena. Las condiciones políticas nacionales que facilitaron la puesta en marcha de ese trayecto también tienen que ver con la elección de destinar recursos para estos proyectos específicos, posibilitando otra mirada y otra relación

del Estado con las comunidades, aún con sus limitaciones y con las críticas que se puedan hacer (Ocoró Loango, 2018). La investigadora explica que:

En las últimas décadas, hemos visto cómo aparecen discursos a favor de la diversidad cultural y la inclusión, y se da un importante giro para la visibilización y el reconocimiento constitucional de los grupos indígenas y afrodescendientes. Como consecuencia de este proceso las narrativas hegemónicas que imaginaron Estados nacionales homogéneos, herederos exclusivos de la vertiente europea, quedaron en retroceso al ponerse de manifiesto su incompatibilidad con la realidad histórica y social (Ocoró Loango, 2018, p. 268).

Volviendo al Trayecto de Formación, podemos decir que fue un escenario de capacitación de alcance regional en un proceso de gestión compartida entre las áreas del ministerio nacional y los respectivos equipos provinciales. En las entrevistas, se menciona un fuerte trabajo de articulación interinstitucional y de diálogo entre nación y provincia, de acuerdo a uno de los objetivos planteados en el diseño del Trayecto. Para su implementación, fueron convocados talleristas locales y capacitadoras nacionales.

Las capacitadoras a cargo de los seminarios, nombradas por el Ministerio de Nación, fueron tres, todas provenientes de Buenos Aires. Gabriela Negri es una de ellas. Las talleristas fueron cinco; eran personas locales, formoseñas en este caso, que estaban a cargo de los círculos pedagógicos, con el objetivo de orientar los talleres que se realizaron en vinculación con los seminarios. De las talleristas locales, Beatriz fue la única indígena, perteneciente al pueblo Qom. La escasa participación de personas indígenas convocadas como capacitadoras del Trayecto de Formación, solo una sobre cinco, es uno de los elementos críticos visibilizados por parte de las personas entrevistadas, como veremos a continuación.

De acuerdo al documento “Trayecto de Formación para docentes de Educación Intercultural Bilingüe en la Educación Inicial” elaborado por el Ministerio de Educación de Nación, la capacitación propuso:

Una mirada reflexiva acerca de los desafíos que plantean la enseñanza y el aprendizaje en las salas de nivel inicial en contextos de interculturalidad y bilingüismo de la ruralidad, con una alta proporción de matrícula de niños y niñas pertenecientes a

pueblos indígenas. Asimismo, pretende ampliar los saberes y conocimientos sobre las formas de enseñar y aprender en el nivel inicial, promoviendo y fortaleciendo la comunicación e interacción pedagógica entre los docentes del nivel y los docentes indígenas (*pareja pedagógica*) (Anexo III p.109-110).

La capacitación, como vimos, estuvo dirigida a parejas pedagógicas del nivel de la Provincia, como así también se optó por incluir, en un segundo momento, a los y las directoras y supervisoras de las escuelas. El Trayecto de Formación representó un espacio formativo para parejas docentes en la MEIB con el fin de ampliar la cobertura educativa en el nivel inicial, atendiendo a la población indígena y rural, y de acuerdo a los tres grandes objetivos de la política educativa nacional: garantizar igualdad de condiciones a todos los estudiantes, ofrecer propuestas educativas de calidad y fortalecer los vínculos institucionales (MEN, 2009). Serrudo explica que el Trayecto tuvo como objetivo específico formar a esos actores educativos pertenecientes a pueblos indígenas del país, los auxiliares docentes, o en el caso de Formosa, Maestros Especiales de la Modalidad Aborígen (MEMA) que, si bien tenían formación específica como tales, especialmente en el Nivel Medio, por lo general no tenían título docente. De esta manera, el trayecto de formación se propuso, en primer lugar, aportar al ejercicio efectivo de la obligatoriedad de las salas de 5 años y a la universalización de las salas de 4 años, y de la misma forma transversalizar la MEIB en el nivel inicial (Adriana Serrudo, entrevista, septiembre 2020).

Gabriela Negri, capacitadora de Nación, estuvo a cargo del 3er. Seminario *Lenguajes, cultura y enseñanza: hacia la producción de estrategias en clave intercultural para la Educación Inicial*, uno de los tres seminarios que se realizaron en la capacitación. Respecto de su experiencia como capacitadora, destaca que el Trayecto de Formación permitió fortalecer el trabajo en parejas pedagógicas – docente indígena y no indígena – ofreciendo herramientas y estrategias para organizar y planificar la enseñanza en diferentes áreas curriculares: prácticas del lenguaje - oral y escrito -; ampliación de los recorridos lectores que se ofrecen a las niñas y niños del nivel inicial; generación de condiciones para favorecer la mejora de las propuestas de enseñanza vinculadas a los contenidos propuestos (Gabriela Negri, capacitadora, entrevista, septiembre de 2020).

Ella hace especial énfasis en el trabajo de articulación entre los equipos técnicos nacionales de EIB y del nivel inicial y los integrantes de los equipos provinciales, lo cual permitió organizar

el acompañamiento “a partir de las demandas provinciales respecto de sus propias necesidades y particularidades para fortalecer el trabajo en los jardines de infantes con población indígena a cargo de los docentes que conformaban equipos de trabajo en parejas pedagógicas” (Gabriela Negri, *ibídem*). Respecto a la implementación, las personas entrevistadas destacan las dinámicas de incorporación de las perspectivas locales acerca de la modalidad EIB. La escucha y el diálogo constante favorecieron que emergieran aspectos y necesidades posiblemente no contempladas desde la dirección nacional.

Beatriz Rodríguez fue una de las talleristas locales de la capacitación, docente de educación inicial y perteneciente al pueblo Qom de Formosa. Ella resalta que la EIB “es enseñar en dos lenguas, conocer dos culturas que es la nuestra y el criollo, lengua castellana y el idioma nuestro en qom, wichí y el pilagá” (Beatriz Rodríguez, tallerista qom, entrevista, septiembre 2020). Trabajar desde una perspectiva intercultural, por lo tanto, no implica asignar al docente indígena un rol de intérprete y de traductor, sino que significa trabajar globalmente con y desde la cultura. Al respecto Beatriz Rodríguez comenta:

Creo que es muy importante eso, pero no solo enseñar a hacer la traducción sino más enseñar nuestra lengua, lo que es nuestra cultura dentro de la institución siempre y cuando tenés un acuerdo con el docente indígena y el docente criollo, conversar tener esa articulación entre los dos, que podemos hacer a partir de que podemos comenzar algún tema, para mí es eso la EIB (Beatriz Rodríguez, *ibídem*).

En la misma línea encontramos el testimonio de Analía Quiroz, quien destaca que “el trayecto buscaba que el referente indígena que estaba conformando la pareja pedagógica no sea solo un traductor de su lengua, sino que formará parte desde el inicio de cualquier propuesta de enseñanza” (Analía Quiroz, equipo técnico de la Dirección de Educación Inicial del MEN, entrevista, septiembre 2020). El trabajo en equipo de la pareja pedagógica, el eje de la perspectiva intercultural y el análisis de las formas de enseñanza y aprendizaje, representaron los principales desafíos y, a su vez, aciertos de la capacitación, como analizamos a continuación.

## **4.2 El rol de la pareja pedagógica en salas de nivel inicial rural en contextos de interculturalidad y bilingüismo.**

El rol del docente indígena adquiere centralidad para repensar no solo la gestión de escuelas en contextos interculturales y bilingües, sino también las complejidades de la presencia de las lenguas indígenas en el sistema escolar, los planteos de las poblaciones indígenas como parte de un proceso social e histórico, los entramados de poder y las condiciones de desigualdad socioeducativa y lingüística. Muchas de las escuelas enmarcadas dentro de lo que es la EIB tienen un modelo de trabajo en pareja pedagógica; sin embargo, los sentidos en torno a lo que entienden por EIB, las tareas y responsabilidades de cada miembro de la pareja son muy disímiles en los establecimientos educativos, generándose fuertes rivalidades (Hetch y Schmidt, 2016). La relación y el funcionamiento de la pareja pedagógica, aspecto central en EIB, están atravesados por la asimetría en las relaciones de poder que caracterizan el contexto social y que se reproduce también en la escuela y sus actores generando tensiones en los vínculos; por ello representa ser entonces una “pareja vulnerable” (Zidarich, 2010).

Respecto al rol de la pareja pedagógica en las salas de nivel inicial con matrícula indígena, presentamos a continuación las trayectorias y opiniones que emergen de las entrevistas realizadas a cinco docentes, dos Maestras de Jardín de Infantes (MJI) y tres docentes indígenas (MEMA), que participaron en la primera cohorte del Trayecto de Formación como parejas pedagógicas. Las entrevistas contemplaron aspectos relacionados con las dinámicas de trabajo de la pareja pedagógica, el vínculo entre la MJI y el MEMA y la mirada intercultural en sus prácticas docentes; se exploraron aspectos socio comunitarios de la comunidad local y los vínculos entre escuela y comunidades; la experiencia de participación del Trayecto de Formación y un balance personal de la capacitación.

Pareja pedagógica 1: Mabel Báez es MJI y Leonardo Costa es MEMA, perteneciente al pueblo Wichí; la escuela es el JIN N°15 en el Paraje Cañitas Nuevas- El Potrillo,

Pareja pedagógica 2:

Mabel Rojas es MJI y Néstor Molina es MEMA, perteneciente al pueblo Qom; la escuela es el JIN N° 23- Anexo 456 en la Colonia El Naranjito en Misión Laishí.

Adicionalmente, incorporamos en el análisis al 5° testimonio: Emiliano Florentín, MEMA del JIN N°22- Pozo de Maza. Perteneciente al pueblo Qom. No ha sido posible contactar a la maestra de la pareja pedagógica.



El JIN donde trabajan Leonardo Costa y Mabel Báez, la primera pareja pedagógica que aquí consideramos, es un aula satélite del JIN 15 en la comunidad de Cañitas Nuevas, donde hay unas 100 familias wichí aproximadamente. En la actualidad, el JIN tiene 21 salitas en total. Leonardo vive en El Potrillo y es cacique de la comunidad wichí de Cañitas, una zona aislada y distante de zonas habitadas por los no indígenas, localmente denominados criollos. Las salas de nivel inicial son básicamente monolingües y con 100% de matrícula wichí. Al momento de realizar las entrevistas, tienen una trayectoria de doce años como pareja pedagógica. La continuidad de la pareja pedagógica es uno de los puntos positivos que ambos mencionan para el éxito de la implementación de la MEIB. Al respecto, Leonardo y Mabel destacan la importancia del trabajo en conjunto, a la par, de una dinámica de trabajo colaborativo que se fue afianzando en los años compartidos. Ellos evidencian una buena dinámica de trabajo en pareja, especialmente en la alfabetización bilingüe de acuerdo a los objetivos del nivel. Planifican de manera conjunta las clases con propuestas específicas de la MEIB, por ejemplo, lecturas y juegos de la tradición oral wichí que los niños traen de sus casas; realizan las actividades diarias de manera alternada, es decir un día la sala está a cargo de Leonardo y otro día está a cargo de Mabel (Mabel Báez, MJI, entrevista, octubre 2020).

Mabel considera que Leonardo es fundamental, no solamente para lograr una comprensión recíproca entre la MJI y los niños y las niñas y sus familias, sino porque el rol del MEMA es clave para incorporar en la planificación aspectos culturales, identitarios y lingüísticos de acuerdo a una propuesta pedagógica intercultural. Dice Mabel:

Los dos nos ayudamos, cosas como por ejemplo que yo no sabía de mi cultura, él me explica sus costumbres sus formas de actuar de los niñitos mismos de las familias y eso es una fortaleza, el compromiso de todos los días, de ir y participar con los niños, estar ahí. El MEMA es la base, sin él no sería capaz por el idioma, entender a los niñitos es un poco difícil por ahí yo ya con los años algunas palabritas sé, pero él me ayuda, es un complemento (Mabel Báez, entrevista, octubre 2020).

En la experiencia de esta pareja pedagógica respecto del Trayecto de Formación, ambos reconocen que haber participado de la capacitación permitió especialmente afianzar una colaboración que ya se venía dando, pero con pocas herramientas pedagógicas y de planificación conjunta (Mabel Báez, *ibídem*). Ambos pudieron entonces enriquecer sus

conocimientos y aplicarlos luego en las propuestas educativas en la sala. En las palabras de Mabel, en la capacitación:

Se tuvo en cuenta la pareja pedagógica en sí o sea el complemento, ninguno de los dos sobresalió, sino que los dos fueron como pareja pedagógica en un ritmo igual, parejo en las actividades se notó eso y la verdad fue muy lindo porque nos enriqueció como pareja pedagógica. Cosas que nosotros desconocíamos, ampliamos nuestros conocimientos (Mabel Báez, *ibídem*).

