

EIIB



Ministerio de
Educación
Presidencia de la Nación

RECOMENDACIONES PARA LA ELABORACIÓN
DE DISEÑOS CURRICULARES

Educación
Intercultural Bilingüe



RECOMENDACIONES PARA LA ELABORACIÓN
DE DISEÑOS CURRICULARES

Educación Intercultural Bilingüe



Presidenta de la Nación

Dra. CRISTINA FERNÁNDEZ

Ministro de Educación

Prof. ALBERTO SILEONI

Secretaria de Educación

Prof. MARÍA INÉS ABRILE DE VOLLMER

Secretario General del Consejo Federal de Educación

Prof. DOMINGO DE CARA

Secretario de Políticas Universitarias

Dr. ALBERTO DIBBERN

Directora Ejecutiva del Instituto Nacional de Formación Docente

Lic. GRACIELA LOMBARDI

Dirección Nacional de Desarrollo Institucional - INFD

Coordinadora Nacional: Lic. PERLA FERNÁNDEZ

Dirección Nacional de Formación e Investigación - INFD

Coordinadora Nacional: Lic. ANDREA MOLINARI

Coordinadora del Área de Desarrollo Curricular - INFD

Lic. MARÍA CRISTINA HISSE

Hisse, María Cristina
Educación intercultural bilingüe . - 1a ed. - Buenos Aires : Ministerio de Educación de la Nación, 2009.
28 p. ; 30x21 cm. - (Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares)

ISBN 978-950-00-0719-1

1. Formación Docente . I. Título
CDD 371.1

Coordinación General
María Cristina Hisse

Equipo técnico del Área Desarrollo Curricular
Liliana Cerutti – Ana Encabo – María Susana Gogna
– Gustavo Mórtola – Pablo J. Nicoletti – María Isabel
Panaia – Alicia Zamudio

**Especialistas de la orientación
Educación Intercultural Bilingüe**
Silvana Campanini – Vicente Limachi

Asistente operativa
María Emilia Racciatti

Diseño y diagramación
Ricardo Penney

Corrección de estilo y edición general
Ana María Mozian

Proceso de consulta

*Consulta a las Comisiones Curriculares del Consejo
Consultivo del Instituto Nacional de Formación
Docente*

Representantes del Sector Gremial:
CEA. Confederación de Educadores Argentinos
UDA. Unión de Docentes Argentinos
CTERA. Confederación de Trabajadores de la Educación de
la República Argentina
SADOP. Sindicato Argentino de los Docentes Privados
AMET. Asociación del Magisterio de Enseñanza Técnica

Representantes del Sector Universitario:
CU. Consejo de Universidades
CIN. Consejo Interuniversitario Nacional
CRUP. Consejo de Rectores de las Universidades Privadas

Representantes del Sector Privado:
Consudec. Consejo Superior de Educación Católica
CAIEP. Confederación Argentina de Instituciones Educativas
Privadas
Coordiep. Junta Coordinadora de Asociaciones de la
Enseñanza Privada

*Consulta a los Directores de Educación Superior,
docentes y equipos técnicos de las jurisdicciones*

Mayo – Junio 2008

Instituto Nacional de Formación Docente
Lavalle 2540 - 3º piso (C1205AAF) - Ciudad de Buenos Aires. Teléfono: 4959-2200
www.me.gov.ar/infod - e-mail: infod@me.gov.ar

Queda hecho el depósito que marca la Ley 11723. Impreso en Argentina.

ÍNDICE

Capítulo I ACERCA DEL CARÁCTER DE ESTAS RECOMENDACIONES	7
Capítulo II LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN EL SISTEMA EDUCATIVO ARGENTINO ELEMENTOS PARA PENSAR UN DISEÑO CURRICULAR	
1. Introducción	9
2. Fundamentos del la EIB	12
Capítulo III PROPUESTAS PARA LA DEFINICIÓN DE LOS DISEÑOS CURRICULARES	
1. La formación de docentes de Educación Intercultural Bilingüe	17
2. Propósitos de la modalidad en el marco de la formación docente	18
3. Contenidos de la Formación Específica	21
4. Orientaciones para la enseñanza	24
5. Orientaciones para la evaluación	26

Capítulo I

ACERCA DEL CARÁCTER DE ESTAS RECOMENDACIONES

Tal como se establece en los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial (Res. CFE N° 24/07), es posible distinguir tres niveles de decisión y desarrollo curricular:

- La regulación nacional, que define los marcos, principios, criterios y formas de organización de los diseños curriculares jurisdiccionales y de la gestión del currículo.
- La definición jurisdiccional, a través del diseño y desarrollo del plan de formación provincial y sus correspondientes diseños curriculares, a partir de los Lineamientos Curriculares Nacionales.
- La definición institucional, elaborada por los institutos formadores, que permite la definición de propuestas y acciones de concreción local, considerando las potencialidades, necesidades y posibilidades del contexto específico, las capacidades institucionales instaladas, los proyectos educativos articulados con las escuelas de la comunidad y las propuestas de actividades complementarias para el desarrollo cultural y profesional de los futuros docentes.

Como es sabido, los Lineamientos Curriculares Nacionales (en adelante LCN) corresponden al primero de estos niveles y están dirigidos a fortalecer la integración, congruencia y complementariedad de la formación docente inicial, asegurando niveles de formación y resultados equivalentes en las distintas jurisdicciones y el reconocimiento nacional de los estudios.

Asimismo, y en vistas a acompañar el proceso de elaboración de los diseños curriculares por parte de las jurisdicciones, el Instituto Nacional de Formación Docente propone las siguientes Recomendaciones. El documento está dirigido primordialmente a los equipos técnicos regionales y jurisdiccionales a cargo del diseño curricular y ofrece un marco para la definición de los propósitos y contenidos en los planes para la formación docente inicial. Oportunamente, el nivel nacional brindará también asistencia técnica para los desarrollos provinciales y apoyará los procesos de capacitación para la puesta en marcha de las propuestas formativas.

En este sentido, resulta importante señalar que estas Recomendaciones brindan orientaciones relativas a diferentes dimensiones curriculares pero no las cubren de modo exhaustivo ni definen el conjunto de las decisiones que deben tomarse en el segundo y tercer nivel de concreción curricular. Cada jurisdicción cuenta con una gran cantidad de información que resulta imprescindible a la hora de tomar decisiones sobre el proyecto curricular más adecuado en cada caso. Esas informaciones permitirán adecuar a las realidades provinciales las recomendaciones que aquí se presentan, dentro del marco normativo provisto por los Lineamientos Nacionales. Por ejemplo, es clave el análisis de los planes de estudio vigentes, de las cargas horarias y los puestos de tra-

bajo existentes (perfiles de los docentes formadores y cargas horarias), las características de las instituciones y del alumnado al que reciben.

El avance hacia la elaboración de diseños curriculares jurisdiccionales requiere la consideración de estos aspectos y la toma de decisiones relativas a los distintos aspectos concernientes a una propuesta formativa. Entre ellos, la carga horaria total de cada plan, la proporción entre los distintos campos de la formación, la definición de unidades curriculares a incluir en cada campo (cantidad de unidades, el carácter de cada una de ellas, su duración); los modos de organización curricular y el tipo de relaciones entre las unidades curriculares; la especificación del contenido para cada una de estas unidades, sus alcances, su grado de especificación y su secuencia, las formas de trabajo y metodologías más apropiadas para cada instancia, los criterios que regirán la acreditación y promoción. Particularmente, cada jurisdicción deberá considerar cuál es el grado de flexibilidad que otorgará a los planes y cuáles son las decisiones curriculares que serán de definición institucional, es decir, el tercero de los niveles de concreción.

