

Formación docente e interculturalidad en la frontera argentina-boliviana: Aportes para resignificar “el sujeto pedagógico” de la educación jujeña

Teacher Training and interculturality in the Argentinean-Bolivian Border: Contributions to Re-signify “the pedagogical subject” of Education in Jujuy

Nayra Eva Cachambi Patzi

CONICET CISEN/UNSa, FHyCS, UNJu, Argentina
Email: cachambi.nayra.fhyics@gmail.com

Recibido / Received: 18/04/2025
Aceptado / Accepted: 19/10/2025

Resumen: Jujuy es la provincia con mayor población indígena de Argentina, se encuentra ubicada en el extremo norte del país en el límite con el Estado Pluricultural de Bolivia. El presente artículo tiene como objetivo brindar aportes para resignificar “El sujeto pedagógico” de la educación jujeña a través de distintas lecturas y reflexiones en el marco de la formación docente y la interculturalidad en la frontera argentino-boliviana. Se retoman las contribuciones de autores/as argentinos/as y latinoamericanos/as para indagar las relaciones entre formación docente e interculturalidad en contextos de frontera. Concluye destacando la necesidad de transversalizar la interculturalidad en la educación pública argentina, reconociendo el territorio argentino como pluricultural y plurilingüe; enfatiza en la urgencia de abordar la relación “educación e interculturalidad” como una deuda pendiente en el campo de las ciencias de la educación en Argentina y se promueve superar el enfoque homogeneizador de “El sujeto pedagógico” hacia el reconocimiento de múltiples sujetos pedagógicos en la educación argentina y jujeña.

Palabras Clave: Formación Docente, Interculturalidad, Frontera, Sujeto Pedagógico, Racismo

Abstract: Jujuy is the province with the largest indigenous population in Argentina, located in the extreme north of the country on the border with the Pluricultural State of Bolivia. This article aims to provide contributions to re-signify “The pedagogical subject” of Jujuy education through different readings and reflections within the framework of teacher training and interculturality in the Argentine-Bolivian border. The contributions of Argentinean and Latin American authors are taken up to investigate the relationship between teacher training and interculturality in border contexts. It concludes by highlighting the need to transversalize interculturality in Argentine public education, recognizing the Argentine territory as pluricultural and plurilingual; it emphasizes the urgency of addressing the relationship “education and interculturality” as a pending debt in the field of educational sciences in Argentina and promotes overcoming the homogenizing approach of “The pedagogical subject” towards the recognition of multiple pedagogical subjects in Argentine and Jujuy education.

Keywords: Teacher Training, Interculturality, Frontier, Subject of Education, Racism.

1. Contextualización

Jujuy se ubica en el extremo norte de la República Argentina, limitando con Bolivia y Chile, con una superficie de aproximadamente 53.200 km y con una amplia variedad de relieves, climas, sistemas hidrográficos, cubiertas vegetales y fauna asociada, distribuidos en 16 departamentos (Golavanevsky, 2013).

Con 809.364 habitantes según el Censo Nacional de Población del año 2022, Jujuy es la provincia que presenta el porcentaje más alto de hogares en los que algún integrante se reconoce como indígena o descendiente de indígenas. Según estos datos, un 10,1% de la población provincial manifiesta ser miembro o descendiente de Pueblos Originarios (81.538 personas). Mientras que, un 3,7% (30.317 personas) es procedente de países limítrofes como Bolivia.

García Moritán y Cruz (2011) señalan para diciembre de 2010, la presencia -en Jujuy- de nueve Pueblos Originarios y 268 comunidades reconocidas (con personería jurídica registrada o en trámite en el Registro Provincial de Comunidades Aborígenes de Jujuy). Los nueve Pueblos son: Kolla, Omaguaca, Guaraní, Kolla Guaraní, Atacama, Ocloya, Tilián, Toara y Toba. Estos datos se actualizan en el 2016, aumentando el número de Pueblos Originarios a 11 (se suman Fiscara-Tilcara y Quechua) y el de comunidades a 309 (Bergesio et al., 2018).

El hecho de ser una provincia con una composición poblacional con alta incidencia étnica andina y de migrantes bolivianos, ubica a Jujuy en una constante tensión cultural en la demanda por pertenencia nacional (Gaona, 2017). Como resultado de estas interacciones, Jujuy se ha constituido como un espacio sociocultural diverso donde las comunidades construyen y reconstruyen su patrimonio a partir de complejos procesos integrando, según cada caso, costumbres, creencias y restos materiales de las comunidades originarias; resabios de ciertas prácticas discursivas y estructuras coloniales y aportes culturales de grupos migrantes (Peralta y Arrueta, 2021).

El mito de la Argentina blanca, fundada a partir del crisol de razas de quienes bajaron de los barcos y sostenida por medio de diversas acciones militares que persiguieron el objetivo de erradicar a los pueblos indígenas, ha establecido hasta la actualidad una narrativa histórica que invisibiliza y procura desconocer la pre-existencia, la resistencia y la existencia –aún- de los mencionados pueblos pese a los resultados del censo.

