Formación docente y educación intercultural bilingüe en el noroeste argentino: políticas, saberes y experiencias territorializadas

Mónica Mabel Argañaraz¹

Adelaida Jerez²

Álvaro Guaymás³

Introducción

El presente artículo intenta dar cuenta del camino recorrido desde la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe (MEIB) y la formación docente en la provincia de Salta, en el noroeste argentino. La reforma constitucional de 1994 en Argentina marcó un hito en el reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas, enfatizando la pluriculturalidad y el plurilingüismo como parte de la sociedad. Este cambio legislativo, posteriormente, promovió la incorporación de la educación intercultural bilingüe (EIB) o educación intercultural (EI) como una política pública en el sistema educativo.

En la provincia de Salta, que alberga una rica diversidad cultural y lingüística, esta visión intercultural ha sido muy importante, ya

1 Consultora de la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe, Ministerio de Educación Cultura, Ciencia y Tecnología de la provincia de Salta, Argentina (contacto: mmarganaraz.2024@gmail.com) (ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8948-1394>).

2 Consultora de la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe, Ministerio de Educación Cultura, Ciencia y Tecnología de la provincia de Salta, Argentina (contacto: adejc14@gmail.com) (ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9147-138X>).

3 Coordinador de la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe, Ministerio de Educación Cultura, Ciencia y Tecnología de la provincia de Salta, Argentina (contacto: alvaroguaymas@gmail.com) (ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6012-748X>).

que a lo largo de los años se ha encaminado a fortalecer la formación docente y la implementación de la EIB, reconociendo la importancia de los aportes de las comunidades y organizaciones indígenas en el diseño y desarrollo de estas políticas. Sin embargo, se ha enfrentado a grandes desafíos como la falta de marcos normativos específicos y la escasez de materiales didácticos adecuados. En respuesta a estas necesidades, a nivel provincial, una de las iniciativas puesta en marcha ha sido el “Programa de actualización: la interculturalidad como eje de la formación docente”, que busca promover la colaboración intercultural entre diferentes actores, entre ellos: referentes indígenas, instituciones educativas y la Coordinación de EIB del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. El programa mencionado representa un cambio epistémico que interpela las concepciones tradicionales de la educación, abogando por un enfoque más inclusivo y más humano, que reconozca y valore la diversidad cultural y lingüística del territorio salteño-argentino.

La EIB en el sistema educativo argentino

En las últimas décadas, la interculturalidad como discurso y propuesta político-pedagógica va tomando fuerza en el ámbito educativo, político y legislativo. En particular, su consideración en la esfera del Estado, a través de políticas públicas, configuró lineamientos de acciones tendientes a transversalizar la EI o EIB en el sistema educativo.

Con la sanción de la Ley nro. 26.206 de Educación Nacional (LEN), el Estado se presenta como principal garante del derecho a la educación. De esta manera, en el art. 17 de la LEN se determina que la estructura del sistema educativo nacional comprende cuatro niveles: la Educación Inicial, la Educación Primaria, la Educación Secundaria y la Educación Superior, e incorpora ocho modalidades: Educación Especial, Educación de Jóvenes y Adultos, Educación Técnico-Profesional, Educación Artística, Educación Rural, Educación Intercultural Bilingüe, Educación Domiciliaria y Hospitalaria, y Educación en Contextos de Privación de la Libertad.

Desde este marco normativo, la modalidad de EIB es transversal a los diferentes niveles del sistema educativo y tiene el propósito de impartirse para garantizar una educación que contribuya a preservar y fortalecer pautas culturales, lengua, cosmovisión e identidad, entre otros aspectos de los pueblos indígenas, tal y como lo señala la reforma constitucional de 1994. Es necesario destacar que, para el caso de Salta, mediante la Ley de Educación Provincial nro. 7.546 del 2008 se explicita el alcance de la EIB tanto en los niveles de educación obligatoria, explicitando el nivel de educación superior.

Argentina se caracteriza por contar con una enorme diversidad sociolingüística y pluricultural. Dentro de esta diversidad, encontramos a pueblos-nación indígenas como: atacama, chané, charrúa, chorote, chulupí/nivaclé, comechingón, diaguita, guaraní, quechua, huarpe, kolla, tastil, tilián, lule, lule vilela, mapuche, mapuche tehuelche, mocoví, mocoví toba, ocloya, omaguaca, selk'nam/ona, pilagá, ranquel/rankulche, sanavirón, tapiete, tehuelche, qom/toba, tonokoté, tupí guarani y wichí.

