

**LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE DE LA UNCAUS:  
GÉNESIS, TRAYECTORIAS Y ENCUENTROS<sup>1</sup>****THE INTERCULTURAL BILINGUAL EDUCATION DEGREE AT UNCAUS: ORIGINS,  
PATHWAYS AND ENCOUNTERS**

---

Virginia Unamuno<sup>1</sup> - Raquel Valetto<sup>2</sup>

---

Fecha de recepción: 21-06-2023.

Fecha de aceptación y versión final: 13-11-2023.

**Resumen**

En este trabajo presentamos la experiencia de la primera cohorte de la Licenciatura en Educación Bilingüe Intercultural de la Universidad Nacional del Chaco Austral (UNCAUS). A través del análisis de nuestros registros, de documentos oficiales y de entrevistas abiertas, contextualizamos el origen y la creación de la carrera, analizamos el rol de los actores indígenas en su diseño e implementación y reconstruimos la perspectiva de los primeros egresados/as sobre esta experiencia. Nuestro trabajo muestra que esta carrera, fruto de la demanda indígena relativa al desarrollo de la EBI en el Chaco, se alinea con otros dispositivos de formación docente indígena en la provincia, y alberga experiencias particulares que se constituyen en espacios de resistencia o respuesta a la discriminación/racismo contra las personas indígenas, de intra e interculturalidad, y de producción de conocimiento situado, colectivo, de perspectiva indígena. Como mostraremos, el desplazamiento de la formación docente, desde los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) hacia la Universidad no resulta fácil. El cuestionamiento institucional al requisito étnico para el ingreso a esta oferta formativa que impacta sobre la segunda cohorte de la Licenciatura muestra algunos de los límites de la Educación Superior en materia indígena en nuestro país.

**Palabras clave:** Indígenas – Chaco - Educación superior - Política educativa.

---

<sup>1</sup> Doctora en Filología y Licenciada en Lingüística. Dirige el Centro de Estudios del Lenguaje en Sociedad (CELES) de la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM). Investigadora principal del CONICET y profesora titular de la Cátedra de Estudios Sociolingüísticos (Letras/UNSAM). Docente e investigadora de la Universidad Nacional del Chaco Austral (UNCAUS)/CONICET. Correo electrónico: [vunamuno@conicet.gov.ar](mailto:vunamuno@conicet.gov.ar)

<sup>2</sup> Profesora en Ciencias de la Educación con Orientación psicopedagógica y Licenciada en Pedagogía Social por la USAL. Ha obtenido una Diplomatura en Pedagogía y Educación Social, y actualizaciones pedagógicas en Investigación Educativa y en Educación Bilingüe Intercultural (INFD). Profesora Titular de Práctica de la Enseñanza en Profesorado Intercultural Bilingüe del “CIFMA” (Centro de investigación y formación modalidad aborigen) y Profesora Titular IES “Juan Mantovani” en Didáctica General, Pedagogía. Profesora e investigadora de la Universidad Nacional del Chaco Austral (UNCAUS). Correo electrónico: [raquelbvaletto@gmail.com](mailto:raquelbvaletto@gmail.com)

## **Abstract**

In this paper we present the experience of the first cohort of the Bachelor's Degree in Intercultural Bilingual Education at the Universidad Nacional del Chaco Austral. Through the analysis of our research data, official documents and interviews, we contextualize the origin and establishment of the degree program, analyze the role of indigenous actors in its design and implementation, and reconstruct the perspective of the first university graduates on this experience. Our work shows that this career, as a result of the indigenous demand related to the development of IBE in Chaco, is in line with other devices of indigenous teacher training in the province. It hosts particular experiences that constitute spaces of resistance or response to discrimination/racism against indigenous people, of intra and interculturality, and of production of situated, collective knowledge, with an indigenous perspective. As we will show, the migration of teacher training from the Higher Teacher Training Institutes (ISFD) to the University is not easy. The institutional objection to the ethnic requirement for admission to this training program, which has an impact on the second cohort of the Bachelor's Degree, shows some of the limits of Higher Education in indigenous matters in our country.

**Keywords:** Indigenous - Chaco - Higher education - Education policy.

## 1. Introducción

A diferencia de otras provincias argentinas, la provincia de Chaco cuenta con una oferta de formación docente exclusiva para los pueblos indígenas. Este rasgo de la educación superior chaqueña se concreta, por lo menos, en dos puntos: a) un criterio étnico-lingüístico para el ingreso a esta formación; b) la presencia indígena en la plantilla docente, independientemente de su titulación. Desde hace unos años, además, esta formación se materializa en el establecimiento de instituciones formativas de gestión compartida (estado/comunidad indígena).

La formación docente bilingüe intercultural en el Chaco tiene una larga historia cuyo inicio podría remontarse a las discusiones que derivaron en la llamada Ley de las Comunidades n° 3258, sancionada el 14 de mayo de 1987 (Artieda, Liva & Almirón, 2012; Muñoz, 2020; Romero, 2016; 2022; Unamuno, 2019). Esta Ley sentó las bases de la instauración del primer instituto de formación docente, el Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen (CIFMA), creado específicamente para capacitar a personas indígenas que pudieran incorporarse a las escuelas de la provincia con el mandato de desarrollar una educación bilingüe y bicultural.

La Ley de las Comunidades Indígenas es pionera en el marco normativo argentino en muchos aspectos (Muñoz, 2020). Desde su sanción, se constituyó en el marco legal general que regula las relaciones entre el Estado provincial y las poblaciones indígenas, y constituyó un antecedente de lo que luego retomaría la legislación nacional, particularmente la Constitución argentina que, en su reforma de 1994, asume los principios de las normativas provinciales que le anteceden.

En lo que atañe a la educación, por primera vez se especifican los derechos a los que se dirige la educación en contexto indígena. Dice el Artículo 14 de la Ley:

Los aborígenes tobas, wichis y mocovíes tienen derecho a estudiar su propia lengua en las instituciones de enseñanza primaria y secundaria de las áreas aborígenes (Artículo 14, Ley 3258)

Estos derechos aún no se han visto claramente desarrollados en las normativas nacionales posteriores. Incluso, la Ley 26.206 de Educación Nacional de 2006, que establece la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) como transversal al sistema educativo, no tiene la especificidad de la normativa chaqueña en el campo de la educación bilingüe.

Desde la aprobación de la Ley 3258, la formación de docentes bilingües interculturales en la provincia de Chaco está, como se dijo, albergada en instituciones que forman exclusivamente a miembros de los pueblos indígenas (Ballena, Romero Massobrio & Unamuno, 2018; Unamuno, 2019). Siguiendo a Romero Massobrio (2022), estos centros educativos pueden describirse como dispositivos de acción

afirmativa en el terreno de las políticas lingüístico-educativas. Esta consideración se justifica porque, como se desprende de la Ley, se trata de medidas reparatorias que buscan equilibrar una desigualdad estructural y dar acceso a la educación en general, y a la formación docente en particular, a quienes lo han tenido impedido históricamente.

La aplicación del criterio étnico-lingüístico para el ingreso a la formación docente indígena en las instituciones bilingües interculturales fue cambiando a lo largo del tiempo, adquiriendo diversos matices. Como bien estudia Romero Massobrio, estos cambios pueden relacionarse, por un lado, con las transformaciones en las demandas indígenas respecto a las necesidades formativas de jóvenes y adultos indígenas, y por otro, con modificaciones en las situaciones sociolingüísticas de las poblaciones indígenas chaqueñas en general. Actualmente, son numerosos los estudiantes provenientes de contextos en los cuales se ha producido una interrupción de la transmisión intergeneracional del idioma propio, lo que produce que haya estudiantes, especialmente quienes viven en las ciudades, que desconocen o conocen poco la lengua indígena de su comunidad.

