

BALANCE Y PERSPECTIVA DE LA EIB EN LA ARGENTINA

TALLER DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE



Atención de necesidades educativas de la Población Aborígen
PLAN SOCIAL EDUCATIVO

1999

INV

031079

SIC 37.014

A 37
PSE 6p

Ministro de Cultura y Educación de la Nación

Dr. Manuel Guillermo García Solá

Secretario de Programación y Evaluación Educativa

Prof. Sergio L. España

Subsecretaria de Gestión Educativa

Lic. Irene B. Kit

Plan Social Educativo

Programa "Mejor Educación para Todos"

Coordinación: Lic. Guillermo Golzman

**Proyecto: "Atención de Necesidades educativas
de la Población Aborigen"**

Coordinación: Lic. Susana Ferraris

**Lic. María Alejandra Kotin
Osvaldo Cipolloni**

Asistencia Técnica Pedagógica:

Lic. Pilar Varela

Lic. Viviana Fidel

Registro de grabación y sistematización de este documento:

Lic. Carina Müller

ÍNDICE

I. Introducción. Pág. 1

II. Presentación de Participantes. Pág. 5

1. Presentación del Proyecto 4. Comentarios de autoridades nacionales.
2. Presentación del PROEIB Andes.
3. Presentación de Experiencias.

III. Educación Intercultural Bilingüe Pág. 25

1. Descripción del contexto internacional que favorece pensar en una EIB.
Globalización: aspecto ideológico, aspecto jurídico, aspecto político.
Resurgimiento étnico. Cambio de paradigmas.
2. Conceptos generales sobre EIB.
 - Definición de EIB. Desarrollo Histórico de la EIB. Modelos de EIB.
 - Lengua. Cultura. Etnia.
 - Oralidad y escritura.
 - Formación y capacitación para una EIB.
 - Resultados de aplicación de programas de EIB.

IV. Bilingüismo. Pág. 49

1. Las lenguas en América Latina.
2. Definición y modelos de EB.
3. Reflexiones y bases para una enseñanza de y en dos lenguas. Aspectos lingüísticos. Aspectos sociolingüísticos (funciones de la lengua). Aspectos pedagógicos.
4. Preguntas realizadas por los participantes sobre la vitalidad de las lenguas.

V. Interculturalidad Pág. 63

1. Consideraciones generales sobre la dimensión intercultural de la educación.
2. Biculturalidad/Multiculturalidad/Interculturalidad.
3. Formas de entender la multiculturalidad y las políticas educativas interculturales.
4. Preguntas realizadas por los participantes sobre interculturalidad.

VI. La EIB en el contexto Latinoamericano. Pág. 71

1. Consideraciones generales.
2. Primeras apreciaciones sobre la EIB en América Latina.
3. Descripción de tres situaciones diferentes de la EIB en América Latina.
4. Algunas referencias de las experiencias de EIB en: Colombia. Perú. Paraguay.

VII: La EIB en la Argentina Pág. 91

1. Breve reseña del marco legal de la EIB en Argentina.
2. Primeras apreciaciones sobre EIB en Argentina.
3. Descripción general de la situación de la EIB en Argentina realizada por los actores implicados en las mismas a modo de balance y perspectivas, en cuanto a los siguientes ejes:
 - Lenguas y Cultura.
 - Organización y Desarrollo Pedagógico.
 - Gestión.
 - Formación de Recursos Humanos.

Con comentarios y aclaraciones de los participantes y de Luis Enrique Lopez. PROEIB Andes.

3. Propuestas y sugerencias expresadas desde los conceptos del bilingüismo y la interculturalidad, según las siguientes dimensiones:
 - Política de Estado
 - Gestión Institucional
 - Gestión Pedagógica
 - Didáctica
 - Formación de Recursos Humanos
 - Evaluación Externa e Interna de las Experiencias
 - Difusión y Promoción Social

VIII. Comentarios finales Pág. 119

IX. Bibliografía Pág. 125

X. Anexos Pag. 127

- Normativa
- PROEIB Andes

I. Introducción.

La preocupación por colocar en primer plano la cuestión indígena en nuestro país desde el punto de vista educativo, ha sido y es motivo de interés y atención del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación y, en este momento, ocupación específica del Plan Social Educativo (PSE), a través del Proyecto 4 "Atención a las necesidades educativas de la población aborigen". Sin embargo, el itinerario de las acciones revela un proceso en el que se fueron dando momentos de acercamiento paulatino a la situación educativa de estas poblaciones, afianzando experiencias desarrolladas en distintas comunidades, ajustando propuestas, colaborando con ellas, recogiendo sus demandas.

La respuesta concreta a esta preocupación nace, en primer lugar, del convencimiento de que la cultura y la educación son factores de enraizamiento social y que; al mismo tiempo, configuran instrumentos para sacar a la luz y desarrollar todas las potencialidades que el hombre, como sujeto particular posee. Las particulares condiciones de la población aborigen requieren, además, el reconocimiento de que la educación debe tener como objetivo último, centrar al hombre en sí mismo, armonizarlo con un espacio que magnifique su existencia en vez delimitarla, conferirle el derecho a aspirar a una mejor calidad de vida, lo que supone un afianzamiento de la propia personalidad que posibilita una actuación en auténtica libertad.

En la actualidad, la atención de la población indígena de nuestro país implica el desafío de desarrollar no sólo un proyecto educativo apropiado que responda a las particularidades lingüísticas y culturales de las diversas etnias sino también responder a las necesidades de aprendizaje de estas poblaciones así como a sus intereses y expectativas. El reconocimiento de esta diversidad lingüística y cultural requiere estrategias específicas para atender a la variedad de situaciones y contextos en los que los docentes aborígenes y sus educandos enseñan y aprenden.

El proyecto 4 del PSE está cumpliendo con la finalidad para la cual fue creado: fortalecer conceptual y metodológicamente las prácticas educativas que se desarrollan en el marco del proyecto "Atención de necesidades educativas de la población aborigen" de nuestro país así como promover su sistematización e institucionalización.

La realidad actual de este proyecto tiene su historia. Desde 1993, un conjunto significativo de escuelas con población aborigen ha recibido atención del PSE dentro de las líneas más abarcativas del mismo. El desarrollo del Programa "Mejor Educación para Todos", permitió tomar contacto con esta realidad y sus necesidades específicas, desde la perspectiva de la acción concreta y la reflexión sistemática a través de encuentros con los protagonistas de múltiples experiencias, visitas a escuelas y aportes de las Coordinaciones Provinciales y ONGs que desarrollan tareas en este ámbito.

A partir de 1997, el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación decide enfatizar la atención a estas escuelas y, consecuentemente, el PSE jerarquiza la tarea resolviendo apoyar específicamente el desarrollo de acciones orientadas a esta realidad a través del Proyecto "Atención a las necesidades educativas de la población aborígen", para avanzar en el logro de más y mejor educación para todos. Así se plantea como objetivo general, apoyar con asistencia técnico-pedagógica a las escuelas con población aborígen para: fortalecer las lenguas y las culturas indígenas, respetando las particularidades regionales; consolidar la información de las escuelas con población aborígen para identificar; promover y asistir experiencias educativas significativas cuya evaluación dé resultados, permita elaborar estrategias pedagógicas interculturales y bilingües, estimular la producción de material didáctico en cada región, como estrategia de transformación pedagógica y valorización de lo cultural y el bilingüismo desde la escuela.

Este año, el Proyecto 4 del PSE con el auspicio del PROFOR y de la OEI – Organización de Estados Iberoamericanos y la intervención de especialistas del Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe (PROEIB-Andes) para los países andinos, puso en marcha las actividades programadas y diseñadas en forma conjunta, en el marco de los siguientes objetivos:

- ♦ Profundizar los proyectos de innovación cultural y lingüística más significativos del país.
- ♦ Realizar un Taller Nacional de encuentro, asistencia e intercambio de experiencias, a fin de expandir lineamientos orientadores entre los proyectos de las provincias de mayor desarrollo y las que están iniciando sus experiencias.
- ♦ Realizar acciones de divulgación y difusión de las pautas centrales de la EIB para técnicos responsables de los sistemas educativos de las provincias que tienen población aborígen.
- Avanzar en el diseño de los contenidos del documento central del Proyecto 4 a fin de establecer un diagnóstico y perspectiva de lo actuado y avanzado en la EIB de nuestro país desde nuestro ámbito de incidencia.

El plan de acciones programadas se desarrolló en dos instancias de trabajo. La primera consistió en la realización de una tarea en terreno en las provincias de Formosa, Santa Fe y Chubut, durante los meses de junio, julio y agosto, a fin de reconocer, profundizar y asistir a distintas experiencias en marcha, visitando a escuelas de modalidad aborígen, observando el trabajo áulico, trabajando en el análisis de las prácticas educativas con directores, realizando jornadas de capacitación y asistencia técnica a cada experiencia de acuerdo a sus características y necesidades.

En esta primera fase, se profundizaron los proyectos de innovación cultural y lingüística de las provincias de Formosa, Chubut y Santa Fe. Cada uno de ellos fue seleccionado en función de rasgos que los caracterizan por originalidad, trayectoria y/o replicabilidad.

En la provincia de Formosa, se visitaron las escuelas del Departamento Ramón Lista (etnia wichí), se desarrolló el Taller local de capacitación y asistencia técnica durante 3 días. El eje temático giró en torno de la problemática del bilingüismo y la transformación curricular, con la participación

de sesenta personas. Coordinado por el del Dr. Luis F. López (PROEIB Andes), responsables del Plan Social Educativo nacional y local maestros especiales en modalidad aborígen y docentes no aborígenes.

En la provincia de Santa Fe, se visitaron las escuelas con población aborígen de la localidad de Recreo (etnia mocoví) y Rosario (etnia toba). Con la coordinación de la Lic. Beatriz Gualdieri (PROEIB Andes) responsables del Plan Social nacional directivos de las escuelas y docentes aborígenes, no aborígenes y miembros de los consejos de idiomas y ancianos de las comunidades, se llevó a cabo el Taller de capacitación y asistencia técnica para cien participantes, sobre el eje temático de la interculturalidad.

En la provincia de Chubut, se visitaron las escuelas de los Departamento de Cuyamen y la localidad de Epuyen (etnia mapuche) y bajo la Coordinación de la Lic. Inge Sichra, responsables del Plan Social nacional y provincial, directivos y docentes de las escuelas con población aborígen, tuvo lugar el Taller local de capacitación y asistencia técnica en torno de la problemática de la recuperación cultural y lingüística con la participación de veinte personas.

La segunda instancia de las actividades programadas fue la de la realización en Buenos Aires del Primer Taller Nacional "Balance y Perspectiva de la Educación Intercultural y Bilingüe" en la Argentina coordinado por el Dr. Luis Enrique López Hurtado, Director Ejecutivo del PROEBI. Concebido como un espacio de encuentro, de asistencia e intercambio de los proyectos de las provincias que están iniciando sus experiencias junto a aquellas de mayor desarrollo: Jujuy, Salta, San Juan, Chaco, Santa Fe, Formosa y Chubut, a fin de expandir lineamientos orientadores desde el análisis de las mismas prácticas en sus diferentes etapas de desenvolvimiento.

Este taller intensivo de tres días contó con la presencia de representantes de las experiencias educativas en desarrollo, con responsables de las Unidades Coordinadoras Provinciales, especialistas del PROEBI y del PSE y miembros de la Coordinación Nacional del Programa I. La intensa tarea del taller se desarrolló a través de una dinámica participativa que permitió la circulación de la labor conceptual, resultado de experiencias concretas y marcos teóricos de la EIB elaborada entre los asistentes; así como la instalación de aportes, interrogantes, comentarios y sugerencias, producto de las acciones de los distintos actores en pro de la elaboración de estrategias pedagógicas interculturales y bilingües.

Posteriormente, en una reunión de dos días, el Equipo de Coordinación Nacional del Proyecto 4 con especialistas del PROEIB-Andes comenzó a evaluar y sistematizar el trabajo en las provincias y la producción resultante del Taller, a fin de elaborar un informe final y este documento de cierre acerca de la situación y perspectivas de la EIB en la Argentina.

Se han considerado en la elaboración de este documento dos propósitos fundamentales, el primero relacionado con la representación de la voz y la presencia de todos los que participaron tanto en las experiencias de las provincias como en las actividades del taller y, el segundo, vinculado a la

necesidad de divulgación de la tarea realizada a aquellos que, aunque no hayan participado de él, estén interesados en la temática abordada en los encuentros.