Capítulo II

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN EL SISTEMA EDUCATIVO ARGENTINO

ELEMENTOS PARA PENSAR UN DISEÑO CURRICULAR

1. Introducción

1.1. La Ley Nacional de Educación y la incorporación definitiva de la Educación Intercultural Bilingüe al sistema educativo

El mandato de conformar la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) dentro del sistema educativo argentino, según lo establece la Ley de Educación Nacional sancionada en 2006, define un escenario inaugural en el contexto educativo de la Argentina. El Art. 53° de la norma señala que la EIB “es la modalidad del sistema educativo de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria que garantiza el derecho constitucional de los pueblos indígenas, conforme al Art. 75°, inc. 17 de la Constitución Nacional, a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica; a desempeñarse activamente en un mundo multicultural y a mejorar su calidad de vida. Asimismo, la Educación Intercultural Bilingüe promueve un diálogo mutuamente enriquecedor de conocimientos y valores entre los pueblos indígenas y poblaciones étnica, lingüística y culturalmente diferentes, y propicia el reconocimiento y el respeto hacia tales diferencias”. La obligación normativa, aplicable en toda la extensión del país, es el resultado de las demandas que los pueblos indígenas han realizado en pos de sus derechos educativos específicos y como ciudadanos argentinos, así como de importantes y diversos antecedentes legales e institucionales de carácter nacional y provincial.

Una educación que respete, valore y dé cuenta de la diversidad étnica, lingüística y cultural de los pueblos originarios, conjuntamente con la formación de docentes organizada ex profeso para ello, la difusión de estrategias pedagógicas y materiales, entre otras, constituye una deuda histórica del sistema educativo argentino. En tanto múltiples grupos provenientes del continente europeo con tradiciones lingüísticas y culturales diferentes a la española lograron tempranamente y por diversas vías concretar ofertas educativas específicas que garantizaran la transmisión de las propias pautas, las poblaciones indígenas han sido históricamente percibidas y definidas como “minoritarias” y marginales dentro del sistema educativo. Más aún, la concepción dominante las ubicó en el polo de la “barbarie” y el atraso del país, encontrando allí uno de los argumentos centrales para la legitimación y expansión del sistema educativo. De esta situación han derivado un sinnúmero de dificultades para el reconocimiento de los derechos culturales y lingüísticos de las poblaciones indígenas dentro y fuera de las aulas. Al calor del desconocimiento y desconsideración de tales tradiciones,

la trayectoria educativa de los niños y niñas indígenas ha enfrentado reiterados obstáculos que se expresan sintéticamente en las cifras de repitencia y abandono de la escolaridad obligatoria. Ellas condensan las historias individuales de fracaso y la ineficacia de las estrategias educativas propuestas para incluirlos, denunciando tácitamente la pérdida de la riqueza cultural y lingüística que amenaza a los grupos originarios y al conjunto del país.

Las diversas experiencias educativas dirigidas a revertir este silenciamiento y sus resultados han sido coincidentes con la paulatina visualización del carácter plurilingüe y pluricultural que poseen las áreas de frontera del país y los conglomerados urbanos que reciben contingentes migratorios diversos. Si bien en muchos casos esta diversidad no está asociada a los pueblos originarios, la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe que establece la Ley Nacional de Educación ofrece el continente para una respuesta pedagógica abarcadora e integral de las diferentes situaciones en las que se expresan las identidades culturales y lingüísticas presentes en la Argentina.

1.2. Las reivindicaciones educativas de los pueblos indígenas

En las últimas décadas y tal como sucede en el conjunto de Latinoamérica, la Argentina ha visibilizado con intensidad su carácter multilingüe y pluricultural, con independencia de la proporción demográfica que representen las poblaciones indígenas en el conjunto del país¹. En la actualidad, en nuestro país, 402.921 personas se autoidentifican como indígenas o bien se reconocen descendientes en primera generación²; se registran oficialmente 31 pueblos indígenas y 870 comunidades indígenas con personería jurídica³ y se hablan dieciocho lenguas originarias. Las poblaciones indígenas forman parte hoy de los ámbitos urbanos, ya no solamente rurales, dinamizando tanto la configuración socio-cultural como socio-lingüística de las ciudades y planteando nuevos desafíos socio-educativos. En el plano socio-político, las organizaciones en las que se nuclean expresan diferentes proyectos de integración con la sociedad mayor, desde las que proponen mantener una identidad claramente diferenciada para sus agrupamientos hasta las que se orientan hacia una integración múltiple en el espacio nacional y estatal. Al mismo tiempo, en diversos ámbitos del país se constatan procesos de recuperación de la identidad étnica (denominados procesos de “re-etnización”) y de las lenguas originarias, muchas de las cuales son actualmente objeto de proyectos colectivos de documentación y sistematización. Si bien las tasas de repitencia y abandono afectan sistemáticamente a los niños indígenas, un conjunto cualitativamente significativo de integrantes de las poblaciones indígenas han completado estudios secundarios, terciarios y universitarios. Dentro de ellos, muchos se han formado como auxiliares docentes y profesores, constituyendo una masa crítica que aunque numéricamente pequeña, aspira a extender esas posibilidades al conjunto de sus comunidades de origen.

¹ La presencia indígena no es uniforme en la región, así como tampoco lo es al interior de los países. De acuerdo a relevamientos realizados en base a criterios de adscripción y autoadscripción que deben ser revisados, en Argentina, Brasil, Colombia, Costa Rica, Guayana Francesa, Paraguay y Venezuela, la población indígena no supera el 5% de la población total, mientras que en otros, como Guatemala, Bolivia, Perú y Ecuador, las poblaciones indígenas conforman mayorías nacionales, pero consideradas, desde una perspectiva política, sociedades minoritarias.

² La cifra corresponde a la Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas relevada en 2004 y 2005 por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC), representando el 1% de la población total del país. El Censo Nacional de 2001, por su parte, permitió estimar que el 2,8% de los hogares incluía al menos una persona que se reconocía perteneciente y/o descendiente de pueblo indígena.

³ El Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (INAI) incluye dentro de la nómina de “pueblos” (en reemplazo de etnias) a las comunidades con personería jurídica registrada o en trámite de solicitud de inscripción. Los pueblos pueden albergar diferentes comunidades, de allí la cifra mayor de éstas, la que procede de las bases de datos del Registro Nacional de Pueblos Indígenas, que adiciona a los pueblos con personería ante el INAI, los datos de los registros provinciales de comunidades indígenas.

En el plano nacional las reivindicaciones educativas de los pueblos indígenas han confluído sistemáticamente en la necesidad de que el Estado garantice el derecho constitucional a una educación bilingüe e intercultural, mientras que en los ámbitos provinciales y locales se expresan a través de expectativas y propuestas educativas de diferente contenido y alcance, en función de la dinámica de factores sociales, culturales y políticos antes aludidos. La disparidad de criterios en relación con el bilingüismo constituyen un claro ejemplo de esta situación, abarcando intereses educativos que van desde la defensa de un monolingüismo de origen para todo el trayecto educativo, hasta los reclamos para que la escuela facilite el aprendizaje de las lenguas extranjeras utilizadas en el intercambio internacional.

1.3. Los desafíos para una educación democrática e igualitaria

Los aspectos sintetizados hasta aquí han ampliado, modificado y complejizado las demandas educativas de las poblaciones originarias, presentando desafíos a la aspiración democrática e igualitaria de la escuela argentina. Una prueba del incremento de estas preocupaciones ciudadanas tanto en nuestro país como en la región es la emergencia de la educación intercultural bilingüe en tanto alternativa a la educación “tradicional” que caracterizó los sistemas educativos desde su conformación como sistemas nacionales. La firme intención de estos últimos por alcanzar la homogenización lingüística y cultural condujo a la imposición de una sola lengua y al desplazamiento de los conocimientos, valores, metodologías y prácticas de socialización creados y recreados por las poblaciones originarias, mellando con ello no solamente las posibilidades objetivas de éstas de reproducir una identidad distintiva, sino igualmente, menoscabando la riqueza educativa del país en su conjunto.