Leonardo no habla bien el castellano, y esta dificultad se manifiesta de manera consciente en su testimonio. En la entrevista, Leonardo reflexiona acerca las asimetrías lingüísticas y socioculturales existentes en la educación de nivel inicial. En primer lugar, está la problemática del dominio de la lengua castellana por parte de los niños y niñas que van a la sala y, en general, de las familias y la comunidad: “nos cuesta castellano, cuando hay que hacer en lápiz y papel cuesta porque no hablamos bien castellano” (Leonardo Costa, MEMA, entrevista, octubre 2020). Asimismo, advierte una asimetría en la pareja pedagógica: por un lado, está la maestra, formada en institutos de nivel superior; por el otro, está la figura del MEMA que por lo general tiene título de nivel medio, como en el caso de Leonardo, pero no tiene título docente (según la Ley Provincial N° 718/86 los MEMAs se formaban en los CENM). Leonardo resume la situación de esta manera:

Y bueno de mi parte yo recibí mi trabajito y veo que no tengo la capacidad como la que tiene la maestra porque recibimos ahí en El Potrillo, yo egresé en Potrillo y la maestra tiene más capacidad de que porque yo egresé de nivel medio (...) La maestra sabe más (...) Y bueno diría porque ella aprendió muchas cosas y le han enseñado muchas cosas de cómo estar preparado para estar delante de los niños y que en esa educación que nosotros no tenemos (Leonardo Costa, entrevista, octubre 2020).

El relato que Leonardo trae a colación también nos permite ver las desigualdades estructurales que afectan a las poblaciones indígenas en el acceso y en la permanencia en el sistema educativo dado que, a cuenta de las profundas desventajas que les afectan, los niños/as indígenas no sólo ingresan más tarde al sistema educativo, sino que también tienen dificultades para permanecer en él (Ocoró, 2020). Además de las brechas en el acceso a la educación:

los estudiantes indígenas que logran llegar a la educación postsecundaria y superior en América Latina son muy pocos en comparación con los no indígenas. Se trata del nivel educativo en que las brechas de acceso y permanencia de los jóvenes indígenas continúan siendo más altas, lo que constituye un serio obstáculo para el desarrollo personal de los y las jóvenes indígenas y de sus propias comunidades (ONU-CEPAL, 2014, p. 16).

Respecto del contexto socio comunitario y las interacciones con la comunidad en general y, en especial, durante la capacitación, Leonardo y Mabel destacan efectos positivos en la participación de las familias de los y las niñas wichí en las actividades educativas, por ejemplo, reuniones de puesta en común en ambos idiomas de la experiencia de capacitación realizada por los docentes y una buena recepción de la experiencia formativa realizada en Buenos Aires. Comenta Mabel sobre la experiencia de haber ido ella y Leonardo a Buenos Aires para el encuentro de cierre del Trayecto de Formación:

Al principio estaban un poco asustados, está tan lejos, tan distintos a ellos. Ellos no conocen lo que es Buenos Aires. Entonces cuando nosotros volvimos les mostramos fotos, todas las actividades que desarrollamos ahí, que hay gente muy buena que nos trataron re bien, que trajimos muchas actividades para sus niños para desarrollar dentro de las aulas y a ellos les gusto en ese momento (Mabel Báez, entrevista, octubre 2020).

Entre los efectos de la capacitación en sus prácticas docentes, Leonardo destaca que:

De nuestra parte nos ayuda bastante las capacitaciones que asistimos en cuanto a las prácticas, llegamos a nuestra escuelita y hacemos la bajada de lo que nos piden. Ahora estamos en ese tema, hacemos siempre entre los planes y los proyectos, ahora más planes. Nos sirvió bastante la capacitación (Leonardo Costa, entrevista, octubre 2020).

Agrega, además, con cierto orgullo, que “los chicos ya aprendieron a escribir su nombre y el cartel identificador” (Leonardo Costa, *ibídem*). De la misma forma se pudieron sistematizar las actividades de juego y las planificaciones didácticas, empleando, por ejemplo, elementos del entorno natural gracias a las herramientas aprendidas en la capacitación, especialmente en los tres seminarios, un factor que destacan todos los MEMAS y las MJI entrevistadas.

Respecto de la segunda pareja pedagógica, el MEMA Néstor Molina y la MJI Mabel Rojas trabajan en el Anexo 456 del JIN N° 23, ubicada en la Colonia El Naranjito, una comunidad Qom de la localidad de Misión Laishí. La misma se encuentra situada en la zona sur de la Provincia de Formosa, en el Departamento Laishí. El JIN N° 23 tiene en total 9 anexos, 4 de comunidades de MEIB en las diferentes zonas del pueblo, cada una con un MEMA. En la sala de la Colonia el Naranjito los niños son en su totalidad pertenecientes al pueblo Qom.

Mabel Rojas y Néstor Molina eran pareja pedagógica al momento de la implementación de la primera cohorte del trayecto en 2012. Actualmente, Mabel es directora del mismo JIN desde hace cuatro años y Néstor continúa en su rol de MEMA con otra MJI. Néstor desempeña funciones en el JIN desde hace más de diez años; estudió la carrera de docente de primaria y tiene título docente; es MEMA en los tres niveles, inicial, primaria y secundaria. Néstor maneja bien el castellano, es perfectamente bilingüe; vive en la comunidad Qom, ubicada una zona de mayor contacto con el castellano y menos aislada que la comunidad wichí de Leonardo.

Respecto de la modalidad de trabajo en pareja pedagógica, ambos subrayan el impacto positivo de la Trayectoria de Formación en la planificación y sistematización del trabajo en equipo desde la MEIB. Algo interesante que destaca Néstor es que, a partir de la capacitación, incorporó como modalidad de trabajo la producción de contenidos propios, así como la sistematización y registro de las actividades realizadas. Estas dos herramientas metodológicas significaron un cambio importante en el JIN (Néstor Molina, MEMA, entrevista octubre 2020). Néstor da cuenta de que, si bien ya venía realizando un trabajo en el territorio relevando cuentos y juegos de la tradición oral Qom, con la realización de la capacitación este trabajo fue planificado y optimizado. Así, se fueron realizando entrevistas a ancianos de la comunidad como fuentes privilegiadas de saberes y cosmovisiones que pudieran ser reelaborados en materiales didácticos para los niños; se consolidó la práctica de recopilar juegos y cuentos de la tradición indígena local para ser traídos en las aulas. A partir de la capacitación, comenta Néstor, se adoptó también el registro de las actividades realizadas, para “que quede evidencia, murales, filmaciones, con las tecnologías de las TIC, todo lo que se trabaja se registra” (Néstor Molina, entrevista octubre 2020).

Esta experiencia permitió vincular otros saberes en la formación de los niños. En este caso, los saberes y cosmovisiones de los más adultos. Se podría plantear, por lo tanto, que existe en

la comunidad un proceso de trasmisión cultural que recupera los saberes comunitarios y generacionales, lo cual fue articulado con las propuestas didácticas en las salas, representando seguramente una dinámica virtuosa que ha sido posible sistematizar también gracias a la capacitación.

Respecto de los roles docentes, ambos destacan las especificidades de cada uno; si bien hay una planificación conjunta de actividades y ambos están siempre presentes, cada docente tiene su momento y espacio para desarrollar la clase frente a los niños, alternando los días y las actividades (Mabel Rojas, entrevista, octubre 2020). Por su parte, Néstor dice:

Nosotros sí realizamos proyectos de forma conjunta, pero a la vez yo realizo, tengo mi propio portafolio. Hay temas específicos que sí o sí yo tengo que desarrollar, pero igual siempre en forma conjunta para no ser dispar, sino uno va a ir por un lado y la MIJ va a ir por otro (Néstor Molina, entrevista octubre 2020).

Al respecto, Mabel menciona: “yo como maestra jardinera pongo una actividad y después el MEMA por ahí agrega un poquito más de acuerdo a su cultura” (Mabel Rojas, *ibídem*). La MJI hace especial hincapié en el trabajo de traducción constante dentro del aula del idioma castellano al idioma qom por parte del MEMA: “La maestra lo hace en castellano y el MEMA lo hace la lengua materna” (Mabel Rojas, *ibídem*).

Un dato significativo que emerge de las parejas pedagógicas entrevistadas es que sin lugar a dudas la capacitación fue un espacio clave de formación y de adquisición de una metodología de trabajo en conjunto en las salas de MEIB, un avance para el trabajo que se venía realizando en el nivel inicial. Néstor comenta que antes del Trayecto de Formación, se realizaban capacitaciones individuales, cada uno por su cuenta:

Desde el 2008 veníamos de forma individual, primero hacían los MEMAS sus cursos después los MJI otra parte y después como que vamos en cada curso que teníamos sacábamos ideas y llegamos a la conclusión de que íbamos en forma dispar. Ahí empezamos en conjunto (...) se notaba que uno iba por un lado y la MJI iba por otro lado, el equipo directivo iba por otro. Y nos dimos cuenta que a través de trabajar en forma conjunta iba a ser mejor. (Néstor Molina, entrevista octubre 2020).

Estos cambios se ven reflejados en la consolidación del rol del MEMA dentro de la pareja pedagógica. Néstor plantea:

Yo cuando recién ingresé me tenía que adaptar a lo que la MJI proponía, por ejemplo, si yo quería trabajar con un cuento tenía que buscar estrategias para poder traducir ese cuento y poder trabajar, o sea era hacer todo lo contrario, pero eso con el tiempo cambió. Por ejemplo, en estos tiempos trabajamos, si yo quiero desarrollar un cuento ella ya se adapta a mí. (Néstor Molina, *ibídem*).

Mabel Rojas argumenta que uno de los aspectos fundamentales que el Trayecto de Formación aportó a la EIB es justamente el trabajo en equipo y el vínculo constante con la comunidad:

Aprender a trabajar en equipo, a ponernos de acuerdo, porque por ahí uno como maestra quiere dar su clase así y uno tiene que cambiar su forma porque tenemos diferentes formas de trabajar, no es fácil. Primero tenés que hacer las actividades, después tenés que bajar a su contexto y ver qué posibilidades qué recursos tenés en cuanto a las comunidades y después ver las actividades, realizar los acuerdos, de las evaluaciones, a ver si logramos ese objetivo o si cambiamos estrategias y así vamos, pero bastante bien (Mabel Rojas, entrevista, octubre 2020).

Es interesante resaltar el desafío de aprendizaje para ambos que representó transitar las recíprocas adaptaciones e integraciones en la práctica docente y, a su vez, fortalecer el rol del MEMA. Mabel evidencia cambios respecto del rol del MEMA a partir de la capacitación:

El MEMA se expresa más porque era muy calladito, ahora se expresa más, no tiene más vergüenza, participa más en las reuniones, hubo bastante mejoramiento en la participación de los MEMAS en las actividades (...) Por ahí el MEMA no entendía su función y ahora sabe cuál es su función, sus obligaciones. La fortaleza también que hay es que el MEMA conoce la comunidad y a las familias” (Mabel Rojas, *ibídem*).

Algo que Néstor también menciona son las dificultades que experimentó al comienzo de su práctica como MEMA, las cuales justamente tenían que ver con la escasa o nula institucionalización de esta figura, cuestión que se resignificó a partir del avance en las normativas provinciales como señalamos en el capítulo 3. La disparidad en la trayectoria de

formación superior entre MJI, quien tiene título docente, y el docente indígena, quien por lo general no lo tiene, es uno de los factores complejos centrales que se evidencia en los testimonios de Néstor y también en los de Leonardo, así como en la literatura especializada (Serrudo, 2006, Zidarich, 2010). Adriana Serrudo comenta al respecto:

Podemos decir que la “pareja pedagógica” es una innovación en las experiencias orientadas al desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe en nuestro país, la misma tiene como principal característica el hecho de la presencia simultánea del docente “criollo” y el auxiliar docente indígena en el aula. La “pareja pedagógica” se asienta así, en la particularidad que ostenta la educación en contextos indígenas en el país que, al no contar en la mayoría de los casos con “docentes indígenas” formados, recurrió a la figura del “auxiliar docente” a fin de paliar tal situación (Serrudo, 2006, p.116).

Esta situación de disparidad, en el transcurso de estos años, ha ido teniendo algunas pocas modificaciones. Néstor hoy es profesor de enseñanza primaria y manifiesta no haber tenido problemas con su par docente. Por el contrario, comenta que entre sus compañeros y compañeras MEMAS se presentaban con cierta frecuencia situaciones de tensión y desacuerdos con sus parejas pedagógicas, destacándose la subvaloración de las MJI hacia los MEMAS:

Muchos colegas la pasaban mal, en vez de que sea la educación de estar todos juntos, había discordia, es como que llegaba el MJI daba su clase y ahora te toca, tenés 40 minutos y los chicos estaban re perdidos ahí, uno le daba una cosa después llegaba el MEMA y le daba otra cosa (Néstor Molina, entrevista, octubre 2020).

La incorporación de herramientas y contenidos teóricos vistos en la capacitación abonaron en la modificación de los vínculos pedagógicos en este caso y reforzaron los intentos por eliminar viejas prácticas. La planificación de las actividades, la elección de los recursos didácticos, entre otros, se realiza en pareja, ya no más cada uno por separado.

Por ejemplo, cuando nosotros planificamos, la fundamentación está qué queremos lograr con el niño ya sea capacidades, contenidos culturales, juegos, sí o sí ya se diferencia. Supongamos un cuento. Nosotros si elegimos un cuento siempre que

vamos a trabajar nos reunimos o por vía telefónica, es la gran diferencia es que la pareja pedagógica con la que trabajo ya está más en el pueblo. Ya planificamos ahí, qué yo puedo dar y qué vos podés dar y así planificamos conjuntamente. Y en el tema de la relación del cuento y juego, es una de las virtudes de mi anexo (Néstor Molina, *ibídem*).

En este sentido, fue clave la incorporación de los directivos en el Trayecto de Formación para poder asesorar a las parejas pedagógicas en las planificaciones didácticas: “hoy los directivos piden si o si planificación en forma conjunta, donde la fundamentación, el objetivo, la actividad tiene que estar conjunta” (Néstor Molina, entrevista, octubre 2020). Destaca especialmente que antes de la capacitación, algunos directivos no tenían conocimientos acerca de la MEIB, mientras que “hoy en día ya todos los directores saben cuál es el rol del MEMA. Eso se fue logrando con el trayecto” (Néstor Molina, *Ibídem*).