Este documento es el resultado de las desgrabaciones de los distintos encuentros en las provincias y de las actividades del taller. Se aborda en él, el desarrollo conceptual más significativo de los ejes temáticos tratados sobre cuestiones relacionadas a la Educación Intercultural Bilingüe, que ha sido una construcción conjunta entre especialistas, técnicos y representantes de las diferentes comunidades implicadas y lo elaborado a modo de balance y perspectivas de la EIB en Argentina. No podían faltar, las opiniones de los participantes que se incluyen en cuadros vinculados temáticamente al desarrollo de cada uno de los capítulos y los paneles elaborados a modo de síntesis conceptual, producto de la interacción de las propuestas del taller.

En el cierre de este documento se incorpora la más esperada de las concreciones, la aspiración más legítima de todos aquellos que han bregado por "garantizar el respeto a la identidad de los pueblos indígenas argentinos y el derecho a una educación bilingüe e intercultural", la reciente resolución (29-9-99) y el anexo 1 y 2 aprobados por el Consejo Federal de Cultura y Educación que dan el marco legal a la educación intercultural y bilingüe en nuestro país

II. Presentación de Participantes

- 1. Presentación del Proyecto 4. Comentarios de autoridades nacionales.**
- 2. Presentación del PROEIB Andes.**
- 3. Presentación de Experiencias.**

1. Presentación del Proyecto 4. Comentarios de autoridades nacionales.

Proyecto 4 – Plan Social Educativo Coordinadora Nacional - Lic. Susana Ferraris

Hace dos años, el Plan Social Educativo vio la necesidad de poner en marcha un proyecto específico y focalizado para la atención de escuelas con población aborígen, entendiendo que había aspectos que abordar que iban mucho más allá de la construcción de un edificio, de la existencia de bibliotecas o computadoras en las escuelas, de las tareas de capacitación en matemática o en lengua. En la atención de estas instituciones aparecían aspectos que hacían al abordaje de situaciones complejas y ricas que requerían reformulaciones curriculares, pedagógicas y de los materiales. Necesitábamos repensar casi todo nuestro modelo de escuela. Esta tarea demandaba mucho más que dar respuesta a temas puntuales.

En los inicios, el Proyecto 4, se encuentra con una situación sumamente diversa en el país que mostraba pocos antecedentes en la temática aborígen desde los educadores -no desde las experiencias concretas- desde las universidades y desde los ministerios. Existía poca experiencia de haber transitado algún camino para colaborar con los que sí estaban en terreno tratando de hacer y encauzar mejor este mandato que tenemos ahora de la Constitución y de la ley, llevar adelante una educación intercultural y bilingüe.

Una vez creado, el Proyecto 4 trató de conectarse con aquellas iniciativas que habían empezado en muchos lugares de la Argentina, como iniciativas individuales de docentes y miembros de las comunidades aborígenes, que veían que la escuela común no resultaba suficiente para atender a la educación de los aborígenes. A partir de esas iniciativas, docentes y comunidades habían comenzado a pensar y a desarrollar algunas reformas e intentar algunas búsquedas. Lo que se propuso el Plan Social fue sumarse a este trabajo ya iniciado, tratando de ver en qué momento estaba cada proyecto y en qué se podía aportar desde el Ministerio para potenciar estas acciones.

Por otro lado, comenzamos a mirar hacia otros países latinoamericanos que venían trabajando cuestiones referidas al desarrollo de programas de EIB. En esa búsqueda tuvimos la suerte de conocer algunos proyectos que intuíamos como contenedores de los que éramos más nuevos en este camino. Uno de esos proyectos es el programa que dirige Luis Enrique López, que es el PROEIB-Andes – Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los países andinos -. Nos gustó por la forma de diseño en red que tiene

este programa. y porque planteaba propuestas que podían articularse con las iniciativas oficiales, con la labor desarrollada por diferentes universidades y, principalmente, con la tarea de las comunidades aborígenes.

Nos pusimos en contacto y tratamos de ver si este año podíamos hacer algo juntos. Se estableció un convenio de trabajo conjunto entre el Plan Social y el PROEIB tendiente al aporte de algunas sugerencias para definir los próximos pasos de cada una de las experiencias, de nosotros como Ministerio y en el orden de lo nacional como país.

Lo que hemos diseñado como proyecto conjunto es el trabajo de los miembros del PROEIB de una semana en cada una de las provincias que hemos elegido: Formosa, Santa Fe y Chubut. , con tres experiencias, tres etnias, tres situaciones de la lengua totalmente distintas, para que partir de allí pudiesen percibir la variedad que el tema de la educación aborígen tiene en el país. Lo que quisimos es que no lo hagan a través de lo que nosotros les pudiésemos contar desde el Ministerio sino que estuviesen en terreno una semana en cada uno de los lugares, viendo, contestando las preguntas que cada uno les quisiera hacer. Y culminar nuestro trabajo con un taller de cierre en Buenos Aires, con la participación de la mayor cantidad de experiencias y los aportes de los técnicos del Ministerio para que todos los asistentes pudieran interactuar, intercambiar información, hacer preguntas y enriquecerse con los aportes mutuos.

El PROEIB se ha comprometido también a elaborar un documento con sus impresiones y sugerencias. Este documento nos va a servir a nosotros como Ministerio para dejar nuestro documento, cuando se produzca en diciembre de este año el cambio de gestión. El Proyecto 4 se ha propuesto entregar un documento con la información recogida, con el análisis de lo que pasa en las escuelas con población aborígen y con las sugerencias que nosotros podemos hacer con respecto de las resoluciones que se tomen, porque todavía están pendientes las reglamentaciones que contemplen todo lo que a la EIB atañe.

Ministro de Cultura y Educación de la Nación
Dr. Manuel Guillermo García Solá

(...) " si efectivamente entendemos a la cultura como el accionar del hombre sobre la naturaleza modificándola y modificándose a sí mismo, indudablemente, la lucha por la diversidad es la lucha por el desarrollo del hombre y, en esto, tenemos que admitir la enorme hipocresía que se verifica en la experiencia de política educativa que es la terrible mutilación de la identidad propia de las etnias aborígenes, fruto de no haberlas receptado. Estas son deudas que no están saldadas y que me propongo en lo que me queda de la gestión saldarlas."

(...) "nos proponemos tratar de dejar saldada esta deuda porque en el próximo Consejo Federal de Cultura y Educación le vamos a proponer a la

Asamblea de Ministros que el documento A 14, que es el documento que define los perfiles profesionales, quede adecuado para la nueva estructura del sistema educativo y dé la jerarquía institucional requerida al profesor intercultural y bilingüe. Es necesario terminar de aprobarlo y ya hay suficiente consenso en los equipos técnicos de las provincias. Para ello, es necesario una modificación de los contenidos básicos comunes de Lengua para que sea posible para las distintas etnias de nuestro país que la lengua materna sea la primera lengua y el español sea la segunda lengua."

Directora Nacional de Programas Compensatorios
Lic. Irene Beatriz Kit

(...) " Hay un enunciado en el que todos estamos de acuerdo y que después es muy difícil llevarlo a la práctica: la diversidad es una riqueza y la desigualdad una injusticia. Tenemos que conservar como decía el ministro el valor de la diversidad de las poblaciones aborígenes y también la diversidad de las comunidades rurales, de los adultos, de los migrantes.

Por eso, en el PSE en un principio, teníamos definiciones básicas pero un conocimiento por construir en lo que hace a esta problemática. Empezamos trabajando en lo que hace a las condiciones materiales, a la provisión de recursos didácticos -no a los específicos- generales que corresponden a todas las escuelas, como una señal de ir trabajando en contra de la desigualdad sabiendo que con eso no se solucionaba la situación. pero por lo menos empezábamos a poner un conjunto de estrategias al servicio de los alumnos y los docentes."

(...) "tenemos que encontrar el equilibrio del respeto a la historia cultural de cada pueblo y al empleo de su lengua; al mismo tiempo, no negar el dominio profundo de la palabra escrita tal como ocurre con el español en todo nuestro territorio. Las dos lenguas son importantes. La consideración de las tradiciones culturales y de las lenguas genera un desafío pedagógico de máxima magnitud

...Y por último preocuparnos por no caer en el riesgo de encontrar el modelo que le quede bien a todas las comunidades, a todos los pueblos, a todas las situaciones. El tipo de experiencias que ustedes van a intercambiar tienen que ver con distintos pueblos de nuestro país. Distintos pueblos, algunos permanecen en sus lugares de origen y otros emigran sin territorio fijo. Eso nos plantea también problemáticas distintas. Existen pueblos que tienen un mayor dominio del español y, por lo tanto corren el riesgo de la pérdida de su propio patrimonio lingüístico. Por el contrario, otros tienen un difícil acceso al español porque siguen conservando fuertemente su idioma para los intercambios cotidianos en la comunidad. Nos vamos a encontrar con una diversidad de modelos. Nuestra preocupación es que no haya un modelo único, un modelo canónico que sirva, justamente, para anular toda la diversidad. Cada modelo debe ser el adecuado al contexto del sistema educativo y a la situación particular de ese pueblo.

Podemos aprovechar la experiencia que otros colegas en otros puntos del país han podido construir. Por eso, simplemente, desde el Ministerio de

Educación Nacional, desde el PSE, esperamos ser buenos escuchas y aportar a la sistematización de las experiencias, extraer conocimientos y generalizaciones que sirvan a la construcción de un patrimonio compartido.

Subsecretario de Gestión Educativa
Prof. Sergio España

(...) "lo que yo quisiera es que no sólo abordemos los temas desde el punto de vista cultural, que es muy rico, sino desde una dimensión netamente humana pensando en los chicos. Es decir, esta problemática suele ser atravesada por tantas visiones distintas y es un tema tan sensible desde lo humano, desde lo político, desde lo social, desde lo cultural que, muchas veces, encuentro con que nos movemos en un plano muy amplio. En realidad, debemos privilegiar el punto de vista educativo y la tarea que hacen ustedes, todos los días. Por eso, lo que queremos es sacarle el jugo a las experiencias que se vienen desarrollando en cada uno de los lugares, potenciando lo que ocurre en la tarea cotidiana, en el encuentro entre los docentes y los alumnos, en el encuentro entre la escuela y la comunidad. El tema es cómo incide toda esta carga de historia, todos estos problemas sociales y culturales en los chicos. Muchas veces, terminan en una anulación de los mismos, en una caída de la autoestima, en una mutilación de todo lo que los chicos tienen como capacidad de aprendizaje, como capacidad de sacar de sí, para transformarse en personas con mayores conocimientos.

Pretendemos que este encuentro sea un hito fundamental para pasar de la persecución a la tolerancia y que ésta forme parte de las políticas activas del Estado, en educación, en promoción, en apoyo y en estímulo para que, efectivamente, la vinculación entre el sistema educativo y las culturas de las comunidades sea de una absoluta comunicación. Se hace imprescindible; entonces, explotar toda la riqueza que tiene la diversidad, apoyar a las instituciones estimulando los modelos educativos adecuados a cada contexto; pero insisto, apuntando siempre a la formación de personalidades plenas, al desarrollo íntegro de los chicos, jóvenes y de toda la comunidad aborígen."

2. Presentación del PROEIB Andes.

Director Ejecutivo del Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los países andinos –PROEIB-Andes¹
Dr. Luis Enrique López Hurtado

El PROEIB (Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los países Andinos), es un programa destinado a apoyar la consolidación y desarrollo de la EIB en los Andes, a través de la formación de los recursos humanos que este nuevo tipo de educación requiere para trascender los ámbitos del pilotaje de la experimentalidad a los que en muchos casos se ha visto relegada.

¹ Para mayor información sobre el PROEIB Andes, ver anexo

El PROEIB Andes es producto de la iniciativa de un conjunto de instituciones y organizaciones de Bolivia, Colombia, Chile, Perú y Ecuador que se ejecuta desde Cochabamba, Bolivia, en virtud a un convenio bilateral de cooperación técnica, firmado entre los gobiernos de Bolivia y de la República Federal Alemana. A este convenio se han adherido formalmente los Ministerios de Educación de los cinco países involucrados.

Para la ejecución de las actividades se cuenta con una red de organizaciones indígenas, ONGs, Ministerios de Educación y Universidades comprometidas con el desarrollo de la EIB.

El PROEIB surge de la necesidad de apoyar la sostenibilidad de los procesos EIB y de promover la cooperación horizontal y el intercambio permanente de experiencias entre estos cinco países. Esta condición es fundamental en tanto los recursos humanos para la EIB, en cada uno de ellos, pueden resultar insuficientes, tanto para garantizar un desarrollo eficiente de los programas en ejecución como para asegurar una mayor cobertura con mejor calidad de los programas ofrecidos a la población indígena de la región andina. Desde esta perspectiva, el PROEIB-Andes busca acercar el nivel terciario al primario.