El respeto a la diversidad cultural y lingüística, reconocido como parte consustancial de aquel objetivo democrático, requiere trascender en el ámbito escolar la enunciación de tales valores y de los contenidos culturales y lingüísticos que se consideran “típicos” de cada grupo. En los contextos actuales, deberá ser el resultado progresivo de un proceso esencialmente democrático; esto es, fruto de espacios de diálogo y negociación en la toma de decisiones de los aspectos curriculares, pedagógicos y didácticos involucrados, los que previsiblemente se modificarán en función de las lecciones y resultados alcanzados en el paso precedente. Por su parte, la vocación igualitaria de la escuela plantea la perentoria necesidad de garantizar a todas las poblaciones indígenas una educación en condiciones de equidad y calidad, de modo tal que puedan participar y usufructuar de una ciudadanía plena con el resto de sus connacionales. Se abre con ello un segundo aspecto del proceso de diálogo y negociación, centrado en este caso en la relación entre las propuestas de educación intercultural bilingüe y aquellas que rigen para los grupos que son concebidos como “mayorías”. Superar las tensiones y distancias con las que simétricamente se definieron y caracterizaron ambas ofertas escolares exigirá esfuerzos en dirección a la compatibilización nacional de las heterogéneas propuestas de EIB, pero también de la reformulación de los modelos pedagógicos a la luz de los interrogantes y desafíos de largo alcance que la diversidad lingüística y cultural ha planteado al quehacer escolar.

2. Fundamentos de la EIB

2.1. Fundamentos político-legales para la EIB

Las normas nacionales y varias normativas jurisdiccionales reconocen la existencia de los pueblos indígenas (Ley Nacional N° 23.302/85) y los derechos específicos que les corresponden en cuanto tales. Entre ellos, el derecho a una educación intercultural bilingüe adquirió rango constitucional con la reforma de la Carta Magna en 1994 (Artículo 75, inciso 17) y propició reformas jurídicas en varias provincias, las que a partir de entonces incluyen los derechos de las poblaciones originarias a una educación que respete la lengua y la cultura que portan.

Consecuente con este proceso, la Resolución N° 107/99 del Consejo Federal de Cultura y Educación define a la Argentina como país multicultural, pluriétnico y multilingüe, y menciona en relación con la EIB que: *“La educación intercultural bilingüe constituye una educación atenta a la diversidad de culturas y lenguas a las que responde. Al mismo tiempo considera la relación de estas culturas y lenguas con las sociedades nacionales e internacionales en las que están insertas. Constituye un enfoque flexible y abierto dirigido a responder a las necesidades de aprendizaje de las poblaciones aborígenes, así como a sus intereses y expectativas. Este enfoque surge de sus demandas respecto de una educación acorde con sus particularidades lingüísticas, culturales y sociales.”* Las acciones y proyectos a los que dio lugar la norma sentaron los primeros antecedentes en la definición nacional del tema.

Posteriormente, en el marco del ministerio nacional se crea el Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (Resolución N° 549/04) que toma como punto de partida los acuerdos federales existentes y define a la modalidad del siguiente modo: *“La educación intercultural y bilingüe es concebida como estrategia de equidad educativa porque estriba en el postulado de la plena participación de las lenguas y las culturas indígenas en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y reconoce la diversidad socio-cultural como atributo positivo de una sociedad, promoviendo el desarrollo de tradiciones culturales ricas y variadas”.*

La sanción de la Ley Nacional de Educación (Ley N° 26.206), en cuyas propuestas participaron activamente las poblaciones y las organizaciones políticas indígenas⁴, integra de pleno derecho a la EIB como modalidad del sistema educativo nacional en sus niveles inicial, primario y secundario (Art. 52°, op.cit.). Según la norma, el Estado será responsable de:

- a. Crear mecanismos de participación permanente de los/las representantes de los pueblos indígenas en los órganos responsables de definir y evaluar las estrategias de Educación Intercultural Bilingüe.
- b. Garantizar la formación docente específica, inicial y continua, correspondiente a los distintos niveles del sistema.
- c. Impulsar la investigación sobre la realidad socio-cultural y lingüística de los pueblos indígenas que permita el diseño de propuestas curriculares, materiales educativos pertinentes e instrumentos de gestión pedagógica.
- d. Promover la generación de instancias institucionales de participación de los pueblos indíge-

nas en la planificación y gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

- e. Propiciar la construcción de modelos y prácticas educativas propias de los pueblos indígenas que incluyan sus valores, conocimientos, lengua y otros rasgos sociales y culturales (Art. 53°).

Finalmente, el Art. 54° señala que *“El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, de acuerdo con el Consejo Federal de Educación, definirá contenidos curriculares comunes que promuevan el respeto por la multiculturalidad y el conocimiento de las culturas originarias en todas las escuelas del país, permitiendo a los/as alumnos/as valorar y comprender la diversidad cultural como atributo positivo de nuestra sociedad”.*

Las normas mencionadas ofrecen los argumentos para fundamentar los dos niveles en los que se conceptualiza la temática y las estrategias pedagógicas que a ella se vinculan: uno general, relativo al reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística del país, fruto de diversos procesos sociales e históricos; y otro específico, referido a las poblaciones originarias, cuya histórica exclusión o incorporación subordinada demanda del Estado y el sistema educativo una sustancial reformulación.

2.2. Fundamentos socio-antropológicos de la EIB

Los nuevos diseños curriculares para los diferentes niveles educativos –dentro de ellos, el correspondiente a la formación de los futuros docentes– deben superar la reiterada visión esencialista y a-histórica con la que se percibe la cultura, la lengua y la identidad de los sujetos. Los fundamentos conceptuales actuales debaten profundamente la caracterización del mundo social en términos de culturas entendidas como totalidades o sistemas diferenciales de atributos, costumbres y tradiciones típicas que producen identidades prototípicas entre sus miembros. Igualmente, cuestionan la rápida asociación entre fronteras étnicas, lingüísticas, culturales y territoriales⁵.

Muy especialmente en lo que corresponde a las poblaciones indígenas, la concepción esencialista ha tendido a percibir las configuraciones cerradas, idénticas a las formas del pasado o, en su defecto, sujetas a proceso de desintegración en la medida que se vinculaban forzada o espontáneamente a la sociedad nacional. Los preconceptos que se desprenden de esta representación conforman un vasto aglomerado que incluye la imposibilidad de enseñar a niños y niñas provenientes de culturas contrastantes con las del docente, la suposición de inexistentes expectativas educativas entre los grupos indígenas, la necesidad de construir circuitos diferenciados de escolaridad, la naturalización del fracaso escolar por no pertenecer al horizonte lingüístico-cultural dominante, por citar algunos. Ellos han obstaculizado seriamente los procesos educativos y el papel que puede desempeñar el docente.

En ningún momento del pasado y, menos aún, en los contextos presentes, las sociedades humanas han permanecido cerradas. Un fluido contacto e intercambio ha sido la característica dominante. No obstante ello, los grupos han logrado re-crear *formas distintivas de pensar, sentir y actuar* a través de las cuales se *auto-identifican* como grupos específicos. Corresponde detenerse brevemente en los términos destacados: las prácticas y formas de hacer, de significar y de comunicar son producidas y reproducidas constantemente por los sujetos en el marco de la interacción social intra y extra comunitaria. Se trata de una recreación colectiva, muchas veces disputada y compleja, que a

⁴ Encuentro de los Pueblos Indígenas y EIB. Aportes al Anteproyecto de Ley de Educación Nacional. Buenos Aires, MECyT, 19 y 20 de septiembre de 2006.