En todas las entrevistas emerge la importancia del MEMA en cuanto a su contacto desde adentro con las comunidades indígenas, lo cual permitió un acercamiento y una interacción más fluida con las familias. Las dos MJI entrevistadas afirman que, en general, las comunidades indígenas no participan mucho pero que con esta experiencia formativa lograron aumentar la participación de la comunidad. No obstante, de los testimonios se desprende que también pueden existir tensiones o incomprensiones entre las distintas comunidades de un mismo pueblo indígena y, especialmente, entre las comunidades y los actores institucionales de la escuela, que, con la excepción de los MEMAS, son no indígenas. Así, Mabel Rojas percibe una cierta desconfianza o resistencia a la hora de realizar actividades de forma colaborativa entre familias y escuela, lo cual dificultó por ejemplo relevar los juegos tradicionales Qom. Dice Mabel: “En algunas comunidades no quieren contar, no sé si le faltó al MEMA indagar o ellos tienen vergüenza en contar” (Mabel Rojas, entrevista, octubre 2020). Es interesante apuntar que, según ella, la falta estaría solamente en el MEMA o en la comunidad; es decir no considera otro tipo de dificultades o explicaciones a raíz de esta “desconfianza” de la comunidad hacia la escuela, explicaciones que podrían poner en discusión el accionar mismo de la institución.

Esta situación da cuenta de las incomprensiones de la "otredad" que se movilizan en las instituciones escolares, donde también se juegan consideraciones racistas y discriminatorias. En este sentido, una vez más, es la figura del MEMA que lleva a buscar y a encontrar



consensos entre las diferentes comunidades indígenas que hay en la zona en relación a los aspectos y prácticas culturales, dado que pueden existir diferencias entre las propias comunidades. Néstor cuenta que, a partir de la realización del Trayecto de Formación, fue poniendo en práctica estrategias para fortalecer el vínculo con las familias de los niños Qom que asisten a la sala: reuniones y talleres participativos donde los padres juegan y leen cuentos a los niños. En sus palabras, es importante para los objetivos de la MEIB, incluir siempre a la comunidad:

Yo siempre a todos los cursos que voy digo que si vos andas bien con la comunidad ya es como que ellos ya saben tu rol y brindan conocimiento, lo fundamental es andar bien con la comunidad, de incluir, acercar a la institución porque si no vos transmitir saberes propios, pero a lo mejor estoy equivocado, porque en la colonia es otra realidad. Hasta ahora hay que no podemos llegar a mejorar la diversidad dialéctica. Por ejemplo, nosotros acá en Laishí es un pueblo chiquito, en las 4 comunidades hay diversidad dialéctica, imagínate todo lo que eso significa. Yo, por ejemplo, cuando ingresé cometí ese error, de querer imponer a la comunidad saberes por ejemplo que estaba equivocado, por eso tenés que trabajar sí o sí con la comunidad y consultar. (Néstor Molina, entrevista, octubre 2020).

En el testimonio de Emiliano Florentín, MEMA del JIN N°22 en Pozo de Maza, perteneciente al pueblo Qom, también se destacan apreciaciones similares a las de Leonardo y Néstor. Emiliano tiene 8 años trabajando en el JIN, en la sala anexo en la Comunidad Rinconada a 17 kilómetros de la sede principal. En este momento hay catorce niños, entre 4 y 5 años; el JIN tiene tres salas de MEIB y hay tres MEMAS en función. No ha sido posible contactar a la maestra que fue la pareja pedagógica de Emiliano al momento del Trayecto de Formación. Emiliano cambió de Pareja Pedagógica porque hubo conflicto con la comunidad indígena de la zona, la Comunidad Rinconada. Es una situación que se suele dar en el caso de las escuelas EIB por las tensiones que se dan con las comunidades indígenas. Sin embargo, Emiliano, a pesar de esta situación con la comunidad, siempre mantuvo buena relación con la MJI y expresa que le afectó el cambio de pareja pedagógica.

Emiliano destaca la importancia de haber realizado el Trayecto de Formación para fortalecer la pareja pedagógica, por haber podido incluir conocimientos nuevos y herramientas educativas específicas que abordaron en los seminarios del Trayecto, especialmente los juegos

tradicionales. Emiliano manifiesta: “En primer lugar, tuvimos mucho conocimiento, vimos cosas nuevas, nos conocimos más con la maestra” (Emiliano Florentín, entrevista octubre 2020).

Respecto de su rol como MEMA, Emiliano destaca que su función se integra con la de la maestra y sostiene la práctica intercultural, desde sus conocimientos específicos, lingüísticos y culturales, con buenos resultados: “Los niños tienen dificultades, nosotros los MEMAS estamos para instruir a los chicos (...) Y los chicos aprenden” (Emiliano Florentín, *ibídem*).

También destaca que ha sido positivo el Trayecto de Formación respecto de la interacción con la comunidad, y afirma que la comunidad respondió favorablemente en ese momento: “Invitamos a todas las familias para que vengan y a su vez aportan sus ideas y a nosotros nos favorecen” (Emiliano Florentín, *ibídem*). Emiliano cuenta que entre las actividades específicas que él realiza en la sala, tiene un papel destacado la actividad religiosa, siendo la religión evangélica un aspecto importante para la comunidad muy difundido entre los pueblos indígenas de la región. En su relato también emerge el contexto de pandemia y las adaptaciones que han tenido que realizar para llevar a cabo la actividad educativa con los niños.

#### **4.3 Aciertos, dificultades y resultados principales del Trayecto de Formación**

Los entrevistados institucionales acuerdan que hubo relación entre los objetivos del proyecto y los objetivos de la política educativa a nivel nacional y provincial, destacándose la gestión compartida entre las áreas del ministerio nacional y los respectivos equipos provinciales, lo cual permitió que emergieran necesidades locales y fueran incorporadas en la puesta en marcha del Trayecto. Respecto del trabajo de fortalecimiento de las parejas pedagógicas para la implementación de la MEIB en el nivel, el Trayecto significó “la posibilidad de pensar, resignificar la tarea compartida de las parejas pedagógicas entre docentes indígenas y no indígenas” (Gabriela Negri, entrevista, septiembre 2020). En ese sentido, Analía Quiroz destaca que el objetivo central de la capacitación fue cumplido:

Resulta muy valioso poner en el centro de la escena educativa los jardines donde asisten niñas y niños de diversas culturas indígenas – los docentes pudieran desplegar sus saberes de manera integral para garantizar que se hagan presentes cotidianamente

las tradiciones, costumbres de los pueblos indígenas de manera genuina y participativa (Analía Quiroz, entrevista, septiembre 2020).

La MEIB abre la posibilidad de que las voces de las comunidades indígenas sean incluidas, integrando su cosmovisión y, especialmente, teniendo en cuenta la lengua materna. Algo interesante que se desprende de las valoraciones sobre los logros de la capacitación es el rol del estado en relación con las comunidades indígenas, y su renovada mirada e interés hacia la cuestión educativa indígena por la deuda simbólica que se tenía con ellas. Recordemos que, como se abordó anteriormente en la tesis, el Estado argentino desde su propia fundación combatió a los pueblos originarios, los consideró sus “otros” internos, por fuera de su relato nacional de identidad (Briones, 1998).

Por otro lado, los cinco actores institucionales entrevistados también dan cuenta de las divergencias que surgieron en relación con el lugar de la EIB en el nivel inicial, destacándose una vez más el diálogo que se mantuvo y que permitió, en general, superar las discrepancias, y que a la vez representó uno de los aciertos más destacados de la experiencia. Dice Gabriela Negri: “El acierto más desatacado fue mantener esa escucha abierta para modificar la propuesta contemplando las demandas y necesidades provinciales” (Gabriela Negri, entrevista, septiembre 2020).

Varios testimonios valoran muy positivamente la inclusión en el Trayecto de Formación el tema del juego como contenido cultural específico del nivel y de la modalidad. Dice Beatriz, tallerista qom: “nosotros fuimos pioneros en lo que es el juego dentro del nivel y después salió esto, después de que el juego era como contenido” (Beatriz Rodríguez, entrevista, septiembre 2020). Al respecto, Adriana Serrudo expresa que:

Para mí fue todo un hallazgo entender que el juego también es un contenido que digamos dentro de eso podía confluir el nivel inicial, el contenido obligatorio del juego y la cuestión cultural, lingüística. Todo lo que se dio alrededor de eso fue súper interesante y efectivamente sí, las parejas lograron implementar eso, aunque había muchas cosas que ya las estaban implementando (Adriana Serrudo, entrevista, septiembre 2020).

Efectivamente, el segundo seminario realizado en el Trayecto sobre los juegos, fue destacado por las parejas pedagógicas en sus relatos.

De acuerdo a lo expresado por las personas entrevistadas, se presentaron diferentes dificultades organizativas y se pusieron en diálogo o en tensión diferentes visiones acerca de la modalidad. Por ejemplo, limitaciones en los traslados y accesos desde las comunidades hacia la ciudad de Formosa, donde se realizó la capacitación, y las dificultades técnicas de mantener una comunicación a la distancia fluida entre los diferentes actores involucrados representaron obstáculos logísticos que, no obstante, no comprometieron el desarrollo de la capacitación. Una de las limitaciones que emerge de las entrevistas refiere a la continuidad de la experiencia formativa: continuar la tarea de trabajar de manera conjunta entre los equipos – nacionales y provinciales – para avanzar y profundizar el camino iniciado. Leonardo, MEMA, expresa que la continuidad de la capacitación es una tarea pendiente y fundamental. En relación con las limitaciones que trascienden el diseño del Trayecto específicamente, Analía Quiroz agrega al respecto que: “con una capacitación no alcanza. Se necesita un dispositivo mayor. Es decir que dentro de la formación docente inicial ya debe estar incluida la perspectiva de la educación intercultural bilingüe” (Analía Quiroz, entrevista, septiembre 2020).

También emergieron diferentes puntos de vistas acerca de la MEIB. Analía Quiroz, miembro del equipo técnico nacional de la Dirección de Educación Inicial del MEN, destaca que “la mirada que hubo siguió siendo la propia de Buenos Aires”. La elección de realizar los encuentros en las ciudades y no en las comunidades, al igual que la elección de las capacitadoras, respondieron más a una mirada desde Nación que desde las realidades locales (Analía Quiroz, entrevista, septiembre 2020). Es decir, de todos los profesionales involucrados para realizar la capacitación, se convocó únicamente a una persona indígena para Formosa, Beatriz Rodríguez, tallerista perteneciente al pueblo Qom. Al respecto, la maestra Mabel Báez sugiere la importancia de incluir, en futuros trayectos formativos, a capacitadores indígenas de todos los grupos étnicos, no solamente especialistas de Buenos Aires. Faltó, por ejemplo, incluir a un tallerista del pueblo Wichí:

Entonces para que ellos tengan más fluidez a la hora de expresarse, al charlar y poder expresarse bien, porque a veces a ellos les cuesta expresarse en idioma castellano. Y

tienen sus tiempos, digo sería lindo poner una persona de su misma etnia (Mabel Báez, entrevista, octubre 2020).

De alguna manera, la organización verticalista de implementación de las políticas estatales (Estado-Provincia-comunidad local) que encontramos también en este caso, produce - y a su vez es producida por - la idea implícita que permanece en las estructuras institucionales: los que saben y enseñan son los de Buenos Aires y los que reciben y aprenden son los de las provincias y los pueblos indígenas. Esta idea pareciera estar fuertemente en contradicción con una real perspectiva intercultural en educación contenida en el Trayecto de Formación, que apela a la integración horizontal y dialógica de saberes, de cosmovisiones y de lenguas.

Es posible observar que una dificultad que tuvo el Trayecto de Formación fue justamente la escasa participación de indígenas como parte de los capacitadores, siendo una propuesta formativa que apuntó a promover la EIB. Sin duda está la limitante de la formación en educación superior que tienen los actores indígenas en relación al acceso al título docente (a pesar que cuentan con formación específica como MEMAs), pero quizá también sea una limitante que el Trayecto de Formación haya estado muy centrado en la escolarización tradicional y por ende, ha sido difícil encontrar indígenas con formación dentro de los parámetros convencionales que pudieran hacerse cargo de la formación a la par de los colegas no indígenas. Esto también es el reflejo de una política diseñada desde la mirada centralista de Buenos Aires, lo cual se convierte en una limitación del Trayecto. Esa mirada local ausente que menciona Beatriz es muy importante, ya que el Trayecto en este punto limita su perspectiva intercultural, pues está construido desde el formato tradicional donde la escolarización condiciona el trabajo intercultural.

En línea con este argumento, también Adrián Aranda destaca que la principal dificultad para incorporar la perspectiva intercultural en la implementación de líneas de acción de las políticas educativas fue el hecho que las contextualizaciones de la modalidad muchas veces están impregnadas de una mirada hegemónica, o nacional, respecto de lo indígena. Al respecto, comenta que un déficit que tiene la modalidad es que muchos especialistas convocados no eran especializados en la modalidad, “no tenían experiencia de trabajo con comunidades indígenas, entonces eso también es una dificultad” (Adrián Aranda, entrevista, septiembre 2020). Pregunta Aranda:

¿Cómo puede ser que aquel que no tiene experiencia en la modalidad por más que tenga el título que tenga, tenga mayor valor que aquel que estuvo trabajando y viene de la autoformación con una experiencia concreta de trabajo? Lo considero que no es justo. Son dos cuestiones hay que poder complementarlas, la cuestión académica y la especialización con el conocimiento sobre la práctica. Si no nos quedamos solo con una formación teórica, alejada de la realidad. (Adrián Aranda, entrevista, septiembre 2020).