EL PROEIB-Andes trabaja en cinco líneas de acción:

- Formación de recursos humanos,
- Investigación,
- Publicación y documentación,
- Asesoría en formación docente en EIB,
- La red de EIB de los Países Andinos.

El PROEIB Andes constituye una red de Ministerios de Educación de cinco países y se está conversando desde hace unos meses con los compañeros del Plan Social para que Argentina también forme parte de ella. Además de los Ministerios están las organizaciones indígenas, que son veinte- y diecinueve universidades, cada una de las cuales tiene varias gamas de formación de docentes o de investigadores en educación intercultural bilingüe.

En cuanto a la línea de acción que se refiere a la formación de recursos humanos, en la actualidad, se está desarrollando una maestría en EIB que tiene cincuenta estudiantes. Todos ellos son profesionales indígenas de nueve pueblos distintos y cinco países diferentes. Hay tres estudiantes colombianos, siete ecuatorianos, once peruanos, nueve chilenos y veinte bolivianos.

La sede del programa está en Cochabamba, Bolivia, en la Universidad Mayor de San Simón y en cada uno de los otros países- Colombia, Ecuador, Perú y Chile- está lo que se llama un punto focal; una institución que representa al PROEIB y coordina las actividades nacionales. En el caso de Chile, es el Instituto de Estudios Indígenas de la Universidad de Temuco, en el caso del Perú, es el Centro de Investigación de Lingüística de la Universidad de San Marcos, en el caso de Ecuador es el programa COTOPACSI de la Universidad Politécnica Salesiana, y en el caso de Colombia es una

Licenciatura en Educación Bilingüe, en Etno-Educación dirían en Colombia de la Universidad de Florencia en la Amazonia.

Uno de los puntos fuertes del programa, entonces, es la formación de recursos humanos sea a través de este programa de maestría para profesionales indígenas o a través de eventos como éste, que tienen como fin el recuperar experiencias, sistematizar información y esto se hace con relativa frecuencia en cada uno de los países. Hay cursos dirigidos a líderes indígenas, por ejemplo, ahora en setiembre en Colombia se reúnen cuarenta líderes indígenas de los cinco países para discutir el tema educativo acerca de la preocupación por la participación en el desarrollo de los programas educativos en zonas indígenas.

En el caso argentino, se da una confluencia de intereses entre los compañeros del PSE y los que trabajamos en el PROEIB-Andes en la que hemos estado desarrollando esta tarea. A mí me tocó y tuve la suerte de visitar la experiencia de El Potrillo, otra compañera estuvo en el sur en zona mapuche y a una tercera en Santa Fe y Rosario. Hemos estado aproximadamente una semana en cada uno de esos lugares, aprendiendo también de lo que hacen ustedes viendo de qué manera a partir de estas experiencias y con el conocimiento que tenemos de otras realidades de América Latina, cómo podemos apoyar al Ministerio de Educación para que estas experiencias se consoliden y para que diversos modelos que se están implementando en la Argentina tengan el correlato con otras experiencias similares que se desarrollan en otros países. Lo que yo aprendo de ustedes lo llevo a otros lugares donde me toca trabajar el tema, y de eso se trata precisamente, de ir descubriendo entre todos, las estrategias y los modelos más adecuados para tratar la diversidad desde la lógica de preservación de la misma, sobre la cual hemos estado conversando hasta el momento.

3. Presentación de Experiencias.

Provincia de Chubut

Departamento de Cushamen – Etnia mapuche

El trabajo realizado en la provincia de Chubut incluye dos proyectos relacionados entre sí, uno de orden más general de recuperación de la lengua mapuche y otro que ha sido de carácter más particular en sus inicios, dado que ha sido iniciativa de una escuela y ahora está en proceso de expansión a otras escuelas de la región, que es un proyecto de recuperación de juegos de la etnia mapuche.

La lengua mapuche por lo menos en la provincia de Chubut, no es hablada por los niños ni por las generaciones jóvenes. Técnicamente, es una lengua en proceso de muerte. De todos modos, se puede trabajar con una lengua que todavía existe. Comenzamos a trabajar con las comunidades, a investigar a pulmón hasta que nos contactamos con Plan Social y surgió la posibilidad de hacer un trabajo de recuperación de lengua, para el cual había que formar docentes. De esta manera, entramos con el Proyecto 4 para dar una

capacitación a docentes de comunidades indígenas. En la mayoría de los casos la lengua era, en general, casi desconocida para estos docentes. Nuestra idea era formar, dar instrumentos técnicos y metodología para que se pudiera recuperar la lengua y a la vez dar los conocimientos mínimos de la lengua para que se pudiera por lo menos trabajar en las comunidades con los chicos que están interesados y a la vez incentivarlos para que su lengua y su cultura no desaparezcan. Además, a los chicos también hay que incentivarlos para que no sientan vergüenza de su ascendencia étnica y que deseen recuperar lo suyo.

Sobre el proyecto de los juegos...

Nuestro proyecto surgió de la propuesta de un profesor del área de educación física. Él tuvo la idea de revalorizar algunas cuestiones que observaba en los chicos mapuches. Pensó a qué jugarían estos chicos además de deportes como el fútbol, a qué jugarían sus antepasados. Se planteó esta cuestión a través de charlas, de vivencias. La idea fue tomando cuerpo en la escuela y nos empezamos a informar y a conocer cuáles eran esos juegos.

Nuestro intento tenía como propósito revalorizar o rescatar algunas formas de vida de los antepasados de nuestros alumnos y nuestros, apuntamos directamente a rescatarlas a través de los juegos, juegos que jugaban los bisabuelos y abuelos de los chicos.

La primera edición de estos juegos, se realizó en una escuela que está en Fofocahuel. Organizamos con el grupo de docentes un primer encuentro en el que no tuvo mucha participación la comunidad. Si bien concurrió, no tuvo la participación en aportes como ocurrió luego en la segunda edición cuando se llevó a la escuela Nro. 38 en Cushamen. Allí, el panorama se amplió, se pidió opinión a los idóneos en el tema, a los ancianos y ancianas de la comunidad. De esta manera, se enriqueció mucho el trabajo. Tuvimos que confrontar nuestro modo de pensar con el de ellos, lo que nosotros creíamos que era lo correcto no era tan así. En varias oportunidades tuvimos que dar marcha atrás.

La experiencia en sí se desarrolla en un día con actividades en base a juegos. Luego se hace un cierre muy especial, un grupo de docentes junto con gente de la comunidad realiza lo que nosotros denominamos una recorrida donde se van uniando diferentes puntos. En la primera edición, se unió la escuela sede donde se realizó el encuentro con la Supervisión Seccional de nuestro Ministerio, llevando el testimonio de uno de los juegos que se realiza, uniando aproximadamente 250 km.

El año pasado en la segunda edición, el intento fue de contar un poco todo lo que íbamos haciendo para revalorizar y recuperar la cultura. Unimos la escuela sede, nuestra escuela Nro. 38 de Cushamen, con el Ministerio de Cultura y Educación de la ciudad de Rawson, que está aproximadamente a 800 km. de distancia. También, en esta oportunidad se llevó el testimonio que se entregó al gobernador de la provincia.

La repercusión en los chicos ha sido importante, los juegos han generado en ellos interés de saber por qué se llaman así y cómo son.

Provincia de Santa Fe
Rosario - Etnia toba
Recreo – Etnia mocoví

La experiencia que se desarrolla en la provincia de Santa Fe corresponde a tres escuelas, dos ubicadas en la ciudad de Rosario con población toba y una ubicada en la ciudad de Recreo, a 18 km. de la ciudad capital de Santa Fe, con población mocoví. Estas escuelas nacen por decisión propia de las comunidades que ven a la escuela como la única posibilidad de poder revertir toda la situación de marginación que sufren. Fundamentalmente, los adultos se dan cuenta de la problemática social que tienen los adolescentes y de la marginación que padecen. Esa marginación los lleva a que ninguno quiera reconocerse como indígena.

Estas tres escuelas nacen un poco a contramano, porque son escuelas oficiales primarias comunes pero a la vez son bilingües, es decir, respondemos al sistema de escuela común pero tenemos maestros de lengua aborígen y maestros de artesanía. No hay en la provincia ninguna legislación que contemple la educación para comunidades aborígenes.

Estas comunidades han reclamado una educación que respete su lengua, su cultura, que sea realmente participativa. Las escuela trabajaron siempre acompañadas con un grupo de la comunidad o Consejo de Ancianos, que participa en la gestión de la escuela y es el encargado de seleccionar los docentes bilingües.

A partir de la instalación de estas escuelas y de que la modalidad aborígen que se fue configurando, hoy se puede ver un crecimiento matricular. Este aumento de la matrícula se debe no sólo al crecimiento del barrio sino, sobre todo, porque se ha ido desarrollando un sentimiento de pertenencia de la escuela a la comunidad. Esta propuesta de agenciamiento de la identidad y el trabajo permanente con la comunidad, han posibilitado que los chicos que tenían 13 o 14 años y aún no habían ingresado al sistema educativo concurren, en este momento, a la escuela secundaria.

En la escuela hay muchas estrategias de trabajo, se trabaja mucho con las cuestiones folclóricas de la cultura dentro de la escuela y se generó la elaboración de material didáctico,

El Consejo de Ancianos es el que conoce mucho su cultura, sus costumbres, sus creencias, sus antepasados. Nosotros todavía tenemos la palabra de nuestros abuelos y queremos que nuestros hijos la conozcan.

El Consejo de Ancianos está formado por un grupo de entre ocho y diez personas elegidas por la propia comunidad que trabaja junto con las direcciones de las escuelas. Se reúnen los Consejos de las tres escuelas para trabajar en forma conjunta cuestiones de la lengua. Es decir, que estos Consejos tienen injerencia en la parte pedagógica. Han hecho cursos de capacitación en los cuales han ido conociendo los distintos fundamentos de las

áreas para organizar el mensaje de los chicos. Lo que se pretende es que este organismo gestione la escuela junto con el director. En realidad, es lo que se está haciendo sin el reconocimiento legal.

Una comunidad mocoví de la provincia de Santa Fe, entre más de treinta comunidades, ha apuntado a la educación, porque creemos que desde ahí se transmite la cultura y también desde ahí se la puede perder. Trabajamos muy fuerte con el tema del idioma y los valores del pueblo mocoví. El resultado es satisfactorio. Vemos que todos los chicos han revalorizado su identidad, han recuperado el idioma que ya no hablaba nadie. Por medio de estas acciones se fue generando toda una motivación para recuperar los valores de nuestra cultura.

En la provincia de Santa Fe se han organizado todas las comunidades en las localidades, y luchan para revalorizar la cultura, su idioma y sus costumbres. Todos estamos trabajando con mucha fuerza porque creemos que todavía mantenemos viva nuestra cultura.

Provincia del Chaco

Barrio Mapic. Lote Rural Nro. 126 – Etnia toba

Colonia Aborigen Chaco – Etnias toba, mocoví y otras.

El Sauzalito – Etnia wichí

Uno de los trabajos que se están realizando en la provincia del Chaco, es la experiencia de la Escuela primaria del Lote Rural Nro. 126 del Barrio Mapic. Dicha escuela nace a raíz del pedido de la comunidad aborigen que conformaba el barrio, debido a que las escuelas que estaban más próximas estaban muy alejadas y a la discriminación que sufrían los chicos que acudían a ellas.

Cuando se inicia la escuela, los chicos que asistían eran todos de la comunidad aborigen. Los índices de repitencia y de abandono eran altos y fueron una constante hasta hace poquitos años. En la actualidad, gracias al trabajo pedagógico de los maestros y al compromiso de los padres de la comunidad, se logra tener un mayor porcentaje de chicos que terminan sus estudios primarios. También se ha logrado que muchos de ellos terminen la escuela secundaria, gracias a los colegas de la ENS Nro. 40 que está cerca de nuestra comunidad y recibe a los alumnos egresados de nuestra escuela. Hoy tenemos el orgullo de decir que hay ya dos alumnos que son egresados de la ENS y que están siguiendo carreras de nivel terciario y universitario.

A partir del problema de la repitencia de los chicos, trabajamos un proyecto que implicaba por un lado una mayor participación de la comunidad en la escuela y, por otro, el intento de revertir la situación de los docentes criollos que trabajan en la escuela. Los maestros desconocían la cultura aborigen. Nadie les había hablado en los institutos de formación docente de cómo educar

aborígenes adultos, de cómo educar chicos en grados simultáneos. Estas realidades no se contemplan en los institutos, por lo menos en nuestra ciudad de Resistencia. La falta de conciencia y de capacitación era un hecho palpable. Pensamos, entonces, que el proyecto tenía que incluir acciones que favorecieran la sensibilización y la capacitación docente como primera instancia. De esta forma, lograríamos un trabajo más cercano a lo que la comunidad nos demandaba. Por otra parte, resultaba necesario incentivar la participación comprometida de la comunidad en la institución escolar.