⁵ Entre otros, es posible encontrar grupos étnicos dentro de un mismo grupo lingüístico, así como un grupo étnico con diversas lenguas.

partir de las tradiciones y legados de las generaciones precedentes, se enfrenta constantemente a los contextos y dinámicas que definen el presente. En todo momento es posible remarcar tanto la continuidad, la semejanza, la modificación o la diversidad de las prácticas culturales o lingüísticas, en la medida que resultan siempre relativas a los sujetos, los contextos y los momentos considerados. Es por ello que la postulación de una identidad diversa sólo puede ser resultado de un proceso de auto-reconocimiento colectivo.

La afirmación según la cual el intercambio y el diálogo han estado en la base de los procesos de génesis y mantenimiento de la diversidad cultural y lingüística es particularmente valedera en la actualidad, ya que los niños y niñas –incluso los que provienen de grupos originarios autoidentificados como tales– se desarrollan en contextos pluriculturales y plurilingües, aunque no necesariamente manejen con competencia todos los códigos del intercambio involucrados en esa pluralidad. Obviamente, estos procesos se desarrollan y son factibles en la medida en que no se impone o soslaya un patrimonio sobre otro.

Los fundamentos presentados conducen a entender la *interculturalidad*⁶, no ya como un concepto a declamar, sino como un proceso o proyecto inacabado, de carácter ético, político y epistemológico, a construirse por los sujetos y grupos que integran la sociedad. Requiere el establecimiento de auténticas relaciones dialógicas en los contextos institucionales en los cuales los sujetos de identidad diversa entran en comunicación. De allí la significativa importancia conferida a la escuela como institución en la que se materializa ese encuentro. El diálogo intercultural como esquema modelizante de los intercambios sociales y escolares permite pensar sujetos que, a pesar de las desiguales posiciones de poder material, social e institucional que detentan, se predisponen a escuchar, intercambiar y ampliar sus concepciones del mundo, como actividad que fortalece su identidad en tanto resultado constante de procesos de creación, negociación y recreación. El modelo del diálogo implica aceptar que el desconcierto inicial que provoca el intercambio entre diversidades no es un obstáculo, sino el motor para construir una progresiva comprensión y conocimiento mutuo.

Tales fundamentos no implican obviar las desiguales condiciones que los grupos diversos han encontrado, y aún siguen haciéndolo, para ser reconocidos como interlocutores legítimos, negociar sus proyectos y difundir públicamente sus conocimientos y pareceres. Las dinámicas sociales, económicas y políticas estructurales condicionan significativamente las oportunidades para participar de un diálogo simétrico; pero no menos cierto es que el diálogo democrático que busca la ampliación de los contenidos de la ciudadanía no es directamente dependiente del resultado de aquellas dinámicas.

Desde esta perspectiva y considerado tanto en la faz personal como institucional, el docente adquiere un rol fundamental como propiciador del intercambio intercultural, la búsqueda de códigos compartidos que faciliten la comunicación y la incorporación de saberes y conocimientos al currículo escolar y al patrimonio cultural del país. Para el desarrollo de estas actividades, es menester estar provisto de sólidos recursos conceptuales y capacidades que le permitan trabajar las dinámicas interculturales como punto de partida y de llegada de los procesos educativos, pero también de la convicción emancipatoria que busca el horizonte de una ciudadanía reformulada en términos de igualdad, diversidad y libertad.

⁶ Por razones de espacio, se omite aquí la vasta discusión terminológica y programática entre el carácter “multi”, “pluri” o “intercultural” que deben adquirir las dinámicas sociales.

2.3. Fundamentos curriculares y pedagógicos para la EIB

El currículo para la formación docente en la modalidad de EIB debe ser simultáneamente consistente en los recursos conceptuales y metodológicos que provea para el desempeño docente, al tiempo que abierto en sus concreciones específicas. Ello es así porque las definiciones curriculares de EIB son objeto de tratamiento y propuesta de múltiples grupos indígenas y no indígenas, siendo previsible un escenario futuro de participación, rectificaciones y enriquecimiento progresivo de los diferentes niveles de decisión curricular que se alcancen.

Una tarea preliminar para esta construcción curricular progresiva es la reflexión sobre las condiciones socio-antropológicas a través de las cuales la experiencia colectiva queda categorizada como “conocimiento” según los diferentes grupos culturales, las variadas modalidades en que estos saberes son socializados y transmitidos y, finalmente, los sujetos a los que se atribuye las habilidades para producirlos y enseñarlos. Corresponde incorporar a dicho análisis las particulares circunstancias socio-políticas que operaron en el mundo occidental al permitirle jerarquizar sus patrones de producción de conocimiento como medida, modelo y cúspide del conocimiento humano, la escuela como modalidad específica y legitimada para conducir la socialización de las nuevas generaciones, y los docentes como expertos en la transmisión escalonada del saber científico devenido saber escolar. Esta perspectiva analítica resulta central para reformular los criterios de verdad y legitimidad que se atribuyen a los conocimientos considerados relevantes para el aula intercultural, del mismo modo que facilitan la comprensión de las desiguales posibilidades que los grupos han encontrado no solamente para producir los saberes, sino incluso para apropiarse de aquellos categorizados o impuestos como imprescindibles para el desempeño adecuado en la sociedad.

Se desprende de ello que la necesidad de jerarquizar los saberes que han elaborado las poblaciones originarias –reconociéndoles su estatuto legítimo de conocimiento a ser transmitido– es un primer paso en la dirección de construcción del currículo intercultural. La complementariedad de saberes, pero también la explicitación de las asimetrías, disputas y silencios que giran en torno a los conocimientos diversos deben ser criterios para la planificación compartida del currículo de EIB, en la medida que éste aspira a reformular los fundamentos epistemológicos, políticos y pedagógicos que definen el conocimiento socialmente legítimo a trabajar en el ámbito escolar.

La flexibilidad del curriculum no debiera interpretarse en el sentido de que resultaran necesarios lineamientos para cada una de las diversidades indígenas del país. No se trata aquí de que el futuro docente deba conocer por anticipado todos los contextos lingüísticos y culturales en los cuales eventualmente desempeñará su labor, ni tampoco que los docentes indígenas queden circunscriptos a los horizontes de sus comunidades de origen. El eje medular de la formación docente debe asentarse en las herramientas disciplinarias, pedagógicas y didácticas que permitan el desarrollo de los procesos de aprendizaje en ambientes interculturales y multilingües. Al mismo tiempo, son estos elementos los que brindarán concordancia nacional y provincial a las propuestas de formación docente, superando el enfoque localista que en muchos casos ha caracterizado las experiencias formativas precedentes.

Finalmente, un aspecto especialmente destacado en las instancias de consulta para la elaboración de este documento ha sido la necesidad de arbitrar espacios y procesos para que los estudiantes de profesorado y docentes de procedencia indígena puedan elaborar, decidir y sedi-

mentar colectivamente las formas particulares y los contenidos específicos que, en su opinión, caracterizan lo que es un maestro indígena. De tal manera, las definiciones curriculares de la EIB ameritan complementarse con una previsible pluralidad de modalidades del ejercicio docente.

Capítulo III

PROPUESTAS PARA LA DEFINICIÓN DE LOS DISEÑOS CURRICULARES

1. La formación de docentes de Educación Intercultural Bilingüe

1.1. El necesario balance entre la atención a la diversidad y la integración nacional del currículo de la formación docente inicial

Alrededor de 16 países latinoamericanos desarrollan proyectos y programas educativos interculturales bilingües para y con población indígena. La mayoría de estas experiencias han atravesado por grandes dificultades en su implementación; entre las más destacadas se encuentra la carencia de recursos humanos especializados en este ámbito.