La distancia entre miradas locales y de Buenos Aires, que se ponen de manifiesto en los testimonios, se vincula también con lo que Quiroz define como “una gran desconfianza de las parejas pedagógicas respecto al trayecto y respecto al Ministerio Nacional, hasta incluso al interior de las propias parejas” (Analía Quiroz, *ibídem*). En sus palabras, hubo que realizar un gran trabajo de construcción de confianza y diálogo mutuo entre capacitadores, talleristas y parejas pedagógicas, un trabajo que pudiera desandar el imaginario que permanece respecto del accionar histórico del Estado Nacional frente a la población indígena del país. Esta situación es relatada por todos los entrevistados, y representó uno de los principales desafíos del Trayecto: construir confianza recíproca y práctica de trabajo conjunto, solidario y colaborativo. Respecto a la desconfianza al interior de las parejas pedagógicas, y que emergió en algunos talleres, Quiroz expresa que:

Del lado de los docentes criollos no reconocían la posibilidad de que una persona que no fuera docente estuviera trabajando como maestra y del lado de las comunidades indígenas aún sostenían o expresaban el malestar que había porque las maestras no reconocían sus prácticas culturales; es más algunas veces hasta las rechazaban (Analía Quiroz, *ibídem*).

Adriana Serrudo apunta, como principal dificultad encontrada en la implementación del Trayecto Formativo, las resistencias por parte de los equipos de los niveles educativos provinciales, en este caso el Inicial, para que comprendieran y aceptaran la necesidad e importancia de trabajar desde la modalidad EIB. Habla de “tradiciones tan instaladas en los sistemas educativos” refiriéndose al hecho de que “los Niveles son los que en general quieren tener la batuta de quien lleva la orden final sobre todo en el caso de las provincias”. Frente a esta situación, explica, hubo que negociar bastante para “hacer ver que este trayecto era

importante y porque lo era”, partiendo de la especificidad de la población escolar indígena del nivel, es decir no solo de la educación común (Adriana Serrudo, entrevista, septiembre 2020).

Esta cuestión también se relaciona con las diferentes asimetrías presentes entre las dos figuras docentes de la pareja pedagógica que se desprenden de las entrevistas. La maestra no indígena, con título docente terciario, monolingüe, con diferentes grados de conocimientos de las comunidades indígenas. El MEMA, bilingüe, conocedor de las realidades locales “desde adentro”, por lo general sin título docente. Se trata de una tensión entre ambos roles, que trasciende el hecho del cumplimiento de una tarea. Es una tensión profunda en los modos en que se legitiman los saberes y los actores educativos. Hay en el fondo una tensión y una disputa por la legitimidad de los actores que intervienen en el proceso educativo y por cuál es la cultura legítima. Para los docentes convencionales, el título o el camino meritocrático emerge como un mecanismo de legitimación de la presencia docente en la escuela, mientras que, para las comunidades, las tradiciones culturales son un bien central a considerar en el marco de una política educativa que tiene como eje central la EIB.

La diversidad de situaciones lingüísticas, los diversos grados de bilingüismo -en relación al castellano- de los MEMAS es un elemento que se destaca entre las principales complejidades manifestadas por las parejas pedagógicas. Hay zonas que, por su ubicación, tienen mayor contacto con el castellano, lo cual no solo influye en el ejercicio de contacto sino también en las relaciones interculturales. También aparece la falta de conocimiento de la lengua indígena por parte de las/los docentes, lo cual por lo contrario no es problematizado. Estas cuestiones son centrales para tenerse en cuenta en el diseño de las propuestas educativas.

Las situaciones de tensiones mencionadas, en las entrevistas entre MEMAS y docentes, es expresión de la asimetría en la formación y reflejo de la idea generalizada en su momento de la figura del MEMA como un auxiliar con funciones que se limitaban a la traducción, como ya hemos visto. Por otro lado, en algunos casos, la falta de cercanía y conocimiento de las prácticas comunitarias por parte de los docentes no indígenas, formas recíprocas de desconfianza e incomprensiones, intolerancias y formas de discriminación por parte de los docentes no indígenas, también representaron las principales limitaciones para la puesta en marcha de las parejas pedagógicas. En ese sentido el Trayecto de Formación representó un espacio de acercamiento y consolidación de las parejas pedagógicas, con resultados positivos

en cuando a la modificación de la práctica docente y la institucionalización de la modalidad EIB en las experiencias analizadas.

En concordancia con lo que emerge de las entrevistas, planteamos que la perspectiva intercultural invita a ambas figuras de la pareja pedagógica a un trabajo colaborativo minucioso, a un acercamiento recíproco e interpretación cultural constante, no solamente lingüística, sino también un trabajo de conocimiento en profundidad con el territorio que se expresa en los vínculos entre la comunidad local y la escuela. Las experiencias relatadas posibilitan deconstruir la asimetría estructural que denota la relación entre el docente indígena y la maestra: desde la docente “que sabe más” porque tiene título y el docente indígena “que no tiene título o no habla bien castellano”, hacia una relación más equilibrada basada en el conocimiento y respeto recíproco, pero, sobre todo, en la valoración del rol del docente indígena.

En los testimonios brindados, emerge la persistencia de la subvaloración hacia los MEMAS por parte de las maestras, que dificultan el reconocimiento pleno del docente indígena ya no como mero apéndice, auxiliar o satélite de las maestras, como notamos en ciertas apreciaciones de las maestras entrevistadas: “Porque yo como maestra jardinera pongo una actividad y después el MEMA *por ahí agrega un poquito más* de acuerdo a su cultura” o “él me *ayuda*, es un *complemento*”, o “es *tímido*, es *calladito*” (Mabel Rojas, entrevista, octubre 2020, énfasis nuestro).

Es posible destacar entonces que, pese a que se incorporan docentes y saberes indígenas, también se reproducen miradas y prácticas que subordinan a los docentes indígenas y sus saberes; esto se exterioriza dentro de la práctica pedagógica, desinstitucionalizando su rol docente. Al asumir por ejemplo “él me ayuda, él es un complemento”, se naturaliza que el acto educativo no es indígena. Se asumen portadores de la cultura legítima los docentes convencionales. Este tipo de apreciaciones suponen que las maestras, a partir de su importante inversión en capital social y cultural y dentro de específicas relaciones de poder, poseen elementos distintivos de habitus que reproducen la cultura legítima en contraposición a otros habitus, valorados como “no legítimos”, es decir los roles docentes indígenas. En los términos de Bourdieu, la clase dominante quiere poseer la “cultura legítima” y esto es lo que les confiere el más alto grado de habitus distinguido. De acuerdo con este autor, es en el ámbito de la cultura donde mejor se puede sacar a luz los mecanismos de la violencia simbólica,



entendiendo los usos sociales de la cultura como capital e instrumento de dominación simbólica. Los mecanismos de la violencia simbólica se ejercen especialmente en el sistema de enseñanza. Este no es un lugar donde se transmiten conocimientos de manera neutra, sino que se trata de un ámbito donde se impone la cultura socialmente legítima (Bourdieu, 1996).

Al mismo tiempo, notamos que a las MJI les cuesta mucho analizar y poder decir sobre sus prácticas áulicas. Cuando se les pregunta por ellas mismas, vuelven una y otra vez en/a evaluar lo que hizo el Mema, poniéndose en un rol de supervisar constantemente las prácticas docentes del MEMA y no como docentes a la par. Retomando una vez más el texto de Serrudo, podemos comprender la raíz de las experiencias relatadas:

las características e importancia que va a tomar la “pareja pedagógica” en la escuela, a partir de la presencia del auxiliar y la lengua indígena en la misma, van a dar lugar a esa “búsqueda incesante” de respuestas pedagógicas frente a la “diferencia cultural” en la escuela (Serrudo, 2006, p.116).

En líneas más generales, en las experiencias relatadas en las entrevistas se aprecia una tensión que atraviesa el desplazamiento de una concepción del docente indígena como traductor hacia la ampliación y consolidación de su rol docente. De acuerdo con Serrudo, es posible destacar entonces que la noción de interculturalidad en la práctica de la pareja pedagógica “implica la articulación del trabajo áulico entre docente no indígena y docente indígena, en este sentido la figura del “auxiliar” es corrida del lugar de “asistente” o “traductor” para ser situada en el de la docencia propiamente dicha” (Serrudo, 2006, p.119).

Es interesante destacar, por consiguiente, que el rol del MEMA se fue ampliando, tal como vemos reflejado en las entrevistas: traductor cultural y lingüístico; mediador intercultural entre institución y comunidad local; investigador y productor de conocimientos en vinculación con la comunidad. Este cambio cualitativo fue acompañado y enmarcado desde el plano normativo por la Resolución N° 3521 del 14 de agosto de 2012 del MCYE de Formosa, que reglamenta la designación de MEMAs instituyendo la obligatoriedad del título docente de nivel terciario o el título de MEMA emitidos por los CENMs para acceder a dichos cargos. Más allá de estos importantes avances, la valoración del docente indígena dentro del sistema educativo formal, y el reconocimiento de su centralidad en la MEIB es seguramente un camino largo a desandar.

Por otro lado, también es posible observar que el Trayecto de Formación tuvo como efectos la interculturalización de los contenidos del currículo escolar, a partir de las experiencias relatadas de adopción de aspectos de las culturas indígenas dentro de las planificaciones áulicas, especialmente el juego y los cuentos de las tradiciones indígenas. Para profundizar la experiencia de la política educativa en EIB, se presenta por lo tanto un doble desafío, en línea con los derechos de las poblaciones indígenas: la revisión e integración de contenidos curriculares y la real participación de las comunidades indígenas, sea como destinatarios de las políticas que como actores sociales clave en el diseño y planificación.

## Conclusiones

Esta tesis pretendió dar cuenta de las condiciones que favorecieron la incorporación de la perspectiva intercultural bilingüe en el Trayecto de Formación para docentes de EIB en la Educación Inicial. De los hallazgos presentados fundamentalmente en los capítulos 3 y 4, acerca de la incorporación de la perspectiva intercultural bilingüe en el Trayecto de Formación, podemos afirmar como conclusiones generales que esta experiencia de formación docente fue un intento por “transversalizar” la MEIB al interior del nivel inicial. Hubo una serie de cuestiones previas que abonaron el terreno para posibilitar esta situación. Entre ellas podemos mencionar, como antecedentes, las reformas constitucionales que abrieron paso al surgimiento de legislaciones nacionales vinculadas a los derechos de los pueblos indígenas; la fuerza que fue cobrando los movimientos sociales indígenas con sus procesos de re-etnización que marcaron una mayor presencia indígena en la política; la incorporación de la temática indígena en los censos 2001 y 2010 respectivamente y los avances en las normativas en educación intercultural bilingüe tanto a nivel nacional como en la provincia de Formosa fueron aspectos que favorecieron un desarrollo de la EIB. Todas estas cuestiones aseguraron una nueva relación del Estado con los pueblos indígenas en materia de educación en contextos de interculturalidad y bilingüismo.

La coyuntura política nacional y provincial de aquellos años posibilitó la realización de esta experiencia de formación, que se benefició de una dinámica colaborativa a partir de la creación de un equipo ampliado a nivel jurisdiccional puesto que, durante el kirchnerismo, hubo una política receptiva a las demandas de los sectores populares, subalternos, marginalizados. No en vano se amplió la cobertura en el nivel inicial hasta 2015.

La perspectiva intercultural en el Trayecto de Formación tuvo dos componentes principales: por un lado, la reivindicación de la diversidad cultural y la presencia de los pueblos indígenas dentro del sistema educativo; por el otro, la relación dialógica entre la perspectiva nacional, la de la provincia de Formosa y la mirada educativa destinada a las poblaciones indígenas, teniendo en cuenta la diversidad cultural y lingüística.

La experiencia permitió vincular otros saberes con la formación de los niños y niñas indígenas de nivel inicial. En este caso, los saberes y cosmovisiones de las comunidades, aspecto que

fue articulado con las propuestas didácticas en las salas, representando una dinámica viable que ha sido posible sistematizar también gracias a la capacitación. Debemos señalar, no obstante, que en esta propuesta de formación se hizo más hincapié en el fortalecimiento de la cultura, no tanto así en la lengua. Esto lo podemos ver en el trabajo y la forma de abordaje de las distintas temáticas que se dieron al interior de cada uno de los seminarios.

El rol que tuvieron los actores institucionales, tanto nacionales como provinciales, favoreció la incorporación de la perspectiva intercultural en el Trayecto de Formación. De aquí que cobra importancia el fortalecimiento de la gestión institucional como línea de política educativa. Todos los actores institucionales señalan que la interdependencia de los aspectos culturales, sociales y políticos es clave para el desarrollo de la EIB; de ahí el potencial de la mirada intercultural. La larga experiencia de Formosa en EIB y la consolidación de espacios curriculares específicos, como el espacio curricular de Lengua y Cultura Indígena, al interior de las salas de nivel inicial, no constituye un dato menor, ya que pone en evidencia cómo, muchas veces, las políticas y experiencias nacionales se nutren de procesos agenciados por actores locales, quienes aportan sus prácticas, saberes y acciones que luego se transforman y articulan con la agenda de la política nacional.

