

## Formación docente y escuelas secundarias interculturales

Formação de professores e escolas secundárias interculturais

Teacher training and intercultural secondary schools

Artículo | Artigo | Article

Fecha de recepción  
Data de recepção  
Reception date  
29 de Marzo de 2023

Fecha de modificación  
Data de modificação  
Modification date  
20 de Mayo de 2023

Fecha de aceptación  
Data de aceitação  
Date of acceptance  
31 de Mayo de 2023

**Jorge Emanuel Vallejos**

Universidad Nacional de Misiones

Misiones/ Argentina

jorge.emanuel.vallejos@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0000-7125-7346>

### Resumen

Este estudio explora el estado de la cuestión sobre la pertinencia de la formación docente inicial y continua para las prácticas educativas en escuelas secundarias de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en la provincia de Misiones. Se realiza un primer análisis del desarrollo de los profesorados y planes de estudio de la Universidad Nacional de Misiones (UNaM) e Instituto Superior Antonio Ruiz de Montoya (ISARM), instituciones de referencia en la formación docente en la provincia de Misiones, revisando además el proceso reciente de fundación de escuelas secundarias de la modalidad EIB, contexto de las prácticas educativas de los docentes titulados de estas instituciones y objeto de nuestro estudio.

**Palabras clave:** Formación docente, pertinencia, escuela secundaria, interculturalidad, educación intercultural bilingüe.

### Resumo

Este estudo explora o estado da questão sobre a relevância da formação inicial e contínua de professores para práticas educativas em escolas secundárias de Educação Intercultural Bilingue (EIB) na província de Misiones. É realizada uma primeira análise do desenvolvimento do corpo docente e dos planos de estudos da Universidade Nacional de Misiones (UNaM) e do Instituto Superior Antonio Ruiz de Montoya (ISARM), instituições de referência em formação de professores na província de Misiones, revisando

Referencia para citar este artículo: Vallejos, J.E. (2023). Formación docente y escuelas secundarias interculturales. *Revista del CISEN Tramas/Maepova*, 11 (2), 57-72.

também o recente processo de fundação de escolas secundárias da modalidade EIB, contexto das práticas educativas dos professores qualificados destas instituições e objeto do nosso estudo.

**Palavras-chave:** Formação de professores, relevância, escolas secundárias, interculturalidade, educação intercultural bilíngue.

---

#### Abstract

---

This study explores the state of the question on the relevance of initial and continuous teacher training for educational practices in secondary schools of Bilingual Intercultural Education (EIB) in the province of Misiones. A first analysis of the development of the teaching staff and study plans of the National University of Misiones (UNaM) and Instituto Superior Antonio Ruiz de Montoya (ISARM), reference institutions in teacher training in the province of Misiones, is carried out, also reviewing the recent process of foundation of secondary schools of the EIB modality, context of the educational practices of the qualified teachers of these institutions and object of our study.

**Keywords:** teacher training, relevance, secondary school, interculturality, bilingual intercultural education.

## INTRODUCCIÓN

**E**ste trabajo constituye una aproximación a la formación docente y la pertinencia de los contenidos y saberes que construyen los docentes, en relación con las prácticas educativas que se desarrollan en escuelas secundarias de EIB en la provincia de Misiones. Consiste en un primer avance de una investigación proyectada cuyos objetivos consisten en identificar, describir y analizar la incidencia de desajustes (o de insuficiente pertinencia) entre la formación docente inicial y continua recibida por los docentes y los contextos de diversidad étnica y lingüística en que desarrollan sus prácticas, tomando como unidad de análisis, inicialmente, los programas de estudios de los profesados del ISARM y la UNaM y en un segundo momento, las prácticas educativas en una escuela secundaria de la modalidad EIB.

Nos proponemos determinar en qué consisten y los efectos que producen los desajustes o no correspondencias entre las políticas y la realidad o contexto de las escuelas secundarias de EIB, toda vez que, en estas escuelas, rurales y de frontera, conviven estudiantes migrantes de origen rural y hablantes de diversas lenguas maternas y mestizaciones lingüísticas, entre diversas consciencias fonológicas devenidas del guaraní, español y portugués. Creemos que la observación en campo permitirá apreciar esta diversidad, que se manifiesta en las relaciones cotidianas entre estudiantes y entre éstos y los docentes, directivos y administrativos. Para ello, realizamos un recorrido previo por los aspectos históricos de las IES mencionadas y de las escuelas secundarias rurales y de EIB en la jurisdicción, buscando enlazar las definiciones de las políticas curriculares con aquello que ocurre en el territorio en el que se desarrollan las prácticas concretas.

## LA PERTINENCIA DE LA FORMACIÓN DOCENTE

La Unesco, en su Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI (1998), expresa que la pertinencia de la educación superior consiste en la adecuación entre lo que la sociedad espera de las instituciones educativas y lo que éstas hacen. Ello exige el cumplimiento de ciertas normas éticas, imparcialidad política, capacidad crítica y, al mismo tiempo, una mejor articulación con los problemas de la sociedad y del mundo del trabajo, fundando las orientaciones a largo plazo en objetivos y necesidades societales, comprendidos el respeto de las culturas y la protección del medio ambiente (Unesco, art. N° 6). En el mismo sentido, Tunnerman (2005) señala que la pertinencia tiene que ver con el papel que la educación superior desempeña en la sociedad y las expectativas que la sociedad tiene depositadas en ella. En este marco, para analizar el problema de la pertinencia de la formación docente (inicial y continua), es necesario entenderla en relación con las prácticas educativas en contextos de diversidad lingüística y cultural. De este modo, los actores involucrados en esas instituciones educativas tendrán mejores herramientas para comprender y tratar de incidir en el proceso de reproducción de las desigualdades educativas.