De las 23 provincias de Argentina, Salta se compone por diversas ecorregiones, desde la aridez del desierto puneño al oeste hasta el verde exuberante de las yungas al este, pasando por valles y quebradas profundas en el centro. Su ubicación geográfica estratégica la convierte en un importante centro de comunicaciones entre el norte chileno, el noroeste argentino y las zonas limítrofes de Bolivia y Paraguay. Además, la provincia presenta una significativa diversidad cultural y lingüística, en la que está presente la preexistencia de 14 pueblos indígenas: atacama, chané, chorote, chulupí, diaguita-calchaquí, guaraní, kolla, iogys, lule, tapiete, tastil, toba qom, weenhayek y wichí, donde al menos se hablan nueve lenguas indígenas: aymara, chané, chorote, chulupí, guaraní, quechua, tapiete, toba/qom y wichí. Estas comunidades hoy están presentes a lo largo y ancho de toda la provincia (Rodríguez y Sulca, 2020). Según el Censo 2022, es la segunda provincia en el país con mayor cantidad de personas que se reconocen como descendientes o perteneciente a pueblos indígenas.

Previo a la pandemia por COVID-19, la MEIB en Salta había funcionado en conjunto con la Modalidad de Educación Rural

(MER), pero a partir del año 2020 se toma la decisión política de reorganizar este esquema, entendiendo que la MER es la modalidad del sistema educativo de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria destinada a garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria, a través de formas adaptadas a las necesidades y particularidades de la población que habita en zonas rurales (LEN, art. 49), tomando en consideración el territorio donde se localizan las escuelas y las prácticas específicas que llevan a cabo los agentes sociales. Por su lado, la MEIB empieza a constituirse en una coordinación específica que visibiliza la existencia de prácticas y saberes de los pueblos indígenas, reconoce que la EI no se limita a escenarios y problemáticas rurales, y pone en evidencia su presencia en los espacios urbanos, así como los procesos migratorios, cuyas causas son ante todo dinámicas, diversas y muy complejas.

De esta manera, la Coordinación de EIB se propone emprender un nuevo camino que asume el desafío de pensar la interculturalidad en términos transversales y dinámicos; en consonancia, con procesos políticos y socioculturales más amplios y complejos. Durante este período, con miras a fortalecer el proceso de transversalización y con el apoyo de la Coordinación de EIB del Ministerio de Educación, se plantean iniciativas orientadas al tratamiento de la EI/EIB en la formación docente inicial y continua, a través del acompañamiento de experiencias que surgen desde los territorios y con comunidades de pueblos indígenas de las provincias.

Las iniciativas proponen la generación de nuevos espacios de diálogo e intercambio con diferentes sectores y agentes que “hacen” de la interculturalidad un camino posible, mediante un entretrejo que involucra la participación de diversas áreas del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, otros ministerios de la provincia, universidades provinciales, nacionales, de América Latina y el Caribe, institutos de educación superior (IES) de Salta y otras provincias, así como órganos de representación de los pueblos indígenas.

En este marco, el “Programa de actualización: la interculturalidad como eje de la formación docente” se constituye en un punto de partida que pone en agenda el valor de prácticas, conocimientos,

herramientas metodológicas, epistemológicas, pedagógicas y experiencias que se construyen desde “adentro” de los territorios, con las comunidades y en las instituciones educativas del nivel superior en la provincia.

A lo largo del proceso y en cada espacio de formación se comparten diversas miradas y voces que han habilitado nuevos hilos de sentidos en torno a la construcción de la interculturalidad en el campo de la formación docente inicial y continua. Esto implica no solo tensionar la dimensión pedagógica, curricular e institucional sino también política, en tanto se constituye en la posibilidad de develar prácticas y discursos que operan y ocultan relaciones desiguales de poder. En este sentido, la interculturalidad se transforma en potencia y posibilidad en tanto que busca conversar con el saber de la experiencia para interrumpir la racionalidad indolente de la ciencia moderna.

Acerca de la docencia indígena y la formación en la provincia de Salta

En nuestra provincia, los procesos de implementación de la EIB han transitado caminos singulares, en consonancia con políticas educativas y marcos jurídicos internacionales, nacionales y locales, cuyas prácticas de institucionalización se han redefinido conforme a las características y demandas de cada contexto, momento histórico particular y a partir de procesos de participación en grados diferentes de agentes educativos y comunitarios indígenas y no indígenas.