Una dificultad que tuvo la propuesta es la escasa participación de indígenas como parte del equipo de capacitadores convocados, siendo una propuesta formativa que apuntó a promover la EIB. Sin duda, una de las limitaciones estuvo dada por la poca formación acreditada en educación superior que tienen los actores indígenas en relación al acceso al título docente (a pesar de que cuentan con formación específica como MEMAs), aunque quizás también es una limitante el hecho de que el Trayecto de Formación estuvo muy centrado en la escolarización tradicional, siendo difícil encontrar indígenas con formación dentro de la acreditación formal en la formación docente. Esto, de alguna manera, condiciona los alcances de la incorporación de la perspectiva intercultural, pues está construido desde el formato tradicional donde la escolarización condiciona el trabajo intercultural. Indudablemente el contemplar a la población indígena representa un desafío para las políticas de Educación Superior.

El rol de las parejas adquiere centralidad en esta experiencia, y la capacitación fue un espacio clave de formación y de adquisición de metodologías de trabajo en conjunto en las salas de modalidad EIB, a través de la producción de contenidos propios, así como también de la sistematización y registro de las actividades realizadas -algo novedoso para el trabajo que se

venía realizando en el nivel inicial en comparación con otros niveles de la educación en los que se venía desarrollando un mayor recorrido en cuanto al trabajo con las parejas pedagógicas. En este sentido, una vez más, es la figura del MEMA que lleva a buscar y encontrar consensos no solo al interior de las salas, sino también entre las diferentes comunidades indígenas.

Podemos señalar que, pese a que se incorpora una perspectiva intercultural en un dispositivo pedagógico específico que involucra docentes y saberes indígenas, se continúan reproduciendo miradas y prácticas que subordinan a los MEMAs y sus saberes, quitándole institucionalidad a su rol docente y considerando como portadores de la cultura legítima a los docentes convencionales. Existe una tensión entre ambos roles (MEMA y MJI) que trasciende el hecho del cumplimiento de una tarea. En efecto, se da una tensión en los modos en que se legitiman los saberes y los actores educativos, lo cual representa una disputa por la legitimidad de los actores que intervienen en el proceso educativo y por la identificación de cuál es la cultura legítima. Para los docentes no indígenas, el título o el camino meritocrático emerge como un mecanismo de legitimación de la presencia docente en la escuela, mientras que para las comunidades indígenas las tradiciones culturales son un bien central a considerar en el marco de una política educativa que tiene como eje central la EIB. A su vez podemos señalar que, a pesar de esto, el rol del MEMA se fue ampliando, pasando de traductor cultural y lingüístico a mediador intercultural entre el jardín y la comunidad local. El MEMA también fue revalorizado como investigador de sus prácticas culturales, y como productor de conocimientos en vinculación con la comunidad indígena.

Si bien se “interculturalizaron” los contenidos del nivel inicial, como por ejemplo en el caso del núcleo temático vinculado al juego -seminario en el que hubo una mayor participación de los docentes con sus producciones-, las miradas subordinantes hacia los docentes indígenas siguen estando presentes. Se identifica el peso que tienen los contenidos no indígenas o convencionales y su posición dominante dentro del currículo escolar, en relación a los contenidos más interculturales o ligados a los pueblos indígenas.

En ese sentido, el Trayecto de Formación representó un espacio de acercamiento y consolidación de las parejas pedagógicas, con resultados positivos en cuanto a la modificación de la práctica docente y a la institucionalización de la modalidad EIB en las

experiencias analizadas. La incorporación de la perspectiva intercultural en dispositivos pedagógicos permite hacer una gimnasia de un acercamiento recíproco e interpretación cultural constante, no solamente lingüística, sino también como un trabajo de conocimiento en profundidad del territorio que se expresa en los vínculos entre la comunidad local y la escuela.

Por último, planteamos algunas líneas de investigación que podrían abrirse a partir de este estudio y que representan áreas de vacancia. Tal es así que, como mencionamos anteriormente, están los desafíos presentes en la Educación Superior con pueblos indígenas atentos a jerarquizar a estos docentes originarios sin título docente que se encuentran ejerciendo funciones y que, además, están presentes en el sistema educativo desde hace muchos años. Por otro lado, podrían documentarse otras experiencias específicas de formación docente en EIB que los Estados vengam desarrollando, sobre todo las vinculadas con el enfoque de enseñanza en segundas lenguas indígenas, dado que aún falta un camino por recorrer en cuanto al tratamiento del bilingüismo en educación. Finalmente, se podría abordar, tal vez, el rol de los docentes indígenas desde una perspectiva de género.

## Referencias Bibliográficas

Aizencang, N. (2004). El juego de niño y el jugar en el aula. Reflexiones en torno a la deseabilidad y la viabilidad de incluir lo lúdico en contextos escolares. En N. Aizencang, C. Bracchi, N. Garate, V. González, C. Guardiola, M. Horn, V. Mancovsky y K. Pereyra. *Escuela, sujetos y aprendizaje* (pp. 6-20). Buenos Aires: Ed. Noveduc. Recuperado de: <https://books.google.com.ar/books?hl=es&lr=&id=ByXd26uP9T8C&oi=fnd&pg=PA4&dq=aizencang+noem%C3%AD&ots=bbfaEm0YsS&sig=jJp7XBUtyulBPNOsz7xP4fXttug#v=onepage&q=aizencang%20noem%C3%AD&f=false>

Aliata, S. (2017). Reflexiones sobre la figura del docente en contextos interculturales en Chaco. En *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad*, XIV, (14). Recuperado de: <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/els/article/view/2212/2209>

Antón, J. A. (2005). *Ensayo sobre el tiempo axial*. Sevilla: Tabulador Gráfico.

Artieda, T. (2005). Los discursos escolares sobre los indígenas. Continuidades y rupturas a fines del siglo XX. En *Educación, Lenguaje y Sociedad*. III, (3), pp.59-74

Bengoa, J. (2009). ¿Una segunda etapa de la emergencia indígena en América Latina? En *Cuadernos de Antropología Social*, (29), pp-7-22

Borton, L., Enriz, N., García Palacios, M. Hetch, A.C, y Padawer, A (2011) Niñez indígena: apuntes introductorios. En G. Novaro (comp) *La interculturalidad en debate: experiencias formativas y procesos de identificación en niños indígenas y migrantes* (pp.37-44). Buenos Aires: Editorial Biblos.

Borton, L (2011) Representaciones docentes sobre los niños tobas y sobre el silencio en una escuela en situación de interculturalidad. En G. Novaro (comp) *La interculturalidad en debate: experiencias formativas y procesos de identificación en niños indígenas y migrantes* (pp.85-103). Buenos Aires: Editorial Biblos.

Bourdieu, P. y Passeron, J.C (1996). La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. México: Fontamara. Recuperado de: <https://socioeducacion.files.wordpress.com/2011/05/bourdieu-pierre-la-reproduccion1.pdf>

Briones, C (1998). La alteridad del “cuarto mundo”. Una deconstrucción antropológica de la diferencia. Buenos Aires: Ediciones del Sol.

Díaz, R. y Alonso, G. (2004). *Construcción de espacios interculturales*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Dietz, G (2012). Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica (pp.19-96). México: Fondo de Cultura Económica. Recuperado de: <https://issuu.com/educacionintercultural/docs/multiculturalismo>

Dietz, G. (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. En *Perfiles educativos*, 39 (156), pp. 192-207. Recuperado de: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982017000200192&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000200192&lng=es&tlng=es)

Enriz, N. (2011) Jajeroky: Un abordaje de la cotidianeidad de los niños y niñas mbya. En G. Novaro (comp) *La interculturalidad en debate: experiencias formativas y procesos de identificación en niños indígenas y migrantes* (pp. 105-122). Buenos Aires: Editorial Biblos.

Fornet-Betancourt, R. (2000) Interculturalidad y globalización: ejercicios de crítica filosófica intercultural en el contexto de la globalización neoliberal. San José de Costa Rica: DEI.

Gates, Z. (2013) Implementación del proyecto de educación intercultural bilingüe en el pueblo Wichí-Weenhayek: comparación a ambos lados de la frontera argentino-boliviana. Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con mención en Sociología. FLACSO Sede Ecuador, Quito. Recuperado de: <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/5904/2/TFLACSO-2013ZAG.pdf>

Gobierno de Formosa (2020) Instituto de Comunidades Aborígenes. Formosa. Recuperado de: <https://www.formosa.gob.ar/ica>



Godenzzi Alegre, Juan (comp.). (1996). *Educación e Interculturalidad en los Andes y la Amazonía*. Cusco: Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de las Casas.

Guevara, A. (2011). De madre a hija: juegos de hilo y memoria(s) del paisaje mapuche. En *Archivos virtuales de la alteridad americana*. Vol 1, (1), 1º semestre, pp.1-13

Hetch, A.C y Schmidt, M. (2016) La importancia del rol del docente en las políticas interculturales en educación. En A.C. Hetch y M. Schmidt (comps.) *Maestros de la educación intercultural bilingüe: regulaciones, experiencias y desafíos* (pp-9-25). Buenos Aires: Noveduc.

Hecht, A.C y Schmidt, M. (2015) Cartografías de la educación intercultural. Acerca de los maestros indígenas en Argentina. En Revista *Temas de Educación*, 21(2), pp. 295-310.  
Recuperado de:  
[https://www.academia.edu/28725448/Cartograf%C3%ADas\\_de\\_la\\_Educaci%C3%B3n\\_Intercultural\\_Acerca\\_de\\_los\\_maestros\\_ind%C3%ADgenas\\_en\\_Argentina](https://www.academia.edu/28725448/Cartograf%C3%ADas_de_la_Educaci%C3%B3n_Intercultural_Acerca_de_los_maestros_ind%C3%ADgenas_en_Argentina)

Hirsch, S. y Serrudo, A. (2010). La educación en comunidades indígenas de la Argentina: de la integración a la Educación Intercultural Bilingüe. En S. Hirsch y A. Serrudo (comps.). *Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Identidades, lenguas y protagonistas* (pp. 17-44). Buenos Aires: Noveduc.

Honorable Congreso de la Nación Argentina (1994). Constitución de la Nación Argentina. Ley N° 24.430. Recuperado de: <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-24430-804/texto>

Instituto Nacional de Estadística y Censos de la República Argentina. Recuperado de: <https://www.indec.gob.ar/indec/web/Nivel4-Tema-2-21-99>

Instituto Nacional de Estadística y Censos de la República Argentina (2015). Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010: Censo del Bicentenario. Pueblos originarios: región Nordeste Argentino. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto Nacional de Estadística y Censos

Kovács, S. (2010). Juegos tradicionales guaraníes. Colección Ciencias y Conocimiento de los pueblos indígenas del Paraguay. Ministerio de Educación. Paraguay.

López, L.E y Wolfgang, K. (1999) La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas. En *Revista Iberoamericana de Educación*, (20), pp.17-85. Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie20a02.htm>

López, L.E (2000) *La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana*. Documento de trabajo presentado al Seminario sobre Perspectivas de la Educación en la Región de América Latina y el Caribe, organizado por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO, Santiago de Chile, 23-25 de agosto de 2000. Recuperado de: <http://bvirtual.proeibandes.org/bvirtual/docs/interculturalidad.pdf>

Loyola, Claudia (2007) *Arte en y desde los jardines. Una invitación para investigar, crear y habitar mundos*. Conferencia presentada en la apertura de la Escuela Itinerante Arte Rodante para el Nivel Inicial en la provincia de Corrientes, el 25 de junio de 2007. Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001702.pdf>

Mato, D. (2009) Contextos, conceptualizaciones y usos de la idea de interculturalidad. En: M.A Aguilar, E. Nivón, M.A Portal y R. Vinocur (coords.) *Pensar lo contemporáneo: De la cultura situada a la convergencia tecnológica* (pp. 28-50). Barcelona y México: Anthropos Editorial y Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/313706575\\_Contextos\\_conceptualizaciones\\_y\\_usos\\_de\\_la\\_idea\\_de\\_interculturalidad\\_En\\_Miguel\\_Angel\\_Aguilar\\_y\\_otros\\_coords](https://www.researchgate.net/publication/313706575_Contextos_conceptualizaciones_y_usos_de_la_idea_de_interculturalidad_En_Miguel_Angel_Aguilar_y_otros_coords)

Mclaren, Peter (1984) *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*”. México: Ed. Siglo XXI.