La participación inicialmente se dio como algo muy natural. Fuimos implementando diferentes acciones, como por ejemplo, talleres para padres en los que tratábamos de ver qué era lo que la comunidad le demandaba a la escuela, qué querían que la escuela le enseñe a sus hijos. De estos talleres se fueron rescatando los contenidos en forma general, conceptuales, procedimentales. Posteriormente, en un trabajo con los colegas se trató de ver el armado de una especie de curriculum institucional, en el que se distribuirían esos contenidos en grados y en ciclos. También se trabajó con los padres la elaboración de diversos proyectos relacionados con actividades extraescolares.

Otros proyectos nacieron de este proyecto, como el de carpintería, y el de artesanías. Todos ellos surgieron de la comunidad. Se trataba siempre de utilizar a los padres como profesores de estas acciones y como responsables de las acciones que iba realizando la escuela. Paralelamente, tomamos conciencia de la necesidad de sensibilizar a los maestros que venían a la institución y empezaban a organizarse con la presencia del auxiliar aborígen y de algunos papás.

Trabajábamos en nuestra institución nuestra experiencia pero no teníamos contacto con otras experiencias de otras instituciones u otras comunidades que hicieran una tarea parecida. Empezamos a conectarnos a partir de encuentros interinstitucionales con otras escuelas que tenían población aborígen y estaban trabajando solas como nosotros.

Sin duda, nosotros logramos una mayor participación de la comunidad en acciones pedagógicas específicas de la escuela. También conseguimos que los chicos se expresen en forma escrita. Lográbamos que hablen por el clima de confianza que se creaba en ellos pero no podíamos lograr que escriban utilizando su lengua. Nos costó bastante.

Las primeras acciones de capacitación institucional se realizaron con los recursos que teníamos disponibles, con lo que contábamos. Necesitamos intensificar el tema de la capacitación, tratar de obtener los recursos necesarios para hacer capacitación con gente que tenga experiencia como puede ser la gente que nos ofrece hoy los talleres. Necesitamos crear las condiciones para que estos encuentros se hagan en nuestra provincia.

Otro plan es el de producir materiales didácticos, con los maestros, con los chicos y los padres para tener un registro de todas las experiencias que estamos realizando en la escuela. De lo que nosotros vivimos, de nuestras acciones pedagógicas, podemos armar una especie de planificación que contemple las características no sólo de la comunidad aborígen que tenemos nosotros sino de los mismos criollos, que necesitan ser contemplados dentro de la institución.

Otra de las experiencias que está siendo llevada a cabo en la provincia del Chaco es la de la escuela secundaria Nro. 7, en Colonia Aborígen Chaco, a 150 Km. de Resistencia. En el año 1984, la comunidad pide la creación de una escuela secundaria para la población de la Colonia. La escuela se funda para atender mayoritariamente a la población aborígen, pero ya existían descendientes de criollos y mestizos. Por eso, cuando llegué a la Colonia el panorama era el de una escuela en donde no existían aborígenes y la cultura había desaparecido y nadie hablaba el idioma.

La Colonia tiene un asentamiento pequeño y el resto de la población está viviendo en la zona rural. Los aborígenes que viven en el asentamiento han perdido el idioma y la cultura, porque los han convencido de que el castellano es el progreso. La población del área rural conservó el idioma y la cultura. Era muy poca la gente que accedía a la escuela secundaria. Ahora se logró un incremento de matrícula, con una retención muy importante y un nivel de permanencia muy alto. Nosotros contamos con un albergue para varones y mujeres. Los problemas más grandes que tenemos son de deficiencias en la infraestructura. En este albergue están aproximadamente, en este momento, 65 alumnos, gente de la Colonia y chicos de otros lados como Quitilipi o Machagay, que pertenecen a sectores sociales muy bajos o con muchos problemas.

Este trabajo comenzó tratando de hacer algún tipo de diagnóstico. Los resultados demostraban que no había más cultura, que el idioma no existía, que no había más indios y que la gente quería vivir como los blancos. El primer año empezamos trabajar con estas ideas y tratar de ver junto a los docentes desde donde uno habla cuando habla de lo intercultural. Desde allí ir marcando esta presencia de lo aborígen que nos llevó al año siguiente a tratar de incorporar como un contenido transversal, entre las asignaturas que tenemos en nuestros planes de estudio, el tema de lo intercultural. En ese año, 97, se incorpora por primera vez en la escuela una chica aborígen como profesora. Al año siguiente se incorpora un maestro bilingüe que egresa del CIFMA, que es el Centro de Información y Formación para la Modalidad Aborígen, un nivel terciario que hay en el Chaco. En este momento tenemos cuatro docentes aborígenes trabajando en horas que fuimos creando e inventando por allí. Hemos presentado al PSE, un proyecto de capacitación referido a la educación en contexto de diversidad cultural y lingüística, para encarar una tarea más sistematizada de perfeccionamiento con los docentes. Está aprobado, falta el financiamiento nada más. De estos cuatro profesores que están trabajando, dos están encargados del rescate cultural y de la organización de lo que nosotros llamamos escuela. No sé como van a organizarlo. Ellos tienen la total libertad y responsabilidad de hacerlo.

El otro proyecto que se está desarrollando en la provincia en varias escuelas que tienen población wichí, es de la enseñanza de la lengua y consiste en diversas actividades que se desarrollan en el aula junto a un auxiliar bilingüe. La idea es que así como las dos lenguas están presentes en la comunidad, también lo estén en el aula desde el comienzo de la alfabetización. Se tiende a una alfabetización bilingüe, utilizando una u otra lengua según la situación comunicativa.

También se realizan actividades que ayudan a los chicos a descubrir el sistema de escritura. Estas actividades las hacemos en la lengua materna, los chicos lo hacen muy bien dando por supuesto ejemplos en su lengua. Esta es una de las características que tiene que ver con el enfoque y tipo de implementación, el trabajar alrededor de un eje, que puede ser el de los contenidos o alrededor de una producción final o un proyecto para articular las propuestas de las actividades de los chicos. Tratamos de ir incorporando los saberes culturales propios de los wichí y también los de los no aborígenes. Hemos tratado de incorporar el juego didáctico como recurso del aprendizaje y en esta línea desde hace varios años estamos en elaboración de juegos didácticos, incluso se ha publicado y hemos traído algunos para mostrar. Tenemos naipes, lotería, rompecabezas de letras, dominó, cuentos, los derechos del niño -que es la producción de un grupo de chicos- y también se cuenta con libros de lectura y fichas de aprendizaje de la lecto escritura que están en wichí y paralelamente en castellano. De esta manera, los chicos pueden decidir en qué lengua quieren escribir en determinados momentos. Es decir, la situación comunicativa permite decidir en qué lengua se escribe.

En la provincia del Chaco hay wichís en el departamento Güemes, en un sólo departamento. Están en dieciocho anexos de escuelas, distribuidas al borde del río Bermejo, y algunas del Bermejito. Se realiza un trabajo de acompañamiento y seguimiento en todas las escuelas. Este trabajo es de capacitación de los auxiliares docentes, que están trabajando y de los maestros con los cuales ellos están trabajando. Es una acción reconocida y auspiciada por la Red. Todas las escuelas se han incorporado, la capacitación es optativa. Los docentes no están obligados a trabajar con este acompañamiento, sin embargo, todas se han acercado a esta capacitación, aunque dentro de cada escuela hay distintos niveles de educación bilingüe, incluso se mantienen distintos enfoques en donde hay grados.

Estamos trabajando con 31 maestros del primer ciclo que representan casi el 80% de los maestros que trabajan con población wichí en la provincia, con el 100% de los auxiliares, son 24 -la mayoría en primaria-, con nivel inicial y con 10 directores de escuela. Los beneficiarios son aproximadamente 1000 chicos de los cuales la gran mayoría casi 850 están en primer ciclo. También se están realizando experiencias de EIB en segundo y tercer ciclo colaborando en los trabajos de un maestro de sexto y en donde el wichí no aparece como lengua de alfabetización. La propuesta es la de producir textos en wichí e ir tomando la escritura como un proceso en donde se realiza una primera versión del texto, la discuten, hacen otra versión.

Provincia de Jujuy

Tilcara. Purmamarca – Variedades dialectales del castellano.

**Dpto. de Tumbaya – Comunidad Aborigen Sol de Mayo -
Moreno.**

Uno de los proyectos que se está implementando en la provincia se inició hace seis años, desde la Escuela Normal de Tilcara que forma maestros para la zona. El proyecto trabaja especialmente con escuelas rurales y, sobre todo, con el área específica de lengua.

El proyecto tuvo toda una historia en la que tuvo mucho que ver la comunidad. Empezamos a buscar el perfil del maestro que queríamos formar en la escuela y a partir de ahí convocamos a la comunidad. La comunidad fue la que nos dio el mandato explícito de elaborar material para los docentes para que los contenidos que no estaban integrados hasta ese momento en la escuela, fueran incluidos, como por ejemplo, contenidos de historia de la región. Tenemos un librito sobre la historia de la Quebrada de Humahuaca y otros sobre lengua y geografía que están en elaboración. Es decir, la comunidad nos marcó el camino a seguir.

Nuestro proyecto no se trata de una experiencia en una comunidad bilingüe porque en la provincia de Jujuy, lamentablemente, no se registran ya hablantes bilingües de las lenguas quechua – castellano, solamente se dan situaciones de bilingüismo con hablantes quechua o aimara provenientes de Bolivia que residen en la provincia, pero nativos jujeños bilingües ya no hay. Nuestro trabajo se planteó a partir de las diferencias dialectales, es decir, a la distancia entre la variedad de uso oral y el castellano estándar. Lo que sí se puede observar que en esta variedad lingüística están presentes las lenguas aborígenes que estuvieron en la zona que, además, no sabemos muy bien cuáles han sido. Sabemos del quechua, por supuesto. Los incas, ochenta años antes de la llegada de los españoles, habían invadido la zona y después con la evangelización la lengua se mantuvo. Seguramente, antes se hablaron otras lenguas que quedaron registradas en los topónimos, con los que también trabajamos.

El tema es que la variedad no solamente está presente en la cuestión del léxico, sino que también está metida en la estructura sintáctica, que está en las formas de expresar el discurso y en algunas formas que tienen un desprestigio muy grande. Los chicos llegan a primer grado o al jardín de infantes y hablan mucho, luego es como que aprenden a guardar silencio. Las cosas que ustedes contaban de los bilingües, pasan también con los usuarios de estas formas dialectales, no hablan porque saben que los van a subestimar, a marginar.

Viendo esto comenzamos a trabajar con bastantes dificultades en la formación de docentes. La mayor dificultad era que los docentes han sido formados para la normativa, para bajar la norma, para bajar la corrección de la lengua en pos de un castellano puro. Además, la mayor parte de los docentes niega que exista una variedad lingüística del castellano distinta del estándar.

El desafío para nosotros, era, fundamentalmente, que se reconociera esta variedad negada y después que se aprendiera a trabajar desde ahí. En teoría todo el mundo habla de saberes previos, todo el mundo habla de lengua materna, pero después en el aula no se trabaja respetando esas diversidades.

Entonces, al incorporarnos al Proyecto 4 tuvimos la oportunidad de preparar un material que es el que se está trabajando ahora en las escuelas: un audio cassette con registros orales tomados en la zona y en los años 1997 y 1998, un libro que trabaja a partir de algunos de estos testimonios orales y de otros más que se han incluido en este texto. El trabajo consiste en la reflexión a partir de esta variedad lingüística que estamos hablando y donde están las diferencias con el estándar, cuáles son, cómo poder analizar esta lengua. El texto va llevando al análisis y se consignan propuestas para que los chicos vean las diferencias.

El proyecto tuvo distintas instancias, primero grabar los registros, la consigna que le dimos a los maestros era dejar que los pobladores nativos de la zona, con muchos años de residencia, dijeran lo que tenía ganas de contarles a los chicos. Algunos contaron recetas, otros cuentos, otras historias. Por lo tanto, llegaron también saberes referidos no sólo a la lengua sino a toda la cosmovisión que aparece cuando cuentan ellos los relatos. Los proyectos de trabajo se arman desde ahí. La otra instancia es la de implementación en las escuelas con capacitación a los docentes, en tres talleres con un mes de trabajo en el aula y nosotros acompañamos la experiencia. Después regresa cada grupo, con una grabación hecha en la propia comunidad de cada escuela y entonces el próximo proyecto ya lo desarrollaban ellos. No era una de las propuestas del libro sino que lo armaban ellos a partir de la realidad lingüística de sus alumnos, otro mes de trabajo en las aulas, evaluación y ahora continúan trabajando.