La formación de docentes para atender la diversidad lingüística y cultural en la Argentina requiere de la definición, formulación e implementación de políticas lingüísticas y educativas tanto nacionales como regionales que favorezcan una formación inicial de profesionales con sensibilidad y capacidades frente a la temática específica en las aulas y fuera de ellas. Dicha formación no puede reducirse a los futuros docentes que provienen de las comunidades originarias, sino que debe alcanzar a todo docente que trabajará en aulas multilingües y multiculturales. En este sentido, los institutos superiores de formación docente requieren una propuesta curricular que asuma tanto el tratamiento de la diversidad cultural y lingüística como aspectos definitorios de la modalidad de EIB, como la interculturalidad en tanto eje sustancial de la formación de todos los futuros maestros.

Las experiencias de educación bilingüe o educación intercultural bilingüe en la escuela primaria y en institutos superiores de formación docente que se desarrollan en diversas provincias argentinas pueden proporcionar potenciales insumos para repensar los diseños curriculares en sus niveles de decisión nacional, regional e institucional, de manera que éstos reflejen la construcción de una sociedad diferente, basada en la igualdad ciudadana y el reconocimiento de identidades diversas.

La definición curricular del profesorado de nivel primario para la modalidad constituye, por tanto, una coyuntura novedosa para planificar el necesario balance entre los contenidos disciplinares, pedagógicos y didácticos requeridos para un docente especializado en EIB, y los conocimientos culturales y lingüísticos específicos de los ámbitos regionales y locales en los que desarrollará su labor. Atento a la génesis particular que han tendido las experiencias de formación en EIB que ofician de antecedentes, es menester considerar que la integración nacional del currículo de la formación docente en EIB constituye un significativo resultado a construir.

La formación de profesores en la modalidad de EIB hace suyo el desafío de jerarquizar los procesos

de aprendizaje y las titulaciones docentes que reciben los estudiantes indígenas de profesorado, brindándole los conocimientos preliminares y específicos para el desarrollo del oficio en condiciones profesionales equiparables a las exigidas para los docentes no indígenas. A nivel concreto, esto implicará que los docentes indígenas estarán entrenados para desempeñarse tanto en las áreas de predominancia cultural y lingüística de sus comunidades de origen, como en cualquier aula del sistema educativo.

1.2. La necesidad de formar docentes en la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe

El desarrollo de las propuestas curriculares que postulan una educación intercultural y bilingüe (sea ésta modalidad, área o programa paralelo al currículo oficial, como es el caso de algunos países donde se desarrolla la EIB), al igual que toda transformación curricular de la educación básica, conlleva la necesidad de una estrategia para incrementar la calidad en la formación de los futuros docentes.

Una educación orientada al reconocimiento y tratamiento de la diversidad requiere de maestros capaces de generar procesos de enseñanza, investigación, reflexión, conceptualización y transformación en los distintos ámbitos que implica el desarrollo de la acción educativa, dentro y fuera de las aulas. Aportar los recursos conceptuales y metodológicos para que los futuros docentes puedan asumir con solvencia la función y el potencial que tienen para revitalizar las lenguas, revalorizar la diversidad cultural y contribuir a la conformación de ciudadanos con identidades múltiples, exige recuperar los esfuerzos individuales y colectivos que diversos docentes han emprendido en tal sentido, al tiempo que les dé direccionalidad en la nueva conformación del sistema educativo argentino.

Habrá también que considerar la conveniencia de concebir la formación inicial y la formación en servicio como fases o momentos de una formación que debe ser vista como permanente o continua. Esta necesidad cobra mayor preponderancia en un campo como el de la EIB, en el cual los maestros deberán adaptar el trabajo pedagógico a la situación socio-lingüística particular en la que tengan que desempeñarse, claro está, a partir de y recurriendo a los principios, caracterizaciones y estrategias generales desarrolladas durante el período de formación inicial.

La innegable importancia de contar con maestros especialmente formados para atender los requerimientos de la transformación curricular e institucional que la EIB implica, se articula con la necesidad de disponer de formadores de formadores; vale decir, de quienes deban asumir las tareas de formación y capacitación docente.

2. Propósitos de la modalidad en el marco de la formación docente

Al referirse a la formación inicial para las ocho modalidades del sistema educativo nacional, los Lineamientos Curriculares Nacionales establecen que *“la modalidad de EIB se construye conjuntamente entre la lengua y la cultura mayoritaria y las lenguas y culturas de los distintos pueblos indígenas del país y promueve el reconocimiento y aceptación de la heterogeneidad étnica y lingüística*

y considera la diversidad como valor. Estos son los fundamentos que le otorgan validez al diseño de una propuesta curricular específica”. (LCN, 2007, párrafo 117)

En vista a ello, el docente con formación en la modalidad de EIB debe tener competencias para desarrollar procesos de enseñanza, conceptualización, investigación y transformación en torno a aspectos claves para el mejoramiento de la calidad educativa. A saber:

A nivel conceptual, la modalidad propenderá a:

- garantizar un sólido conocimiento de las dinámicas lingüísticas y culturales como fundamento socio-lingüístico y antropológico del desarrollo de la persona humana y de la educación intercultural en los contextos de diversidad étnica, cultural y lingüística que caracterizan a la Argentina y a la región latinoamericana;
- sustentar teóricamente el bilingüismo y el pluriculturalismo y ofrecer las bases pedagógicas para su tratamiento, en el marco de las políticas lingüísticas y culturales que rigen al país y a la región;
- brindar los instrumentos teóricos y metodológicos para identificar e investigar problemas inherentes a la educación intercultural bilingüe en los espacios donde el docente ejerce su labor;
- generar ámbitos institucionales y colectivos de desarrollo curricular, a fin de incrementar la pertinencia cultural, la relevancia social y la significación del aprendizaje en los niños y niñas indígenas y en los diversos contextos en que se desarrollan los procesos educativos.

A nivel lingüístico, la modalidad propenderá a:

- impulsar la valoración, recuperación, utilización y desarrollo de las lenguas originarias, contribuyendo a los esfuerzos por sistematizarlas y documentarlas;
- garantizar la alfabetización inicial en la lengua primera y subsiguientemente el bilingüismo como competencia de todos los educandos;
- promover el bilingüismo de los futuros docentes tanto a nivel oral como escrito y la apropiación de las herramientas que permiten el conocimiento y enseñanza de las lenguas segundas, incluido el español, en contextos de interacción;
- usar la lengua indígena y el castellano en procesos pedagógicos siguiendo un modelo de bilingüismo de mantenimiento y desarrollo, según sean las características socio-lingüísticas de los contextos socio-educativos y las expectativas formuladas a tal respecto por las comunidades de origen.

A nivel socio-cultural, la modalidad propenderá a:

- fomentar el conocimiento y la valoración de la realidad multilingüe y multicultural de Argentina, favoreciendo la construcción y desarrollo de relaciones interculturales entre los ciudadanos;
- valorar, recuperar y jerarquizar los conocimientos, saberes y prácticas de las culturas indígenas en todos los dominios en los que éstas se formulan y en todas las asignaturas del currículum.
- reconocer los aspectos compartidos y diversos con los que se socializa a la infancia según grupos y contextos, y respetar las formas particulares de conceptualizar, intercambiar y expresarse de los niños y niñas indígenas, como sustento de sus intereses de conocimiento y de su identidad como educandos;

- propiciar el conocimiento, valoración, respeto y uso de los códigos éticos y estéticos de las culturas indígenas y de otras culturas;
- brindar el reconocimiento y legitimidad escolar de los repertorios culturales, lingüísticos y éticos que permitan a los educandos indígenas insertarse en los diversos ámbitos de la sociedad plural con una identidad afirmada en condiciones de igualdad con el conjunto de los conciudadanos.