Ministerio de Cultura y Educación de Formosa (1993) Ley del Estatuto Docente Provincial N° 931. Recuperado de: [https://archivos.formosa.gov.ar/media/uploads/documentos/documento\\_1548340699.pdf](https://archivos.formosa.gov.ar/media/uploads/documentos/documento_1548340699.pdf)

Ministerio de Cultura y Educación de Formosa (2005) Ley de Educación Provincial N° 1470. Recuperado de: [http://www.bnm.me.gov.ar/redes\\_federales/snie/pais/formosa/normativa/docs/formosa.pdf](http://www.bnm.me.gov.ar/redes_federales/snie/pais/formosa/normativa/docs/formosa.pdf)

Ministerio de Cultura y Educación de Formosa (2007) Resolución N° 1405/07. Recuperado de: [http://educacionvirtual.formosa.gob.ar/pluginfile.php/6722/mod\\_resource/content/1/RESOLUCI%C3%93N%201405.pdf](http://educacionvirtual.formosa.gob.ar/pluginfile.php/6722/mod_resource/content/1/RESOLUCI%C3%93N%201405.pdf)

Ministerio de Cultura y Educación de Formosa (2012a) Resolución N° 2161 /12. Documento Marco de la Modalidad EIB. La Modalidad de EIB en la Educación Inicial – Coordinación Provincial de EIB. Recuperado de: <http://educacionvirtual.formosa.gob.ar/mod/folder/view.php?id=1009>

Ministerio de Cultura y Educación de Formosa (2012b) Resolución N° 314/12. Líneas de Política Educativa Provincial para el Enfoque de Desarrollo de Capacidades y Escolarización Plena. Recuperado de: [https://archivos.formosa.gob.ar/media/uploads/documentos/documento\\_1548420071.pdf](https://archivos.formosa.gob.ar/media/uploads/documentos/documento_1548420071.pdf)

Ministerio de Cultura y Educación de Formosa (2014) Ley General de Educación N° 1613. Recuperado de: <https://formosa.gob.ar/modulos/educacion/templates/files/leyes/ley1613.pdf>

Ministerio de Cultura y Educación de Formosa (2020). Formosa estudia en casa. Formosa. Recuperado de: <http://educacionvirtual.formosa.gob.ar/course/index.php?categoryid=23>

Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología (2004). Núcleos de Aprendizajes prioritarios (NAP). Nivel Inicial. Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000978.pdf>

Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología (2006). Ley de Educación Nacional. Hacia una educación de calidad para una sociedad más justa. Ley N° 26.206. Recuperado de: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/123542/norma.htm>

Ministerio de Educación de la Nación (2009). Resolución CFE N° 79/09. Plan Nacional de Educación obligatoria. Recuperado de: <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/bitstream/handle/123456789/54045/13866.pdf?sequence=1>

Ministerio de Educación de la Nación (2010). Relevamiento Anual Educativo (RAE) Dirección de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. Recuperado de: <https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-informacion-educativa/bdd>

Ministerio de Educación de la Nación (2010). Resolución CFE N° 119/10. Documento de la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe. Recuperado de: [http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE\\_119-10.pdf](http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE_119-10.pdf)

Ministerio de Educación de la Nación (2011). La Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe en el sistema educativo argentino. Serie Documentos EIB N°1/2011. Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL006333.pdf>

Ministerio de Educación de la Nación (2012) Actualizar el debate en la Educación Inicial. Políticas de Enseñanza. Documento de trabajo. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002333.pdf>

Nadorowski, M. (2013) Hacia un mundo sin adultos. Infancias híper y desrealizadas en la era de los derechos del niño. En *Actualidades Pedagógicas*, 62, pp-15-36

Novaro, G. (2011) Interculturalidad y educación. Reflexiones desde las experiencias formativas de niños indígenas y migrantes. En: *La interculturalidad en debate. Experiencias formativas y procesos de identificación en niños indígenas y migrantes* (pp.15-33). Buenos Aires: Editorial Biblos.

Ocoró Loango, A. (2015). Los afrodescendientes en Argentina: la irrupción de un nuevo actor en la agenda política y educativa del país. En *Revista Colombiana De Educación*, (69), pp. 137.157. Recuperado de: <https://doi.org/10.17227/01203916.69rce137.157>

Ocoró Loango, A. (2016) La nación, la escuela y “los otros”: reflexiones sobre la historia de la educación en Argentina y Colombia en el imaginario civilizatorio moderno. En *Revista Nodos y Nudos*, Vol. 5, (41), pp. 35-46. Recuperado de: <https://doi.org/10.17227/01224328.6709>

Ocoró Loango, A. (2018) Del Kirchnerismo al Macrismo: Afrodescendientes, Política y Estado en la Argentina. En: R. Campoalegre Septein (Ed.) *Afrodescendencias. Voces en resistencia* (pp.267-287). Buenos Aires: CLACSO. Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20180712070816/Afrodescendencias.pdf>

Ocoró Loango, A. (2020). Afrodescendientes y desigualdades educativas ante los nuevos formatos del aula digital. Recuperado de: <https://www.ecys.flacso.org.ar/post/afrodescendientes-y-desigualdades-educativas-ante-los-nuevos-formatos-del-auladigital>

ONU. CEPAL (2014). Los Pueblos Indígenas en América Latina. Avances en el último decenio y retos pendientes para la garantía de sus derechos. Santiago de Chile: CEPAL. Recuperado de: <https://www.cepal.org/es/publicaciones/37050-pueblos-indigenas-america-latina-avances-ultimo-decenio-retos-pendientes-la>

Quiroz, A. (2016). El Trayecto de Formación para parejas pedagógicas en la Educación Inicial de la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe. Ficha de cátedra de la asignatura “Problemáticas de la Educación Inicial” del Profesorado de Educación Inicial de la Escuelas Normal Superior N°1.

Quiroz, A. y Pieri, C. (2011) Modelos Organizaciones en la educación inicial. Serie Temas de Educación Inicial N°4 (pp.47-48). Dirección de Educación Inicial. Ministerio de Educación de la Nación Argentina. Recuperado de: <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/bitstream/handle/123456789/97068/4-ModelosOrganizacionales.pdf?sequence=1>

Ramírez Flores, F. (2010). Juegos tradicionales nivaklé. Colección Ciencias y Conocimiento de los pueblos indígenas del Paraguay. Ministerio de Educación. Paraguay.

Reveco Vergara, O. (2013) Situación de la infancia indígena en tres países de América Latina. En *Infancia Latinoamericana. Revista Digital de la Asociación de Maestros Rosa Sensat*, (7), pp. 8-30. Recuperado de: <https://www.rosasensat.org/revista/numero-7/>

Salinas Meruane, P. (2009). Dimensión teórica epistemológica en la investigación cualitativa. En P. Salinas Meruane y M. Cárdenas Castro (eds). *Métodos de investigación social* (pp. 313-365). Quito: Ediciones Ciespal.

Sandoval, S., Portal, G., Inda, C., Sotelo, P. y Ojeda, H (2010) Madres cuidadoras de la cultura qom -Nate'elpi Nsoquiaxanaxapi- pedagogas naturales para la EIB en la educación inicial. Ponencia presentada en el Congreso Iberoamericano de Educación Metas 2021. Buenos Aires. Recuperado de: [https://www.adeepra.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/INTERCULTURALBILINGUE/R1158\\_Sandoval.pdf](https://www.adeepra.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/INTERCULTURALBILINGUE/R1158_Sandoval.pdf)

Sarlé, P. (2001). Juego y aprendizaje escolar: los rasgos del juego en la educación infantil (pp. 39- 53). Buenos Aires: Noveduc.

Sarlé, P (2006) Enseñar el juego y jugar la enseñanza. Paidós: Buenos Aires.

Serrudo, A. (2006) Interculturalidad y práctica escolar: el maestro auxiliar bilingüe en la experiencia de la escuela N°4266 “Río Bermejo”. Carboncito. Provincia de Salta. Tesis de Licenciatura. Universidad Nacional de Salta. Facultad de Humanidades. Escuela de Antropología. Recuperado de:

[https://lenguawichi.com.ar/wp-content/uploads/2019/03/aserrudo\\_2006.pdf](https://lenguawichi.com.ar/wp-content/uploads/2019/03/aserrudo_2006.pdf)

Serrudo, A. (2010). Indígenas en la escuela: representaciones y tensiones acerca de los docentes indígenas bilingües en Argentina. En S. Hirsch y A. Serrudo (comps.). *Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Identidades, lenguas y protagonistas* (pp. 255-272). Buenos Aires: Noveduc.

Serrudo, A (2018) Pueblos Indígenas y Políticas educativas: articulaciones y debates en la administración estatal. En *Voces en el fénix. Tan lejos, tan cerca. La reemergencia indígena*

en la Argentina, (72), pp-124-131. Recuperado de:  
<https://www.vocesenelfenix.com/sites/default/files/pdf/17-Serrudo.pdf>

Soto, C. y Violante, R (2015) La organización de la enseñanza. Serie Temas de Educación Inicial N°8. Dirección de Educación Inicial (pp.9-43). Ministerio de Educación de la Nación Argentina. Recuperado de:  
[http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/110110/Modelos%20Organizacionales interior baja%20%281%29FINAL%202012%20de%20junio.pdf?sequence=1](http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/110110/Modelos%20Organizacionales%20interior%20baja%20%281%29FINAL%202012%20de%20junio.pdf?sequence=1)

Soria, A. S. (2010) Interculturalidad y educación en Argentina: los alcances del "reconocimiento". En *Revista Andamios*, 7, (13), pp. 167-184. Recuperado de:  
<https://andamios.uacm.edu.mx/index.php/andamios/article/view/122/0>

Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Buenos Aires: Ed. Paidós.

Terigi, F. (2012). Lo mismo no es lo común: La escuela común, el curriculum único, el aula estándar y otros esfuerzos análogos por instituir lo común. En G. Frigerio; G. Diker (Comps.), *Educación: Posiciones acerca de lo común* (pp. 209-221). Buenos Aires: Fundación La Hendija.

Tubino, F. (2002). Entre el multiculturalismo y la interculturalidad: más allá de la discriminación positiva. En N. Fuller (ed.) *Interculturalidad y Política. Desafíos y posibilidades* (pp.51-76). Lima. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales el Perú.

Unamuno, V. (2015). Los hacedores de la EIB: un acercamiento a las políticas lingüístico-educativas relativas a la educación indígena desde las aulas bilingües del Chaco. En *Archivos analíticos de políticas educativas*, 23, 101, pp-1-35. Recuperado de:  
<https://doi.org/10.14507/epaa.v23.2061>

Valiño, G. (2011). Ludotecas escolares para el nivel inicial. Serie Temas de Educación Inicial N° 1. Dirección de Educación Inicial. Ministerio de Educación de la Nación Argentina. Recuperado de:  
<http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/97023/1-Ludotecas.pdf?sequence=1>

Walsh, C. (2006). Interculturalidad y (de)colonialidad: diferencia y nación de otro modo. *Pensamiento decolonial: teoría crítica desde América Latina*. Cátedra Florestan Fernández, 40° Aniversario Clacso.

Zidarich, Mónica. (2010). Pareja vulnerable, si las hay: docente originario y docente no originario. En S. Hirsch y A. Serrudo (comps.). *Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Identidades, lenguas y protagonistas*. Buenos Aires. Noveduc. Pp. 223 – 254.

Entrevistados:

Aranda, A (2020) Trayecto de Formación. Zoom, Internet. Formosa.

Báez, M. (2020) Trayecto de Formación. Llamada vía whatsapp. Formosa.

Costa, L. (2020) Trayecto de Formación. Llamada vía whatsapp. Formosa.

Florentín, E. (2020) Trayecto de Formación. Zoom, Internet. Formosa.

Molina, N. (2020) Trayecto de Formación. Zoom, Internet. Formosa.

Negri, G. (2020) Trayecto de Formación. Zoom, Internet. Ciudad de Buenos Aires.

Quiroz, A. (2020) Trayecto de Formación. Zoom, Internet. Ciudad de Buenos Aires.

Rodríguez, B. (2020) Trayecto de Formación. Zoom, Internet. Formosa.

Rojas, M. (2020) Trayecto de Formación. Llamada vía whatsapp. Formosa.

Serrudo, A. (2020) Trayecto de Formación. Zoom, Internet. Ciudad de Buenos Aires.



## **Anexos**

### **Anexo I**

#### **GUÍA DE ENTREVISTA: ACTORES INSTITUCIONALES**

1. ¿Qué es para usted la perspectiva de Educación Intercultural Bilingüe?
2. ¿Qué objetivos tuvo el Trayecto de Formación para docentes de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en la Educación Inicial?
3. En qué medida este trayecto formativo incorporó la perspectiva EIB y qué cuestiones se contemplaron o adaptaron para su implementación en la provincia de Formosa?
4. ¿Encuentra relación entre los objetivos del trayecto y los objetivos de la política educativa (nacional o provincial) en EIB?
5. ¿Qué opinión tiene del proceso de gestión compartida entre las áreas del ministerio nacional y los respectivos equipos provinciales? ¿Fue bueno, malo, regular? ¿Cómo se llevó adelante?
6. ¿Qué condiciones favorecieron o dificultaron la implementación del trayecto formativo, qué aciertos o dificultades tuvo?
7. ¿Qué incidencia tuvo el trayecto formativo en las prácticas áulicas de las parejas pedagógicas?
8. Según su experiencia, ¿Cuáles fueron los mayores logros de esta experiencia?, ¿Cuáles las principales dificultades?

## **GUÍA DE ENTREVISTA: PAREJAS PEDAGÓGICAS**

### **Aspectos institucionales:**

1. En el trabajo de las parejas pedagógicas, ¿qué tareas realizan ambos?, ¿hay tareas específicas para cada uno? ¿Cómo es la dinámica del trabajo diario?
2. ¿Realizan ustedes una planificación de clase en conjunto? ¿Qué iniciativas y decisiones toman cada uno?
3. ¿Qué dificultades o fortalezas hubo para la puesta en marcha de la pareja pedagógica?

### **Aspectos socio comunitarios:**

1. En el marco de esta capacitación, ¿cómo se dio la interacción de la escuela con la comunidad?
2. ¿Considera usted que esta experiencia aportó a los objetivos de la EIB? ¿cómo?

### **Aspectos curriculares:**

1. ¿Consideran que los seminarios del trayecto formativo incorporaron una perspectiva intercultural, de qué manera?
2. ¿Qué incidencia tuvo el trayecto formativo en los saberes escolares y en las prácticas áulicas de las parejas pedagógicas?

### **A modo de cierre**

¿Cómo les resultó el trabajo en el marco del trayecto formativo? ¿Qué obstáculos y qué cosas positivas encontraron? ¿vieron algún efecto del trabajar conjuntamente como pareja pedagógica?