Los resultados se ven en que los chicos se animan a escribir mucho más e incluso logran escritos estándar más cerca de la normativa, porque ahora la cuestión es descubrir donde están las diferencias. Hay guías para hacerlo. Comienzan a trabajar y se sacan el peso, la carga de la desvalorización, de "yo no sé", "no puedo escribir", "yo no sé hablar".

La variedad lingüística tiene mucha fuerza en la región y es permanentemente negada por los docentes. De esta situación no puede atribuírseles la culpa ya que no hay una formación adecuada en los institutos de formación. La llegada de un libro para cada niño, es decir, que cada niño contara con un libro de historia, de geografía en sus hogares significó un impacto realmente importantísimo.

(2) El otro proyecto que se desarrolla en la provincia es el de la comunidad aborigen Sol de Mayo, Moreno, departamento de Tumbaya, que está hacia el noroeste a 3.600 metros. a nivel del mar y a 180 km. de la ciudad de San Salvador.

El trabajo en la comunidad comenzó en el año 1986 por el tema de las tierras que era una necesidad de toda la comunidad. En 1992, se terminaron de hacer otros trabajos comunitarios para tener agua potable y luz y luego se

comenzaron a pensar cuestiones sobre la educación. En 1994 se armó una comisión promotora para hacer la parte de gestión sobre el tema de escuelas de alternancia que ya en ese año estaban funcionando en Valle Grande y Vinalito.

En un principio no tuvimos éxito. Vimos que el gobierno no nos reconocía como organización, como asociación de padres, porque era una asociación de padres dentro de la organización comunitaria aborígen. Pensamos, entonces, que tenía que ser un poco más fuerte la asociación de padres. Se trató de consolidarla y de obtener personería jurídica conjuntamente con la organización aborígen. Estas eran dos comisiones diferentes pero que nacían desde la organización aborígen. A fines de 1996 nos comunicaron desde el Ministerio de Educación que estaban en promoción de abrir dos escuelas más. Durante 1998 y 1999 se trabajó en la apertura de la escuela pero ya con la organización comunitaria en conjunto con la asociación de padres.

Lo que nos llevó a realizar estas acciones fue que a través de un diagnóstico sabíamos que había problemas en educación, había baja calidad de enseñanza y problemas de migración. La mayoría de estos chicos no terminaban su educación secundaria sino que hacían primer año o segundo y abandonaban. Los chicos que venían de la comunidad no tenían ningún futuro. Esta situación se planteó a nivel provincial y a nivel nacional como las razones por las cuales peleábamos por las escuelas de alternancia. Para nosotros, las escuelas de alternancia era parte de la solución para evitar la migración de los jóvenes, para poder brindarles una mejor capacitación y para que logran ser autocríticos en sus gestiones y valorarse como miembros de sus comunidades.

Finalmente, el año pasado obtuvimos el apoyo a nivel nacional, y se logró que en noviembre se iniciaran las clases en nuestra escuela. Ya casi llevamos un año de experiencia y hoy hay muchos chicos que ya no están pensando en irse sino en cuál va a ser su proyecto productivo para mejorar su situación laboral o económica.

En cuanto a la organización de la escuela, el alumno tiene una semana de permanencia en la escuela y una semana de permanencia en su hogar. En la semana de permanencia en su hogar, nosotros, los docentes muchas veces acompañados por el Consejo de Administración realizamos las visitas y seguimos más de cerca los trabajos prácticos, sus relaciones familiares, sus relaciones con la comunidad. En tercer año, tenemos otra herramienta que es la tesis. El alumno busca un tema, lo trabaja durante ese año apoyado por un docente. Ahora, en septiembre, empezamos las clases. Somos una escuela de régimen de verano, comenzamos en septiembre las clases y terminamos en mayo. Luego en 4to. y 5to. año ya se trabaja con los proyectos productivos en los cuales el alumno busca su salida laboral en su medio. De esta manera, evitamos nosotros que el alumno deje su comunidad. Por supuesto, es nuestra obligación prepararlos para que puedan continuar sus estudios superiores. Pero, se dan cuenta ustedes que con la mitad de tiempo con la que cuenta una escuela urbana, nosotros tenemos que desarrollar los programas para que los alumnos adquieran sus competencias. De todos modos, uno de los objetivos de la escuela es rescatar la identidad y, a partir de allí también hacer un trabajo de rescate de lengua materna.

Provincia de Formosa
El Potrillo – Etnia wichí

La experiencia que se está desarrollando en la provincia de Formosa, en la localidad de El Potrillo, comienza en el año 1986 con una propuesta de formación a nivel medio con dos especialidades, una de orientación docente y otra de orientación en recursos naturales. En ese año se comenzó con una matrícula de 80 alumnos y, en estos momentos, la matrícula es de alrededor de 280 alumnos. Los planes de estudios de estos centros son aprobados por Ley 718 en 1987. Los egresados comienzan a egresar en 1990 y contamos con 60 en cada una de las especialidades, 60 en orientación docente- los MEMAS y algo más de 60 en recursos naturales. La mayoría de los MEMAS está trabajando en el aula y a los de recursos naturales se los ha acompañado en proyectos de producción en apicultura, en caprinos y huertas.

Otro de los proyectos que se desarrollan, es el proyecto de EGB 3 que se inició en 1998, a partir de la propuesta del Plan Social de trabajar en el fortalecimiento de la educación rural.

Nosotros, además, ponemos el acento en que tenemos que velar porque este proyecto incluya pautas, determinados criterios, y aspectos que nos permitan decir que además de estar comprometiendo una educación contextualizada en lo rural, estamos respetando y fortaleciendo una propuesta de educación intercultural y bilingüe para este Tercer Ciclo. Esto significa que desde el punto de vista del currículum, desde el 7mo. año se integran al diseño curricular seis áreas, una de ellas, la 6ta. es la de lengua y cultura materna. De esta manera, tratamos que los demás contenidos curriculares estén fuertemente presentes o, mejor dicho, partan de aquellos conocimientos que son formas de aprender y conocer de los alumnos. Esta propuesta, de acuerdo con el Proyecto 7 del Plan Social, nuclea 22 escuelas. Tiene la particularidad de que estas 22 escuelas están a su vez convocando esos alumnos del 3er. Ciclo, en 4 centros que están distantes entre 100 y 25 km. de El Potrillo que es donde está localizado nuestro centro educativo.

El otro ámbito donde también nos toca desempeñarnos como institución y donde también tenemos proyectos, es en la capacitación y en la formación permanente de maestros de 1ro. y 2do. ciclo y en la capacitación permanente de los MEMAS egresados que están desempeñándose en el 1er. ciclo. Nosotros como institución - cuando trabajamos por la aprobación de la ley 718, allá en 1986 y 87, en Formosa- no elegimos que hubiera docentes aborígenes solamente en el 1er. Ciclo. Propusimos un plan de formación docente que abarcaba todos los años, siete años de formación, desde el secundario hasta el superior y que permitiera ir completando en servicio, la formación que comenzaba por el 1er. ciclo.

A partir del Proyecto 7, que propone la existencia de un maestro tutor y de profesores itinerantes que hacen el acompañamiento del chico, nosotros vimos que también era necesario acompañar la figura del maestro tutor, la figura de un MEMA tutor, que también hace el trabajo con los chicos en el 3er ciclo. Sin

duda, se requiere para esta situación, una capacitación y un acompañamiento en formación. Es por ello, que otro de los proyectos que estamos coordinando y tratando de desarrollar con más largo alcance, es el de capacitación en servicio para una educación más contextualizada, que a la vez permita mayores logros en los chicos y un mayor afianzamiento de maestros y de Memas y aún de nosotros mismos como profesores..

Para el otro ámbito de este trabajo de formación y capacitación que es el de la especialización de recursos naturales, con trabajo más sobre el campo y el agro, los proyectos consisten en acompañar la iniciación en la pequeña producción. También se tienen en cuenta la lengua y la cultura de las comunidades.

El Mema se desempeña como maestro especial de la modalidad aborígen en el primer ciclo y en EGB3, como Mema tutor y también algunos como profesores de lengua materna y cultura. Lo que ellos hacen no es un trabajo de traducción, el Mema tiene un espacio curricular y las mismas horas y derechos como docente que el maestro común. El trabajo consiste en apoyar a los niños que sean bilingües desde que egresaron del primer ciclo. La cultura wichí es una cultura con tradición oral, en tanto hay muchas cosas que se transmiten desde los años anteriores en forma oral. Es nuestro trabajo ver cómo avanzar desde la oralidad hasta la escritura. No se trata sólo de transcribir la oralidad sino de trabajar para que haya otros avances.

El Mema tiene que trabajar conjuntamente con el maestro, ya sea para consultar, para planificar juntos, pero en el aula cada uno trabaja frente al alumno, solo. Salvo, si hay dudas y los chicos no entienden algo, a veces, el MEMA funciona como un traductor.

Provincia de San Juan

Dto. de Sarmiento. Cochagual. – Etnia huarpe

La experiencia se desarrolla en una localidad llamada Cochagual que está en el sur de la provincia de San Juan, en el Departamento de Sarmiento y tiene como centro una escuela del programa EMER con orientación Agropecuaria. La escuela abarca nivel Inicial EGB 1, 2, 3. La comunidad en la que está inserta la escuela es de un bajo nivel de instrucción y un nivel socioeconómico bastante bajo. Por ser una escuela del programa EMER, se dictan materias de actividades prácticas, tecnología, actividades del hogar junto con las materias comunes, en dos turnos. Este proyecto surge a partir del diagnóstico que empieza a hacer una profesora de la escuela para indagar las necesidades, intereses y expectativas que tenían sus alumnos. Así surge el rescate de la identidad nacional, porque a nuestra escuela asisten varios descendientes directos de hijos de huarpes. Después de hacer varias visitas y de dialogar con las comunidades logramos que asistieran hasta tres generaciones a la escuela. Tenemos la alumna, la mamá, la abuela de la alumna que asisten a la escuela. La abuela es la que enseña a todos los demás no sólo a los chicos, a los maestros y a los profesores sino a los

directivos y a los demás vecinos de la zona. En el año 1995, se logró instalar un telar artesanal y se llegó a la confección de mantas, ponchos a partir desde la esquila de las ovejas para hilar la lana. Se utilizaron sus técnicas, sus teñidos a partir de colorantes de vegetales. A su vez, los hijos de esta señora, comenzaron a enseñar las artesanías en cuero. De esta forma, se tomó conciencia de recuperar esa cultura y despertar en los alumnos y vecinos de la zona, el cultivo de las costumbres del acervo cultural de nuestra zona.

Entre los logros que tuvimos, es que a partir del telar y del rescate de la cultura, empezamos a ver que se integraba perfectamente esta comunidad y la escuela. Hemos tenido participación en diversas muestras no sólo a nivel provincial y nacional, sino internacional con este proyecto. En el año 1997 se conformó la primera comunidad huarpe que funciona en San Juan y que tiene su personería jurídica en trámite. A partir del año 1998, comenzamos con la implementación del bloque de EGB3. Así que, en el tercer ciclo en la asignatura de teatro, de expresión oral se está trabajando con el rescate del culto, de danzas, de instrumentos aborígenes para reflejarlos en obras teatrales. En lengua, por ejemplo, se están trabajando leyendas sobre aborígenes de zona. Los chicos están elaborando, en este momento, en el segundo ciclo un glosario de los vocablos que más utilizan en sus casas porque si bien ellos hablan la lengua estándar en la escuela, por supuesto, en sus casas emplean algunos vocablos propios de los huarpes.

Las dificultades que se presentaron en los inicios, fueron la carencia de apoyo financiero y logístico de parte de las autoridades gubernamentales. Al principio no tenían interés o no creían, y luego nos empezaron a dar apoyo cuando vieron la repercusión que tenía. Por supuesto, en la zona funciona la resistencia lógica por el miedo a reconocer la identidad propia que es el ser descendiente de huarpes.

Provincia de Salta

Aguaray – Etnia chiriguano-chané (rama de guaraníes)

El proyecto se está realizando en un pueblito que está a veinte kilómetros de la frontera con Bolivia que se llama Aguaray y desde ahí hay que introducirse 5 kilómetros más para llegar a la escuela que es de la Misión Franciscana de Tuyunti. La escuela tiene 52 años en la comunidad. Fue instalada por los padres franciscanos. Su historia ha pasado por distintas etapas.