La oferta de formación bilingüe intercultural de docentes tiene una larga historia en el Chaco. Comenzó con la capacitación de auxiliares docentes aborígenes (ADA) a principios de los años 90 del siglo pasado. Estos auxiliares fueron los primeros educadores indígenas que se incorporaron formalmente a las instituciones educativas. De acuerdo a la Ley de comunidades (Ley 3258 de 1987), estos auxiliares recibirían una formación específica y estarían a cargo provisoriamente de la educación “bilingüe y bicultural”. En sus artículos 15 y 16, la Ley establece lo siguiente:

Artículo 15. La educación impartida en los establecimientos escolares que atienden al universo indígena se realizará de forma bilingüe y bicultural.

Artículo 16. El Consejo General de Educación programará acciones directas tendientes a promover el acceso del indígena a los distintos niveles educativos sobre la base de:

(...)

e. Dar prioridad a la formación de docentes indígenas a través de planes adecuados para tal cometido;

f. a efectos del periodo de transición, se formarán e incorporarán auxiliares docentes aborígenes. (Ley 3256 de Comunidades Indígenas)

A la formación de estos primeros ADAs, le siguió la formación de maestros y profesores bilingües interculturales (MBI y PBI) para nivel primario y, recientemente, para el nivel inicial (Valenzuela, 2009; Ballena, Romero & Unamuno, 2018; Unamuno, 2019; Barboza, 2021). A lo largo de todos estos años, la oferta formativa para personas indígenas en el nivel superior continuó ampliándose, sumándose distintos tipos de profesados (en historia, lengua indígena, comunicación, etc.), así como tecnicaturas en traducción y carreras de enfermería y pedagogía intercultural.

En el año 2016 se crea la Licenciatura en Educación Bilingüe Intercultural (en adelante, LEBI) en la Universidad Nacional del Chaco Austral (en adelante, UNCAUS). Es una universidad nacional, pública y gratuita, creada en el año 2007. Su sede central está en la ciudad de Presidencia Roque Sáenz Peña, Chaco.

La LEBI constituye una nueva oferta formativa para docentes indígenas en Chaco y, según creemos, señala un cambio importante, pero no siempre fácil. Por primera vez en la provincia, la educación bilingüe intercultural, dirigida a las comunidades indígenas, se desplaza desde los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) a la Universidad. Como mostraremos, este desplazamiento, sin embargo, no implica, al menos para la primera cohorte de estudiantes de la LEBI, una ruptura de las tradiciones formativas indígenas chaqueñas. Más bien, (i) se suma a las propuestas de formación para la educación indígena, (ii) responde, como en los otros casos, a las demandas indígenas en el campo de las políticas educativas, y (iii) se alinea a las lógicas de la participación, autonomía y pensamiento indígena que atraviesan la educación superior indígena chaqueña.

Cabe mencionar que el nivel de Educación Superior se rige por la Ley Nacional 24.521/1995. Esta Ley no menciona a las comunidades indígenas ni a su derecho al acceso a este nivel educativo. Como señalan Luján, Soto & Rosso (2019), la incorporación de estudiantes indígenas a las universidades tradicionales se plantea como un reto complejo, que demanda acciones concretas para su impulso.

En la provincia del Chaco, la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE) alberga un programa destinado a acompañar a miembros de los pueblos indígenas en las carreras universitarias (Rosso, Artieda & Luján, 2016). Sin embargo, la UNCAUS es la primera universidad chaqueña que diseña una propuesta formativa de grado, específica para los miembros de estos pueblos.

El presente texto busca analizar el origen de esta carrera, su inserción en las tradiciones chaqueñas de formación bilingüe intercultural para docentes, así como reconstruir la perspectiva de las y los primeras/os egresadas/os sobre esta experiencia. Analizaremos nuestros registros, como investigadoras y docentes de la LEBI, y los pondremos en relación con los documentos oficiales, y con el análisis de entrevistas abiertas realizadas a los participantes de su creación y a algunos de los primeros egresados de la carrera. Después de este análisis, cerraremos con algunas conclusiones.

## **2. La Licenciatura EBI y la agenda indígena para el desarrollo de la EBI**

Como hemos mostrado en otros trabajos (por ejemplo, Fernández, Gandulfo & Unamuno, 2012; Unamuno, 2015), el desarrollo de la Educación Bilingüe Intercultural (EBI) en las escuelas chaqueñas tiene un gran escollo: la falta de una normativa que efectivice las propuestas educativas bilingües interculturales. Si bien, como se mencionó, existe un marco normativo notable en la provincia de Chaco

respecto a la educación bilingüe bicultural, aún no se ha reglamentado la modalidad EBI, los proyectos educativo institucional (PEI) en las escuelas a la que asiste población indígena ni tampoco se ha especificado cómo debe organizarse la enseñanza para conseguir las metas establecidas por la Ley (la educación bilingüe bicultural). La provincia de Chaco no regula, tampoco, requisitos para el acceso a cargos docentes en las escuelas con población indígena, ni contempla cambios en la organización de los espacios curriculares en las escuelas donde asiste la población indígena que pudieran garantizar la educación bilingüe. Sin este tipo de regulaciones, por ejemplo, la posibilidad de transformar las escuelas tradicionales y de desarrollar e implementar propuestas bilingües interculturales se ve impedida y queda muchas veces en manos de quienes dirigen los centros educativos. Por lo tanto, en el marco normativo actual, ocupar la dirección de los centros educativos en los diferentes niveles y participar en la gestión educativa, se presentan como condiciones necesarias para concretar proyectos educativos bilingües interculturales indígenas.

Estas condiciones, como mostraremos, motorizaron la creación de la LEBI. En nuestro trabajo como investigadoras y formadoras de docentes bilingües interculturales, participamos muchas veces en conversaciones y en reuniones en las cuales se discutió la situación de la EBI en la provincia. A lo largo de muchos años, fuimos registrando las demandas de nuestros colegas indígenas en el campo educativo, y participamos en calidad de formadoras en distintas instancias de discusión que buscaron avanzar en el desarrollo de la educación bilingüe indígena.

En el trabajo fuimos sistematizando las dificultades de los docentes indígenas para la concreción de propuestas bilingües interculturales en las escuelas donde trabajan. Registramos y analizamos, por ejemplo, los problemas que tienen en calidad de estudiantes indígenas, para realizar sus prácticas profesionales en las escuelas tradicionales (Valetto, Unamuno, Valetto & Fernández, 2018) y para desarrollar propuestas bilingües interculturales en las aulas (Fernández et al., 2012; Ballena et al., 2018).

Según venimos investigando, existen diversas razones que impiden esta implementación: por un lado, como ya hemos señalado, la falta de una normativa específica complejiza la posibilidad de sostener, enmarcar y acompañar proyectos bilingües e interculturales en las escuelas; por otro lado, el racismo y la discriminación, que aún hoy caracterizan a las instituciones educativas en nuestra provincia, evitan el pleno reconocimiento de las capacidades de los docentes indígenas e impiden el desarrollo de una educación bilingüe de calidad.