A nivel institucional y local, la modalidad propenderá a:

- contribuir al desarrollo de la institución educativa con enfoque intercultural, dinamizando procesos descentralizados de gestión pedagógica y curricular;
- estimular mecanismos de participación de los distintos actores de las comunidades en el quehacer educativo e institucional;
- aportar a la documentación y a la difusión pública de los conocimientos y lenguas indígenas;
- contribuir a la recuperación de las experiencias de EIB que se desarrollan localmente y a la conformación de redes entre los institutos superiores de formación docente y los establecimientos escolares con una dinámica de retroalimentación.

2.2. Perfil del docente con especialidad en EIB

El docente con formación en la modalidad de EIB estará capacitado para:

- diseñar y evaluar currículos diversificados que respondan simultáneamente a las características y necesidades socio-lingüísticas del contexto en el que se encuentra la unidad educativa y los objetivos de la educación en condiciones de igualdad y calidad;
- planificar e implementar procesos de enseñanza y aprendizaje que incorporen con una perspectiva integral los patrones de crianza indígenas, las epistemologías de construcción de conocimientos y las metodologías de transmisión de los pueblos indígenas;
- crear situaciones dinámicas y atractivas de enseñanza para los educandos, promoviendo el aprendizaje significativo y cooperativo, en base a una sólida formación pedagógica con sensibilidad hacia la diversidad;
- interrelacionar el saber científico escolar, las fuentes de información socialmente disponible y los conocimientos indígenas con la actividad cotidiana, explicitando la relevancia contextual de cada uno de ellos y los cursos de acción alternativos que tal riqueza cultural posibilita;
- desarrollar la planificación didáctico-metodológica para la enseñanza de las lenguas L1 y L2, tendiente al logro de la competencia comunicativa en los niños y niñas, tanto a nivel oral como escrito;
- diseñar y ejecutar proyectos de investigación pedagógica en el campo de la EIB y elaborar materiales didácticos, así como evaluar de manera crítica los materiales de enseñanza;
- generar un diálogo intercultural equitativo en las diversas circunstancias de desempeño docente, promoviendo en las actividades escolares y no escolares el fortalecimiento de la autoestima de los integrantes de la comunidad;

- proponer y acompañar la participación paulatina del educando en contextos institucionales crecientemente pluriculturales y plurilingüísticos.

La formación en la modalidad de EIB implica la apropiación por parte del futuro docente de los recursos conceptuales y metodológicos que permiten el desempeño de las habilidades antes mencionadas, pero también involucra dimensiones personales que superan las fronteras del ejercicio profesional. Entrenarse en el diálogo intercultural involucra un proceso continuado que, conjuntamente con la formación académica, requiere una predisposición constante para transformar las eventuales circunstancias de discrepancia, conflicto o desentendimiento en una situación propicia para la comprensión y negociación mutua. Involucra asimismo, la inclinación para poner en cuestión los preconceptos y prejuicios que lo definen como sujeto socio-cultural, aceptar la pluralidad de fuentes de conocimiento y verdad, de la que se desprende la relatividad de las propias afirmaciones, y reformular los sustentos del rol docente.

3. Contenidos de la Formación Específica

Los Lineamientos Curriculares Nacionales recomiendan incluir en los profesorados de EIB “*el estudio de los contenidos relativos a la diversidad sociocultural y sociolingüística y a las demandas y expectativas de los pueblos y organizaciones indígenas con relación a una mayor pertinencia y relevancia cultural de los diseños curriculares y explicitar las dimensiones políticas, epistemológicas y pedagógicas*” (LCN, 2007, párrafo 49.5). Sin excluir el estudio organizado en disciplinas que se propone para la Formación General, dicho documento alienta el progresivo tratamiento “*de formas del conocimiento organizados en áreas o regiones amplias que trascienden las especificidades disciplinares (tales como problemas, tópicos y objetos construidos trans o inter-disciplinariamente)*” (LCN, 2007, párrafo 44).

El docente especializado en la modalidad de EIB debe abordar en su formación los siguientes ejes temáticos:

- Eje 1: Fundamentos de la EIB
- Eje 2: Bilingüismo
- Eje 3: Sujetos
- Eje 4: La enseñanza
- Eje 5: Práctica y residencia

3.1. Contenidos recomendados para cada eje

Eje 1: Fundamentos de la EIB

- ★ *La interculturalidad como fundamento socio-antropológico.* Comprenderá nociones relativas a:
 - a) la dinámica cultural: los procesos de creación, producción, reproducción y recreación cultural;
 - la complejidad lingüístico-cultural de los contextos locales y regionales y de las sociedades nacio-

nales; la diversidad cultural y los procesos de estratificación social y de hegemonización histórico-cultural; las dinámicas de imposición y resistencia cultural y lingüística;

- b) las relaciones entre las dimensiones culturales, lingüísticas, étnicas, socio-económicas y de género;
- c) los patrones de crianza y socialización de las nuevas generaciones según tradiciones culturales; la conformación de la identidad como proceso multidimensional y constante en los contextos multiculturales.
- d) la crítica conceptual al racismo, la xenofobia y la discriminación en sus múltiples expresiones.

★ *La interculturalidad en el contexto histórico y político.* Comprenderá nociones relativas a:

- a) la presencia indígena en los contextos locales, regionales y nacionales en el presente y en el pasado; las perspectivas indígenas sobre la historia argentina y la reformulación intercultural de ésta;
- b) las formas de organización indígena local y supra-local y las expectativas y demandas sobre derechos, con especial énfasis a los derechos educativos;
- c) los marcos normativos e institucionales –internacionales, nacionales y provinciales– que garantizan su participación en la toma de decisiones; el fundamento jurídico de los Derechos Humanos; las Constituciones Nacional y provinciales y los Convenios Internacionales suscriptos;
- d) las propuestas, proyectos y documentos sobre EIB elaborados por diferentes organizaciones y sujetos; los procesos de negociación y definición curricular y la participación indígena.

Eje 2: Bilingüismo

★ *El bilingüismo como competencia pragmática.* Deberá comprender nociones relativas a:

- a) la teoría integral del lenguaje, con enfoque constructivista;
- b) los procesos sicolingüísticos (adquisición y aprendizaje de lenguas, competencia lingüística, las dimensiones orales y escritas de las lenguas, desarrollo de la lectura y escritura en L1 y L2) y socio-lingüísticos en el aprendizaje y uso de las lenguas (el habla como práctica cultural, las competencias pragmática y socio-cultural, las reglas socio-culturales que regulan su aplicación; los patrones de interacción lingüística y la diversidad de contextos de interacción, los contextos sociales y académicos en el uso de la lengua; lengua y variantes dialectales; los procesos lingüísticos de contacto; los contextos de diversidad lingüística y el aprendizaje informal de segundas lenguas; las fuentes orales y escritas de las lenguas y las técnicas básicas de documentación de lenguas);
- c) los procesos de socialización lingüística.

Eje 3: Sujetos

En lo que respecta a la formación referida a los sujetos del aprendizaje y de las diferencias sociales e individuales, la oferta curricular deberá incluir los fundamentos psicosociales y antropológicos de la pedagogía en EIB. A saber: profundización en las bases teóricas del desarrollo infantil con enfoque socio-genético; la dinámica de la socialización primaria en contextos de diversidad lingüística y cultural; las modalidades formales y no formales de socialización y su relación con la modalidad institucional escolar; los procesos colectivos de construcción del sujeto y la singularidad de la categoría de individuo; la infancia como categoría genérica y la postulación de la existencia de infancias en

plural. Asimismo, estos núcleos temáticos brindarán al futuro docente los elementos para distinguir y resolver en las situaciones de aprendizaje y sus eventuales conflictos, los aspectos socio-culturales, interaccionales y cognitivos, evitando su generalización bajo la rúbrica de impedimentos de los niños para el aprendizaje. De la misma manera, ofrecerán los recursos para reconocer los conocimientos y competencias con que los niños llegan a la escuela; desempeñarse como coordinador de grupos de niños en situación de diversidad y como mediador de las situaciones de interacción grupal.