## **Anexo II**

### **ABREVIATURAS**

ADA: Auxiliar Docente Aborigen

ADI: Auxiliar Docente Indígena

CFE: Consejo Federal de Educación

Dcm: Directora (siglado utilizado en Formosa para la identificación de cargos)

EIB: Educación Intercultural Bilingüe

JIN: Jardín de Infantes Nucleados

LEN: Ley de Educación Nacional

MCCYT: Ministerio de Cultura Ciencia y Tecnología

MCYE: Ministerio de Cultura y Educación

MBI: Maestro Bilingüe Intercultural

MEIB: Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe.

MEMA: Maestro Especial de la Modalidad Aborigen

MEN: Ministerio de Educación de la Nación

MJI: Maestra de Jardín Infantes

NAPs: Núcleos de Aprendizaje Prioritarios

PEI: Proyecto Educativo Institucional

PNEOyFD: Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente

Vcm: Vicedirectora (siglado utilizado en Formosa para la identificación de cargos)



*Ministerio de Educación*  
*Dirección de Gestión Educativa*

2012 – Año de Homenaje al doctor D. MANUEL BELGRANO

### Anexo III

---

## TRAYECTO DE FORMACIÓN PARA DOCENTES DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN LA EDUCACIÓN INICIAL

---

### FUNDAMENTACIÓN

La propuesta de capacitación que presentamos se enmarca en la necesidad de dar cumplimiento a la Ley de Educación Nacional haciendo efectiva la obligatoriedad de sala de 5, la expansión del nivel inicial a través de las salas de 4 y el acompañamiento a las políticas que tienen como destinatarios a los niños y niñas de 0 a 3 años. Está dirigida a los docentes y a las distintas figuras docentes indígenas presentes en las salas de nivel inicial (ADA's, AB's, ADI's, MBI, MEMA's).

Partimos del reconocimiento de que la educación inicial en los contextos interculturales y/o bilingües localizados en ámbitos rurales presenta múltiples desafíos. Se trata de generar las condiciones institucionales y de relación con la comunidad, que permitan un mejor aprendizaje escolar de los niños y niñas, atendiendo a los contextos sociolingüísticos donde se desarrolla la tarea escolar.

En las regiones de NEA y NOA la cobertura en alumnos de 5 años es aún una tarea pendiente y a reforzar. En las zonas rurales de estas regiones, la incidencia de contextos educativos interculturales y bilingües muestra una amplia heterogeneidad lingüística y cultural. Por ejemplo, sobre un total de aproximadamente **432** salas de nivel inicial de educación común que registran al menos un 50% de matrícula indígena<sup>23</sup>, **284** se encuentran en las provincias de Chaco, Formosa, Salta y Misiones. Del mismo modo, sobre un total de **8561** alumnos pertenecientes a pueblos indígenas y cuyas lenguas maternas al inicio de la escolaridad no es el español, **6718** de ellos se encuentran en las provincias antes mencionadas.

Hablar de interculturalidad y bilingüismo en el Nivel Inicial implica la necesidad de interrogarnos sobre cómo se aprende y cómo se enseña en cada contexto, sobre maneras distintas de percibir el mundo, de comprender, producir, experimentar y comunicar conocimientos y prácticas, y de relacionarse con otros, con el ambiente y su entorno atendiendo a las diversas cosmovisiones.

---

<sup>23</sup> Datos que corresponden al Relevamiento Anual Educativo -RAE- del año 2010.

Se abordará la interculturalidad a partir del reconocimiento de la diversidad de culturas presentes en la escuela. Se trata de conocer a esos “otros” interpelando las subjetividades y de avanzar, de este modo, hacia modalidades de trabajo compartido, centradas en el diálogo entre docentes, madres cuidadoras, educadoras infantiles comunitarias y la comunidad educativa en general, como base para la construcción de lo común. Construcción que se enmarca en la decisión política de garantizar el derecho a la educación de todos los niños y niñas, contemplando los diversos intereses, los distintos modos de aproximarse al conocimiento y a la variedad de experiencias humanas, para promover más justicia e igualdad.

Tanto en las comunidades como en las familias, las formas de enseñar y aprender se construyen en actividades socialmente valoradas y se avanza en los aprendizajes mediante la participación conjunta. Por tal motivo es de suma importancia reconocer las características propias de los procesos de aprendizaje y de enseñanza de los contextos de crianza, muy especialmente de los pueblos indígenas, para iniciar el camino de la comprensión y valoración. De esta manera, se busca salvar la brecha existente entre las expectativas que tiene la escuela sobre qué es y qué debería ser un alumno, cómo debería aprender, cómo debería relacionarse con los conocimientos y el mundo cultural, etc., y entre lo que los niños y niñas traen de sus comunidades.

Esta capacitación propone una mirada reflexiva acerca de los desafíos que plantean la enseñanza y el aprendizaje en las salas de nivel inicial en contextos de interculturalidad y bilingüismo de la ruralidad, con una alta proporción de matrícula de niños y niñas pertenecientes a pueblos indígenas. Asimismo, pretende ampliar los saberes y conocimientos sobre las formas de enseñar y aprender en el nivel inicial, promoviendo y fortaleciendo la comunicación e interacción pedagógica entre los docentes del nivel y los docentes indígenas (*pareja pedagógica*).

Como forma de organización del trabajo docente, la “pareja pedagógica” surgió como una alternativa pedagógica en aquellas situaciones educativas donde docente y alumnos no compartían la lengua de enseñanza. En este sentido, Zidarich (2010) señala: *“la inserción en el sistema educativo de estos nuevos sujetos de enseñanza implicó la aparición de una nueva figura docente: la pareja pedagógica... que está formada por un docente no originario (el maestro de grado) y un docente originario (MEMA, ADA o Auxiliar Bilingüe según de qué provincia se trate).”*

Las parejas pedagógicas han tenido su marco de actuación principalmente en el inicio de la alfabetización en los primeros años del nivel primario. En este sentido es importante considerar que cada provincia fue resolviendo de manera diferente los criterios para la inserción de estos nuevos agentes educativos en las escuelas.

La inclusión de los docentes originarios no representa sólo la incorporación de hablantes de la lengua de los niños: es también un portador de su cultura y de algún modo un representante de su Pueblo, es un adulto socialmente legitimado por su comunidad para incorporarse al sistema educativo con la función de enseñar.

En la pareja pedagógica ninguno desplaza su responsabilidad en el otro, sino que la comparten en la tarea de enseñar a leer y escribir a sus alumnos. Se trata de formar los equipos docentes que están a cargo de una sala en la cual hay niños originarios y en la que también puede haber niños que no lo son. Entendemos que ambos integrantes aportan saberes que fluyen en la dinámica de la clase, en la cual los roles van rotando y el protagonismo pasa

en algunos momentos por uno y en otros por el otro docente. Es necesario el trabajo articulado entre ambos docentes. Se trata de la formación de un equipo docente en el que los conocimientos de uno complementan y enriquecen al otro.

Desde este marco de referencia, el trayecto formativo plantea el desarrollo de experiencias y procesos educativos que habiliten el intercambio de ideas y la reflexión sobre la escuela y la enseñanza desde una mirada ético-política. Al mismo tiempo, se promueve el desarrollo de propuestas curriculares situadas que enriquezcan el trabajo y la experiencia de las parejas pedagógicas, el universo de representaciones de todos y la construcción de un campo de representaciones y experiencias comunes. Finalmente, el trayecto plantea el desafío de habilitar un proceso de gestión compartida entre los equipos de las áreas del ministerio nacional y los respectivos equipos provinciales, a fin de promover políticas públicas inclusivas en educación.

## **PROPÓSITOS**

Se propone un dispositivo de capacitación que:

- Establezca una relación dialógica entre saberes, conocimientos y experiencias de las parejas pedagógicas conformadas por docentes y auxiliares bilingües.
- Permita la reflexión conjunta sobre las tareas, responsabilidades y funciones de quienes conforman la pareja pedagógica,
- Promueva la valoración de la pareja pedagógica como forma de organización para la enseñanza en las salas de nivel inicial en contextos de interculturalidad y bilingüismo.
- Represente un proceso de gestión compartida entre los equipos de las áreas del ministerio nacional y los respectivos equipos provinciales (equipos técnicos de la dirección de educación inicial, las modalidades de educación intercultural bilingüe, la educación rural y el área de capacitación) a fin de promover políticas públicas inclusivas en educación.
- Genere espacios para la construcción de saberes pedagógicos, didácticos, socioculturales, vinculados con los contextos interculturales y plurilingües.

## **ORGANIZACIÓN DEL TRAYECTO:**

El trayecto está conformado por diferentes instancias:

- a. Asistencia técnica con los equipos jurisdiccionales
- b. Encuentros provinciales
- c. Círculos pedagógicos
- d. Encuentros interprovinciales

**a. Asistencia técnica con los equipos jurisdiccionales**

Se prevé la realización de una jornada de trabajo en la que participarán miembros de la coordinación de Educación Rural, de Capacitación, de Educación Intercultural Bilingüe y de la Dirección de Nivel Inicial tanto a nivel nacional como jurisdiccional. Participarán también los talleristas que designen las provincias para acompañar el trayecto, los equipos directivos y los supervisores de las escuelas involucradas.

En este encuentro se dedicará un tiempo para el trabajo específico con los talleristas a fin de presentar el encuadre de trabajo: el sentido del trayecto, las temáticas a abordar, las tareas a realizar durante el desarrollo del dispositivo de capacitación, modos de comunicación entre los distintos participantes, entre otros<sup>24</sup>.

**b. Encuentros Provinciales**

Se desarrollarán **tres seminarios** de dos días de duración cada uno, centrados en los diferentes núcleos temáticos.

Cada seminario tendrá una duración de 16 hs. (8 hs. de trabajo en plenario y 8 hs. de taller). Los espacios de plenario estarán coordinados por un especialista invitado. Los talleres estarán a cargo de talleristas locales designados por la jurisdicción. Se prevé un espacio de trabajo conjunto entre los talleristas y los especialistas.

En los seminarios se trabajará centralmente sobre la reflexión y construcción de problemas a partir del análisis de situaciones escolares, relatos de experiencias, material de entrevistas, registros de

observación, información estadística, documentos escolares (planificaciones, cuadernos de clase de los alumnos, etc.), material de video, material bibliográfico, entre otros.

**c. Círculos Pedagógicos**

Esta instancia reúne a todos los participantes del trayecto de una misma provincia organizados en grupos de entre 10 y 20 docentes.

El propósito de la misma es generar un espacio permanente de reflexión y elaboración de propuestas que vinculen los contenidos desarrollados en cada seminario con el trabajo que la pareja pedagógica realiza en la escuela.

Se propone que en los círculos haya tres momentos de trabajo:

- ***Círculo de intercambio***. En este momento se podrá trabajar a partir del análisis y discusión de: filmaciones o imágenes de situaciones de sala, películas, trabajos escolares, relatos de experiencias aportadas por los participantes o sobre otro tipo de textos, relacionadas con los ejes temáticos abordados en el seminario.

---

<sup>24</sup> En caso de ser necesario se realizarán encuentros de trabajo durante el desarrollo del trayecto.

- **Taller de lectura.** Se destinará un tiempo para la lectura, profundización y discusión de la bibliografía de cada eje. La idea es retomar conceptos claves para repensar la práctica educativa, a partir de una selección que proponga el tallerista o los participantes.

- **Trabajo con el portfolio.** A lo largo del trayecto, los participantes elaborarán una serie de producciones que relacionen e integren las temáticas abordadas en cada eje con la tarea que desarrollan las parejas pedagógicas en las escuelas.

En este momento del círculo se comenzará a abordar la consigna de la actividad a realizar. Las parejas pedagógicas trabajarán en torno a esta propuesta y entregarán al tallerista en el seminario siguiente la producción realizada.

De este modo, el tallerista podrá ir acompañando las producciones, orientándolas, sugiriendo bibliografía, ajustes necesarios. Se trata de que, una vez finalizado el recorrido del trayecto, cada pareja pedagógica cuente con las distintas producciones que integrarán su portfolio<sup>25</sup>, como una suerte de registro del proceso de construcción compartida.

A lo largo de todo el trayecto se realizarán tres círculos, cada uno de ellos transcurridos 15 días –aproximadamente- del seminario correspondiente.

Se espera que esta experiencia de formación más horizontal tenga continuidad más allá de la finalización formal del trayecto.

#### **d. Encuentros interprovinciales**

Se prevé la realización de dos encuentros interprovinciales que reunirán en Buenos Aires a todos los participantes de las jurisdicciones que llevan adelante el trayecto de formación.

El **primero encuentro** se desarrollará luego del primer seminario provincial. Tendrá un día y medio de duración y contemplará actividades tales como: visitas a museos, teatros, cines, recorridos por lugares significativos de la Ciudad de Buenos Aires, etc.

El **segundo encuentro** interprovincial se realizará después del último círculo pedagógico e incluirá una muestra de las producciones realizadas a lo largo del trayecto.

### **NÚCLEOS TEMÁTICOS**

#### ➤ ***Primer seminario: Cultura, enseñanza y aprendizaje: El escenario escolar***

El eje central de este primer seminario es reflexionar sobre el escenario escolar como un escenario marcado por la heterogeneidad lingüística y cultural.

Desde un enfoque contextualizado de la enseñanza y del aprendizaje, se reconoce que la escuela y las comunidades sostienen formas de transmisión cultural con lógicas distintas. Por tal motivo, es necesario interrogarnos sobre la enseñanza y el aprendizaje en las escuelas y en las comunidades, y sobre las maneras distintas de percibir el mundo, de comprender, producir,

---

<sup>25</sup> El portfolio completo, con las tres producciones realizadas a lo largo del trayecto, deberá ser entregado al finalizar el recorrido formativo, como parte de la acreditación del mismo.



experimentar y comunicar conocimientos y prácticas, de relacionarse con otros y con su entorno.