En tanto que investigadoras y docentes del CIFMA, participamos en un proyecto institucional que buscó localizar en territorio a sus graduados (ADAs, maestros y profesores) y sistematizar las posibilidades y dificultades que ellos encuentran en las instituciones educativas. Este proyecto, llamado “Egresados”, se propuso también reconstruir, mediante entrevistas, las demandas de formación continua de los egresados de la institución (Ballena et al., 2018).

En el informe elaborado como resultado de este proyecto, se enumeran diferentes demandas de la docencia indígena. Las más frecuentes son: a) la necesidad de una formación más profunda en didáctica de las lenguas indígenas como segundas lenguas; b) una mayor formación en español académico; c) el conocimiento de recursos tecnológicos; d) una formación específica para la elaboración de materiales didácticos. Según testimonian los docentes indígenas participantes del proyecto, en el primer caso, se trata de un recurso necesario que les permitiría incidir de forma más eficaz en los procesos de revitalización/recuperación lingüística en contextos en los cuales estas lenguas están amenazadas; en el segundo caso, una mayor formación en español académico les permitiría una mejor expresión pública de ideas y proyectos, así como la discusión política a nivel de las instituciones. En cuanto a los recursos tecnológicos y la elaboración de materiales didácticos en lenguas nativas, los docentes indígenas los consideran clave para el desarrollo de la educación bilingüe; es decir, para la ampliación del ámbito de aplicación de las propuestas bilingües e interculturales y la ocupación de espacios curriculares que aún son ámbitos casi exclusivos del castellano.

En suma: a lo largo de muchos años, en nuestro trabajo como investigadoras y formadoras de docentes bilingües, pudimos ir reconstruyendo, por un lado, la situación de la docencia indígena, y por otro, la agenda de los docentes relativa al desarrollo de la EBI en la provincia. Como mostraremos aquí, la construcción de la oferta formativa de la primera Licenciatura en Educación Bilingüe Intercultural en Argentina puede comprenderse mejor a la luz de esta situación y de esta agenda.

### **3. La Licenciatura en Educación Bilingüe Intercultural de la UNCAUS**

Actualmente, ambas autoras somos docentes de la LEBI. Para narrar la experiencia, nos propusimos articular nuestra propia mirada con la de otros participantes: quienes estuvieron involucrados en su creación y quienes egresaron de esta experiencia. A veces nos es difícil distanciarnos de lo que contamos porque somos parte. Consideramos que el diálogo que queremos establecer puede sumar en el análisis de la experiencia que tiene, como se verá, diferentes facetas.

La LEBI de la UNCAUS fue impulsada por representantes de los pueblos indígenas moqoit, qom y wichi, y gestionada conjuntamente por ellos y la Subsecretaría de interculturalidad y plurilingüismo del Ministerio de Educación. Su creación se pensó en relación con los otros dispositivos de formación docente de la provincia que, como hemos señalado, se caracterizan por estar destinados exclusivamente a personas indígenas.

En los documentos que dieron origen a la LEBI, la oferta formativa se relaciona explícitamente con las demandas indígenas en el campo educativo y con la intención de fortalecer las trayectorias formativas de los docentes indígenas de la

provincia de Chaco. Además, estos documentos enmarcan la creación de la LEBI en las acciones de *reparación histórica* que el Estado debe ejecutar hacia estos pueblos.

Dice la Fundamentación de la carrera, aprobada por la Resolución N° 058-14 del Consejo Superior de la UNCAUS:

...que después de tantos años de Educación Bilingüe e Intercultural, de tantos maestros y profesores indígenas trabajando en el sistema educativo, es tiempo de que estos docentes accedan -a través de una licenciatura- a esferas de conducción y formación docente para dar un paso más en la reparación histórica en materia educativa para con los pueblos qom, wichi y moqoit preexistentes en el territorio provincial. (Resol. 058-14 CS., p.2)

La citada resolución recoge, como decíamos, las demandas indígenas respecto a su rol en las instituciones y hace eco de sus diagnósticos respecto al desarrollo de la EBI en la provincia (ver apartado anterior). Así también, menciona dos conceptos que refractan otros textos y discursos públicos chaqueños: “reparación histórica” y de “preexistencia”.

La noción de “reparación histórica” es uno de los fundamentos más importantes de las políticas lingüístico-educativas en la provincia. Aparece en diversas normativas vinculadas a los pueblos indígenas chaqueños y es parte del discurso público sobre la educación indígena que circula en los medios y en los discursos de actores oficiales. La idea de “preexistencia” tiene, por su parte, su antecedente más conocido en la Constitución Nacional, cuya reforma de 1994 utiliza este concepto para enumerar los derechos de los pueblos indígenas en diversos ámbitos, entre los cuales está la educación. Por su parte en la Constitución de la provincia de Chaco en su artículo 37, reconoce “la preexistencia de los pueblos indígenas, su identidad étnica y cultural”, así como afirma que el Estado asegurará “la educación bilingüe e intercultural”.

Sin la intención de enumerar la normativa que dialoga con la fundamentación de la creación de la LEBI, lo que queremos señalar aquí es que esta oferta formativa universitaria no solo recoge una trayectoria consolidada en educación superior indígena en el Chaco, sino que está en diálogo con los discursos normativos y oficiales chaqueños, así como en los sentidos que estos textos hacen circular. Asimismo, se enmarca en una tradición particular de la educación bilingüe intercultural chaqueña que, desde sus orígenes, responde a las demandas de participación, autonomía, interculturalidad y territorialidad (para una síntesis, puede consultarse el estudio de Barboza, 2021).

La agenda indígena en el terreno de la educación bilingüe y de las políticas lingüísticas en el campo educativo, como comentamos, es recogida por los representantes de los educadores indígenas que participaron del proyecto de creación de la carrera. Se trata de un conjunto de educadoras y educadores indígenas que se establecen como interlocutores con el Ministerio de Educación. Entre sus demandas, la formación universitaria indígena era una de sus prioridades. Según hemos

conversado con ellos, una titulación universitaria habilitaría a estos actores a intervenir más eficazmente en las políticas públicas educativas para el desarrollo de la EBI chaqueña.

A lo largo de más de dos años, se produjeron diversas reuniones entre representantes ministeriales y de los pueblos indígenas. En ellas, se acordó llevar a la Universidad una propuesta de complementación curricular de dos ciclos lectivos, con reconocimiento oficial y con un título de validez nacional, destinado exclusivamente a docentes y otros profesionales indígenas.

En la entrevista que realizamos al representante del Ministerio de Educación del Chaco (M.F.), el apoyo ministerial a la creación de esta carrera universitaria fue parte de la política pública educativa de ese entonces, que buscaba consenso con los pueblos indígenas y dar apoyo a sus demandas.

En cuanto a los referentes indígenas que participaron en el proyecto, su preocupación se centró, por un lado, en el equilibrio territorial que garantizara el acceso a la carrera de diferentes poblaciones indígenas distribuidas en distintos puntos de la provincia; por otro lado, en la contratación de docentes indígenas que pudieran ser formadores en la carrera. El entonces representante del Ministerio de Educación comentó que:

... los representantes indígenas dijeron que para romper con la tradición blanca universitaria que incluye de manera minoritaria y excepcional a estudiantes indígenas era muy importante que los educadores indígenas no sólo fueran destinatarios de esta formación, sino partícipes. (M.F., representante del Ministerio de Educación, comunicación personal, junio 2023)

En estas reuniones, finalmente, se acordó también la inclusión de pedagogos y referentes indígenas en el equipo técnico que discutiría el plan de estudios de la carrera universitaria, así como exigir la contratación, en calidad de formadores de la LEBI, a pedagogos indígenas y a profesores nativos de las lenguas originarias.