La experiencia que da inicio a la EIB en la provincia se registra en 1984, a partir del Proyecto de Regionalización Educativa, que apuntaba a la conformación de un modelo de educación bicultural bajo pautas asimilacionistas, dos años después el Consejo General de Educación mediante la Resolución nro. 1424/86 establece formalmente que en instituciones de educación primaria con población indígena se incorpore la figura del Docente Auxiliar en Cultura y Lengua Aborígen.

En ese momento no se preveía de ningún modo la inclusión de la “lengua indígena” como contenido educativo, sí en cambio se vislumbra como “dificultad pedagógica” el hecho de que las niñas y los niños al ingresar a la escuela no dominaran o siquiera hablaran el castellano. En vista de esta situación, se plantea como innovación la propuesta de la creación del “cargo de auxiliar docente aborigen” (Serrudo y Hirsch, 2016), generando fuertes resistencias por parte de docentes no indígenas ante la falta de preparación pedagógica. Sin embargo, con la creación del cargo en el sistema educativo provincial se esperaba que sus intervenciones solucionaran los problemas y dificultades que tenían niñas y niños para “adquirir normalmente los contenidos prescriptos en el currículo oficial, de tal manera que se evitara la marcada repitencia, abandono escolar y los notables problemas de aprendizaje” (Jalil, 2016, p. 80).

En este sentido, diversos autores (Hirsch, 2010; Aliata, 2011, Corbetta, 2011) señalan que la figura del docente bilingüe fue incorporada en las escuelas sin contar con una reglamentación o directrices claras sobre sus tareas. Esta falta de orientación inicial llevó a que la práctica misma definiera sus funciones y, una vez consolidado el cargo, cada escuela determinó las características específicas de su labor.

Décadas después, las experiencias transitadas por maestras y maestros interculturales bilingües —denominación que usamos en la actualidad— están signadas por procesos de indefinición sobre su identidad pedagógica en las instituciones educativas, caracterizada por relaciones desiguales de poder, atravesadas por fuertes matices de discriminación y racismo, que tienden a naturalizar ciertas miradas, discursos y prácticas, reforzando las condiciones de desigualdad social y educativa en que se encuentran. En ese sentido, las formas sutiles de prejuicio y discriminación tienen que ver con la construcción de miradas descalificadoras en referencia a distintas cuestiones, tales como “la supuesta escasez de formación profesional o la incapacidad que el docente indígena tendría para enseñar su lengua; así también como la falta de dedicación en la tarea educativa” (Aliata, 2011, p. 39).

En la práctica y en lo cotidiano de las unidades educativas emergen situaciones variadas y complejas con respecto a la presencia

de maestras y maestros interculturales bilingües y su tarea, que pasa desde cumplir actuaciones administrativas, de limpieza y ayudantía hasta ser meros traductores y traductoras de la lengua y la cultura. Todo esto sumado a la ausencia de marcos normativos que regulen su incorporación en las instituciones y a la escasez de textos o materiales didácticos que permitan garantizar una educación intercultural y bilingüe.

Si bien inicialmente el auxiliar bilingüe desempeñaba su tarea como traductor de lo que impartía el docente no indígena, para responder a los requerimientos del currículo oficial, poco a poco fue consolidándose como un nexo fundamental entre docentes y estudiantes, pero también entre la escuela y la comunidad. Este proceso comenzó a desarrollarse a partir de la década de 1990 con los avances legislativos en materia de EIB, acompañados por propuestas de formación pedagógica, articulación interinstitucional con presencia y participación de organizaciones indígenas, y la producción de materiales pedagógicos interculturales y plurilingües que recuperaban las experiencias de trabajo en cada escuela, destacando las provincias de Chaco y Formosa.

Esta situación denota que las actuaciones pedagógicas que vienen desplegando maestras y maestros interculturales bilingües se redefinen desde las propias prácticas y se resignifican en lo cotidiano del aula, en la institución y en relación con la comunidad, presentando situaciones variadas y difíciles de asir desde una única mirada.

En este contexto, desde 2020, la Coordinación de EIB de Salta impulsó acciones para promover el trabajo participativo mediante mesas de trabajo con docentes indígenas (idóneos y profesionales), no indígenas, referentes del campo educativo y de las comunidades, para la construcción conjunta de lineamientos curriculares interculturales en el marco de la justicia curricular y las pedagogías plurales para los niveles de Educación Inicial y de Educación Primaria: Ñandereko de los pueblos chané, guaraní y tapiete, Yachayninchej del pueblo kolla y Lhahanyajay del pueblo wichí.