Méndez Fregoso (2005) agrega que la pertinencia de la Formación Docente inicial y continua es entendida como un requisito de calidad en la educación superior y de prácticas docentes que garanticen el ejercicio pleno de los derechos educativos. En este sentido, la pertinencia entre la formación recibida por los docentes y los contextos de su desempeño, resulta determinante para las posibilidades concretas de acceso, permanencia y egreso de los estudiantes de poblaciones indígenas, rurales y migrantes del nivel secundario.

En relación con los programas de formación docente de las Instituciones de Educación Superior (IES), Tenti Fanfani (2008) observa que se debe tener en cuenta un dato fundamental: gran parte del conocimiento que usan los docentes para resolver sus problemas cotidianos en las aulas tiene un origen en la experiencia. Sin embargo, no existen dispositivos institucionales que favorezcan la producción, sistematización, valoración y difusión de este conocimiento básico en el cuerpo docente, sino que, por lo general, en los programas de formación tienden a predominar los contenidos vulgarmente denominados "teóricos", que presentan una alta probabilidad de estar alejados de los problemas que los actores tienen que resolver en forma cotidiana en sus propios contextos de trabajo (p 283). Al respecto, Vezub (2007) afirma que, frente a la fuerza de la socialización profesional que ejercen las escuelas y a las malas condiciones laborales en las que los docentes deben desempeñarse, la formación inicialmente recibida termina siendo una "empresa de bajo impacto", con débiles consecuencias sobre la configuración de las prácticas de enseñanza (p 6). Este autor agrega que el alto grado de desarticulación del desarrollo profesional y la proliferación de acciones inconexas y paralelas que encaran un sinnúmero de agencias y organismos tanto públicos como privados, de gobiernos nacionales y locales, constituye uno de los problemas a la hora de pensar políticas de formación continua vinculadas con el mejoramiento de las experiencias educativas de niños y jóvenes, con el desarrollo curricular de las escuelas y con la transformación de las prácticas.

Por otro lado, el currículum de la formación de maestros suele ser demasiado teórico y fragmentado en diversas materias (Aguerrondo y Vezub, 2003). La distancia que se produce entre la formación recibida y la realidad educativa es uno de los problemas que se reitera tanto en la bibliografía como en las biografías docentes. A los futuros docentes les cabe la responsabilidad de armar el rompecabezas de lo que será su objeto de trabajo: la enseñanza de determinados contenidos y materias escolares en contextos particulares. Cuando los docentes recién recibidos se enfrentan a la clase sienten que carecen de herramientas prácticas: nadie le ha explicado por ejemplo cómo lograr el control del aula, ni cómo hacer para capturar la atención de los alumnos y trabajar además con los más rezagados (Vezub, 2007:9).

En un documento publicado por el IIPE (2004) se afirma que la formación docente inicial es "inacabada" y que los aprendizajes se prolongan a través de las actualizaciones, capacitaciones y

especializaciones que realizan los docentes a lo largo de su vida (p. 4). Sin embargo, el mismo informe observa que los institutos de formación docente se responsabilizan poco por lo que sucede con sus egresados. En torno a este problema, Andrea Alliaud afirma que los saberes que en general brindan las instituciones formadoras no les son de "utilidad" a los docentes novatos y que es fundamental "recuperar la experiencia escolar que estos sujetos vivieron y tener en cuenta la complejidad de las escuelas de hoy y los nuevos desafíos que plantean. Ahora, al considerar la biografía inicial como un espacio de aprendizaje, la formación docente deja de ser inicial y se transforma en otra etapa más de la formación que es clave en un sentido de formación continua o desarrollo profesional" (Alliaud, 1995). La autora sostiene que los institutos deberían acompañar las primeras experiencias laborales de los docentes y que "la formación debería ligarse a las escuelas como espacios laborales. Incrustarse o convivir como parte de este desarrollo personal permanente pues es en la práctica donde los docentes encuentran muchos de los problemas que tienen que resolver o enfrentar" (Alliaud, como fue citada en IIPE, 2004:4).

Pensar entonces en la pertinencia como uno de los componentes de la calidad educativa conduce a reflexionar sobre el proceso de aprendizaje y las experiencias a las que es conducido el docente, que determinarán las competencias que desarrolle para ejercer su profesión. La pertinencia se relaciona también con la contextualización de su proceso formativo, que debería responder a las necesidades y retos actuales de las instituciones educativas en sus territorios.

El lugar de trabajo del docente, los estudiantes y familias con quienes interactúa están influenciados por unas condiciones sociales, culturales, económicas y demográficas, que determinarán el impacto de su trabajo. Por ello, si desde la formación no se asegura la preparación para enfrentarse a estos escenarios, seguramente el desarrollo profesional se verá limitado (Manrique et al, 2022, PP 16-17). Por otro lado, la articulación entre los programas de formación docente y los territorios es una cuestión muy importante y se relaciona con la calidad educativa en su componente de pertinencia (Manrique et al, 2022: 19).