Otra de las demandas de los representantes indígenas fue la dotación de recursos económicos específicos para el traslado de los futuros estudiantes desde sus comunidades hacia las sedes universitarias de la UNCAUS, en las ciudades de P. Roque Sáenz Peña y J.J. Castelli, tal y como recuerda el representante ministerial de entonces:

En tanto que política pública, se trató de una acción clave para garantizar el acceso a la oferta formativa universitaria de docentes indígenas de todas las etnias y las comunidades. La financiación por parte del Ministerio de Educación de los primeros traslados fue una acción afirmativa importante que buscó romper con la sistemática exclusión de la población indígena que habita mayormente en zonas de difícil acceso a estudios universitarios. (M.F., Ministerio de Educación, junio 2023)

En el año 2013, se firma el convenio entre el Ministerio de Educación y la UNCAUS y se establece una Comisión Mixta Técnico-Pedagógica destinada a la elaboración del Plan de estudios de la Licenciatura EBI. El Ministerio de Educación de la Provincia aprueba los miembros de la *Comisión Mixta Técnico Pedagógica* (Resolución N° 3526/14 del día 11 de agosto de 2014). Conjuntamente con los representantes dispuestos por la Universidad tendrían la función de *elaborar, monitorear y evaluar el Plan de Estudios de la Licenciatura*.

La Comisión Mixta Técnico-Pedagógica fue conformada finalmente por:

- Siete pedagogos indígenas, tres miembros pertenecientes al pueblo qom, dos pertenecientes al pueblo wichi y dos pertenecientes al pueblo moqoit.
- Un asistente técnico.
- Representantes de la UNCAUS.

En diversas reuniones, discutieron y acordaron el Plan de estudio que se aprobó mediante Resolución N° 058/14-C.S. Este Plan recoge gran parte de las demandas indígenas en materia de educación bilingüe que hemos comentado.

**Tabla 1.**

*Plan de estudio de la LEBI (UNCAUS).*

| <b>Plan de estudio de la Licenciatura en Educación Bilingüe Intercultural (UNCAUS)</b>  |  |
|---|--|
| <i>Primer año</i>   | <i>Segundo año</i>   |
| <ul style="list-style-type: none"><li>▪ Pueblos indígenas preexistentes y educación.</li><li>▪ Lengua indígena</li><li>▪ Lengua castellana oficial y de contacto I</li><li>▪ Interculturalidad</li><li>▪ Organización, administración educativa y estadística aplicada</li><li>▪ Taller de revitalización y preservación lingüística.</li><li>▪ Taller de comprensión y producción de textos académicos I</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>▪ Historia Cultura y Lengua.</li><li>▪ Lengua castellana oficial y de contacto II</li><li>▪ Ciencias e interculturalidad.</li><li>▪ Animación sociocomunitaria del docente indígena.</li><li>▪ Taller de comprensión y producción de textos académicos II.</li><li>▪ Taller de producción de materiales didácticos interculturales desde las TIC.</li><li>▪ Teorías y métodos de indagación e investigación en Ciencias sociales.</li><li>▪ Taller de apoyo al trabajo final de grado.</li></ul> |
|   | Trabajo final de grado.  |

**Fuente:** elaboración propia, 2023.

En cuanto a los alcances del título de Licenciado/a en Educación Bilingüe Intercultural que expide la universidad, se encuentran:

- Asesorar a instituciones educativas, culturales, sociales, públicas o privadas, vinculadas a la Educación Bilingüe Intercultural, en cuestiones relativas al campo de la interculturalidad y a la “reparación histórica” de los Pueblos Indígenas.
- Diseñar, dirigir y evaluar proyectos y programas destinados a capacitación, actualización y formación docente continua del personal docente y no docente, y egresados de otras disciplinas, en temáticas relativas a la Educación Bilingüe Intercultural.
- Integrar equipos que diseñen, conduzcan y evalúen programas y proyectos de educación formal y no formal destinados a los distintos niveles educativos.
- Investigar en su campo profesional e integrar equipos inter y transdisciplinarios dedicados a la investigación en el campo educativo, social, de la salud y otros. (Resolución del 2019- 4014-APN, MECCYT)

Como se señaló, los representantes indígenas argumentaron que para que esta formación fuera viable era fundamental incorporar docentes indígenas a la Licenciatura. Así, se acordó que la planta docente incluyera por lo menos el 50% de pedagogos y educadores indígenas. Este tipo de distribución porcentual recupera otra de las tradiciones de la educación bilingüe indígena en la provincia de Chaco. Nos referimos, particularmente, a la que se puede ver plasmada en la llamada Ley de gestión indígena de las escuelas (Ley 7446 de “Educación Pública de Gestión Comunitaria Bilingüe Intercultural Indígena” de 2014). Es un elemento clave entre las reivindicaciones indígenas, que implica garantizar no sólo la presencia de educadores indígenas en las plantillas educativas, sino también condiciones de interculturalidad y bilingüismo.

Como se dijo, la presencia de formadores indígenas fue fundamental a la hora de discutir el plan de estudios y particularmente la plantilla docente de la LEBI. Sin embargo, el nombramiento de las y los docentes indígenas se veía complicado por la falta de titulaciones universitarias entre la población indígena. Una de las negociaciones más interesantes, desde nuestro punto de vista, que llevaron a cabo los representantes indígenas fue este punto: atendiendo al hecho de que, tanto la Ley de Educación Superior como el Estatuto de la Universidad Nacional del Chaco Austral, permiten excepciones, debidamente y extraordinariamente justificadas. La excepción en este caso, por razones de idoneidad extraordinaria (el conocimiento de la lengua y de las prácticas culturales-pedagógicas propias), es totalmente novedosa en Argentina.

Además de la presencia de un 50% de docentes indígenas, el Plan de estudio incluye la asignatura “lengua indígena”. La presencia de lenguas indígenas en los planes de estudio de las carreras universitarias en Argentina es excepcional (Happel, 2022). En el caso de la LEBI, la asignatura de lengua indígena contó con la posibilidad de que las personas que estudiaban pudieran elegir entre las tres lenguas co-oficiales de la provincia de Chaco: moqoit, qom y wichi. Los docentes a cargo de esas materias fueron docentes de nivel superior no universitario con amplia trayectoria en la

enseñanza de estas lenguas, oficiales en la provincia de Chaco.