Eje 4: La enseñanza

En lo relativo a la enseñanza en la modalidad, este documento toma en consideración la recomendación de los Lineamientos Curriculares Nacionales, al señalar que los profesores de EIB deberán “asegurar una sólida formación en la enseñanza de una primera como de una segunda lengua, vinculada con la reflexión epistemológica sobre la relación curricular que debe existir entre pautas y elementos culturales de los pueblos originarios y aquellos propios de la cultura nacional argentina” (LCN, 2007, párrafo 50.6). En consonancia, se sugiere:

La EIB como pedagogía integral: objetivos, perfil ideológico y metodología de trabajo en el área de lenguas, derechos humanos y relaciones interétnicas; criterios y técnicas para la planificación del currículo de aula, unidades curriculares y experiencias de aprendizaje con enfoque cooperativo; metodologías para la recuperación de recursos y expectativas educativas de las comunidades; los proyectos áulicos y extra áulicos en EIB; la integración de conocimientos indígenas y no indígenas; estrategias y recursos para prevenir el fracaso escolar y la repitencia de los alumnos y alumnas; fundamentos éticos del desempeño docente en contextos interculturales.

El bilingüismo con enfoque holístico: reflexión lingüística sobre la primera lengua; fundamentos pedagógicos y didácticos para la enseñanza de segundas lenguas; enseñanza del español como contenido curricular y como segunda lengua; la especificidad del aula y la escuela como contexto de interacción bilingüe; las diferentes situaciones de bilingüismo y los procesos de bilingüización; las estrategias para la alfabetización inicial y el pasaje de la oralidad a la escritura; uso y preparación de material didáctico; los recursos pedagógicos para abordar las dificultades lingüísticas en el aprendizaje de segundas lenguas; las técnicas básicas para el reconocimiento y documentación de lenguas diversas; normalización de la gramática y la grafía de las lenguas indígenas.

La formación inicial de profesores en EIB requiere como requisito impostergable el conocimiento y aprestamiento en al menos una lengua indígena, en caso de que el futuro docente sea hispanohablante, de manera de evitar una apropiación meramente conceptual de la didáctica del bilingüismo. Complementariamente, en el caso de aquellos estudiantes de profesorado que manejan la lengua indígena como lengua materna, se sugiere instancias que contribuyan a los usos letrados de su lengua, trascendiendo el dominio oral; así como el aprestamiento en otra lengua indígena⁷ y en el español, según las posibilidades institucionales o el juicio de sus tutores académicos. En tal sentido, la formación ofrecida al futuro profesional procurará en todo momento superar la escisión entre el docente que enseña en español y el docente indígena que enseña en lengua materna, generando en ambos las capacidades para la enseñanza bilingüe⁸.

⁷ Se toma en consideración para esta propuesta la circunstancia de que diversas lenguas indígenas se encuentran en situación de lenguas segundas a consecuencia de los procesos de desplazamiento lingüístico.

⁸ Para una fundamentación más exhaustiva de esta propuesta, véase: López, Luis Enrique: “La diversidad étnica, cultural y lingüística latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere”, en *Revista Iberoamericana de Educación* N° 13, Educación Bilingüe Intercultural, Madrid, OEI, enero-abril 1997.

Eje 5: Residencia

Práctica integral en escuelas de la modalidad. Es de fundamental importancia la sistematización de las experiencias de los residentes en seminarios y talleres de duración variable. Éstos estarán dirigidos a compartir, presentar y debatir las experiencias, en cuanto a producción de conocimiento sistematizado y de su inclusión en el sistema.

4. Orientaciones para la enseñanza

La definición de la interculturalidad como un proyecto socio-político y educativo que deberá construirse entre los sujetos y las comunidades, conjuntamente con el enfoque metodológico de la EIB (orientado a rescatar las problemáticas que la diversidad ha planteado al quehacer escolar como motores para su reformulación), constituyen dos argumentos significativos para reorganizar las prácticas pedagógicas al interior de los institutos superiores de formación docente. Es posible sintetizar algunas consideraciones metodológicas que se desprenden de ellos.

En primer término, la diversidad lingüística y cultural constituye un recurso en el proceso educativo, y esta afirmación resulta válida tanto sea el estudiante un niño/a como un futuro docente. De allí que las experiencias formativas a organizarse dentro y fuera del instituto superior de formación docente deben tomar como punto de partida y fuente de enriquecimiento la diversidad étnica, cultural y lingüística que presentan los estudiantes de profesorado y el ISFD como agrupamiento social. Si bien constituye un tópico debatido en las instancias de consulta, es menester planificar un futuro institucional que albergue a integrantes indígenas y no indígenas en condiciones de estudiantes y de formadores de formadores, situación que permitirá superar la tendencia que limita la temática de EIB a los niveles educativos primarios y secundarios. Enmarcados en un paradigma constructivista, la riqueza de experiencias y conocimientos de los estudiantes se constituye en el material inicial que posibilita el aprendizaje y motiva las problemáticas socio-educativas que la pedagogía de EIB procura resolver. En ellas, el docente de los ISFD es mediador de los aprendizajes, apoyando y orientando la búsqueda de las resoluciones pedagógicas a tales temáticas.

Vinculado con lo anterior, el carácter progresivo de la pedagogía de EIB demanda la construcción de una comunidad de aprendizaje que, además de incluir a estudiantes, docentes, directivos y personal administrativo, integre las propuestas educativas de actores individuales y colectivos tradicionalmente no reconocidos como “pedagogos” y de aquellos que llevan adelante experiencias áulicas en EIB. La incorporación de estos aportes en las instancias de los ISFD sin lugar a dudas contribuirá a modificar, relativizar y enriquecer simultáneamente las fuentes legitimadas del saber docente y las prácticas cotidianas a través de las cuales los profesores y los docentes en actividad socializan a los maestros noveles en el ejercicio del rol.

Por su parte, la naturaleza reflexiva de la pedagogía de EIB requiere que en el proceso formativo de los futuros docentes se privilegien las instancias de análisis y reformulación de los modos del quehacer docente. Tal tarea es condición formativa necesaria para el docente en la modalidad de EIB, toda vez que se toma como punto de partida que la diversidad de contextos de enseñanza-aprendizaje es la realidad de las aulas y no el obstáculo para la implementación de las metodologías

y criterios aprendidos con anterioridad. De allí que los ISFD deberán ofrecer –de forma presencial o a través de recursos técnicos– posibilidades de acceso, observación e interacción con situaciones socio-educativas de diferente naturaleza como eje desencadenante de la formación.