A través de estos documentos curriculares se avanzó en la incorporación de saberes propios, lenguas, culturas y cosmovisiones de

los pueblos, las cuales dieron lugar a profundizar orientaciones pedagógicas, así como propuestas para una gestión escolar intercultural. Allí se definieron los roles y funciones de las maestras y los maestros interculturales bilingües (Guaymás, 2022).

De acuerdo con datos proporcionados por el Departamento de Estadística del Ministerio, en el año 2022 se registró un total de 398 maestras y maestros interculturales bilingües que conforman la planta funcional de los equipos docentes de las unidades educativas de educación inicial y educación primaria en la provincia, siendo el 2 % del departamento San Ramón de la Nueva Orán, el 43 % del departamento Rivadavia y el 53 % del departamento General José de San Martín.

Por otra parte, entre 2010 y 2011, a nivel provincial, se configura una política de educación superior orientada a la formación de docentes indígenas y no indígenas para la modalidad de EIB, mediante la creación del Profesorado en EIB que se dictó en el Instituto de Educación Superior, institución que fue ubicada estratégicamente en regiones con población indígena en las zonas del chaco y las yungas: Tartagal, Cnel Solá, Santa Victoria Este y una extensión áulica en Rivadavia Banda Sur.

Durante 2012 y 2013 —por demanda de comunidades kollas y como respuesta del Estado mediante el Ministerio de Educación— se habilitó el Profesorado mediante la modalidad de extensión áulica en San Ramón de la Nueva Orán, Islas de Cañas, Iruya, Nazareno, La Unión y Santa Victoria Oeste. Finalmente, entre 2016 y 2017, por demanda de las comunidades del pueblo wichí, se inicia el Profesorado en Misión Carboncito y Misión Chaqueña, también por extensiones áulicas.

La carrera de formación docente en la MEIB —que tiene cuatro años de duración y estuvo regulada por diferentes resoluciones que conllevan modificaciones a nivel curricular y en las titulaciones— ha generado fuertes tensiones entre referentes de comunidades, egresados y estudiantes (Guaymás y Hernández, 2018; Trigo, 2017). No obstante, la primera cohorte alcanzó 123 estudiante que egresaron en 2014, en su mayoría provenientes de comunidades in-

dígenas de Santa Victoria Este, Rivadavia y Cnel Solá. Hoy el número ha ascendido a más de 800 profesionales de la educación formados en la MEIB (esta información fue recolectada a partir de los registros de los IES que han brindado la carrera hasta la actualidad).

En la actualidad y como resultado de la mesa de trabajo entre el Ministerio de Educación y órganos de representación indígena, se desarrolló de un proceso de revisión y actualización del Plan de Estudio del Profesorado de la MEIB, del que participaron: la Coordinación Nacional de la modalidad de EIB del Ministerio de Educación de la Nación y de la Provincia a través de equipos curriculistas de la Dirección General de Educación Superior, así como órganos de representación indígena de la provincia: el Instituto de Provincial de Pueblos Indígenas de Salta (IPPIS), el Consejo Educativo Autónomo de Pueblos Indígenas (CEAPI), la mesa Qullamarka, entre otros. Este plan fue aprobado jurisdiccionalmente en enero de 2024, mediante la resolución nro. 007 de la Secretaría de Planeamiento y Desarrollo Profesional Docente.

A partir de estas iniciativas, el sistema educativo jurisdiccional logró incorporar egresadas y egresados del Profesorado en MEIB con una formación orientada al abordaje de las diversas realidades socioeducativas, socioculturales y comunitarias de la provincia, y el acompañamiento de las trayectorias escolares de estudiantes en contextos interculturales y/o plurilingües. Por ello, resulta fundamental el Programa de Actualización como un camino para fortalecer esos trayectos formativos desde acciones concretas, que recuperen los propios procesos y habiliten la reflexión, problematización e interpe-lación de situaciones educativas.

La implementación de estas políticas educativas de formación docente —en acuerdo y apoyo con el equipo de la Dirección de Educación Superior de la provincia— inciden en una profunda transformación de los procesos de formación docentes y la actualización normativa el desarrollo curricular intercultural para el nivel que tome como aristas principales lo propio, lo comunitario, lo autónomo, e incorpore la EI/EIB de manera transversal en todos los IES de la provincia.