La consideración de que en la Argentina no hay indios (y que si los hubiera están en lugares escondidos y lejanos, y que en todo caso serían muy pocos “en estado puro”) ni afrodescendientes (porque no serían tantos y finalmente habrían desaparecido en las guerras del siglo XIX) es un elemento clave en esas representaciones. Su carácter hegemónico atraviesa las relaciones de las provincias con “la Nación” y las formas de construcción de historias e identidades provinciales y regionales (Karasik, 2017, p. 28).

Si bien, los datos anteriormente expuestos resultan significativos es menester destacar que los procesos de reconocimiento identitario en contextos de frontera difícilmente logran corresponderse con los tiempos y las estructuras censales. Las múltiples formas de colonización, migración y racismo dificultan no sólo la sistematización de estos datos, sino también los procesos personales de reconstrucción de la historia familiar que transitan quienes son descendientes de indígenas o migrantes bolivianos y se encuentran frente a la situación de reconocerse como tales. No obstante, desde una mirada interseccional, basta con realizar la reconstrucción de sus árboles genealógicos para visualizar la ascendencia indígena y/o boliviana.

Es así que la frontera jujeña se transforma en un ámbito propicio para estudiar los cambios socioculturales contemporáneos y –fundamentalmente– la forma en que las poblaciones fronterizas construyen las relaciones entre un “nosotros” y los “otros” (Grimson, 2000).

Así, confluyen dos formas generales de entender el mundo, una boliviana

y otra argentina, y dentro de ellas numerosas más que hacen del ser humano una característica que le es innata: la cultura. Las diferencias culturales entre las poblaciones se caracterizan por numerosos aspectos, en ellas confluyen similitudes como se aprecia en las prácticas cotidianas: el masticar coca, el alimentarse con ciertas comidas, el bailar ciertos tipos de ritmos musicales, entre muchísimos más; pero también diferentes formas de haber incorporado la construcción de cada nación. En esas construcciones las poblaciones andinas han tenido un mismo papel, el de marginadas y exterminadas -en mayor o menor grado en cada Estado-. En esas diferenciaciones culturales de percibir al otro intervienen los procesos de discriminación, esa construcción de la otredad basada en numerosos aspectos como los de clase, las étnicas, las nacionalidades, o la pobreza (Sadir, 2021, p. 281).

“Aquella frontera que divide “lo boliviano” de “lo argentino” termina no siendo la que se encuentra exactamente en el límite político que separa ambos estados” (Sadir, 2009, p. 11). No es de extrañar entonces que los Estados muchas veces desarrollen políticas de nacionalización para hacer coincidir las fronteras políticas con las fronteras culturales, alcanzándolas con los medios de comunicación, enviando regimientos militares, o instalando instituciones educativas (Grimson, 2000)

Si la historia jujeña y los censos nacionales dan cuenta de la presencia de una población “esencialmente” migrante” y “esencialmente” indígena, puesto que sus estructuras tienden a esencializarlas, resulta menester cuestionarse: “Sí la educación pública en Argentina es para todos y todas, ¿Dónde están los nietos/as y los hijos/as de indígenas y migrantes bolivianos en las aulas de la educación pública jujeña?, ¿Qué lugar ocupan los nietos/as y los hijos/as de indígenas y migrantes bolivianos en las concepciones de sujeto pedagógico jujeño?, ¿Dónde están en la construcción de políticas socioeducativas?, ¿Dónde están en la formación de los futuros profesores y profesoras?

Así, en un lugar en donde los procesos socioculturales, políticos, económicos, adquieren notable dinamismo, resulta fundamental preguntarse ¿Cuál es el rol de la interculturalidad crítica en los procesos de formación docente de la frontera argentino-boliviana?

2. La prevalencia de una formación docente monocultural

En Argentina, la formación docente desde sus orígenes ha estado fuertemente atravesada por un mandato nacionalista y asimilacionista que caracterizó el surgimiento del Estado-Nación e impregnó a la totalidad del sistema educativo (Novaro, 2019). Con el objetivo de fortalecer la construcción de la “identidad nacional argentina” fueron desarrollados múltiples mecanismos que promovían una nación monocultural, monolingüística, fundamentalmente proeuropea, católica y blanca. Los resabios de esta historia, por decisión, error u omisión, aún se mantienen vigentes incluso en los trayectos de formación docente que se imparten en las universidades e institutos de educación superior.

En Argentina, la formación monocultural que reciben los docentes no favorece el desarrollo del trabajo basado en un enfoque intercultural dentro de las aulas, donde la diversidad cultural y étnica es reconocida. La discusión sobre la interculturalidad en la formación docente se encuentra limitada al tratamiento de la formación de docentes

para una EIB (Educación Intercultural Bilingüe), puesto que, no existe una tradición extendida de tratamiento de la interculturalidad en la formación docente general en función de poder atender a la diversidad del alumnado con el que trabajarán los docentes en las escuelas (Merodo y Corvalán, 2017) En muchos casos, la falta de

herramientas socioculturales para trabajar en contextos interculturales refleja los procesos históricos de nuestro país y se vinculan fuertemente con el fenómeno del racismo y la discriminación (Aliata y Mancinelli, 2017).