En el mismo sentido Turra y Ferrada (2016) sostienen que para valorizar y reforzar las identidades culturales locales es necesario garantizar la pertinencia cultural de los procesos pedagógicos, entendiendo a la escuela en estrecha vinculación con las comunidades sociales y los territorios en que se encuentra. Partir de la cultura de referencia para ampliarla a otras favorece a la igualdad educativa, pues se sustenta en aprendizajes expansivos que aseguran al estudiantado un desenvolvimiento en la sociedad de un modo diferente a como lo habrían hecho solo con la cultura de que disponen (Sepúlveda, 2001).

## INTERCULTURALIDAD Y FORMACIÓN DOCENTE

Para Hornberger (2000) la interculturalidad debe definirse conscientemente y que una identidad nacional (intercultural) fortalecida se basa en el respeto entre todos los grupos y la discriminación contra ninguno. En la medida en que las prácticas lingüísticas tanto a nivel macro (política) como a nivel micro (practicante) reflejan estas concepciones en evolución de la cultura y la interculturalidad, desafían las desigualdades de poder existentes y la paradoja ideológica subyacente (p. 194).

Mato (2009) concibe a la interculturalidad en términos de reconocimiento y valoración mutua de las diferencias culturales, construcción de sociedades interculturales equitativas y el establecimiento de diálogos honestos y respetuosos, de mutuo interés, que partan de reconocer que hay diversidad de contextos y por tanto de prácticas intelectuales y de saberes (p. 44). Esta idea abre la posibilidad de pensar, analizar e interpretar relaciones entre agentes sociales que se perciben (o son percibidos) como culturalmente diferentes respecto de cualquier tipo de factor de referencia (no sólo étnicos) que para el caso resulte suficientemente significativo, sea que estas relaciones resulten de colaboración, de conflicto, de colaboración y conflicto, o incluso de confrontación (p. 32).

Para Quilaqueo y Quintriqueo (2008) el concepto de interculturalidad, en el campo pedagógico, se utiliza particularmente en dos niveles: primero, como enfoque intercultural que permite el estudio de problemas relacionados con la educación y la enseñanza; y segundo, como la dimensión cultural de todo aprendizaje (p. 93). Por su parte, Fanfani (2005) advierte que los programas de formación docente en Argentina presentan una alta probabilidad de estar alejados de los problemas que los actores tienen que resolver en forma cotidiana en sus propios contextos de trabajo (p. 282-283).

Mato (2020) pone en debate, entre otros problemas, la insuficiente formación de maestros en EIB y en especial, de maestros de las propias comunidades indígenas, así como las escasas oportunidades de actualización profesional para los maestros en ejercicio. Recomienda la formulación de una política de promoción de innovaciones y transformaciones curriculares orientadas a incorporar las lenguas, epistemologías, conocimientos, modos de aprendizaje de pueblos indígenas y afrodescendientes en los planes de estudio de todas las carreras que se ofrecen los Institutos de Educación Superior (IES) y las universidades y ampliar las oportunidades de perfeccionamiento y actualización para docentes indígenas y afrodescendientes, incluyendo diplomaturas, especializaciones y otros tipos de formación de postítulo (p. 40-41). En el mismo sentido, Hirsch y Jalil (2017) señalan que en nuestro país no ha habido un abordaje formal o una capacitación específica en pedagogía intercultural y que las experiencias más exitosas en EIB se deben al accionar de docentes no indígenas involucrados con docentes indígenas en llevar a cabo nuevas propuestas pedagógicas en las aulas. Su mirada converge con Unamuno (2019), quien precisa que las

propuestas de formación docente en EIB en Salta, Formosa, Chaco, Neuquén, etc., coexisten con otras, que buscan incidir sobre los usos lingüísticos, el auto reconocimiento indígena y la valorización de rasgos y contenidos culturales nativos desde fuera de la formación docente institucionalizada (Unamuno, 2019).

En una investigación de Unicef (2009) realizada en comunidades indígenas de Misiones y Chaco, docentes y directivos expresan que en su formación de grado no han recibido contenidos o metodologías específicas para el trabajo con comunidades indígenas, con escaso o nulo manejo del español y que las capacitaciones recibidas o no han sido suficientes o han sido de poca utilidad para la práctica (p. 69).

Guaymás (2018) sostiene que la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) en 2007, abrió el camino para la fundación de profesorado para la educación primaria en EIB en Formosa (2009), Chaco y Salta (2010) y Santiago del Estero (2015) cuyas carreras recibieron la validez nacional de sus títulos entre 2009-2011 (Formosa) y 2015-2019 (Salta). De Anquín, et al (2019) agregan que, en el caso de Salta, la formación docente en EIB asegura a sus egresados el dominio de aspectos sustantivos de las lenguas y culturas indígenas, pero el desarrollo de la competencia lingüística necesaria para comunicarse depende de otros factores, algunos ajenos a los profesorado (p. 105). En el mismo sentido, persiste el reclamo de incorporación a la educación nacional de la enseñanza de las lenguas indígenas "como una parte fundamental de su reconocimiento y cumplimiento de derechos" (Guaymás, 2018). Aliata (2018) expone la falta de adecuación y preparación que tendrían los establecimientos educativos terciarios en la región, para recibir estudiantes indígenas y que en muchos casos existe una falta de adecuación de los contenidos, por el alejamiento entre la enseñanza y los contextos en donde se encuentran los IES (2018:154-155).