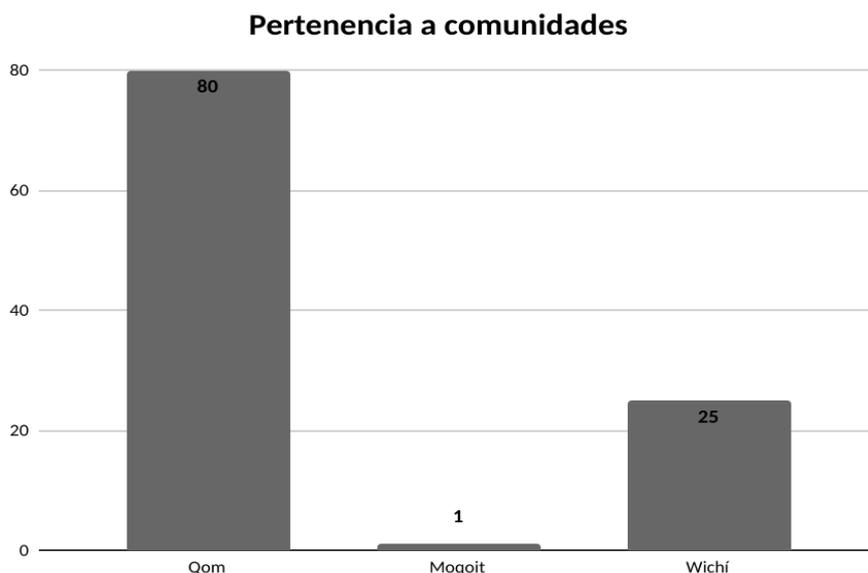
Las lenguas indígenas también estuvieron presentes en otros espacios. Incluso, algunos de los trabajos de final de grado se escribieron en estas lenguas. Es el caso, por ejemplo, de la tesina de Josefa Ballena del pueblo wichi quien realizó su escrito final en su lengua nativa.

#### 4. Las experiencias de las/os egresadas/os

La carrera comenzó a impartirse en el año 2016. La primera cohorte se destinó exclusivamente a miembros de los pueblos moqoit, qom y wichi. El siguiente gráfico muestra la distribución de estudiantes según su pertenencia étnica.

**Figura 1.**

*Distribución de estudiantes según etnia.*



**Fuente:** Equipo Proyecto PI-153, UNCAUS, 2023.

El número y la variedad de estudiantes indígenas (pertenecientes a las etnias qom, wichi y, en menor manera, moqoit) significó el acceso de sectores que tradicionalmente no están presentes en la Universidad. Para dimensionar estos datos, quizá sirva compararlos con los que presentan Luján et al. (2019). En el mismo año (2016) que, en la UNCAUS, comienza a impartirse la LEBI con más de 100 estudiantes de los tres pueblos, la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE) tenía sólo 45 estudiantes que se reconocían como indígenas. Además, según este estudio, en el citado año, un 47% de los estudiantes de la UNNE provenía de la capital provincial y de sus alrededores. La propuesta de la UNCAUS, debido a sus

condiciones estructurales, albergó estudiantes de todo el territorio chaqueño, alcanzando a miembros de comunidades alejadas de los centros urbanos, como es el caso de las personas wichi de las localidades de El Sauzalito y Misión Nueva Pompeya, del Impenetrable chaqueño.

Cabe considerar que en Argentina el acceso de la población indígena a la educación superior universitaria es excepcional (Ossola & Vieira, 2016; Rosso et al., 2016). Diversos estudios han mostrado que esta excepcionalidad está vinculada con razones de diversa índole. Por un lado, con la localización de la población indígena, mayoritariamente situada en lugares lejanos de los centros urbanos; por otro lado, con la falta de acceso de esta población a los niveles educativos que se exigen para el ingreso a la educación superior, en general, y universitaria, en particular. Además, según testimonian estudiantes indígenas que experimentaron trayectorias universitarias, existen mecanismos de discriminación étnica y racial que se sostienen en las Universidades, frente a los cuales las personas indígenas no encuentran discursos públicos contestatarios. La UNCAUS, debido a las demandas específicas de los pueblos indígenas y con el apoyo del Ministerio de Educación, implementó medidas excepcionales en este caso: el financiamiento de los traslados (al menos en el inicio de la carrera) y la exclusión de personas no-indígenas como destinatarias.

Para conocer la perspectiva de los primeros egresados sobre la experiencia en la Universidad, realizamos entrevistas individuales y grupales a estos nuevos Licenciados. Estas entrevistas fueron registradas en audio y luego transcritas. Se entrevistaron a un total de 23 personas; es decir, al 70% del total de egresados hasta agosto de 2023.

Las entrevistas nos permitieron conversar de diferentes temas, si bien la propuesta fue que hablaran de su experiencia en la LEBI y sobre qué pensaban que le había aportado a su profesión. Como ellos habían sido nuestros alumnos, tanto en la UNCAUS como en otras instituciones, las situaciones de entrevistas podrían homologarse al clima que se produce en la “conversación después de clase”.

En estas charlas, la mayoría de los egresados contó que la LEBI había sido una experiencia muy importante, particularmente porque albergó un nuevo espacio de encuentro y de intercambio entre docentes indígenas provenientes de diversos contextos, en el cual pudieron pensar los roles y los retos de los educadores indígenas en la actualidad. Muchas de estas personas no se habían reunido entre ellos desde su formación docente inicial. Por esto, este nuevo encuentro, ahora como estudiantes de la Licenciatura, les permitió intercambiar experiencias, así como la puesta al día de la situación de cada una de ellas en los contextos en los cuales trabajan. Según cuentan, además, este espacio fue *amable*, porque se trató de un espacio de intercambio entre docentes indígenas, entre iguales.

Como ya dijimos, la formación docente bilingüe intercultural chaqueña se localiza principalmente en instituciones “solo para indígenas”. Estos espacios formativos, según cuentan las personas entrevistadas, albergaron acciones de co-formación muy importantes que fueron posibles porque reunieron a personas que se auto-reconocen como indígenas, sean estudiantes o docentes. Estos espacios son caracterizados por sus protagonistas como lugares de interacción que superan la mediación de personas no indígenas. Esto impregna a estas experiencias formativas de un carácter particular, ya que en general, sus trayectorias educativas anteriores estuvieron marcadas por la presencia de docentes blancos y por el uso exclusivo del español.

Según narran en las entrevistas, su formación docente inicial en instituciones destinadas exclusivamente a personas indígenas dio lugar a diversos tipos de experiencias interesantes para ellos: a) vinculadas a las identificaciones étnicas; b) las vinculadas a la recuperación de las lenguas indígenas; c) las vinculadas a la ampliación de repertorios de habla y al desarrollo de competencias letradas en lenguas nativas.

En este sentido, uno de los puntos salientes en nuestras conversaciones con los primeros egresados de la LEBI fue su caracterización de la experiencia universitaria como una continuidad de sus formaciones profesionales iniciales, hechas mayoritariamente en el CIFMA. Incluso para quienes no estudiaron allí, el CIFMA marcó un modelo de formación particular, en el cual se valoriza el vínculo con el territorio, la comunidad y la identidad indígena. Las entrevistas muestran un reconocimiento especial del CIFMA en tanto que pionero en educación bilingüe intercultural. El sentido de pertenencia que les propició esta institución se resalta entre los primeros egresados de la LEBI, y, según testimonian, este sentido de pertenencia fue construido en momentos de interacción que, como se dijo, no tuvieron la mediación de personas blancas.

En las entrevistas, esto se relaciona con el tema del racismo y la discriminación. Quienes estudiaron en el CIFMA pudieron hacerlo, entre otras cosas, porque no se sintieron discriminados. La discriminación es una experiencia dolorosa y cotidiana para todas las personas indígenas en general; el racismo es algo que marcó profundamente sus trayectorias escolares y algo que aún sufren en las escuelas o institutos de formación docente donde trabajan, como comenta Cintia (E1) en el siguiente fragmento:

### ***Entrevista con egresados (grupo 1)***

VU: \_Y a vos ahora con ser Licenciada, ¿qué te parece que va a cambiar?  
¿Va a cambiar algo o no?