Taruselli (2019 y 2017) realiza una investigación sobre las experiencias escolares de niños y jóvenes tobas/qom, migrantes bolivianos e hijos de migrantes bolivianos que asisten a escuelas rurales del conurbano bonaerense. La autora destaca que, en muchas ocasiones, con el objetivo de valorizar las diferencias los docentes olvidan que tanto dentro de la escuela como fuera de ella existen relaciones de poder y, por ende, de desigualdad en las cuales los estudiantes y sus familias se encuentran inmersos/as. En este marco, analiza cómo ciertas actitudes (pasivas y activas de asimilación), discursos (nacionalistas, dualistas y estereotipados) y prácticas (discriminatorias y de señalamiento) que se presentan en la escuela influyen de forma negativa en las experiencias escolares de los/as estudiantes. Identifica tres formas de abordaje de la diversidad cultural en las aulas, las cuales se entrelazan constantemente con las prácticas de enseñanza: el señalamiento como forma de normalizar la diversidad, el esencialismo como marco para autenticar las identidades y, finalmente, el tratamiento folklorizado o inexistente de los saberes y experiencias de los estudiantes. Asimismo, son los docentes quienes bajo condiciones laborales poco favorables, deben pensar prácticas y estrategias concretas para lograr la inclusión de la diversidad cultural en un sistema escolar que no les brinda las herramientas necesarias para hacerlo.

Frente a esta vacancia, los docentes resuelven la enseñanza en estos contextos, aunque se topan con las limitaciones del conocimiento didáctico disponible pues este conocimiento, en buena medida, ha sido producido y acumulado bajo los supuestos y las condiciones de una escuela basada en la homogeneidad de los grupos, la resolución sería diferente si es asumida como un problema de política educativa y no sólo como un problema pedagógico de cada escuela y docente. Es por ello que la educación intercultural no debe restringirse a los pueblos indígenas y al bilingüismo, sino que debe convertirse en un propósito político de la formación inicial y en servicio de docentes (Merodo y Corvalán, 2017).

En Jujuy, Jerez y Puca Orzabal (2017) analizan los procesos de formación en los profesorado jujeños para el desempeño en la educación rural y concluyen que esta formación es sumamente escasa. Paralelamente, los estudios de Rubinelli (2011, 2013, 2018) sobre educación, diversidad cultural e interculturalidad reafirman los desafíos pendientes a abordar en la formación de docentes. De esta manera, las producciones reconocen la escasa pertinencia de la formación inicial para el trabajo docente con poblaciones estudiantiles pluriculturales.

La permanencia de una lógica monocultural da cuenta de una gran vacancia y de una histórica deuda que tiene la formación docente para con la diversidad sociocultural que habita las aulas de la educación argentina y jujeña. En este sentido, es menester preguntarse, ¿Por qué en el campo de la formación docente son escasos los aportes para que posibilitan tensionar las distintas aristas que hacen al sujeto pedagógico en contextos de frontera?

3. Aportes para resignificar “el sujeto pedagógico” de la educación jujeña

Karasik (2017), refiriéndose a los estudios sobre identidad y cultura de las provincias en comparación con otros procesos de identificación, plantea que:

Ni las “culturas de provincia” ni las “identidades provincianas” han sido objeto de muchas investigaciones. La explicación sobre esta carencia relativa podría tener dos vertientes. Una de ellas tiene que ver con el grado en que lo particular “provinciano”, cultural y/o identitario, no parece entrar fácilmente en las agendas de investigación de la diversidad, que en cambio estudian los procesos de formación de muchos otros sujetos y espacios, sean legítimos, inaceptables o inapropiados para el imaginario hegemónico nacional (Jaquet, 2008). Otra vertiente se relaciona con la compleja relación práctica y analítica entre los procesos de configuración sociocultural y los procesos identitarios de orden provincial y regional. Aunque entrelazadas, las “identidades provincianas” no se ligan mecánicamente con “culturas provincianas” (Pág. 35).

Si bien Karasik (2017) no se refiere específicamente a la categoría de “sujetos pedagógicos”, estos aportes sobre los estudios de identidad y cultura provincial son claves para pensar los obstáculos presentes al intentar resignificar al sujeto pedagógico en contextos de frontera. He allí que el dialogo entre antropología y ciencias de la educación resulta una deuda pendiente.

La dimensión sociocultural de las matrices históricas obliga a reconocer que muchos de los elementos que a veces la misma academia atribuye a la argentinidad hegemónica no forman parte del acervo de toda la población del país sino apenas de quienes fueron socializados en Buenos Aires (Karasik, 2017, Pág. 41).

Es a partir de este supuesto que se estructura y distribuye la mayor parte de la producción científica y pedagógica en Argentina.

En este sentido, “la historia de la ciencia no puede separarse de la historia en general (...) aunque se lo oculte, el racismo forma parte principal del bagaje ideológico con que se organizó el país (...) el positivismo europeo mostraba los caminos científicos para asegurar el progreso, y las diferencias entre razas superiores e inferiores aparecían como científicamente demostradas” (Ratier, 1972).