### *El INFOD y las políticas de formación docente*

La sanción de la LEN 26206 en el año 2006 y la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD) marcaron el inicio de un proceso de transformación de la formación docente en Argentina. El INFOD fue organizado para articular la política de formación inicial y permanente de docentes en todo el sistema educativo argentino y tiene a su cargo la orientación de la formación en los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD), así como el ofrecimiento de cursos, postítulos y trayectos formativos en diversos formatos a quienes ejercen la docencia en la educación obligatoria. Además, es el encargado de llevar adelante los procesos de elaboración, actualización y adecuación de los marcos curriculares vigentes y los equipos técnicos de las diferentes jurisdicciones que procuran hacer foco en las prácticas docentes (INFoD, 2020).

Según Vitarelli (2015) entre 2004 y 2007 se estructuró, a nivel nacional, el subsistema formador docente, que definió su

rumbo instaurando realidades que entraron en tensión con formas preexistentes y con dinámicas institucionales, sobre todo en las universidades, pensadas desde otra filosofía de la educación. También se produjo una fuerte recentralización de las políticas educativas del sector, acompañadas de mecanismos de democracia participativa y representativa, mientras que por el otro lado esta realidad viene a instaurar un ordenamiento en lo que respecta a la estructura de la formación docente, asegurando mínimos comunes en las decisiones e intervenciones educativas dispersas en modelos formativos que combinan lógicas de carácter nacional, regional e institucional (pp 78-79).

En el caso de la modalidad de EIB, la LEN 26206 establece que el Estado es el responsable de garantizar la formación docente específica, inicial y continua, correspondiente a los distintos niveles del sistema (Art. 53) y que el diseño de propuestas curriculares, materiales educativos e instrumentos de gestión pedagógica debe ser pertinente a la realidad sociocultural y lingüística de los pueblos indígenas, promoviendo la generación de instancias institucionales de participación en la planificación y gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje (LEN, 2006). Como parte de las políticas nacionales desarrolladas en los últimos años se implementó Enseñar, una evaluación diagnóstica que apuntó a generar insumos para mejorar las políticas de formación docente inicial y continua (2017) y se formularon el Plan Estratégico Nacional 2016- 2021, Argentina Enseña y Aprende y el Plan Nacional de Formación Docente 2016-2021. Sus objetivos fueron mejorar la calidad de la formación docente inicial, garantizar la cantidad necesaria de docentes con la titulación requerida y mejorar las prácticas de los equipos directivos y docentes en ejercicio (Feldfeber, 2020). En 2018 se creó la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación de la Calidad de la Formación Docente (CNEAC) para evaluar a los ISFD, acreditar sus carreras y acompañar y fortalecer los institutos de formación docente. Finalmente, en 2021 el ministro de Educación de la Nación presentó un proyecto sobre formación docente que apunta a generar una norma específica que encuadre y otorgue relevancia al carácter sistémico de la formación de las y los docentes (Reduca y Sura, p 12).

En contraposición con las políticas declaradas, otras voces reclaman que la formación docente inicial y continua “debería contar con acciones propias y específicas” para las diferentes modalidades del sistema educativo. Tal es el caso del Equipo Nacional de Pastoral Aborigen (ENDEPA) para la modalidad Educación Intercultural Bilingüe (EIB). En un informe publicado en 2018 enumeran algunas acciones desarrolladas en los últimos años por el INFOD, pero concluyen que la oferta de formación en el área es aislada, discontinua y queda supeditada al interés y posibilidades individuales de los docentes. También exponen la necesidad de profesionalización docente de los agentes indígenas que se desempeñan en el sistema educativo en todas las jurisdicciones y la profundización de la formación docente continua y actualización para los diferentes niveles (ENDEPA, pp 35-37).



### *La formación docente en la Provincia de Misiones*

La formación docente en el entonces Territorio Nacional de Misiones se inició con la fundación de la Escuela Normal de Posadas en 1909, con una fuerte impronta del normalismo y la Escuela Normal de Paraná. A esta institución le sucedieron, luego de la provincialización del territorio, en el año 1953, las de Apóstoles (1954), Oberá (1956), Leandro N. Alem (1961), Eldorado, (1986), San Ignacio, entre otras,

Con respecto a la escuela secundaria, la formación docente para ese nivel comenzó a desarrollarse a mediados del siglo XX, con la fundación del Instituto del Profesorado Antonio Ruiz de Montoya (ISARM) en 1960 y el Instituto Superior del Profesorado de Misiones (ISPM) y la Escuela de Cerámica en 1961. Más adelante, esta última cambiaría su nombre por el de Escuela de Bellas Artes, luego Instituto de Disciplinas Estéticas, Facultad de Artes y finalmente Facultad de Artes y Diseño en 2012.

Las primeras dos instituciones expresaban concepciones contrapuestas sobre el rol del Estado en la educación: por un lado, se encontraban los defensores de la educación laica y estatal, con el monopolio del estado de las acreditaciones y, por otro quienes defendían la educación "libre" y autónoma, de carácter privado, tanto confesionales como laicas.