Desde su comienzo, las prácticas profesionales de la orientación propiciarán la incorporación de los estudiantes a proyectos de trabajo conjunto ISFD-escuelas-comunidades o a su paulatina construcción en el caso en que tales proyectos no se encuentren diseñados. Es deseable, asimismo, que tales redes se articulen con instituciones gubernamentales, universitarias y de la sociedad civil que lleven adelante trabajos de reconocimiento, fortalecimiento y/o documentación socio-lingüística con las comunidades. Se procurará con ello generar situaciones que permitan al futuro docente apropiarse de las múltiples mediaciones que están presentes en el aula intercultural bilingüe y valorar su potencial en el hecho educativo. Complementariamente, se estimulará la reflexión comparativa con las prácticas profesionales del primer ciclo, esperando con ello evitar la difundida tendencia a concebir las escuelas con diversidad étnica, lingüística y cultural como “escuelas especiales”. Las prácticas profesionales en contexto de diversidad, concebidas como eje estructurante de la formación, contribuirán a que los procesos socio-educativos concretos orienten el proceso formativo y a que la bibliografía presentada en clase pueda ser analizada pero también cuestionada a la luz de lo que se observa en el terreno y de lo que se aprende de boca de quienes siendo expertos en diversos aspectos de la vida indígena, no han puesto sus conocimientos en papel.

Se sugiere especialmente la organización de las unidades curriculares en los formatos de seminarios, talleres y trabajo de campo, articulados en relación con la Formación en la Práctica Profesional.

4.1. Secuencia de contenidos

Teniendo en cuenta la cantidad de horas previstas para la enseñanza de la modalidad, se han privilegiado los elementos conceptuales y didácticos de la EIB que facilitarán la compatibilización nacional de las propuestas a implementar en las jurisdicciones e institutos superiores de formación docente del país. En los niveles de definición institucional y en función de los recursos profesionales y/o locales disponibles, es deseable que la malla curricular de la modalidad se enriquezca y complemente con contenidos relativos a la especificidad lingüística y cultural presentes en la zona de influencia de los institutos de formación.

De manera preliminar, resulta menester atender a las siguientes consideraciones:

- La propuesta para la secuencia de contenidos de la modalidad está sujeta a reajustes en función de los lineamientos curriculares para el profesorado de educación primaria.
- Las experiencias precedentes sobre la formación docente de indígenas y la capacitación en EIB o aspectos vinculados (bilingüismo, currículo multicultural, etc.) de docentes no indígenas, así como las demandas de los pueblos originarios respecto al perfil esperado de docente, resultan heterogéneas y disímiles. De allí que existan criterios y argumentos diversos en relación al tipo de oferta formativa, la oportunidad y la profundidad en que deben ser adquiridos los conocimientos para el ejercicio del rol, según se tome en consideración la identidad indígena o no indígena de los estudiantes de profesorado. Sin profundizar en tal debate que será objeto de trabajo en cada jurisdicción, el reconocimiento nacional de la modalidad en la Ley Nacional de Educación y los objetivos de política educativa que de ella se desprenden, alientan a que las

propuestas provinciales de formación reserven un espacio sustantivo de intercambio y aprendizaje conjunto entre ambos tipos de matrícula.

- Existen diferentes opciones en relación con el momento oportuno para ofrecer los espacios curriculares propios de la modalidad. La sugerencia de comenzar desde el primer año encuentra fundamento en la importante presencia de comunidades indígenas en algunas jurisdicciones y en diferentes actores involucrados en procesos formativos en EIB quienes, entre otros argumentos, estiman necesario el trayecto formativo completo para el logro del perfil de un docente de la modalidad. En esta opción, los fundamentos conceptuales y pedagógicos de la EIB ofician de eje troncal, con relación al cual se podrá adecuar e integrar paulatinamente la malla curricular establecida para el profesorado de educación primaria. Por su parte, en función de su conformación socio-lingüística y de la capacidad institucional de los ISFD, otras jurisdicciones pueden privilegiar la oferta de los espacios formativos con posterioridad a la acreditación del profesorado en educación primaria, en el marco de postitulaciones. Una opción intermedia es la planificación de los espacios curriculares de la EIB en el tercer año de la formación, una vez que el estudiante de profesorado haya adquirido los conocimientos básicos para el desempeño de su labor.
- En caso de que los institutos superiores de formación docente ofrezcan asimismo la modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, podrán compatibilizarse espacios curriculares afines.
- Se recomienda especialmente que la Residencia pedagógica integral se articule sustantivamente con la modalidad.

5. Orientaciones para la evaluación

Los procesos de evaluación en la modalidad deben favorecer la construcción de conocimientos y el apoyo que los profesores prestan a este proceso. En este sentido, la evaluación debe ser considerada como una herramienta metacognitiva y de autoanálisis que permita a los estudiantes el control consciente de las interpretaciones significativas que construyen de la realidad bajo estudio y de los procesos de aprendizaje que experimentan. La evaluación es el medio que tanto los profesores como los estudiantes tienen para visualizar este proceso de construcción progresiva de la reflexividad, siendo necesario estimular la documentación progresiva del aprendizaje que realiza el futuro profesional (registros de campo; análisis de textos y experiencias; diseño de propuestas y/o material didáctico, entre otros).

En la modalidad de EIB, deberá evaluarse el desempeño, la capacidad de argumentación y el desarrollo de soluciones apropiadas a problemas de la práctica. Por su parte, si se acepta que el aprendizaje surge de los procesos que están entrelazados en la percepción y en el desarrollo de la experiencia, entonces el ejercicio continuado de la evaluación y de la auto-evaluación (lo que pasa con el aprendiz cuando éste está involucrado en un trabajo de aprendizaje), debe integrarse sustantivamente con la enseñanza de los contenidos curriculares previstos.

La diversidad de experiencias culturales y cognitivas que conllevan los estudiantes, futuros forma-

dores, les posibilita construir sus propios significados a partir de la información que trabajan, de ahí que se hace necesario que puedan objetivar, discutir, compartir y comunicar ese conocimiento en contextos de interacción y de procesos de negociación. No obstante, debe tenerse en cuenta que si el propósito del aprendizaje es la apropiación crítica de contenidos específicos o la solución de problemas específicos, la evaluación deberá requerir la producción de textos escritos en sus diversos formatos, en tanto resultados objetivables en los cuales se plasman las habilidades antes descriptas. En este sentido, se propone la incorporación de tres modalidades básicas de evaluación a lo largo de la duración de la modalidad: diagnóstica, formativa y final y sumativa.

a) Evaluación diagnóstica

Procura el registro y sistematización de los conocimientos previos con los que cuentan los estudiantes, a inicio de cada unidad temática o módulos, a fin de adecuar o reorientar los procesos pedagógicos y los contenidos temáticos. Simultáneamente, procura la familiarización de los futuros formadores en esta estrategia metodológica que replicarán recurrentemente en su Práctica Profesional.

b) Evaluación formativa

En la medida que las formas de aprendizaje y de enseñanza en la modalidad privilegian el desarrollo de talleres, la participación en equipos y pares de trabajo, la elaboración de trabajos, la discusión en grupos, la formulación de hipótesis, la formulación y desarrollo de proyectos en EIB, la redacción de registros de situaciones reales y de prácticas docentes, por citar algunos, la evaluación asume un carácter eminentemente formativo y de observación de las dificultades y avances de los estudiantes con el fin de facilitarles la ayuda necesaria en forma oportuna. La evaluación formativa acompañará todo el proceso de aprendizaje y enseñanza, y deberá destacar los criterios cualitativos y las sugerencias de mejora, profundización y/o rectificación que deberá realizar el alumno en sus producciones.

c) Evaluación final y sumativa

Toda unidad temática o módulo puede cerrar sus procesos con productos académicos terminales, ya sean éstos escritos, gráficos u otras formas de expresión. Asimismo, es deseable que estos productos constituyan tópicos, capítulos o ítems de la evaluación final donde los futuros docentes plasmen sus conocimientos como resultado de la modalidad⁹.

⁹ Quienes produjeron estas recomendaciones rechazan toda manifestación de sexismo, por lo cual en estos materiales se usa el género estrictamente como marca gramatical, sin identificación con un colectivo predominante y con la única intención de facilitar la lectura sin duplicaciones que pueden obstaculizarla.



Material de distribución gratuita