Iglesias (2020) destaca que uno de los problemas de la formación docente en profesorado universitarios es justamente la compleja relación teoría-práctica y la lejanía entre la preparación general recibida y el ejercicio docente posterior (Diker y Terigi, 1997), así como la falta de capacitación para enseñar a los “alumnos reales” frente a los cambios en la escuela. Por su parte, Molinari (2005) destaca que la manera de producir conocimiento científico y la formación del profesorado, debe atender necesariamente a la especificidad del campo donde se desempeñarán los futuros profesores. Puesto que, en todo el trayecto escolar y profesional, ellos/as interiorizan modelos de enseñanza, adquieren saberes y reglas de acción, pautas de comportamiento, forman teorías y supuestos sobre el quehacer educativo (Alliaud, 2004), los cuales no pueden estar descontextualizados de la realidad que atraviesa a las aulas en un contexto específico. Uno de los principales problemas para transformar las estrategias de formación docente se encuentra en la propia institucionalidad de la educación escolarizada y en particular, de la educación superior. Al permanecer el imaginario de superioridad de los conocimientos científicos occidentales, las teorías pedagógicas siguen siendo la base para planificar

los programas de formación docente, porque se busca formar personal competitivo y capaz de incursionar en el mercado laboral. Pero este énfasis sigue dejando por fuera los conocimientos propios de los pueblos indígenas, así como la participación de especialistas de los propios pueblos, pues no cuentan con títulos universitarios que respalden su saber (Guaymás y Hernández Loeza, 2018) Este desfasaje se hace presente a diario en la cotidianeidad del ejercicio de la docencia jujeña. El factor cultural en un territorio pluricultural pareciera omitirse como norma general. La formación docente sostenida en producciones teóricas añejas, monoculturales y porteñocentristas poco tienen que ver con las tensiones interculturales presentes en la provincia de Jujuy como zona fronteriza.

De esta manera,

las formaciones hegemónicas sobre lo nacional suelen anclar en imágenes que asocian la argentinidad con Buenos Aires y las principales ciudades del centro-litoral del país, y las pautas sociales, culturales y demográficas que se pretenden características de estos espacios. Sobre esas formaciones se despliegan representaciones sobre la “población argentina” y muchos de los procesos de negación, ocultamiento y estigmatización de ciertos grupos sociales y/o pobladores de algunas áreas geográficas (Karasik, 2017, Pág. 25).

Estas formaciones sobre lo nacional se trasladan directamente a la teoría pedagógica hegemónica generando un no-lugar para los nietos/as y los hijos/as de indígenas y migrantes bolivianos en las concepciones de sujeto pedagógico jujeño

“La situación de frontera política y social de la provincia y la historia de las relaciones sociales, ha promovido en Jujuy lo que podría llamarse estrategias de distanciamiento simbólico en relación a lo qolla y lo boliviano” (Karasik, 2000 en Caggiano, 2005, pág. 102).

Siguiendo a Briones (2005), la formación maestra de alteridad en Argentina fue resultado de una peculiar imbricación de maquinarias diferenciadoras, estratificadoras y territorializadoras, habilitantes de un conjunto de operaciones y desplazamientos. La autora propone analizar cómo se van transformando las geografías estatales de inclusión y exclusión, es decir, las articulaciones históricamente situadas y cambiantes mediante las cuales niveles anidados de estatalidad ponderan y ubican en tiempo y espacio “su diversidad interior”. Plantea que, los estados provinciales operan como instancias fundamentales de articulación que generan representaciones localizadas sobre el estado y sobre la política, administrando a su vez sus propias formaciones locales de alteridad para especificarse en relación a “la identidad nacional” desde formas neuquinas, salteñas, chubutenses, -jujeñas- etc., de “ser argentinos”. (...) A pesar de su arbitrariedad, las fronteras estatales, tanto federales cuanto provinciales, portan su propia materialidad.

En la formación docente jujeña la frontera se subestima, se invisibiliza, se desdice. La “forma jujeña de ser argentino” se tensiona entre un carnavalito¹ y una saya², entre la Virgen María, la Virgen de Punta Corral³ y la Virgen de Urkupiña⁴, entre lo indígena, lo boliviano y lo gaucho, entre rasgos indígenas y una piel marrón frente al estereotipo de argentino “tano”⁵ bajado de los barcos. Lo cultural parece ir y venir entre expresiones folklóricas criollas, ceremonias ancestrales indígenas y al ritmo de música boliviana. Sin embargo, estas dinámicas parecen no estar presentes a la hora de pensar en el

1. Tradicional danza folklórica jujeña perteneciente al pueblo coya.

2. Saya-Caporal, danza folklórica boliviana.

3. Virgen del Abra de Punta Corral, Jujuy, Argentina.

4. Virgen Boliviana, Patrona de la Integridad Nacional de Bolivia.

5. Expresión coloquial argentina para referirse a los italianos o descendientes de italianos.

sujeto pedagógico jujeño.

En Argentina, el blanqueamiento ha sido posible para indígenas y afro- descendientes. La posibilidad de una movilidad de clase ascendente facilitó y fue a la vez facilitada por la posibilidad complementaria de “lavar” pertenencias y elegir como punto de identificación al abuelo menos estigmatizado. (...) De esta manera, mientras que en EE.UU. no hay forma de que quien “parece” negro no lo sea, en Argentina se puede “parecer” indígena por el color de la piel, pero no serlo (Briones, 2005).

“La estigmatización de la población de las provincias y en particular de los grupos no-blancos en las ciudades ha venido reapareciendo sistemáticamente bajo diversas formas, especialmente bajo contextos de crisis económica y social”. (Karasik, 2017, Pág. 28).