Acerca del Programa de Actualización y el giro epistémico

El “Programa de actualización: la interculturalidad como eje de la formación docente” emerge como política que forma parte de caminos que buscan el desprendimiento de sistemas monoculturales, asimismo coloca en la agenda viejas tensiones político-epistémicas e intenta recuperar experiencias pedagógicas desde los territorios para avanzar hacia el fortalecimiento de redes de colaboración intercultural a partir de acciones sostenidas y comprometidas entre diversos agentes e instituciones.

En la primera etapa, se inicia con seis conversatorios de modalidad virtual que valorizan prácticas, conocimientos, herramientas metodológicas, epistemológicas y pedagógicas, las cuales, se vienen construyendo desde “adentro” de los territorios, con las comunidades y en las instituciones educativas. Forman parte de esta propuesta diferentes profesionales y especialistas indígenas y no indígenas con trayectorias en investigaciones del ámbito de la formación docente intercultural de diversas regiones de Argentina, Colombia y México, donde subyacen entretejidos de diálogos en torno a experiencias educativas desde posiciones críticas y problematizadoras (Guaymás *et al.*, 2022).

Otras propuestas formativas en ese mismo año se desarrollaron en los formatos de jornadas sobre prácticas y experiencias de EIB, cursos y seminarios de formación docente inicial y continua, así como webinarios en el marco del ciclo “Educación indígena e interculturalidad: la mirada de las/os educadoras/es indígenas” (Giménez, 2021).

En 2021, la segunda etapa avanzó en la circulación de saberes y prácticas investigativas que se desarrollan en diferentes instituciones académicas de educación superior como la Universidad Nacional de Salta (UNSA), Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF), Universidad de Buenos Aires (UBA), Universidad Nacional del Nordeste (UNNE), Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS), así como con especialistas de amplia trayectoria que ponen en diálogo y debate aportes de investigaciones en políticas educativas interculturales. En esa oportunidad se abordó un ciclo de

formación organizado por la UNSA y el Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia, Tecnología, con el propósito de tejer puentes entre las investigaciones en clave intercultural y sus aportes al campo de la EI como política pública. Por lo cual, el mencionado ciclo propuso el desarrollo de seminarios a cargo de investigadoras e investigadores de instituciones, ubicados en diferentes puntos geográficos interesadas e interesados en comunicar los avances, tensiones y desafíos de la interculturalidad desde la investigación formativa, para así generar diálogos, intercambios y reflexiones entre docentes de todos los niveles educativos y estudiantes de profesorados.

En cada encuentro y a lo largo del proceso se intercambiaron experiencias propias a través de miradas y voces que habilitan nuevos hilos de sentidos en torno a la construcción de la interculturalidad en el campo de la formación docente. Esto llevó no solo a tensionar la dimensión pedagógica, curricular e institucional, sino también a develar prácticas y discursos que operan y ocultan relaciones desiguales de poder. Para dar continuidad al desenlace de espacios formativos, durante 2021, se desarrollaron las siguientes intervenciones: ciclos de seminarios “Los aportes de la investigación a las políticas educativas interculturales”, ciclos de formación docente, cursos, jornadas en IES y el Postítulo en Actualización Académica en Educación e Interculturalidad no arancelado y brindado por primera vez desde el Ministerio de Educación de la provincia Salta (Guaymás *et al.*, 2022).

De este modo se llega al año 2022, periodo en que la Coordinación de EIB desarrolló una tercera etapa que se orienta al abordaje de la formación docente inicial, es decir, de estudiantes de profesorado de la jurisdicción Salta, considerando de vital importancia la incorporación de la interculturalidad en el trayecto de formación docente. En este marco, el trabajo articulado entre la Coordinación de EIB, la Dirección General de Educación Superior, los IES de la provincia y el Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte (CISEN) de la UNSA, posibilitan la concreción de jornadas de formación destinadas a estudiantes, egresadas y egresados junto a sus docentes de IES de la capital y el interior de la provincia.

Así también, en 2022 se contó con la participación de docentes con trayectoria en EIB, especialistas, investigadoras e investigadores, integrantes de equipos ministeriales y referentes de organizaciones indígenas para el abordaje de ciclos de formación. Hubo cursos destinados a la formación docente continua, ciclos de seminarios, conferencias, actualizaciones académicas para el nivel inicial y primario, encuentros como “Ñandereko Implementación curricular en la Educación Inicial” y el I Congreso de Educación Intercultural Bilingüe.