Durante mucho tiempo, la dirección y los docentes de la misma tuvieron el afán de que los chicos manejaran un castellano fluido y prohibieron el uso de la lengua materna dentro de la escuela. Los resultados no fueron ni siquiera regulares. Lo que sí se consiguió y, de alguna manera, los maestros somos los responsables, es tener chicos inseguros, incommunicativos, repitentes, niños que se escondían por los rincones para hablar. En el año 1985, el Consejo

General de Educación de la provincia de Salta, implementó un proyecto para las escuelas con población aborígen. Nuestra escuela se incorporó a ese proyecto. El plantel existente comenzó a participar de instancias de capacitación y se incorporó a la escuela lo que llamamos el auxiliar bilingüe. En un principio, por el desconocimiento del rol que él tenía que cumplir, el maestro no sabía que iba a hacer con ese auxiliar que estaba allí en el aula. Al comienzo funcionaba como un traductor y, muchas veces, ayudaba con aquellos chicos que tenían dificultades en el aprendizaje. Pero nosotros no estábamos conformes. Necesitábamos saber algo más y ver cómo podíamos ayudar un poco más a los chicos y, por ende, a la comunidad. Recurrimos a quienes considerábamos que sabían un poco más que nosotros. Así por medio de la pastoral aborígen, logramos ir a compartir vivencias con otras comunidades aborígenes. Empezamos a pensar que los chicos debían ser alfabetizados en su lengua materna. Fue con este propósito y el de rescatar la cultura de la comunidad que nos embarcamos en este proyecto.

Comenzamos a trabajar con unas cartillas elaboradas por los docentes con el maestro auxiliar del primer ciclo. Hicimos seis cartillas para el primer ciclo y se está por dar a luz el primer libro de lengua materna ya que nuestra intención es que la comunidad pueda acceder a la lectura en su propia lengua. Como sabemos, los libros vienen en castellano y se tenía la necesidad de leer ese libro en la lengua materna. Rescatamos las leyendas, tarea en la que colaboró muchísimo la gente de la comunidad.

Todo este trabajo fue muy intenso hasta el año pasado porque este año tenemos el problema de que a nuestra escuela no se le nombró ningún maestro auxiliar. El maestro criollo trabaja solo, como puede. Les cuento que la escuela es de jornada completa y ha sido designada así porque decían que iban a trabajar por la tarde los maestros idóneos en distintos talleres. A los maestros idóneos no los vemos prácticamente en la comunidad desde hace seis años, ya que no se los nombra. Este año no se nombraron tampoco a los auxiliares. Nosotros seguimos de pie tratando de hacer lo máximo que podemos, tenemos el consenso de la gente de la comunidad que nos insta a que nosotros podamos seguir trabajando con los chicos.

Al principio tuvimos problemas con la comunidad porque no querían que nosotros alfabetizáramos en la lengua materna porque consideraban que la marginación que ellos sufrían era producto de ese lenguaje. Decían que iban al pueblo y toda la gente se reía, pero ahora viendo los resultados, la comunidad está conforme. Desde que nosotros empezamos esta experiencia egresaron alumnos del secundario y ahora un chico va a egresar de la escuela técnica. Esto es un logro muy importante porque en la escuela secundaria no se trabaja sobre la propia cultura, no hay una continuidad con el trabajo que nosotros intentamos realizar. Nuestro trabajo concluye un poco ahí.

III. La Educación Intercultural Bilingüe

1. Descripción del contexto internacional que favorece pensar en una EIB. Globalización: aspecto ideológico, aspecto jurídico, aspecto político. Resurgimiento étnico. Cambio de paradigmas.

1. Conceptos generales sobre EIB.

- Definición de EIB. Desarrollo histórico de la EIB. Modelos de EIB.
- Lengua. Cultura. Etnia.
- Oralidad y escritura.
- Formación y capacitación para una EIB.
- Resultados de aplicación de programas de EIB.

1. Descripción del contexto internacional que favorece pensar en una EIB. Globalización: aspecto ideológico, aspecto jurídico, aspecto político. Resurgimiento étnico. Cambio de paradigmas.¹

Tal vez sea necesario para comenzar el tratamiento del tema de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) hacer referencia al contexto mundial que de alguna manera y por diferentes razones permitió reconocer la importancia de una educación desde y para la diversidad desde diferentes niveles, ya sea tanto desde los organismos internacionales, los gobiernos nacionales, los sectores académicos, como desde las organizaciones mismas de los pueblos, especialmente de las comunidades aborígenes.

Este nuevo escenario mundial, evidencia, entre otras, algunas características que permiten la tematización y entrada en agenda de la EIB, a saber, la globalización creciente de nuestras sociedades junto a la apertura de los Estados nacionales con relación a la regionalización de los mercados; el resurgir étnico de pueblos que habían sido avasallados política, social y culturalmente por sociedades hegemónicas y los cambios paradigmáticos que cuestionaron, sobre todo, el paradigma de la modernidad, es decir, el pensamiento racional occidental, y favorecieron nuevas formas de mirar la realidad, de aceptar lo diverso y de revalorizar otras formas del conocimiento.

Sobre el primer punto, el de la globalización, se pueden distinguir, tres aspectos, uno ideológico, uno jurídico y uno político. En cuanto al aspecto ideológico, todo lo que comenzó a suceder con la disolución de la URSS, y con ello el desmembramiento de uno de los dos bloques ideológicos, políticos y económicos que habían quedado conformados después de la Segunda Guerra Mundial y que caracterizaron la Guerra Fría y las políticas de Seguridad Nacional, se inició un proceso por el cual se terminaron los grandes bloques nacionales. Cada uno de esos bloques, a su manera y gracias a políticas autoritarias, taparon algo que ahora vemos resurgir, que es ese afán de reconstitución étnica.

¹ Conceptos tomados de la exposición de la Dra. Inge Schara – PROEIB Andes, coordinadora del taller realizado en la provincia de Chubut.

En la pequeña Europa, nada más, es algo que surgió con mucha fuerza desde los últimos años pero que también nos llega desde el mundo islámico, la constatación de grupos que tratan de distinguirse de grupos mayoritarios, de las naciones y reivindican petitorios, autonomías, lenguas, fronteras nacionales.

Y todo esto no ha podido quedar aislado en un continente, eso ha llegado a reforzar sin lugar a dudas a la situación latinoamericana, donde también salimos de una tradición larga de regímenes autoritarios que aparentemente manejaban situaciones nacionalistas y que apostaron a que con el transcurso de los años esto se iba a homogeneizar. Recién ahora los países latinoamericanos se están recuperando de esta etapa larga y dolorosa, con la continuidad democrática y se comienza a visualizar este conglomerado de naciones originales que es América Latina. Este continente, mucho más allá de naciones establecidas, es un territorio inmenso con una infinidad de pueblos aborígenes de los cuales sólo nos quedan los restos. Sin embargo, aún después de este achicamiento de la diversidad se siente un resurgir de la demanda étnica que aquí cobra fuerza.

El aspecto jurídico de este escenario globalizado con el que nos encontramos actualmente, se refiere específicamente al reconocimiento de los derechos colectivos de los pueblos en las Constituciones. Estos derechos colectivos llevan implícito un reconocimiento a los diferentes pueblos que tienen existencia más allá de las fronteras de los países. Los derechos colectivos reconocen la existencia de un grupo humano con su propia identidad, su cultura en el sentido amplio de su definición. Anteriormente lo que reconocían dichas Constituciones eran los derechos individuales, por los cuales todos somos iguales ante la ley, pero lo novedoso de este contexto es esta introducción de los derechos colectivos que no está implícita en los derechos individuales de las personas.

Cuando se hace referencia al aspecto político de este contexto internacional globalizado se habla por un lado de los procesos de regionalización que se llevan a cabo en diferentes puntos, como la Unión Europea, o el Mercosur, que implican procesos de integración tanto política como económica, con las condiciones que estos acuerdos impongan y la interrelación en la toma de decisiones que los mismos generan. Y por otro lado, de un desdibujamiento de las fronteras nacionales. Aún después de 200 años esas fronteras son tan ficticias como lo fue en sus orígenes. Entonces en la medida que las fronteras dejan de ser tan firmes por los cambios en los mercados, por las comunicaciones, por las tecnologías, sale a relucir lo que siempre hubo, los pueblos, las culturas.

La otra parte de la caracterización de este contexto mundial que ha permitido el tratamiento de la EIB, es como se ha dicho, el resurgir étnico, que como se vio está estrechamente ligado a los procesos de globalización mundial pero en este punto es necesario hacer referencia al movimiento propio, interno de los pueblos que reivindican para sí ser reconocidos como tales. Haciendo referencia a América Latina, incluso en países como Argentina, Chile y Costa Rica, por ejemplo, que se consideraban totalmente castellanizados y en los

cuales los indígenas habían sido relegados a una mayor invisibilidad oficial, la emergencia de la población indígena es tal que sus demandas y necesidades comienzan a ser asumidos por los gobiernos nacionales. Tal emergencia y la mayor visibilidad de la que gozan las poblaciones indígenas es producto también del avance del movimiento indígena, tanto en el ámbito nacional como continental, y de la mayor conciencia internacional respecto de la diversidad y a la situación de postergación de la población indígena y de la deuda histórica que es menester asumir desde las sociedades hegemónicas. No es raro por ello que en 1990 la Organización Internacional del Trabajo dictase el Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas, que esté por aprobarse una Declaración Universal de Derechos Indígenas en el concierto de las Naciones Unidas y que este mismo organismo declarase el año 1993 como el Año Internacional de las Poblaciones Indígenas.

Tal visibilidad, por otro lado, está también en relación con esa suerte de reavivamiento o renacimiento étnico que, desde lo indígena, experimenta el continente y que ha tenido influencias en otras comunidades étnicas como las afroamericanas, por ejemplo. Este nuevo movimiento, por lo demás es coincidente con corrientes similares que se ha dado en distintos lugares del mundo en las últimas décadas.

Cuando se hace referencia al cambio de paradigmas, se reconoce que dentro de grandes corrientes del pensamiento han surgido cuestionamientos desde lo pedagógico, lo cognitivo y lo lingüístico que favorecieron el poder pensar una educación intercultural y bilingüe, y romper con creencias que parecían incuestionables.

Una de las primeras grandes aseveraciones que ha caído gracias a estas nuevas corrientes de pensamiento es que las sociedades, no son por regla general, monolingües. Ahora hay una plena conciencia que lo normal en cuanto a mayorías de hablantes, es ser multilingües, plurilingües, el monolingüismo no es la regla. Lo natural en la existencia del ser humano es la multiplicidad de lenguas.

La recuperación del pensamiento constructivista, la idea de que sobre lo conocido el niño puede construir lo desconocido, el recurso de la lengua materna como el instrumento de inserción en el mundo, de ubicación conceptual. Si empezamos con el aprendizaje de la lengua materna podemos llevar al niño a construir aprendizajes de otras lenguas, de otros conocimientos, sabidurías de otras culturas porque estamos utilizando su lengua materna. Eso es muy novedoso en nuestros países, el reconocimiento de la lengua materna, no sólo como derecho propio sino también el aspecto cognitivo. Es con la lengua materna que llegamos a otras lenguas. Estas líneas de pensamiento han permitido ver que el aula es un espacio de identidades múltiples en el cual se observan diferencias de género, de idiomas, de niveles de bilingüismo, de creencias, de cultura, niveles de aprendizaje e incluso edades y grados diferentes y a partir de allí se han comenzado a cuestionar el rol del docente en el aula como único poseedor de conocimiento, el saber hegemónico y sus contenidos como único saber y la lengua oficial

como único instrumento de alfabetización y comunicación en el ámbito académico.

2. Conceptos generales sobre EIB.

- **Definición de EIB. Desarrollo histórico de la EIB.**
- **Modelos de EIB.**
- **Lengua. Cultura. Etnia.**
- **Oralidad y escritura.**
- **Formación y capacitación para una EIB.**
- **Resultados de la aplicación de programas de EIB.**

Definición de Educación Intercultural Bilingüe.

La educación intercultural bilingüe es, por lo general, una educación enraizada en la cultura de referencia de los educandos pero abierta a la incorporación de elementos y contenidos provenientes de otros horizontes culturales, incluida la cultura universal. Es también una educación vehiculada, en el caso de América Latina, en un idioma amerindio y en castellano o portugués que propicia el desarrollo de la competencia comunicativa de los educandos en dos idiomas a la vez, el materno y un segundo.