El ISPARM comenzó a funcionar en la ciudad de Posadas en 1960 y su fundador y rector hasta la década de 1980 fue el Obispo Jorge Kemerer. Contó con una oferta de varias carreras de profesorado, que fueron sostenidas con subvenciones del presupuesto provincial. Su oferta educativa tenía el apoyo de amplios sectores de la sociedad misionera<sup>1</sup>, lo que le permitió afianzarse como un centro de formación docente y ampliar progresivamente su oferta de carreras.

El ISPM, por su parte, surgió como una institución estatal, laica e irrestricta. Fue respaldada por los sectores sociales de clase media de Posadas, en especial sectores adherentes del desarrollismo y de algunas otras ciudades del interior de la Provincia, como Oberá y Leandro Alem. Este Instituto dependía completamente de los recursos asignados por el Estado provincial y no contó con un presupuesto definitivo sino hasta varios años después de su creación. Ambas instituciones funcionaron durante más de una década con una oferta académica similar, pero con posiciones ideológicas e intereses diferentes, disputándose el control de la formación docente en Misiones por más de una década.

La Escuela de Cerámica y Dibujo comenzó a funcionar en Oberá en 1961, con la carrera de Profesorado en Cerámica y Dibujo. En 1963 pasó a denominarse Escuela de Bellas Artes y en 1966 "Instituto Superior del Profesorado en Disciplinas Estéticas". En 1974 pasó a formar parte de la Universidad Nacional de Misiones con propuesta de nuevos Planes de Estudios: Profesorado en Dibujo Artístico, Magisterio Especial en Dibujo Artístico, Tecnología Cerámica y Profesorado en Cerámica. En 1985 se convirtió en la Facultad de Artes y en 2012, en la Facultad de Arte y Diseño.

<sup>1</sup> Artículo Diario El Territorio. 18-11-1961, p 5.

**Cuadro 1. Carreras de formación docente del ISPARM, ISPM e IDE (1961-1974)**

ISPM	ISPARM	Escuela de Cerámica/ IDE
Profesorado de Filosofía y Ciencias de la Educación	Profesorado de Filosofía y Pedagogía	Profesorado en Cerámica y Dibujo
Profesorado de Historia	Profesorado de Historia	Profesorado en Dibujo Artístico
Profesorado de Castellano y Literatura	Profesorado de Castellano, Literatura y Latín	Profesorado en Cerámica
Profesorado de Matemática, Física y Cosmografía	Profesorado de Matemática, Física y Cosmografía	
Profesorado de Ciencias Biológicas	Profesorado de Ciencias Naturales	
	Profesorado de Geografía	
	Profesorado de Inglés	
	Jardín de Infantes	

Elaboración propia.

Fuente: Diario El Territorio. Posadas 18/11/1961 y 25/11/1961.

Entre los proyectos educativos de las dos instituciones de mayor peso en la provincia se produjo una serie de fricciones, producto de disputas políticas e ideológicas, que se resolvieron entre 1973-1974. En la necesidad de poner en funcionamiento efectivo la Universidad Nacional de Misiones, el entonces Rector Normalizador, Prof. Justo Lozano, designado por el Presidente D. Perón, acordó con el Rector del ISPARM y Obispo de Posadas, Monseñor Jorge Kemerer, la definición de alcances y campos laborales diferentes para las carreras y egresados de cada instituto<sup>2</sup>. Como consecuencia del acuerdo, el ISPM y reconvirtió las carreras de profesorado a licenciaturas, reformulando sus fines y objetivos institucionales. El ISPARM, por su parte, conservó las carreras de profesorado para los diferentes niveles del sistema educativo y consolidó su posición dominante como centro de formación docente. Su predominio en dicho campo se extendió hasta mediados de la década de 1980.

Recién en el año 1985, la Facultad de Humanidades volvió a ofrecer carreras de profesorado. En ese año se sumó la recientemente creada Facultad de Artes en la ciudad de Oberá, con dos carreras de formación docente.

En el cuadro que sigue se pueden observar las carreras que actualmente ofrecen el ISARM y la UNaM. El primero cuenta con trece carreras de profesorado para el nivel secundario, con sedes en la ciudad de Posadas y Eldorado. La UNaM, por su parte, también posee trece carreras, distribuidas en cuatro Facultades, con sedes en Posadas (9), Oberá (2) y Eldorado (2).

<sup>2</sup> Carta del Rector del ISPARM Monseñor Jorge Kemerer al Rector Normalizador de la UNaM. Posadas, 25 de noviembre de 1974. En: Publicación 40 Años del ISPARM, Ed. ISARM. Posadas, 2000. También se encuentra citada en el texto de Artieda, Teresa Laura. *Temas en el escenario educativo de Misiones {1946-1985}* En: La educación en las provincias [1945-1985]. Buenos Aires: Galerna, 1997. p. 192