Las formaciones de clase y etnicidad en la Argentina están atravesadas de un “sesgo racial” tan extendido como no reconocido abiertamente, reconocible a través de los discursos y prácticas (...) Sobre el reconocimiento de estas diferencias puede desplegarse tanto la vergüenza y el ocultamiento de la pertenencia como la afirmación, más o menos consciente, de esta diferencia intercultural (Karasik, 2017).

“En Jujuy, la tensión hacia “fuera” es clara. Porque si la bolivianidad es estigmatizada (en tanto elemento injurioso) allí donde es compartida (“todos tenemos una abuela boliviana”), es la dimensión nacional misma como rasgo identitario la que resulta contrariada” (Caggiano, 2005, pág. 133).

Lo boliviano está entre nosotros, o mejor, dentro de nosotros (...). Es eso boliviano que está ya con y en nosotros lo que hay que sacar. Un mal que está ya dentro nuestro tiene que ser extirpado. El mal no atraviesa en verdad ninguna frontera, no viene de afuera, está ya aquí. En todo caso, es la frontera misma que “nos” atraviesa, que atraviesa a cada jujeño. El interrogante crucial parece ser ¿podemos ser lo que no somos?; o, en rigor y más drásticamente, ¿podemos ser lo que somos? (Caggiano, 2005, pág. 112).

La cuestión de las identidades es un tema crucial en los territorios de frontera puesto que, es uno de los símbolos desde donde se distribuyen las posiciones sociales, y que, al mismo tiempo, permite que las reglas reales de la distribución permanezcan ocultas (Slavutsky, 2007).

Si bien, la historia jujeña y los censos nacionales dan cuenta de la presencia de población migrante boliviana, pueblos indígenas, no indígenas y sus descendientes homogeneizados detrás de la categoría de “argentinos” en todo el territorio jujeño, es menester volver a preguntarse ¿Qué lugar ocupan los nietos/as y los hijos/as de indígenas y migrantes bolivianos en las concepciones de sujeto pedagógico jujeño? Estos aportes teóricos se traducen en pistas claves e insumos para tensionar las concepciones de sujeto pedagógico jujeño, permitiendo entender diversas dinámicas que están presentes en las subjetividades e identidades de quienes habitan las aulas jujeñas permitiendo divisar distintas aristas que no acaban sólo en una planilla escolar que indica nacionalidad, edad, género y discapacidad. Evidentemente es necesario continuar profundizando estas dinámicas y sus impactos en el campo de la didáctica, el currículum, el planeamiento, la investigación educativa, el análisis institucional, el asesoramiento pedagógico, la gestión y la política educativa en contextos específicos, puesto que, Jujuy y Argentina son territorios pluriculturales. No sólo atravesados por el género y la clase, sino también por la diversidad cultural.

4. Hacia la transversalización de la interculturalidad en la formación docente en contextos de frontera

Las concepciones sobre interculturalidad son diversas, Font-Betancour (2004) define por interculturalidad a los procesos de descolonización. Por su parte, Tubino (2004), considera que la interculturalidad es más una práctica que una teoría, es un pacto ético de respeto entre pluralidad de culturas. En tanto, Herrera (2015) manifiesta que son procesos que superan las limitaciones de los sistemas nacionales, ya que promueven la concreción de sistemas plurinacionales.

Frente a esto, los aportes de Walsh (2010), se posicionan en el campo educativo como uno de los más utilizados debido a la división que ella propone. La autora destaca que desde los años 90, existe en América Latina una nueva atención a la diversidad étnico-cultural, una atención que parte de reconocimientos jurídicos y de una necesidad cada vez mayor de promover relaciones positivas entre distintos grupos culturales, de confrontar la discriminación, el racismo y la exclusión, de formar ciudadanos conscientes de las diferencias y capaces de trabajar conjuntamente en el desarrollo del país y en la construcción de una sociedad justa, equitativa, igualitaria y plural. Destacando así tres perspectivas distintas:

- Interculturalidad relacional: hace referencia al contacto e intercambio entre culturas, es decir, entre personas, prácticas, saberes, valores y tradiciones culturales distintas, los que podrían darse en condiciones de igualdad o desigualdad.
- Interculturalidad funcional: siguiendo los planteamientos de Tubino (2005) esta se enraíza en el reconocimiento de la diversidad y diferencia culturales, con metas a la inclusión de la misma al interior de la estructura social establecida. Desde esta perspectiva -que busca promover el diálogo, la convivencia y la tolerancia-, la interculturalidad es “funcional” al sistema existente, no toca las causas de la asimetría y desigualdades sociales y culturales, tampoco “cuestiona las reglas del juego”, por eso es perfectamente compatible con la lógica del modelo neoliberal existente.
- Interculturalidad crítica: Con esta perspectiva, no partimos del problema de la diversidad o diferencia en sí, sino del problema estructural-colonial-racial. Desde esta posición, la interculturalidad se entiende como una herramienta, como un proceso y proyecto que se construye desde la gente -y como demanda de la subalternidad-, en contraste a la funcional, que se ejerce desde arriba. Se entiende como una estrategia, acción y proceso permanentes de relación y negociación entre, en condiciones de respeto, legitimidad, simetría, equidad e igualdad. Pero aún más importante es su entendimiento, construcción y posicionamiento como proyecto político, social, ético y epistémico -de saberes y conocimientos-, que afirma la necesidad de cambiar no sólo las relaciones, sino también las estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, inferiorización, racialización y discriminación. (Walsh, 2010, pág. 2)