En el año 2023, el programa llegó a la cuarta etapa con la presencia sostenida de los IES de gestión estatal y, ahora también, privada, para así generar avances hacia horizontes posibles en la formación docente continua. Como parte de este proceso, la interculturalidad se presenta como posibilidad y apertura, en tanto que da sentido a un proyecto político, ético, epistémico y pedagógico que apuesta al tejido de saberes comunitarios, ancestrales, lingüísticos y culturales, desde un lenguaje que insiste por otros modos de estar, hacer, vivir y practicar la formación.

Este itinerario de experiencias, saberes y prácticas materializadas en las cuatro etapas de implementación del Programa de Actualización con la concreción de 70 propuestas, estuvo orientado a poner en agenda y discusión la interculturalidad como eje de la formación docente en términos investigativos, formativos y pedagógicos, donde diferentes agentes indígenas y no indígenas del campo de la educación compartieron formas plurales de hacer, pensar y sentir la EI/EIB.

Sostenemos que la interculturalidad da lugar al involucramiento en proyectos colectivos de diferentes alcances y se transforma en una propuesta potente, en tanto y en cuanto, atraviesa las biografías singulares, propicia el ejercicio pleno de los derechos y el despliegue de posibilidades en relación con la valoración de los sistemas de saberes de los pueblos indígenas. Todo esto en articulación con sus demandas históricas, formas de organización y participación en el diseño, planificación e implementación de las políticas públicas y, especialmente, de las políticas en materia de educación.

Algunas resonancias provisorias

La mirada en torno a estos planteamientos da cuenta de la necesidad de resignificar las formas en que se asume, vive y piensa la tarea de formadoras y formadores, como así también los desafíos que se presentan en la EI/EIB, en cada tiempo y en cada lugar. Las reflexiones aquí compartidas abren espacio para nuevas interpretaciones y se entrelazan con la propia práctica y las trayectorias de vida. De esta manera, se trata de abordar el desafío en la formación docente de adoptar una actitud reflexivamente ética y política para reconstruir un diálogo profundamente común y más humano que nos inspire, interpele y nos habilite a pensar e investigar la experiencia educativa desde miradas siempre abiertas, provisorias y en permanente movimiento. En estas prácticas de formación resuenan las historias de otras subjetividades y nos movilizan a pensar en formas más justas que permitan revertir desigualdades y exclusiones históricas propias y ajenas.

En este repertorio de experiencias y reflexiones compartidas encontramos en la noción de justicia curricular la posibilidad de disputar nuevos sentidos y legitimidad respecto de cómo nombrar, pensar y vivenciar la educación y la formación docente en contextos interculturales y plurilingües. Pensar en términos de justicia curricular nos permite reconocer la pluralidad de presencias y expresiones en contra de las narrativas del poder, para dar cuenta sobre la producción y circulación de saberes que se originan en este suelo. Esta justicia se constituye en una forma de lucha política por la dignidad de grupos históricamente marginados (Castillo Guzmán y Caicedo Ortiz, 2016), en cuanto acciones de enseñanza contra hegemónicas, a favor de los menos favorecidos, sus historias, sus posiciones, sus pensamientos y sus luchas, con frecuencia y excluidos en los sistemas educativos. Su construcción, por lo tanto, reclama iniciativas de colaboración intercultural en materia de políticas educativas que contemplen los procesos de producción curricular, desarrollo normativo, formación docente y la elaboración de materiales didácticos

en clave intercultural y/o plurilingües en los distintos niveles del sistema educativo (Mato, 2016).

Es decir, la interculturalidad como propuesta político-pedagógica en el campo de la formación docente “desestabiliza” la pretendida universalidad y neutralidad de conocimientos, discursos y prácticas que configuran las acciones educativas y el quehacer docente. Pone en entredicho y tensiona las prácticas escolares en los diferentes niveles del sistema educativo, revelando la necesidad de evidenciar la diversidad cultural y erradicar la violencia histórica que imponen prácticas, contenidos y metodologías homogeneizantes. Si bien aún nos queda mucho camino por desandar, *la interculturalidad como eje de la formación docente* se presenta como posibilidad y apertura, en tanto permite reconfigurar lo pedagógico, curricular e institucional, revalorando la pluralidad lingüística y cultural que no se limita a la presencia de pueblos indígenas, sino que hace parte a todos para llevar adelante propuestas más inclusivas y decolonizantes.