**Cuadro 2. Carreras de formación docente del ISARM y la UNaM en la actualidad**

Institución		Carrera	Localización
ISARM		Profesorado de Educación Secundaria en Biología	Posadas
		Profesorado en Ciencias Sagradas	Posadas
		Profesorado de Educación Física	Posadas
		Profesorado de Educación Secundaria en Filosofía	Posadas
		Prof. de Educ Secundaria en Lengua y Literatura	Posadas
		Profesorado de Inglés	Posadas
		Prof. de Educación Secundaria en Matemática	Posadas
		Profesorado de Educación Secundaria en Química	Posadas
		Profesorado de Educación Sec. en Ciencia Política	Posadas
		Profesorado de Educ Secundaria en Psicología	Posadas
		Profesorado de Educ Secundaria en Geografía	Posadas
		Profesorado de Educación Secundaria en Historia	Posadas
		Profesorado de Educación Secundaria en TIC	Posadas
UNaM	Fac. de Artes y Diseño	Profesorado en Artes plásticas	Oberá
		Profesorado en Educación tecnológica	Oberá
	Fac. de Humanidades y Ciencias Sociales	Profesorado en Historia con O. en Ciencias Sociales	Posadas
		Profesorado en Letras	Posadas
		Profesorado en Portugués	Posadas
		Profesorado en Cs Económicas	Posadas
		Profesorado en Educación especial	Posadas
	Fac. de Ciencias Forestales	Profesorado Universitario en Ciencias Agrarias	Eldorado
		Profesorado Universitario en Ciencias Biológicas	Eldorado
	Fac. de Ciencias Exactas, Químicas y Naturales	Profesorado Universitario en Biología	Posadas
		Profesorado en Física	Posadas
		Profesorado en Matemática	Posadas
		Profesorado Universitario en Computación	Posadas

**Cuadro de elaboración propia con base en páginas web y resoluciones de las Unidades Académicas de la UNaM y del Ministerio de Educación de Misiones.**

Estas instituciones son financiadas por el Estado Nacional, en el caso de la UNaM y por la Provincia de Misiones en el del ISARM. Cabe señalar que este último percibe ingresos en concepto de matrículas, cuotas, derechos de examen, etc. y están regulados por el SPEPM, organismo descentralizado que administra la educación privada en la jurisdicción.

Los organismos de competencia en la revisión y aprobación de los planes de estudio de las carreras de nivel superior en la provincia de Misiones son (en primera instancia) el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (MECyT) provincial y, en el caso de la UNaM, el Ministerio de Educación de la Nación, a través de la Dirección de Validez Nacional de Títulos y Estudios. Esta última tiene a su vez la función otorgar la validez de todos los títulos y certificados, pero también de encuadrar los diseños curriculares correspondientes a las ofertas educativas existentes con los marcos federales acordados en el seno del Consejo Federal de Educación. Es decir, busca unificar el Sistema Educativo Nacional, garantizando que todas las ofertas educativas de todos los niveles educativos cumplan con los requisitos mínimos indispensables para que la educación sea equitativa y de calidad en todo el territorio nacional (ME Nación).

En un primer análisis de los planes de estudio de las veintiséis carreras de profesorado detalladas más arriba, se puede apreciar la ausencia de espacios curriculares específicos referidos a la educación intercultural bilingüe, educación intercultural o relacionados con la interculturalidad. No obstante, todas ellas disponen de espacios curriculares en los cuales sería posible desarrollar contenidos relacionados con las diferentes modalidades del sistema educativo misionero, que van desde asignaturas de la formación general o Espacios de Definición Institucional (EDI). Sin dudas, se trata de una decisión institucional de cada una de las IES, si bien las propuestas curriculares atraviesan un circuito de aprobación en los órganos de competencia, a nivel provincial y nacional.

<sup>3</sup> La Ley VI N° 211 que regula su funcionamiento (2018) y en su artículo 2 expresa: Entiéndase como Escuelas de la Familia Agrícola (EFA) a aquellos establecimientos educativos públicos de gestión privada, de base asociativa civil y familiar o de mandato social, con pedagogía de alternancia integrativa e interactiva, con autonomía y poder de decisión, en los cuales las familias como coeducadoras, son las responsables junto al Estado en la formación integral y la promoción del proyecto de vida de la persona, desarrollando para ello acciones de gestión y administración, a fin de fomentar el desarrollo de sus territorios rurales o urbanos; todo ello, en continua innovación como institución de vanguardia.

## ESCUELAS SECUNDARIAS EN CONTEXTOS DE DIVERSIDAD ÉTNICA Y LINGÜÍSTICA

En este apartado trataremos de caracterizar las escuelas situadas en contextos de diversidad lingüística y cultural y forman parte de la Modalidad EIB, resaltando que el desarrollo de la educación secundaria EIB en la provincia de Misiones es relativamente reciente y abarca poco más de tres décadas<sup>3</sup>.

Las primeras experiencias fueron las de las Escuelas de la Familia Agrícola (EFA) y las denominadas escuelas itinerantes de EGB3, en el marco del Plan Social Educativo, del Proyecto 4, de Atención a las Necesidades Educativas de la Población Aborigen, que se proponía "apoyar con asistencia técnico-pedagógica a las escuelas con población aborigen y mejorar la calidad educativa, tomando como eje la retención escolar" (Serrudo, 2011).

En el caso de las EFA, Alonso (2021) señala que fue el sacerdote católico José Marx (de la Congregación del Verbo Divino) quien advirtió la necesidad y dificultad que tenían los jóvenes rurales de acceder a una educación secundaria y desde el inicio de su misión pastoral en Misiones se preocupó por el acceso a la educación y la promoción social de “los más humildes”, productores chacareros y pueblos originarios. Fue entonces que, mediante contactos en la provincia de Santa Fe, comenzó a iniciar gestiones para implementar escuelas de alternancia en la provincia, creando la primer EFA en San Ignacio en el año 1986, a la que sucedieron muchas más en los años siguientes” (Alonso, 2021:26).