Si bien, esta conceptualización resulta esclarecedora a la hora de explicar un concepto con distintas propuestas de significado que se encuentran en constante disputa. Se sostiene lo fundamental de entender los objetivos de la interculturalidad en el marco de contextos, procesos, sujetos e instituciones situadas, las cuales –muy posiblemente- presenten dificultades y obstáculos estructurales para ubicarse en una interculturalidad crítica, no porque intencionalmente no deseen ubicarse bajo

esta perspectiva sino porque las condiciones y factores que históricamente los/as atraviesan no se los permiten. En este sentido, coincidimos con los aportes de Mato (2008), quien afirma que la interculturalidad es concebida como una nueva forma de entablar relaciones entre grupos cultural, lingüística y étnicamente diversos, es decir, como punto de partida para el logro de un desarrollo más justo e igualitario de los grupos, desde un enfoque transversal y constructivista.

En Argentina, Merodo y Corvalán (2017) destacan que la formación docente no ha logrado incorporar políticas y reflexiones relacionadas con la multiétnicidad, la pluriculturalidad e interculturalidad y el multilingüismo. El vínculo entre pedagogía y formación docente e interculturalidad dista de ser estrecho y es por ello que reflexiones en torno a la educación indígena, y a lo que hoy reconocemos como educación intercultural bilingüe tengan sus orígenes más bien en la lingüística y en la antropología. La docencia en tanto práctica social ejercida profesionalmente requiere conocimientos y habilidades específicas y un alto grado de compromiso social y personal, que excede la aplicación de conocimientos académicos. Por ello, y especialmente durante la formación inicial, el conocimiento didáctico aporta un saber-hacer reflexivo, atendiendo a las creencias, supuestos e ideas de los propios estudiantes, articulando permanentemente la teoría y la práctica de la enseñanza con un criterio de autonomía y complejidad crecientes. La enseñanza desde estos supuestos no es solamente transmisión de conocimientos sino (también) creación de condiciones para su construcción (Ramírez, 2020).

Siguiendo esta idea, De Anquin (2017), respecto a las vinculaciones entre formación y representaciones plantea que:

Otra dimensión a considerar en la formación es la preparación para la acción, para una práctica en la sociedad; entonces es necesario introducir el concepto de representación, ya que cada vez que procuramos la formación de uno mismo o de otros, se hace con una distancia de la realidad, o sea simbólicamente en el campo de la representación. En este sentido, el proceso de formación significa anticipar la actuación sobre situaciones reales y de esta manera, prepararse para las prácticas sociales y profesionales. Profundizando el concepto de representación, Larrosa (1996) nos habla de la construcción del “doble”, aquel “otro yo” donde nos miramos sin verlo, pero al que toda formación nos empuja. Desde este enfoque se abre nuestra mirada a la contingencia de la experiencia que cada uno de nosotros tiene de sí mismo y de sus procesos de formación (pág. 49).

Es así, que las representaciones que se sostengan en la formación inicial tendrán incidencia en el posterior ejercicio profesional docente.

El análisis de la perspectiva intercultural en educación, no puede ser reducido al uso instrumental del concepto, sino que debe atravesar las múltiples significaciones que adquiere como proyecto político, epistemológico, cultural y educativo. Puesto que, se pasó del clásico discurso homogeneizador de la cultura, al reconocimiento de la diversidad étnica y al otorgamiento de derechos específicos a ciertos grupos. Pero este cambio no ha generado transformaciones profundas en su estructura. Se reconocen las particularidades étnicas, pero no se propician condiciones de modificación del tipo de relaciones sociales. La interculturalidad no debe reducirse a una declaración de principios, sino, debe ser capaz de traducirse en una propuesta didáctica (Diez, 2004).

5. Conclusiones

A modo de cierre, la heterogeneidad de los rasgos socioculturales presentes en Jujuy debe ser contemplado como un factor fundamental para resignificar “el sujeto pedagógico de la educación jujeña”. A partir de esto, se podrá superar la concepción homogeneizante y

y unilateral de la didáctica y la pedagogía, en pos de promover discusiones sobre los múltiples sujetos pedagógicos presentes en las aulas de la educación jujeña y argentina.

En Jujuy, las relaciones entre interculturalidad y formación docente son una deuda pendiente en el campo de las ciencias de la educación jujeña y en sus respectivas disciplinas. Como se ha expuesto, las bases históricas y fundacionales de la educación argentina atraviesan la formación docente y sostienen la descontextualización por error, intención u omisión. Sembrar el respectivo debate como lo ha propuesto la perspectiva de género y las personas con discapacidad en el campo educativo, resulta más que primordial para garantizar una educación inclusiva y pertinente a sus territorios, sujetos y contextos.

Argentina es pluricultural y plurilingüe. La transversalización de la interculturalidad en la formación docente debe entenderse como una respuesta antirracista con un propósito político de justicia social y curricular.

Superar el racismo epistémico, sistémico e institucional, implica reconocer a los sujetos de la diversidad cultural en territorios específicos y generar condiciones para una participación activa y plena tomando decisiones estratégicas, asertivas y situadas.