E1: \_Eh, sí, yo digo que sí porque estamos preparados, estamos preparados.  
Pues yo trabajo en... también, en el profesorado de, en el instituto terciario...

VU: \_criollo<sup>ii</sup>

E1: \_Sí. Pero por ahí no me adapto mucho porque, es verdad, algunos criollos te miran medio así porque sos indígena

E2: \_Sacá tus papeles, mostrale. Yo le hago así. ¿Querés mi título? Tomá.

(Risas)

E1: \_Está viniendo así.

E2: \_Yo te muestro ahí.

E1: \_Y yo mucho así, de tema de discriminación, nunca conté mucho, pero... o que te miran raro, así.

E2: \_Te escondías (ríe)

VU: \_ ¿En el profesorado decís?

E2: \_Hay 200 profesores en ese instituto.

E3: \_Y una... (Risas)

El tema del racismo en los lugares de trabajo de estos profesionales se contraponen con sus experiencias en el CIFMA, pero también en la primera cohorte de la LEBI. Según cuentan, trabajan en diferentes niveles y escuelas, en contextos que mayoritariamente se presentan como adversos. No sólo por las dificultades que derivan de su separación de sus comunidades de origen, sino también por el modo en que son tratados en las instituciones, en las cuales se reproduce el racismo y la discriminación que habita fuera de ellas y las atraviesa.

Si bien el acceso a la LEBI fue irrestricto y su cursada gratuita, el sostenerse en la trayectoria fue desigual. Como se mencionó, los referentes indígenas negociaron un financiamiento para los traslados de los cursantes hacia las ciudades donde se impartió la LEBI. Sin embargo, este financiamiento no siguió funcionando en el segundo año. Para quienes provienen de zonas más alejadas a los centros urbanos y con menos recursos económicos para trasladarse, esto fue un problema, y una de las causas mayores de abandono o interrupción.

Según cuentan los primeros egresados de la LEBI, los espacios formativos que participaron mostraron también una continuidad con sus experiencias anteriores de formación docente en relación con el modo en que se construyeron los espacios de trabajo (de manera grupal y a través de trabajos de equipo) y por la incorporación de saberes y perspectivas indígenas que están fuera las instituciones educativas tradicionales. En las entrevistas, gran parte de los espacios que albergó la primera cohorte de LEBI son caracterizados como plurilingües, intra e interculturales. Esta caracterización se contraponen a los modos en que se describen las experiencias de personas indígenas en las universidades argentinas (ver, por ejemplo, Matto, 2014; Rosso et al., 2016; Ossola, 2016; Luján et al., 2019).

### ***Entrevista a egresados LEBI (grupo 1)***

E1: \_Eso, por ejemplo, esas cosas que, por ejemplo, nosotros, cuando yo estuve en el transcurso de la licenciatura, (pudimos) hablar sobre la transmisión de la lengua. Sí, perdimos la lengua, en un sentido, pero nuestras prácticas culturales siguieron intactas. Entonces, no está todo perdido, digamos. Nosotros somos indígenas y tenemos otro perfil, y nos manejamos

de otra manera y debemos pensar, no sé si en el rescate, pero sí fortalecer lo que tenemos y lo que somos.

E2: \_En la revitalización

E3: \_Sí. Por ejemplo, yo ahora, bueno esto te queda... Recibí un audio de una directora, digamos, donde me decía que el proceso de la menstruación en las niñas indígenas es un problema. O sea, ¿cómo va a ser un problema? O sea, está bien, ella es no indígena y lo mira de otra manera, pero habiendo profesionales indígenas, habiendo cargas de horas indígenas, digamos...

E2: \_La enfermera indígena...

E3: \_ no realmente, se trabajó en lo cultural, bueno, saberes culturales, que es lo que hoy decíamos. Si no se enfoca en eso, dejamos pasar, dejamos pasar y después nos encontramos con esto que ellos llaman problemas. Sin embargo, es una práctica cultural.

En esta entrevista, por ejemplo, una de las egresadas narra cómo la LEBI incluyó momentos de reflexión y de recategorización de experiencias vividas, particularmente las que involucran la relación entre lengua y cultura. Según cuenta, pudo repensar que, a pesar de que algunos grupos indígenas ya no hablan la lengua, mantienen algunos principios culturales, como es el caso del resguardo familiar de las niñas cuando menstrúan. Según la entrevistada, la LEBI le permitió “enfocarse” para no dejar pasar esta “práctica cultural” como un “problema”, del modo en que lo describen las instituciones no indígenas.

A lo largo de las entrevistas, también pudimos registrar algunos de los aspectos positivos de esta experiencia formativa que señalan los egresados. Destacamos los siguientes puntos:

- La identificación de las diferentes etnias y subgrupos, y la experiencia de colaboración en trabajos conjuntos.
- El valor de la experiencia formativa en el “ir juntos”, en el acompañarse.

### ***Entrevista egresados (grupo 2)***

(1:39) M: \_Y bueno, a mí la experiencia de trabajar en grupo... ya hacía tanto tiempo que no estudiaba. Hay muchas cosas que (ríe)... el grupo tuvo paciencia conmigo. Mirá, me dice: “vos no estás entendiendo”. Y bueno, a mí me sirvió mucho en cuanto a la investigación, en cuanto a leer, en cuanto a contextualizarme en la tarea que estaba haciendo, ¿no? O sea, más allá de que soy de Colonia, soy de los tobas del sur, que nada, es otra, ¿cómo se llama?, otra vivencia que tuvimos poca... en cuanto a la cultura. Y es una... yo soy una ignorante a la par de los colegas con quienes estudié. Pero me han ayudado, tuvieron paciencia. Yo aprendí mucho en cuanto a la investigación, de trabajar en equipo, de trabajar, escucharnos... más que nada escuchar, escuchar, intercambiar, aprender sobre la cultura y después, después que rendí, después que pasó todo, ahí recién entendí muchas cosas de lo que estaba haciendo.

Como cuenta Mercedes, la LEBI se significó como un espacio de relación entre iguales, como una posibilidad de “escuchar, escuchar, intercambiar, aprender

sobre la cultura”, y una oportunidad de relación donde se da el producir-juntos. Esto es importante, según su perspectiva. Mercedes pertenece a una comunidad en la cual la lengua y la cultura qom están siendo desplazadas por el español. Según narra, la LEBI incluyó momentos en donde ella, que forma parte de los tobas del sur - a los que caracteriza como quienes han tenido poca vivencia en la cultura (“otra vivencia que tuvimos poca... en cuanto a la cultura”) - pudo intercambiar con otros tobas, a quienes describe como más conocedores de la cultura de su pueblo. La posibilidad que ofreció la LEBI para construir conocimiento colectivo intracultural (entre miembros de un mismo grupo étnico) e intercultural (entre miembros de diferentes grupos indígenas) fue particularmente valorada por los egresados.

En las entrevistas también indagamos sobre el valor agregado de este trayecto formativo para sus trayectorias docentes. Entre las múltiples respuestas, destacamos las siguientes:

- “algo histórico”: los primeros egresados reconocen la inmensa dificultad que atraviesan los pueblos indígenas para llegar y permanecer en las universidades tradicionales, y, en contraposición, se le otorga un valor a la licenciatura como algo histórico, “sueño de los antepasados”.
- “Se observa en los egresados el agradecimiento, reconocimiento hacia sus pares, los docentes y la universidad. Es importante el espacio dado ya que les permitió acceder a lugares que históricamente, al ser “blancos”, solo iban como oyentes, y ahora se presentaba el espacio de ser escuchada su voz, al presentar los resultados de sus trabajos”.
- “Destacan que la LEBI les permitió dejar de ser “objetos” de investigaciones de otros, para hacer sus propias investigaciones, y dar una mirada indígena a los temas que les preocupan”.
- “Insisten en que la LEBI se constituyó en un espacio de resistencia contra el racismo/ discriminación de la que se sienten objeto. Al ser esta primera cohorte sólo para indígenas, se constituyó en una “zona segura”.
- “Consideran importante volver a encontrarse ya que compartieron espacios de formación en otros momentos de sus carreras”.