En el año 2004 se fundó la EFA de Caraguatay, que recibía estudiantes de las colonias y de las comunidades. En 2009 se fundó la EFA Instituto Intercultural Bilingüe Tajy Poty N° 1407 en el paraje Yacutinga, al que asisten estudiantes de las comunidades indígenas e hijos de pequeños agricultores de la zona. Esta escuela fue fundada por el sacerdote José Marx y comenzó a funcionar como una escuela secundaria para jóvenes guaraníes procedentes de las comunidades de Tamandua, Takuapí, El Pocito, Marangatu, Leoni Poty, Leoni Tabay, Virgen María, El Chapa, Tajy Poty, Katupyry, entre otras. Más adelante se incorporaron estudiantes criollos, hijos de los pequeños agricultores de la zona.

Ese mismo año se fundó el Ciclo Básico N° 5 en la ciudad de Puerto Iguazú, que, distante a trescientos metros de la Comunidad Fortín Mbororé, inició las actividades con una matrícula de treinta estudiantes mbya guaraní, de los cuales egresaron tres en 20 fueron promovidos del nivel. Un tiempo después, esta escuela fue trasladada hacia otro barrio de la ciudad y la matrícula indígena disminuyó y la actualidad no posee alumnos indígenas.

En el año 2013, a partir de la demanda de la Comunidad Fortín Mbororé, fue fundado el BOP N° 111, dentro la comunidad indígena Fortín Mbororé. Esta experiencia fue la primera de educación secundaria de gestión estatal, dentro de una comunidad indígena, en la provincia de Misiones. El modelo de organización y gestión institucional, el trabajo en conjunto con las autoridades comunitarias, la retención y el crecimiento sostenido de la matrícula escolar, fueron un antecedente significativo para algunos líderes de otras comunidades, que demandaron la creación de escuelas secundarias en sus territorios. Probablemente, esto condujo al gobierno provincial a anunciar, en 2015, la creación de otras cinco escuelas secundarias en comunidades indígenas. Finalmente, debido a conflictos internos en las comunidades indígenas, se terminaron fundando dos escuelas: el BOP N° 115 en el Valle del Cuña Pirú y el BOP N° 117, en la Comunidad Yryapu.

También en el año 2015 se creó un Aula Satélite de la EFA San José Freinademetz de Caraguatay en la Comunidad Mbya guarani de Perutí. Por último, la creación más reciente de una escuela secundaria dentro de una Comunidad Indígena es la del Bachillerato Orientado Provincial N° 125, en la Comunidad Pai Antonio Martínez, de Fracrán,

en 2022. En el siguiente cuadro se puede observar la cantidad de escuelas secundarias y Aulas Satélite de EIB existentes en la provincia de Misiones y algunos datos relacionados con su fecha de creación y ubicación geográfica.

**Cuadro 3. Escuelas, aulas satélites y educación secundaria de EIB de Misiones**

Nombre	Año	Ubicación	Gestión
BOP N° 89 (Ex C.B. N° 5)	2009	B° Las Leñas – Act. B° Sta. Rosa (Puerto Iguazú)	Estatal
EFA Tajy Poty	2009	Paraje Yacutinga (San Ignacio)	Privada
BOP N° 111	2013	Comunidad Fortín Mbororé	Estatal
BOP N° 115	2015	Comunidad Kaaguay Poty (Pje. Cuña Piru)	Estatal
BOP N° 117	2015	Comunidad Yryapu (Puerto Iguazú)	Estatal
Aula Satélite EFA Caraguatay	2015	Comunidad Perutí (Caraguatay)	Privada
BOP N° 125	2022	Comunidad Pai Antonio Martínez (Fracrán)	Estatal
Coordinación SRTIC (Unicef) <sup>4</sup>	2015	Posadas (con 8 sedes en el interior de la provincia)	Estatal

<sup>4</sup> SRTIC es un programa de Unicef en convenio con la Provincia de Misiones que, a partir de 2012 implementó aulas de educación secundaria con tutores presenciales y profesores online, con sedes en diferentes puntos de la provincia.

Elaboración propia.

Fuente: Página web del Consejo General de Educación de Misiones

En las escuelas secundarias de la modalidad EIB y las aulas satélites situadas en territorio indígena se enseña el castellano como segunda lengua, a partir de la lengua materna, cuyo uso, si bien predomina en el ámbito familiar y cotidiano, también se manifiesta en el ámbito escolar, toda vez que no existen condicionamientos sobre su uso en las escuelas (Arce, 2009). Son las prácticas sociales comunitarias las que establecen ámbitos de uso diferenciados: en las relaciones con los sujetos/poblaciones de origen paraguayo predomina la variante criolla (jopará) o castellano, mientras que para relacionarse con la sociedad nacional se utiliza la lengua oficial de facto, el castellano. Existen usos diferenciados también al interior de las "comunidades", en los que el mbya guaraní se prefiere para los rituales o el ámbito sagrado.

En este tipo de escuelas se fomenta un bilingüismo aditivo, el uso estable de la lengua materna y el aprendizaje de una segunda lengua y otras como el inglés y portugués (López, 1988, p. 69). Es un proceso a través del cual el individuo pasa de poseer una sola lengua -su lengua materna- a poseer dos; es decir, se convierte de monolingüe en bilingüe (p. 77).