En América Latina, no existe “El sujeto pedagógico” sino “múltiples sujetos pedagógicos”.

Una formación docente intercultural y antirracista implica que nadie deba dejar de ser quien es para pertenecer a una nación, institución o profesión.

Interculturalidad sin antirracismo, no es interculturalidad. Calidad educativa sin pertinencia al contexto, no es calidad.

Interculturalizar las instituciones implica presencia indígena y migrante en todos los escalafones de la educación argentina.

Antirracismo es: “Nada sobre nosotros/as sin nosotros”.

Referencias Bibliográficas

Aliata, M. S. y Mancinelli, G. (2017). Educación superior y Formación docente entre indígenas qom y wichí (Chaco y Salta). *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano*, 26(2), pp. 53-68. Recuperado de <https://revistas.inapl.gov.ar/index.php/cuadernos/article/view/1019>

Alliaud, A. (2004). La experiencia escolar de maestros inexpertos. Biografías, trayectorias y práctica profesional. *Revista Iberoamericana De Educación*, 34(1), pp. 1-11. doi: <https://doi.org/10.35362/rie3412888>

Bergesio, L. d. C., Golovanevsky, L. A. y González, N. M. (2018). *Jujuy en su encrucijada: Recorridos socio-económicos de la provincia* (1era ed.). AveSol Ediciones. Recuperado de <https://hdl.handle.net/11336/113714>

Briones, C. N. (2005). Formaciones de alteridad: contextos globales, procesos nacionales y provinciales. En C. N. Briones (Ed.), *Cartografías argentinas:*

- políticas indígenas y formaciones provinciales de alteridad*. Bs. As. Antropofagia. Recuperado de <https://hdl.handle.net/11336/148508>
- Caggiano, S. (2005). ¿Bolivianos? en dos ciudades ¿argentinas? Contraste y especificidades. En S. Caggiano (Ed.), *Lo que no entra en el crisol: inmigración boliviana, comunicación intercultural y procesos identitarios* (pp. 97-134). Prometeo Libros.
- de Anquín, A. (2017). Mirada(s) sobre estrategias y tácticas formativas. *Tramas/Maepova*, 5(2), pp. 43-54. Recuperado de <https://revistadelcisen.com/tramasmaepova/index.php/revista/article/view/152>
- Diez, M. L. (2004). Reflexiones en torno a la interculturalidad. *Cuadernos de antropología social*, (19), pp. 191-213. doi: <https://doi.org/10.34096/cas.i19.4576>
- Diker, G. y Terigi, F. (1997). *Formación de maestros y profesores: Hoja de ruta*. Paidós.
- Fornet-Betancourt, R. (2004) Reflexiones de Raúl Fornet-Betancourt sobre el concepto de interculturalidad. En R. Fornet-Betancourt (Ed.), *Culturas y poder: Interacción y asimetría entre las culturas en el contexto de la globalización*. Bilbao: Desclee de Brouwer
- Gaona, M. (2017). Construcción sociocultural de San Salvador de Jujuy, frontera simbólica de Argentina con Bolivia. *Estudios fronterizos*, 18(36), pp. 54-77. doi: <https://doi.org/10.21670/ref.2017.36.a03>
- García Moritán, M. y Cruz, M. B. (2012). Comunidades originarias y grupos étnicos de la provincia de Jujuy. *Población y sociedad*, 19(2), pp. 155-173. Recuperado de <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/pys/article/view/2984>
- Golovanevsky, L. A. (2013). Jujuy: economía y sociedad en una mirada de larga duración. *Plan Fénix; Voces en el Fénix*, 27, pp. 24-33. Recuperado de <https://hdl.handle.net/11336/27893>
- Grimson, A. (2000). *Fronteras, naciones e identidades. La periferia como centro*. IDES/ La Crujía. Recuperado de <https://bicyt.conicet.gov.ar/fichas/produccion/655655>
- Guaymás, Á. y Hernández Loeza, S. (2018). Los diálogos interculturales en la formación de docentes indígenas en Argentina y México. Un reto pendiente. En S. Londoño Calero, J. C. Ossa Ossa, P. Lasso Toro, y E. Castellano Jaramillo (Eds.), *Diálogos interculturales latinoamericanos* (pp. 107-127). Editorial Bonaventuriana. Recuperado de https://www.editorialbonaventuriana.usb.edu.co/libros/2018/pdfs/dialogos_interculturales.pdf
- Herrera Montero, L. (2015). El cosmopolitanismo y la interculturalidad. *REALIS*, 5(1). Universidad Politécnica Salesiana.
- Iglesias, A. (2020). La formación docente puesta en cuestión en tiempos de la UniCABA: Entre la Universidad y los Institutos. *Revista e-Eccleston. Temas de educación infantil*, 29, pp. 35-47. Recuperado de <https://hdl.handle.net/11336/169976>
- Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2022a). *Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2022*.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2022b). *Censo Nacional de Población,*

Hogares y Viviendas 2022. Tomo Migraciones.

Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2022c). *Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2022. Tomo Pueblos Originarios.*

Jaquet, H. E. (2008), "Un lugar para las identidades provinciales en el imaginario nacional", en Nun, José y Grimson, Alejandro (comps.), *Nación y Diversidad. Territorios, identidades y federalismo*, Edhasa, Buenos Aires, pp. 83-84.