## 5. Un cambio inesperado

El 19 de septiembre del año 2016 la UNCAUS recibió una Providencia de parte del Consorcio Interuniversitario Nacional, en el cual se menciona que en los requisitos de ingreso contradecían el artículo 2 de la *Convención Internacional sobre Eliminación de todas las formas de discriminación racial* (aprobado por Ley N° 17.722 de 26 de abril de 1968).

En esta Providencia, se solicita eliminar la mención “ser indígena” como parte de los requisitos de ingreso a la Carrera. La eliminación de este requisito, entonces, abría la inscripción a cualquier interesado que no perteneciera a las comunidades indígenas del Chaco (Qom, Mocoit, Wichi). Esto entraba en contradicción con la

tradición chaqueña de formación de docentes y otras profesiones en entornos exclusivamente indígenas. Y entraba en contradicción con uno de los motores de la creación de la LEBI: la “reparación histórica”. Como señalamos, la noción de “reparación histórica” se comprende en relación con las acciones afirmativas que, como tales, buscan la igualdad desde la diferencia.

A diferencia de las otras instituciones formadoras que responden a la normativa provincial, en este caso, la Universidad se rige por la legislación nacional. Por lo cual, tuvo que hacerse lugar a esta Providencia. Así, se convocó a la Comisión Mixta Técnico Pedagógica para discutir este punto en particular.

Según documentamos, la propuesta de eliminación del requisito de ingreso “ser indígena” fue rechazada por parte de la Comisión, alegando que atentaba contra los derechos de los pueblos indígenas. Entre estos derechos, como se ha señalado, está el derecho al trato “desigual” como modo de compensar la desigualdad histórica y la discriminación actual. Si bien se acordó elevar un rechazo a la citada Providencia, no tuvo efecto. Prosperó, contrariamente, la moción de que el requisito étnico se consideraba un acto de discriminación. ¿Contra quién? Contra los blancos.

El debate suscitado entre las demandas indígenas y la normativa internacional -el *Convención Internacional sobre Eliminación de todas las formas de discriminación raciales*- es interesante. Particularmente porque, como hemos comentado, las experiencias cotidianas de los destinatarios de la LEBI están marcadas por el racismo y la discriminación, tanto en su vida cotidiana como en las instituciones, y la LEBI, como otras instancias formativas que hemos comentado, se propone justamente como alternativa y respuesta a esta discriminación.

Pese a esto, se consideró que el requisito de ingreso a la LEBI debía cambiarse. Para subsanar este problema “formal”, la Comisión-Mixta finalmente acordó modificar los requisitos de ingreso a la LEBI, que impactarían en el ingreso de la segunda cohorte. En lugar de un requisito étnico, se propone un *requisito lingüístico*; es decir, el conocimiento de alguna lengua indígena para poder realizar la Licenciatura. Dice el nuevo Plan de estudios:

Es necesario, a los fines de la formación específica a recibir, poseer conocimientos de alguna lengua indígena. La Universidad ofrecerá cursos de capacitación para aquellos que lo requieran, los mismos no forman parte del Plan de estudios de la Licenciatura ni serán computados como créditos. (Resol. 2019-4014-APN-MECCYT. Plan de estudios, p.1)

Con el nuevo requisito lingüístico, finalmente la LEBI es aprobada y su título es reconocido a nivel nacional. Resulta interesante que la formulación que finalmente se aprueba implica que por primera vez una universidad pública argentina regula políticamente sobre las lenguas indígenas en la educación superior: las establece como condición de ingreso a una carrera de grado universitario.

## 6. A modo de cierre

En este trabajo hemos reconstruido a partir de entrevistas, documentos oficiales y registros propios, algunos aspectos de la creación e implementación de la primera Licenciatura en Educación Bilingüe Intercultural de Argentina, así como algunos matices de la experiencia que tuvieron en ella sus primeros egresados.

Como hemos explicado, la LEBI no es ajena a otras iniciativas en la formación de docentes indígenas en la provincia de Chaco y no surge de una decisión gubernamental aislada. Responde, más bien, a una política propia de los pueblos indígenas en la que se recoge su agenda construida sobre la base del análisis de la situación de la Educación Bilingüe Intercultural en la provincia de Chaco, de sus límites y de sus perspectivas, al mismo tiempo que apuesta por su desarrollo. En este sentido, muestra la agencia transformadora indígena en las políticas educativas.

Esta agencia es analizada aquí en función de, por un lado, en el modo en que los representantes indígenas participaron en la creación del plan de estudios, y, por otro, de sus negociaciones con las entidades gubernamentales y con la Universidad para garantizar la presencia indígena en la plantilla docente y el alcance territorial de la oferta formativa. Según hemos mostrado, este proceso constituye un caso excepcional en Argentina respecto a las relaciones entre pueblos indígenas y universidad.

Existen experiencias particulares en las universidades argentinas que, de forma focalizada, buscan fomentar el ingreso de estudiantes indígenas a las instituciones de educación superior universitarias (Paladino, 2009; Paladino & Ossola, 2016). Estas experiencias se basan en acompañamientos personales, académicos y financieros, para que personas indígenas puedan transitar la Universidad, sin que ésta se vea modificada en su lógica ni, en lo que nos atañe, en sus políticas lingüístico-educativas.

El caso de la LEBI de la UNCAUS creemos que puede considerarse distinto. Se trata, como hemos mostrado, de una carrera universitaria que surge de la demanda de los pueblos indígenas, que se incorpora a miembros de estos pueblos en su diseño, y se considera la agenda de estos pueblos en el plan de estudio y en el diseño de los contenidos de las asignaturas. Así también, se toma en cuenta sus posiciones respecto al perfil docente de gran parte de la plantilla docente de la LEBI, así como las lenguas en que se espera se impartan las materias. Se crea, además, en la conjunción de la agenda de los pueblos indígenas chaqueños en política pública educativa y la agenda gubernamental vinculada a la “reparación histórica” hacia los pueblos indígenas.

En definitiva, como hemos mostrado, la LEBI no es un proyecto individual de los pueblos qom, moqoit y wichi. Se inserta en una trayectoria de política educativa chaqueña que se caracteriza por la participación activa de referentes y sabios indígenas en los diseños de planes de estudio y en su ejecución en las instituciones; la

aplicación de políticas afirmativas que se plasman en la creación de propuestas educativas “sólo para indígenas”; y la inclusión del uso y la enseñanza de lenguas indígenas en distintos formatos durante su consecución.

Según hemos recogido en las entrevistas, los primeros egresados reconocen la excepcionalidad de esta formación, pero también su continuidad con las experiencias formativas que han tenido la mayoría de ellos en instituciones de nivel terciario, caracterizadas como espacios “de encuentro”, en los cuales el racismo y la discriminación que sufren en otras instituciones se pone de algún modo entre paréntesis.