Desde la sanción de la ley VI, norma que crea el IPL en la provincia de Misiones, aún no se han realizado acciones de planificación lingüística que involucren a las escuelas secundarias de la modalidad, en ninguno de sus dos niveles, ni del estatus ni en el del corpus de la lengua. Por planificación de estatus se entiende el lugar social que se le desea dar a una/s lengua/s en el marco de un determinado territorio (nacional, regional o internacional).

Se busca cambiar el estatus de las lenguas, su jerarquización, la distribución de sus poderes y funciones. Se trata del horizonte amplio de acción, a largo plazo, en el nivel macro extralingüístico del contexto social (Schira, 2003). La planificación del corpus refiere a una serie de acciones programadas para actuar sobre la lengua en sí misma, a nivel intralingüístico. Remite a la normatización, para lo cual hay que elaborar un sistema de escritura, fijar normas ortográficas, definir un modelo estándar de habla, elaborar un diccionario y una gramática normativa. Cooper (1997) agrega la planificación de la adquisición de la lengua para el aumento de sus usuarios, aspecto que no es considerado en la propuesta formativa ni en la normativa señalada por el IPL. En el caso del guaraní en la provincia de Misiones, tampoco se ha avanzado en los otros niveles (forma y función) y los esfuerzos en la sistematización han sido individuales o de algunas instituciones educativas de EIB con recursos propios.

## REFLEXIONES FINALES

El recorrido realizado en este estudio inicial nos proporciona algunas líneas posibles de análisis sobre el origen de las instituciones de formación docente en la provincia de Misiones, el desarrollo de la educación secundaria en la modalidad EIB y algunos aspectos relacionados con la pertinencia de la formación docente, en cuanto a los planes de estudio y la organización curricular de los profesorados. A lo largo de esta primera aproximación surgieron interrogantes sobre los desajustes que se perciben entre las políticas de EIB e interculturales de los estados nacional y provincial y los programas de estudio de los profesorados del Instituto Superior Antonio Ruiz de Montoya (ISARM) y la Universidad Nacional de Misiones (UNaM); también sobre la relevancia de los trayectos de formación continua ofrecidos por estas instituciones entre 2015 y 2022 y las prácticas concretas de docentes, directivos y administrativos en las escuelas secundarias de EIB, con especial atención a las dificultades que emergen para lograr mejores resultados educativos, que podrían ser atribuibles a la limitada pertinencia de su formación (inicial y continua) para desempeñarse apropiadamente en contextos de diversidad étnica y lingüística. Planteados estos desafíos, las respuestas que se obtengan en este proceso de investigación, sin duda requieren ser puestas a consideración de todos los actores involucrados, con el fin de comunicar y transferir los conocimientos logrados.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alliaud, A. y Davini, M.C. (1995). *Los maestros del siglo XXI*, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.
- Brumat, M. (2004). Maestros rurales: condiciones de trabajo, formación docente y práctica cotidiana. *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 55/4
- ENDEPA, (2018). Informe Temático para la incidencia pública. A medias Tintas. Estado de la Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Buenos Aires.
- IIPE Buenos Aires (2004). La difícil tarea de aprender a enseñar. *Informes periodísticos para su publicación* – N° 22, Buenos Aires.
- Manrique Camacho, A. P., Giraldo Bayona, L. M., & Cubillos Pinilla, M. M. (2022). Formación inicial docente: pertinencia y calidad desde la perspectiva de docentes en ejercicio.
- Mato, D. (2020). *Etnicidad y Educación en Argentina: Pueblos indígenas y afrodescendientes e inclusión educativa en Argentina*. Documento de referencia preparado para el Informe GEM 2020 América Latina y el Caribe: "Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción" (ED/GEMR/MRT/2020/LAC/15) París. UNESCO
- Merodo, A.; Corvalán, T. (2017). Escolarización, formación docente e interculturalidad. Reflexiones a partir del caso argentino. En *Revista de Educação, Ciência e Cultura*. v. 26, n. 2 (2021)
- Navarro, M; Herrera, M. y Sánchez, L. (2014). Políticas de inclusión en la formación docente: las trayectorias culturales de los alumnos en los institutos de formación. En *Cuadernos FHyCS-UNJu*, Nro. 43:119-139, Año 2013
- Navarro, M. (2015). Concepciones sobre la formación docente en los sistemas modulares. En *Revista de Educación, Ciencia y Cultura*, 20; 1; pp. 45-61
- REDUCA (2021). Mapa de Brechas de Evidencia sobre formación docente en América Latina Bogotá.
- Steinberg, C., Tiramonti, G. y Ziegler, S. (2019). *Políticas provinciales para transformar la escuela secundaria en la Argentina. Avances de una agenda clave para los adolescentes en el siglo XXI*. Buenos Aires: UNICEF-FLACSO.
- SUPERIOR, E. (1998). Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI.
- Turra, O., & Ferrada, D. (2016). Formación del profesorado en la lengua y cultura indígena: una histórica demanda educativa en contexto Mapuche. *Educação e Pesquisa*, 42, 229-244.
- Vezub, L. F. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. Profesorado. *Revista de currículum y formación de profesorado*, 11(1), 0.
- Vitarelli, F. M. (2015). La formación docente inicial y continua en Argentina: Un sistema en movimiento.