La educación intercultural bilingüe implica como su nombre lo indica una educación en dos dimensiones, una dimensión hace referencia a la enseñanza de lenguas diferentes; la otra dimensión, intercultural, hace referencia a la relación curricular que, este tipo de educación, establece entre los saberes, conocimientos y valores propios o apropiados por las sociedades indígenas y aquellos desconocidos y ajenos, buscando un diálogo y una complementariedad permanente entre la cultura tradicional y aquella de corte occidental, en aras de la satisfacción de las necesidades de la población indígena y de mejores condiciones de vida.

¿Qué entendemos por EIB? .

-Una educación que acepte y respete la diversidad cultural.

-La entendemos como una relación entre varias culturas.

Una educación que promueva un intercambio entre las culturas, que cada una tome de la otra lo que en un buen sentido, le sirve

-La educación intercultural bilingüe se plantea una necesidad comunicativa comunitaria. Es una forma para destronar las dificultades, una forma de concretar el proceso de enseñanza y aprendizaje en poblaciones de diferentes culturas.

(Taller El Potrillo – Produccion Grupal)

Es necesario que las culturas existan, se conozcan y se transmitan, pero en un pie de igualdad.

(Taller El Potrillo – Produccion Grupal)

La EIB es una propuesta educativa destinada a generar una transformación radical del sistema educativo en contextos en los cuales el recurso de la lengua propia da pie a una verdadera innovación de los modos de aprender y enseñar.

Una Educación Intercultural Bilingüe implica, y a su vez favorece, el control sobre las decisiones culturales propias de cada sociedad. Es decir, si bien no podemos dejar de visualizar la brecha existente entre la sociedad hegemónica y la otra, la desigualdad entre una sociedad y otra en cuanto al control sobre las propias decisiones culturales, una EIB implica que los pueblos indígenas de América Latina estén en posesión del control cultural para tomar decisiones sobre el rumbo que ha de seguir su pueblo, su cultura, su historia, su lengua. ¿Qué es lo que debe hacer una educación liberadora para pueblos indígenas?. Debe darles herramientas para que ellos tengan control sobre las decisiones de su propia cultura, si quieren cambiar que cambien pero a sabiendas de qué es lo que están cambiando, por qué, qué es lo que están dejando para tomar otra opción y si no quieren cambiar que no cambien pero que sea una decisión informada no una decisión como la que menudo se ha tomado históricamente, a través de las imposiciones de la sociedad hegemónica. (Teoría del Control Social desarrollada por Guillermo Bonfil Batalla). Es decir, lo que también está presente en una propuesta de EIB y es uno de los principios más importantes para las políticas educativas, es un proceso de "empoderamiento" ("empowerment") de la población indígena para que sobre la base de una ilustración de las ventajas, desventajas, de los riesgos, etc., puedan tomar decisiones iluminadas e ilustradas sobre el futuro de su comunidad. Pero que sean ellos que las tomen y no los otros por ellos.

... esto del control de las decisiones es clave en este momento preciso, en el que estamos buscando la estructura para un diseño escolar que vincule la lengua materna..., porque es uno de los poderes que forzosamente deben tener para poder decidir después el destino de esa lengua y por lo tanto de ese pueblo. Y es más allá todavía esto que digo, no pasa simplemente por decidir si decimos: palabras wichís entre todos juntos, sino tener la capacidad aunque sea algunos de poder decidir por qué se va a optar por esta cosa o por esta otra".

Taller El Potrillo – Formosa.
Participante

De ninguna manera una propuesta de Educación Intercultural Bilingüe, en ninguna parte de América es una propuesta educativa para mirarse el ombligo, es decir, para no salir de uno mismo. No es una propuesta que encierra, al contrario es una propuesta que abre, que posibilita, que potencia, que facilita y que persigue un diálogo con el otro, pero sobre una base de mayor seguridad personal, sobre la base de una mayor confianza en lo que uno es y en lo que uno sabe. De lo que se trata es de darle nuevas herramientas al oprimido para que pueda en pie de igualdad establecer diálogo con el otro, y si es necesario cambiar pero por decisión propia, no por decisión impuesta.

Creemos que es necesario incluir en la definición de la EIB algunas consideraciones básicas para que una educación de este tipo sea incluida como parte de las políticas de educación de los Estados:

→ En los contextos de diversidad lingüística es mejor trabajar, en pos de las lenguas y no en contra de ellas por que cuando se trabaja en contra de las lenguas más bien se impide la comprensión y el desarrollo de los países

→ Es falso que el multilingüismo impida y/o limite el desarrollo nacional, existen sociedades multilingües desarrolladas y con índices de crecimiento económico importante que dan fe de ello, como el caso de Singapur.

→ No es necesario que todo el mundo hable un idioma universal para participar del desarrollo del país. Esto lo ilustra el caso de Papúa, Nueva Guinea, un país pequeñísimo pero en el que se hablan ochocientas lenguas diferentes y en el que se ha puesto en marcha un programa de alfabetización de adultos bastante exitoso por el reconocimiento de las lenguas locales y sus usos en educación con una introducción de una lengua franca de base inglesa, que es adquirida por la población luego de haber aprendido a leer y escribir en su propia lengua. Este punto trae otro asunto, el uso de las lenguas es importante para que los niños entiendan lo que pasa en la escuela, para que comprendan lo que el maestro quiere transmitirles y sobre todo que contribuye al desarrollo de la autoestima de los educandos. El aspecto de la autoestima es fundamental no sólo para el aprendizaje sino para sentirse como un ser completo, seguro de sí mismo y sobre esa base poder aprender por sí mismo.

→ Otro punto a tener en cuenta es que contrariamente a lo que se cree la lengua está en permanente cambio y modificación así como nuestras comunidades y nuestras culturas están en constante cambio. Allí el consejo a los tomadores de decisión y educadores es no ver las realidades como congeladas, como que no cambian. El ser humano está en permanente modificación de sus instituciones y entre ellas está la lengua. Por ello, cuando la lengua cambia, cuando migra, cuando se introducen nuevos productos tecnológicos, nuevas situaciones; quien planifica para que la educación sea de uso lingüístico tiene que tener presente de que este cambio ocurre y las políticas tienen que ir cambiando en la medida en que las sociedades y las instituciones también cambian.

Desarrollo histórico de la Educación Intercultural Bilingüe

Históricamente ha habido como hasta tres tendencias en el abordaje de los temas indígenas y en el abordaje de la lengua y la cultura indígena. Una primera tendencia fue ver lo diferente de lo hegemónico como problema, y esa fue la propia historia de la Argentina también, ver que todo lo que era diferente de lo hegemónico era un problema, entonces había que erradicarlo, la solución era simple, se erradicaba. Como se erradicaba a través de la escuela, a través de los mecanismos que aquí se han compartido, sacando a los niños a 300 Km de sus casas, poniéndolos en un internado, regresaban a sus comunidades sólo un par de veces al año porque el ideal era erradicar toda la tradición, el bagaje y el ancestro indígena. Un segundo momento que tal vez sea el que está atravesando la Argentina en el momento actual, es ver lo diferente como derecho, es decir, el que tiene una lengua diferente y el que tiene una cultura

diferente, el que vive en una sociedad diferente, tiene el derecho a conservar su lengua, su cultura y las características de su sociedad. Y un tercer momento que es el que atraviesan muchas sociedades en el mundo ahora, es ver lo diferente como recurso, ya no como problema, no sólo como derecho sino, además, como recurso que puede enriquecer tanto a esa sociedad como a la otra, es decir, ese redescubrimiento de las diferencias, ese descubrimiento de que el mundo no es monolingüe, de que la realidad es plural, es diversa, y que la diversidad enriquece. Esto nos sitúa en ese último paradigma que es el actual, de lo diverso como recurso, que se trata más bien de generar una transformación del sistema educativo en los cuales el recurso de la lengua propia promueve un tipo de educación distinto y una nueva forma de aprender y enseñar. Y esto puede observarse muy bien en el cambio de discurso, que no es arbitrario tampoco. Normalmente, en los textos de hace algunos años se encontraban enunciados sobre "el problema del multilingüismo", "el problema del bilingüismo", y eso uno lo lee quizá hasta hoy, incluso organismos internacionales colocaban el bilingüismo y el multilingüismo en las situaciones de problema educativo y no se tomaba el multilingüismo y el bilingüismo como las condiciones naturales en los que el sistema educativo debe desarrollarse en esas situaciones particulares. Porque si partimos de la noción de las necesidades básicas de aprendizaje, lo que la educación debería hacer es partir de cada una de esas realidades específicas y adecuarse a ellas y no que la realidad se adecue a una condición natural del ser humano, que puede ser en este caso el bilingüismo o el multilingüismo.

Si nos remontáramos a la América pre-hispánica podemos encontrar que existe documentación que muestra que el estado inca tenía un sistema político y económico que se basaba precisamente en la diversidad, en el control de la diversidad ecológica e incluía pueblos diferentes. Esa diversidad étnica y lingüística llegó a que los incas establecieran algo que podríamos decir era parecido a la educación bilingüe, ellos tenían dos estrategias, una era mandar gente a los pueblos nuevos conquistados desde Cuzco como profesores de la lengua quechua para que les enseñaran el quechua a las élites de esos pueblos que tenían otras lenguas. Y la otra estrategia era traer a los dirigentes al Cuzco donde los metían en una especie de lo que hoy se llamaría un programa de inmersión donde eran "aquechuezados". Por qué hacían esto, porque obviamente necesitaban tener control y necesitaban que a través de la dirigencia pudiera haber un contacto entre dirigencias, entre el incanato y esos grupos que habían venido siendo conquistados o adheridos o federados.

Lo que esto muestra es que la preocupación por la comunicación es muy antigua, no es de hoy, siempre ha existido cuando ha habido contacto de pueblos con lenguas diferentes, desde que el hombre es hombre y comenzaron a existir las lenguas, desde que el ser humano creó ese instrumento comunicativo. Esta preocupación de establecer alguna forma de educación bilingüe entre pueblos con lenguas distintas no es tampoco una cuestión aislada, tiene que ver siempre con las necesidades políticas y sociales, económicas de las sociedades o específicamente de las sociedades hegemónicas. Esa necesidad era de los incas, de los que detentaban el poder, de comunicarse con algunos otros. Y esas políticas generales, socioeconómicas de una u otra manera, explícita o implícitamente se

relacionan con políticas indígenas, en algunos casos más explícitamente y en otros más implícitamente. Explícitamente, por ejemplo en la época de la colonia cuando se decide que es necesario evangelizar en la lengua de los indígenas y hay una resolución alrededor de 1580 que explícitamente envía los misioneros a estudiar esas lenguas, a traducir la Biblia y a traducir otros textos necesarios. Por lo demás la conquista de América ha significado una política deliberada de querer hacer desaparecer las particularidades culturales de los pueblos amerindios, a través de la castellanización, el sometimiento y la marginación.

Desde hace ya más de cinco décadas en algunos lugares de América Latina se ha estado a la búsqueda de respuestas diferenciadas que realmente respondan a los intereses y necesidades de los educandos indígenas. El sesgo, sin embargo, fue, en primer lugar, lingüístico y, en segundo, antropológico. Es decir, las innovaciones buscaron hacerse cargo de las particularidades lingüísticas y, de algunas características culturales, de los adultos y niños y niñas indígenas. En muchos casos, los maestros y maestras que trabajan en zonas indígenas de habla vernácula recurren a la lengua materna de sus educandos, a manera de una "muleta" necesaria, para hacer menos dolorosa y menos difícil para sus educandos la transición del hogar y la comunidad a la escuela. La lengua indígena es utilizada en la comunicación informal dentro y fuera del aula mientras que el castellano continúa ostentando su estatuto de idioma de comunicación formal y de enseñanza. Este uso espontáneo de muchos maestros que hablan el idioma de los alumnos generó una suerte de **educación bilingüe (EB) de facto**.

En las últimas cinco décadas, sin embargo, por iniciativa de lingüistas, antropólogos y también de misioneros, en diversas localidades de la región se ha venido configurando una **EB sistemática**; vale decir, deliberadamente planificada. Empero, ésta, por lo general, ha debido desarrollarse únicamente en un marco de proyectos y programas puntuales y de cobertura reducida.

En este tiempo, desde México en el norte, hasta Chile y Argentina en el Sur, se han desarrollado experiencias educativas bilingües, de índole y resultados diversos. En el proceso, lo obvio ha saltado siempre a la vista: los niños y niñas indígenas se transformaban y comportaban de manera distinta cuando en el aula se recurría al idioma que mejor conocían y utilizaban y cuando la enseñanza del maestro hacía referencia a lo cotidiano y aprovechaba algunas de las vivencias de la comunidad y de los niños. Como veremos más adelante, era relativamente poco lo que había que hacer para generar un cambio

La educación bilingüe nosotros lo vimos como una propuesta educativa a partir del aprendizaje de segundas lenguas, pero nosotros no tuvimos en cuenta el aspecto cultural, nos detuvimos en el aspecto de lenguas. Considerando la lengua como medio de comunicación, nos abstuvimos prácticamente a la consigna de bilingüe, dos lenguas e inclusive estuvimos deliberando si considerar cualquier tipo de lengua, wichí, castellano, inglés, alemán, etc. dos lenguas. Y después pusimos lo particular de nuestra realidad, en nuestro contexto, en El Potrillo, en nuestro Departamento, el manejo competente, la capacidad de manejar la lengua wichí y el castellano en una igualdad.