En este sentido, “conviene que escuchemos con la mayor apertura a nuestros interlocutores indígenas, a ver qué podemos hacer juntos” (Mato, 2016, p. 78). Para ello resulta fundamental una praxis orientada a posiciones abiertas, de escucha, acción y reciprocidad, con presencia en los territorios, pues se trata de aprender “junto a...” y “en colaboración con...”, para que el diálogo se pronuncie en plural.

Referencias bibliográficas

- Aliata, S. (2011). Educación, diversidad y desigualdad: reflexiones sobre los maestros de las escuelas indígenas del chaco. *Boletín de Antropología y Educación*, 2(3), 35-46. <https://bit.ly/3Y7rtnh>
- Castillo Guzmán, E. y Caicedo Ortiz, J. (2016). Interculturalidad y justicia cognitiva en la universidad colombiana. *Nómadas*, (44), 147-165. <https://bit.ly/3Fe7WuS>
- Corbetta, S. (2011). Fundamentos políticos y conceptuales para diseñar las políticas de educación ambiental en el sistema educativo argentino. *Praxis y Saber*, 12(28), e11560. <https://doi.org/10.19053/22160159.v12.n28.2021.11560>

- Giménez, N. (2021). Reseña de evento: “Educación indígena e interculturalidad: la mirada de las/os educadoras/es indígenas”. *Tramas/Maepova*, 9(1), 165-173. <https://bit.ly/4bByYbz>
- Guaymás, Á. D. (2022). Co-construcción curricular con los pueblos chané, guaraní, kolla, tapiete y wichí. En VV. AA., *Memoria del II Congreso Provincial de Educación “Caminos que recorrimos, desafíos por andar”* (pp. 243-251). Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de Salta.
- Guaymás, Á. D. y Hernández, S. E. (2018). Los diálogos interculturales en la formación de docentes indígenas en Argentina y México. En S. Londoño, J. C. Ossa, P. Lasso y E. Castellanos (eds.), *Diálogos interculturales latinoamericanos: hacia una educación superior intercultural* (pp. 107-130). Bonaventuriana. <https://bit.ly/3FeBU1T>
- Guaymás, Á. D., Livio, A. y Argañaraz, M. M. (2022). Apuestas y desafíos para interculturalizar la formación docente. *Nuevos Escenarios Educativos*, (25), 28-29. <https://bit.ly/4hINy8i>
- Hirsh, S. (2010). Pensando la educación intercultural bilingüe en contextos pluriétnicos y plurilingüísticos. En S. Hirsh y A. Serrudo (comps.), *La educación intercultural bilingüe en Argentina. Identidades, lenguas y protagonistas*. NOVEDUC. <https://bit.ly/4hY4ulW>
- Jalil, L. (2016). *Las prácticas pedagógicas de los docentes auxiliares bilingües en la construcción de la Educación Intercultural Bilingüe: aproximación a espacios didácticos particulares en el marco de la EIB* [Tesis de pregrado]. UNAS-sede Tartagal.
- Mato, D. (2016). Educación superior y pueblos indígenas en América Latina: del “diálogo de saberes” a la construcción de “modalidades sostenibles de colaboración intercultural”. *Tramas/Maepova*, 4(2), 71-94. <https://bit.ly/4bzG5RO>
- Rodríguez, N. y Sulca, E. (2020). El acceso a la educación y la inclusión socioeducativa de estudiantes indígenas, provincia de Salta-Argentina. *Textura*, 22(51), 194-218. <https://doi.org/10.17648/textura-2358-0801-v22n51-5683>
- Serrudo, A. y Hirsch, S. (2016). Trayectorias de la docencia en contextos interétnicos: la labor de los docentes wichi y guaraní en Salta. En M. Schmidt y A. C. Hecht (comps.), *Maestros de la Educación Intercultural Bilingüe: regulaciones, experiencias y desafíos*. NOVEDUC.
- Trigo, S. (2017). Profesorado de Educación Primaria Intercultural Bilingüe: la experiencia de la provincia de Salta, Argentina: nuevos desafíos.

En D. Mato (coord.) *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina: políticas y prácticas de inclusión, democratización e interculturalización* (pp. 117-127). EDUNTREF. <https://bit.ly/4kD6tOM>