De acuerdo con lo expresado, el trabajo en este primer encuentro girará en torno de los siguientes interrogantes: ¿Qué se enseña y qué se aprende en la escuela? ¿Qué otras cosas se podrían enseñar? ¿Quiénes enseñan en la escuela y fuera de ella? ¿Cómo se enseña y cómo se aprende en otros ámbitos? ¿De qué otras formas se puede enseñar eso que se enseña?

Se partirá del reconocimiento de los distintos sujetos que constituyen el escenario escolar. Serán tema de reflexión sus modos de participación, sus concepciones en torno a la transmisión, los rasgos característicos que asumen los procesos de transmisión y de apropiación en el escenario comunitario y el escolar y su incidencia en las trayectorias educativas de los chicos y chicas. Se abrirán interrogantes y reflexiones en relación con los saberes culturalmente significativos y con los contenidos de enseñanza, entendiendo a la educación como un derecho. En esta línea, se trabajará en torno a la construcción de lo común, considerando en los proyectos curriculares la posición de todos, especialmente la de los menos favorecidos social y culturalmente. Se trata de que esté presente la voz de las minorías de género, las perspectivas de los pueblos originarios, entre otras, cuidando no transmitir pautas culturales descalificadoras.

### ➤ *Segundo seminario: Infancia, cultura y juego*

En este eje se abordará la relación entre juego, infancia y desarrollo desde una perspectiva cultural y social. Entendido desde este marco, el juego está siempre presente en la vida de los niños y remite a los valores y creencias de la comunidad de la que forman parte. Reconocer al juego como clave para el desarrollo integral del niño orienta la acción educativa hacia el diseño de propuestas escolares que convoquen a los chicos a jugar diferentes juegos que impliquen acciones y procesos variados.

¿Cuáles son los juegos que los niños saben jugar antes de comenzar el jardín? ¿Qué juegos aprenden en el jardín? Los educadores ¿aprenden los juegos de los niños? ¿Cómo participa la pareja pedagógica en los procesos de juego? Los juegos y juguetes realizados por la comunidad, ¿son parte de los materiales para jugar en el jardín?

Estos interrogantes nos llevan a pensar en la necesidad de establecer un diálogo entre los juegos propios de cada comunidad y el juego en la escuela. Por tal motivo, entendemos, por un lado, al juego como contexto de aprendizaje y de enseñanza; por el otro, como un contenido cultural y social, tal como se expresa en la Ley de Educación Nacional. Estos dos aspectos estructurarán el trabajo a lo largo de este seminario.

Los chicos al entrar al jardín de infantes se encuentran con la posibilidad de interactuar con compañeros de edades y biografías de juego diversas. Cuando juegan, los chicos participan en función de sus intereses y saberes, que en el contexto de la sala se enriquecen por medio del intercambio de ideas, las alternativas de acción y resolución, propuestas por otros jugadores y por los maestros. Sabiendo que las experiencias dan lugar a los aprendizajes, se trata de generar las condiciones para la participación de todos los niños y niñas en procesos de juegos de dramatización, construcción y juegos convencionales de manera regular y sistemática.

Del mismo modo, la formación y disposición de los educadores hacia el juego promueve en los niños y niñas aprendizajes potenciadores del desarrollo integral. Por tal motivo, en este seminario se favorecerá la reflexión sobre las concepciones de juego sostenidas por la pareja pedagógica tensionándolas con las concepciones sostenidas en los documentos normativos vigentes. De esta manera se busca promover la ampliación de saberes sobre juego que sostiene la pareja pedagógica, como así también la elaboración de discursos y propuestas de juego alternativas,

A lo largo del seminario también se recuperará la relación entre los modos de crianza y los juegos en las diferentes comunidades y las estructuras de sostén desarrolladas en dichas comunidades. En este sentido la mirada de ambos docentes (el de sala y el maestro indígena) es necesaria para promover situaciones de juego que incluyan una variedad de propuestas y modalidades de interacción maestro-niños, niños-niños, que van ampliando los contextos de significado en los que se produce la enseñanza y el aprendizaje.

La pareja pedagógica ocupa una posición clave en lo que respecta al juego como contexto de enseñanza y de aprendizaje, en tanto –como docentes- toman múltiples decisiones en lo que respecta a la organización de los **tiempos** y los **espacios** para jugar, como así también en la selección de **materiales** diversos que puedan combinarse entre sí. Estos son aspectos centrales para pensar el juego e instalarlo como una práctica habitual en las escuelas y para enriquecer las propuestas de juego, integrando juegos y juguetes que los niños usan habitualmente con los juegos y juguetes que hay en las escuelas.

Entre los juguetes presentes en la escuela, la ludoteca escolar, además de promover el aprendizaje de juegos y formas de jugar en diferentes formatos, logrará una identidad singular, propia de cada escuela y comunidad educativa, jerarquizando e integrando a la experiencia escolar los saberes acerca del juego que las familias sostienen. La producción artesanal de juegos y juguetes de las familias y la comunidad, por ejemplo, es el insumo que enriquece al equipamiento recibido, y a la vez resulta una estrategia para ampliar las formas de encuentro y comunicación con la comunidad.

➤ *Tercer seminario: Lenguajes, cultura y enseñanza: hacia la producción de estrategias en clave intercultural para la Educación Inicial*

El contexto cambiante y complejo en que vivimos exige pensar la alfabetización inicial considerando múltiples alfabetizaciones, para que los chicos y chicas que asisten a nuestras escuelas puedan participar en forma plena y activa de la vida cultural y social. La heterogeneidad lingüística y cultural es, en este sentido, un escenario sumamente fructífero para enriquecer el horizonte de representaciones de los chicos y chicas.

¿Cuáles son los lenguajes que la escuela privilegia? ¿Cómo recuperar y potenciar desde el jardín las formas lingüísticas propias de su socialización primaria poniéndolas en diálogo con otras formas lingüísticas y otros códigos? ¿Qué espacio brindamos en el Nivel Inicial a las manifestaciones artísticas de las comunidades? ¿Cómo hacerlas dialogar con otras formas de expresión y representación?

En este seminario se trabajará en la construcción de estrategias pedagógico-didácticas que recuperen la diversidad de expresiones artísticas. Se trata de generar experiencias que favorezcan la recreación de las formas de expresión privilegiadas por las comunidades,

brindando la posibilidad de valorar y redimensionar en el intercambio, su bagaje cultural y sus producciones. Los lenguajes artísticos nos ofrecen herramientas privilegiadas para lograrlo. Es nuestra intención que este seminario se torne una invitación a considerar la potencia de los lenguajes artísticos en la experiencia formativa de todos los sujetos. Para lograrlo es necesario conocer nociones propias de los distintos lenguajes, reunir información, materiales, recuperar tradiciones; entrar en diálogo con artistas y obras de arte.

Se encarará el trabajo partiendo de las experiencias de los participantes del trayecto con los lenguajes artísticos, promoviendo espacios para que las parejas pedagógicas construyan propuestas de enseñanza que involucren los distintos lenguajes. De este modo, se intentará favorecer experiencias que potencien: la construcción compartida de conocimientos, el desarrollo de capacidades cognitivas, de la imaginación y la creatividad; la manifestación de sus emociones, la capacidad de vincularse y hacer con otros desde la música, la plástica, la danza; la contemplación y el goce por lo realizado.

Experiencias que aporten a todos y cada uno de los niños y niñas la posibilidad “(...) *de ser autores de “textos” diversos, contruidos en diversos códigos y lenguajes, ser “lectores” de las múltiples formas en las que el universo social y cultural se manifiesta*<sup>26</sup> (...)” fortaleciendo las identidades particulares y en función de la construcción de un horizonte de experiencias comunes.

## **BIBLIOGRAFÍA**

A fin de apoyar el trabajo en los seminarios y en los círculos de directores, se elaborarán módulos bibliográficos para cada uno de los núcleos temático. La bibliografía incluida en dichos módulos será seleccionada teniendo en cuenta las problemáticas que atraviesa el recorrido temático del trayecto, las sugerencias de quienes coordinen los espacios de plenario y los lineamientos políticos - estratégicos del nivel y de las modalidades<sup>27</sup>.

## **DESTINATARIOS**

Este trayecto formativo está destinado a parejas pedagógicas que se desempeñan en contextos de interculturalidad y bilingüismo en escuelas rurales (docentes de sala y docentes indígenas).

Se prevé, además, espacios de trabajo con directores y supervisores de las escuelas involucradas en este trayecto.

## **CARGA HORARIA**

100 horas reloj, distribuidas de la siguiente manera:

- Seminarios: 48 hs.

---

<sup>26</sup> Loyola, Claudia. *Arte en y desde los jardines: una invitación para investigar, crear y habitar mundos*. Palabras de apertura de la escuela itinerante “Arte rodante en el Nivel Inicial”; Corrientes; 2007

<sup>27</sup> Esta bibliografía será entregada por el equipo de nación a la provincia, la que tendrá que reproducirla para ser distribuida entre los participantes.

- Círculo Pedagógico: 12 hs.
- Trabajo autónomo y/o en pareja pedagógica: 12 hs.
- Instancia de evaluación 4 hs.
- Encuentros interprovinciales: 24 hs.

## **ACREDITACIÓN**

Aquellas parejas pedagógicas que deseen acreditar el trayecto, tendrán que reunir los siguientes requisitos:

- Contar con el 80% de asistencia a los encuentros presenciales.
- Elaboración y presentación del porfolio completo acompañado de una reflexión sobre el trayecto.
- Presentación de un trabajo escrito realizado por cada pareja pedagógica. El mismo consistirá en una propuesta (elaboración de un proyecto, unidad didáctica, etc.) que recupere el trabajo realizado en el porfolio y los saberes puestos en juego en las distintas instancias del trayecto<sup>28</sup>.

## **CRONOGRAMA DE ENCUENTROS**

<b>MES</b>	<b>INSTANCIA</b>	<b>DURACIÓN</b>
MAYO	Encuentro con equipos provinciales <sup>29</sup>	una jornada de trabajo
JUNIO	Primer Seminario	dos días
	Primer círculo pedagógico	un día (4 hs.)
JULIO	Primer encuentro interprovincial <sup>30</sup> (con supervisores y directores)	un día y medio
AGOSTO	Segundo Seminario	dos días
	Segundo círculo pedagógico	un día (4 hs.)
SEPTIEMBRE	Tercer seminario	dos días
	Tercer círculo pedagógico	un día (4 hs.)
NOVIEMBRE	Segundo encuentro interprovincial	un día y medio

<sup>28</sup> Las consignas para la elaboración del porfolio, el trabajo de reflexión y la elaboración de una propuesta serán dadas oportunamente por el/la tallerista.

<sup>29</sup> Se realizarán en cada una de las provincias (Salta y Formosa).

<sup>30</sup> Se realizarán salidas culturales, en articulación con Secretaría de Cultura.



*Ministerio de Educación*

#### **Anexo IV**

### **TRAYECTO DE FORMACIÓN PARA DOCENTES DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN LA EDUCACIÓN INICIAL**

---

#### **Encuentro Interprovincial de cierre: Pautas para la organización de muestras provinciales de Formosa, Misiones y Salta**

*Buenos Aires, 7 y 8 de octubre de 2013*

---

Este encuentro interprovincial de cierre es la oportunidad para que las parejas pedagógicas de las tres provincias que participaron del Trayecto de Formación comuniquen e intercambien sus experiencias pedagógicas. Los contenidos de los seminarios del Trayecto ofician de marco compartido, y por tal motivo serán la referencia para la reflexión, y el análisis de las prácticas.

El intercambio entre las parejas pedagógicas de la educación inicial de las distintas provincias y comunidades, resulta un encuentro valioso para el conjunto de este nivel educativo, ya que destaca el protagonismo de las parejas pedagógicas de la educación intercultural bilingüe en las trayectorias escolares de los niños.

Allí, en cada experiencia llevada adelante aparecerán las huellas de lo local y de las distintas comunidades que enriquecerán la construcción de lo común.

#### **Guía para la presentación de las experiencias/muestras**

##### **Formatos:**

En el transcurso de este encuentro interprovincial se habilitará un espacio de intercambio de experiencias llevadas a cabo por las parejas pedagógicas. Para la presentación de la experiencia, sugerimos seleccionar uno de los tres formatos que se detallan a continuación:

- Documentación fotográfica, video o digital (ppt, Prezi, otros).

- Posters: presentación en papel que combina textos e imágenes en un tamaño de 100 x 90cm aproximadamente.
- Porfolio: constituido por objetos, dibujos, textiles, cuentos, grabaciones de voz, juguetes, reflexiones de la pareja pedagógica o de cada educador, otros que den cuenta del recorrido de la pareja pedagógica

### **Pautas:**

#### **Datos Institucionales**

- Nombre de la institución, localidad, provincia, características del grupo a cargo.
- Datos de la pareja pedagógica.

#### **Comunicación de la experiencia.**

El formato seleccionado para la presentación deberá contener y reflejar;

- Los **contenidos** de los seminarios del Trayecto de Formación que resultaron un aporte para la experiencia que se presenta en esta oportunidad.
- **Trabajo con la comunidad:** familias, adultos significativos,
- **Acuerdos y desacuerdos** de la pareja pedagógica: distribución funciones, complementariedad en la selección y coordinación frente al grupo de niños
- **Materiales utilizados** a lo largo de la experiencia
- **Tiempo** de la experiencia a relatar: especificar semanas o meses de trabajo
- **Aprendizajes** logrados en la pareja
- **Desafíos** vigentes