Jerez, O. y Puca Orazabal, G. (2017). La formación del profesorado en Jujuy y la educación rural: ¿ Son caminos bifurcados, tienen puntos de encuentro o está en proceso de vinculación y/o construcción? *XIV Jornadas Rosarinas de Antropología Socio-cultural*. Recuperado de <https://rephip.unr.edu.ar/server/api/core/bitstreams/2046477b-7aca-4634-a4a0-5e8ffe48e35e/content>

Karasik, G. (2017). Tensiones territoriales y heterogeneidades socioculturales. En A. Grimson y G. Karasik (Eds.), *Estudios sobre diversidad sociocultural en la Argentina contemporánea* (pp. 25-70). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO y PISAC. Recuperado de <https://hdl.handle.net/11336/228297>

Larrosa, J. (1996). *La experiencia de la lectura: Estudios sobre literatura y formación* (p. 20). Barcelona: Laertes.

Mato, D. (2008). *Diversidad cultural e interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*. UNESCO: IESALC. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183804>

Merodo, A. L. y Corvalán, T. (2017). Escolarización, formación docente e interculturalidad. Reflexiones a partir del caso argentino. *Educação, Ciência e Cultura*, 22(2), pp. 23-44. doi: <https://doi.org/10.18316/recc.v22i2.3841>

Molinari, A. (2005). La formación docente en la universidad. En N. Cardinaux, L. Clérico, A. Molinari, y G. Ruiz (Eds.), *De cursos y de formaciones docentes Historia de la carrera docente de la Facultad de Derecho de la UBA*. Departamento de Publicaciones, Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires.

Novaro, G. (2019). Migración boliviana y escuela secundaria en Argentina: reflexiones en clave intercultural. *Autoctonía. Revista de Ciencias Sociales e Historia*, 3(2), pp. 111-131. doi: <https://doi.org/10.23854/autoc.v3i2.133>

Ramírez, P. (2020). *Una didáctica intercultural en la formación de docentes universitarios: condiciones de posibilidad en Furilofche Warria Wallmapu mew* [Tesis Doctoral, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires]. Recuperado de <https://rdi.uncoma.edu.ar/handle/uncomaid/16037>

Ratier, H. (1972). *El Cabecita Negra*. EDULP.

Rubinelli, M. (2011). La EIB en nuestro país. Avances y Desafíos. En O. Jerez y C. Ordoñez (Eds.), *Interculturalidad del mundo actual: pasado y presente*. Purmamarka Ediciones.

Rubinelli, M. L. (2018). Cuando el reconocimiento de la diversidad legitima la desigualdad. *Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación*, 3, pp. 1-17. Recuperado de <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/saberesypracticass/article/view/1341>

Rubinelli, M. L. y Andrade Burgoa, V. (2013). ¿Los otros como nosotros? En *Interculturalidad*

- en la escuela. *Reflexiones y propuestas didácticas desde* (pp. 5-11). EdiUnju.
- Sadir, M. F. (2009). Interacciones entre argentinos y bolivianos en espacios fronterizos: procesos de estigmatización y discriminación, entre jujeños y bolivianos en la frontera argentino-boliviana. En *X Jornadas Argentinas de Estudios de Población*. Asociación de Estudios de Población de la Argentina. Recuperado de <https://www.aacademica.org/000-058/7>
- Sadir, M. F. (2021). *Procesos de estigmatización, discriminación y fronteras: interacciones en la frontera argentino-boliviana. El caso De Villazón, La Quiaca, San Salvador de Jujuy y San Pedro de Jujuy* [Tesis Doctoral, Universidad Nacional de General Sarmiento]. Recuperado de <https://revistas.ungs.edu.ar/index.php/po/article/view/147>
- Sebastian, P. y Arrueta, P. M. (2022). La patrimonialización del territorio como estrategia política de mitigación de reclamos territoriales indígenas: el caso de Jujuy, Argentina. En *12° Congreso Argentino de Antropología Social (CASS): controversias, diálogos y compromiso social* (pp. 1-22). Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de <https://hdl.handle.net/11336/233460>
- Slavutsky, R. (2007). *De indios, campesinos, trabajadores y desocupados. Regulación de la mano de obra y formación de identidades en territorios de la frontera norte de Salta y Jujuy* [Tesis Doctoral, FILO/UBA]. Recuperado de <https://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/1284>
- Taruselli, M. E. (2017). Reflexiones en torno al tratamiento de la diversidad cultural en escuelas rurales del conurbano bonaerense. *Papeles de Trabajo-Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural*, (34), pp. 92-106. doi: <https://doi.org/10.35305/revista.v0i34.35>
- Taruselli, M. E. (2020). “¿ Por qué me tratan así? No quiero ir, prefiero no ir...” Experiencias escolares de estudiantes de origen boliviano en Argentina. *Runa*, 41(1), pp. 211-227. doi: <https://doi.org/10.34096/runa.v41i1.6267>
- Tubino, F. (2005). La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. *Encuentro continental de educadores agustinos*, 1, pp. 24-28. Recuperado de <https://sermixe.org/wp-content/uploads/2020/08/Lectura4.pdf>
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia, y C. Walsh (Eds.), *Construyendo Interculturalidad Crítica* (pp. 75-96). Bolivia: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.