Estos egresados también describen la oportunidad que les ofreció la LEBI para producir conocimientos propios, para identificarse como productores de conocimientos desde perspectivas indígenas, y para dislocar los lugares tradicionales a los cuales se los arrincona en las dinámicas académicas tradicionales; es decir, de objetos de estudios de otras/os. Pero destacan, también, que esta manera de producir conocimiento, que pudieron hacer en la LEBI, fue gracias a que se respetaron sus modos de hacerlo, habilitando el pensar, discutir, investigar de forma colectiva y situada, en sus territorios, en sus contextos, en sus grupos de pertenencia. Al mismo tiempo, este espacio formativo, habilitó el intercambio con otras personas indígenas, y fortaleció las redes interculturales.

Cabe preguntarse, sin embargo, de qué modo esta experiencia tiene un potencial transformador para la Universidad que la alberga. Hasta el momento es difícil saberlo. Sin embargo, se están produciendo transformaciones interesantes que ojalá puedan articularse con la LEBI. Por ejemplo, en el año 2022, se modificó el plan de estudios de la carrera de Medicina de la UNCAUS. En su nuevo plan de estudios es obligatorio que quienes se forman como médicos aprendan alguna lengua indígena y cursen la asignatura “Interculturalidad y salud”. El plan de estudios de la Licenciatura de Enfermería también incluye lenguas indígenas y contenidos de salud intercultural. En el año 2022, se creó la Escuela de Idiomas de la UNCAUS, que ofrece cursos de lenguas indígenas tanto para los estudiantes como para la sociedad en general.

En definitiva, esta experiencia formativa pionera en muchos sentidos, por un lado, muestra las potencialidades y los límites de la educación superior universitaria argentina para poblaciones indígenas, y, por otro, explica, desde adentro, formas de hacer política lingüística, a través de un recorrido por sus múltiples niveles y del análisis de la agencia de diversos actores, poniendo en evidencia la productividad de un enfoque situado de estas políticas.

## 7. Referencias bibliográficas

- Artieda, T., Liva, Y. & Almirón, S. (2012). La participación de docentes y organizaciones indígenas en los procesos de definición de las escuelas públicas de gestión social indígena en la provincia del Chaco, Argentina. En IX Congreso Internacional de la Red Estrado, Red Latinoamericana de Estudios sobre Trabajo Docente. Santiago de Chile, Chile: Universidad de Santiago de Chile.
- Ballena, C., Romero Massobrio, L. & V. Unamuno (2019). Formación e inserción laboral de los docentes bilingües interculturales en la provincia del Chaco: el proyecto "Egresados". En D. Mato (Comp.), *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina*. Colaboración intercultural: experiencias y aprendizajes (pp.77-94). Sáenz Peña, Argentina: Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Barboza, T. (2021). Educación Intercultural Bilingüe en Argentina: aportes para un estado de la cuestión. *Revista IRICE*, 40, 307-334. <https://doi.org/10.35305/revistairice.vi40.1297>
- Fernández, C., Gandulfo, C. & Unamuno, V. (2012). Lenguas indígenas y escuela en la Provincia del Chaco: el proyecto EGRESADOS [en línea]. V Jornadas de Filología y Lingüística, 21, 22 y 23 de marzo de 2012, La Plata, Argentina.
- Happel, M. (2022). La enseñanza de lenguas indígenas en las Universidades Nacionales: hacia un mapa de ofertas formativas. Informe de investigación. Inédito.
- Luján, A., Soto, M. & Rosso, L. (2019). Experiencias de ingreso y permanencia de estudiantes indígenas en una universidad convencional del nordeste argentino. *Antropología Andina Muhunchik - Jathasa*, 4(1), 43-66. <https://doi.org/10.59159/2018/322>
- Mato, D. (2014). Educación Superior y Pueblos Indígenas. Contextos, experiencias y desafíos. *Revista Novedades Educativas*, 284, 36-41.
- Muñoz, R. (2020). Construcción estatal de la cuestión indígena en Chaco (Argentina): Ley de las Comunidades Indígenas de 1987. Estado & comunes, *Revista de políticas y problemas públicos*, 2(11), 99-116. Recuperado de [https://revistas.iaen.edu.ec/index.php/estado\\_comunes/article/view/176](https://revistas.iaen.edu.ec/index.php/estado_comunes/article/view/176)
- Ossola, M. (2016). Pueblos Indígenas y Educación Superior en la Argentina: debates emergentes. *Revista del CISEN Tramas/ Maepova*, 4(1), 57- 77. Recuperado de <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/45796>

- Paladino, M. (2009). Pueblos indígenas y educación superior en la Argentina. Datos para el debate. *ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, 6, 81-122. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3778731>
- Paladino, M. & Ossola, M. (2016). Educación superior y jóvenes indígenas. Aportes a la discusión desde un abordaje etnográfico. *Revista del Cisen Tramas/ Maepova*, 4(1), 45-55. Recuperado de <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/45797?show=full>
- Romero Massobrio, L. (2016). "Formación docente y "recuperación" de la lengua: el caso de los jóvenes qom de Colonia Aborigin". *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación*, Año 7 (9), 18-28. <https://doi.org/10.30972/riie.092388>
- Romero L. (2020). Formación de docentes indígenas: políticas lingüísticas en el CIFMA de Sáenz Peña, Chaco. *Revista de Estudios de Lenguas - RELEN*, 3(1), 109-128. Recuperado de <https://relen.net.ar/index.php/RLN/article/view/42>
- Romero, L. (2022). Educación superior y revitalización lingüística: políticas del lenguaje en el primer instituto de formación docente para personas indígenas del país. Ponencia en el II Congreso Internacional de Ciencias Humanas, San Martín, Argentina: UNSAM.
- Rosso, L., Artieda, T. & Luján, A. (2016). Universidad y Pueblos Indígenas del Chaco. Análisis de una política de inclusión, participación e interculturalidad. En D. Mato. *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina: experiencias, interpelaciones y desafíos* (pp. 371-387). Buenos Aires: EDUNTREF.
- 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. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 23 (101), 1-31. <https://doi.org/10.14507/epaa.v23.2061>
- Unamuno, V. (2018). Formación docente para una educación bilingüe e intercultural: notas desde el Chaco. *Polifonías Revista de Educación*, 2, 56-80. Recuperado de <http://www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/sites/www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/files/site/Unamuno.pdf>
- Valenzuela, E. M. (2008). Formación docente en contexto de diversidad lingüística y cultural desarrollada en el Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigin. En D. Mato (Coord.) *Diversidad Cultural e Interculturalidad*

---

*en Educación Superior. Experiencias en América Latina* (pp. 83-92). Caracas, Venezuela: IESALC-UNESCO.

Valetto, R., Unamuno, V., Valetto, F. & Fernández, C. (2018). *La Investigación en los Institutos de Formación Docente*. Volumen 3. Inclusión, Trayectorias Educativas y Aprendizajes de los Estudiantes (pp.174-195). Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología.

## Notas

<sup>i</sup> Este trabajo está financiado por la Universidad del Chaco Austral, proyecto PI-153, “Pueblos indígenas y Universidad: el caso de la Licenciatura en Educación Bilingüe Intercultural de la UNCAUS”.

<sup>ii</sup> Se utiliza la expresión “criollo” para diferenciar a los institutos formadores comunes de los que son para personas indígenas y que exigen un aval de un referente indígena para el ingreso a la formación que allí se ofrece.