(Taller El Potrillo – Produccion Grupal)

cualitativo e importante en la educación de los niños y niñas indígenas.

Como se ha señalado, la EB latinoamericana ha seguido por caminos diferentes. Inicialmente los programas fueron planificados desde una orientación de transición y buscaban como meta la asimilación de la población indígena al cauce de la ideología dominante y de la cultura occidental y cristiana de habla castellana. Ahora, se aplican distintas estrategias de EB, una de los cuales se basa en esta orientación transicional.

La EB de transición recurre a la lengua indígena como idioma de pasaje o puente hacia el idioma dominante, en tanto promueve un bilingüismo sustractivo. Por ello, luego de los primeros dos, tres o cuatro grados de la escuela primaria, los alumnos pasan a la educación tradicional vehiculada exclusivamente en castellano.

En lo que a la cultura de los educandos se refiere, estos programas recurren en la enseñanza a algunos elementos culturales nativos para contextualizar los aprendizajes de los niños; estos, sin embargo, son por lo general elementos externos de la cultura y tienen que ver con aspectos de la cultura material, las comidas, fiestas, danzas y actividades laborales, más no así con la cosmovisión ni a partir de una concepción epistemológica diferente.

Por su parte, **la EB de mantenimiento y desarrollo** propicia una educación encaminada hacia el pluralismo cultural y busca contribuir a la construcción de una sociedad que acepte positivamente la diversidad cultural y lingüística. Dada esta orientación, los programas de mantenimiento recurren a la LM (Lengua Materna) de los niños no sólo durante los primeros grados ni únicamente para propiciar un más rápido y eficiente aprendizaje de la lengua escrita, sino, también, en grados superiores y para potenciar el desarrollo de un bilingüismo aditivo y, por ende, un mejor desarrollo integral del educando bilingüe y el aprendizaje de contenidos diversos relacionados con las demás áreas del currículo escolar.

Por ello, la cultura materna cumple un rol fundamental. De un lado su importancia reside en la necesidad de otorgarle a este tipo de educación un marco pertinente y relevante; de otro, se apunta a la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje de los educandos y, en tal sentido, se opta por una política cultural orientada a la construcción de una actitud intercultural y

En este caso, la educación bilingüe:

- una educación desde las dos lenguas, I y II,
- enseñar y usar las dos lengua,
- contempla un modelo de transición .

Lo que interpretábamos en este caso lo que se tiene en cuenta la lengua para poder comunicarse pero en transición, para pasar de Lengua Ia Lengua II.

(Taller El Potrillo – Produccion Grupal)

Para nosotros fue más fácil hacer la diferencia entre la EB y esta otra donde aparece el tema intercultural. De todos modos veíamos que es como una transición, esto es lo más avanzado y lo otro es más una parte intermedia.

En la EBI pusimos que prioriza las lenguas, están primero las lenguas y después la cultura.

Al hablar de EIB, que le da más importancia a lo cultural, se considera a la lengua como parte de la cultura, la lengua se sustenta en la cultura, este es un modelo de mantenimiento y legitima la cultura.

(Taller El Potrillo – Produccion Grupal)

de un clima similar que no sólo revalorice las lenguas y culturas indígenas sino que las considere como un recurso pedagógico y como depositarios de saberes, conocimientos, actitudes y valores capaces de enriquecer la educación de todos los educandos.

A partir de Fishman (1976), diversos autores, particularmente norteamericanos, se refieren también a una educación bilingüe de enriquecimiento (enrichment); sin embargo, desde el punto de vista de la orientación del programa, que es lo que a final de cuentas parece estar en cuestión, bajo un modelo de enriquecimiento, según el autor, la enseñanza y uso de la segunda lengua no busca reemplazar la lengua materna de los niños sino más bien se añade al repertorio lingüístico de los educandos a fin de prepararlos para funcionar adecuadamente en el segundo idioma, sin que ello vaya en detrimento del primero. Como se puede apreciar, este planteamiento difiere poco de lo que aquí denominamos como EB de mantenimiento y desarrollo. De ahí que, desde nuestra perspectiva, tales estrategias u opciones caerían también dentro de la orientación general que caracteriza a las propuestas no transicionales: el pluralismo cultural y la visión de las lenguas y culturas diferentes a las propias como recursos válidos tanto en la escuela como fuera de ella.

Hasta hace poco, el énfasis de la EB estaba puesto casi exclusivamente en cuestiones de índole lingüística y, por tanto, en el desarrollo de metodologías y materiales educativos que apoyasen la enseñanza de la lengua indígena, como Lengua Materna (LM), y del castellano, como segunda lengua (LII). Esta inclinación se vio fortalecida por la insuficiente información y conocimiento acumulado sobre las lenguas y las culturas indígenas y la carencia de información pedagógica relevante, motivada tal vez por la ausencia inicial de pedagogos en estos menesteres. También apuntó en este sentido la entonces igualmente escasa información sobre el bilingüismo y su adquisición y desarrollo.

Con el surgimiento de los programas de EB orientados hacia el mantenimiento y desarrollo y en la medida que se incidía más en el proceso seguido por los alumnos en su bilingüización escolar, gradualmente, mayor atención comenzó a ser puesta en las cuestiones pedagógicas. Paralelamente se dio inicio a un amplio debate en torno al papel real que debía cumplir la cultura materna de los educandos en el proceso, y se acuñaron términos como educación bilingüe bicultural (EBB), educación bilingüe intercultural

(EBI) y educación intercultural bilingüe (EIB), el primero de los cuales fue tomado, desde México y Centro América, principalmente, de la tradición educativa bilingüe norteamericana. En la actualidad, salvo algunos resabios aislados, no existe programa de EB que se autodenomine como bicultural. La mayoría ha optado por el calificativo de intercultural antepuesto o pospuesto al de bilingüe, según sea la predominancia de la cuestión cultural.

Ideas acerca de la educación intercultural :

- conocer y valorar lo propio para conocer y valorar lo ajeno,
- que la educación intercultural sirva para generar un contexto de intercambio cultural,
- una educación que eduque, valga la redundancia, en la diversidad.

(Taller El Potrillo – Produccion Grupal)

Aparentemente, podría parecer que los calificativos –bicultural – intercultural– son sinónimos. Si bien no es el caso aquí ahondar en estas distinciones, es necesario dejar en claro que cada una de estas denominaciones refleja una comprensión distinta de la cultura en general y una interpretación diferente de los contextos pluriétnicos y particularmente de aquellos que caracterizan a los contextos indígenas latinoamericanos, en particular. Por una parte, la distinción tiene que ver con la diferencia entre una visión estática y otra dinámica de la cultura; por otra, está relacionada con la percepción de las sociedades indígenas como enclaves tradicionales y aislados o como realidades en permanente interacción con otras situaciones socioculturales, de las cuales se pueden nutrir para enriquecer su propio proyecto civilizatorio.

En la distinción también entra en juego la concepción del sujeto que anda a caballo entre dos mundos. Se arguye que si bien un individuo puede ser bilingüe y separar un idioma de otro, cuando tiene que comunicarse con hablantes de uno y otro idioma, no puede realmente aislar, sin llegar a ciertos niveles de esquizofrenia, una cultura de otra y actuar de dos maneras diferentes y, hasta cierto punto, constituirse en dos sujetos diferentes en uno. Como quiera que la denominación bicultural surge del paralelo que se hace del individuo bilingüe y ante las diferencias existentes entre lengua y cultura, desde mediados de los '70, el término intercultural va cobrando cada vez mayor fuerza para referirse a un individuo enraizado en su propia cultura pero abierto al mundo; un sujeto que mira lo ajeno desde lo propio, que observa e interactúa con el exterior desde su autoafirmación y autovaloración.

Al incluir el término intercultural en la denominación de la educación bilingüe se hace referencia a un proceso de interculturización, que es el mantenimiento del marco de referencia de la propia cultura pero tomando selectivamente los elementos que sean necesarios de las otras tradiciones culturales existentes, ligado claramente a la cuestión del bilingüismo de la lengua como medio de expresión de la cultura y como hacedora y como reproductora de cultura. A partir de allí se empieza a hablar en Latinoamérica de EIB o EBI, en muchos países hoy se sigue hablando de EBI, ¿por qué?, no es aleatorio, hay una razón de fondo del porqué, en los lugares que se habla de EBI se está partiendo del bilingüismo, son lugares básicamente donde se ha hecho educación bilingüe y hay una gran tradición, por ejemplo en Perú y se añade interculturalidad como una característica de la educación bilingüe. En los lugares en donde hablamos de EIB, la educación es intercultural además de bilingüe y eso tiene connotaciones en cuanto a la política. En los países donde se habla de EIB, hay un deseo y muchas veces también está en las leyes como en Chile o Bolivia, de interculturalidad para todos no sólo para los indígenas. El bilingüismo es parte de las necesidades comunicativas aunque también hay quienes propugnan, aunque es un poco una utopía, la deseabilidad de que el bilingüismo también sea para todos. Para los monolingües hispanohablantes aprendiendo alguna lengua, especialmente en las regiones donde hay coexistencia y para los indígenas aprendiendo la lengua de la sociedad nacional, por decirlo de alguna manera. Y a partir de allí se empieza a tratar de caracterizar esto de la EIB con distintas facetas, por ejemplo se propone que en la reflexión no sólo deben estar los contenidos

interculturales o que hagan a la interculturalidad no solamente tener esos contenidos en el curriculum sino también ir más allá y trabajar también sobre las interrelaciones no es sólo presentar el contenido. Explicitar las características de esos contactos, las características de esos conflictos que existen pero no están explicitados y de esa manera poder llegar a una conciencia de la heterogeneidad, que es algo que no tenemos.

De todas maneras es necesario dejar en claro que si bien desde la tradición educativa y desde la vocación homogeneizante ha primado siempre la tentación de buscar un modelo y llevarlo a escala y generalizarlo por todas partes, en el desarrollo de una EIB no se trata de buscar un solo modelo sino de tantos modelos como realidades existan, de tantas estrategias como de realidades existan, que tengan puntos en común no cabe la menor duda, que compartan determinados aspectos. No existe una sola forma de hacer EIB ni se trata tampoco de construir un sistema homogéneo y uniforme para todos los educandos vernáculo hablantes, se trata más bien de imaginar desde la EIB una pedagogía de y en la diversidad, es decir que responda a las situaciones distintas en las que se aplica, que sea lo suficientemente potente para responder al reto de atender a la gran variedad de situaciones y combinaciones que es posible encontrar en una región, en una comunidad e incluso en una misma escuela. Es menester tener en cuenta que la diversidad de situaciones está presente incluso al interior de una sala de clases y es por eso que consideramos que desde la educación intercultural bilingüe podemos contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación en general.

Nos enfrentamos cotidianamente con la necesidad de crear métodos y estrategias para lidiar con la diversidad y la educación del futuro va a tener que lidiar con la diversidad, no necesariamente la lingüístico – cultural pero diversidad de género, diversidad social, diversidad de puntos de vista en una misma sala de clases.

Esta diversidad plantea continuamente situaciones novedosas y complejas que se transforman en desafíos al desarrollo de una EIB. Algunos de estos desafíos que hoy ya se están discutiendo son:

- La EIB surge de por sí y por lo general nace como una educación para una población rural, donde se conservan las lenguas, donde hay mayor monolingüismo, esas poblaciones hasta entonces marginadas del sistema educativo, poco admitidas. Actualmente, esa mirada original tiene que ser un poco modificada porque hoy en día todos los países tienen este fenómeno de despoblamiento del área rural, el crecimiento de las ciudades, algunos países más, otros menos, pero la tendencia, es esa. Entonces, la situación de tener en las ciudades población bilingüe o aun monolingüe en lengua indígena, es algo que una EIB tiene que comenzar a plantearse.

- Otro problema es por ejemplo cómo tratar al indígena que ya no habla la lengua, como puede ser el mapuche, y se considera indígena mapuche pero está totalmente adaptado a la capital, no habla la lengua, no la quiere tampoco hablar, pero siempre conserva sus contactos con su lugar de origen. La cultura ahí sobrevive en las ceremonias, en las fiestas y en las redes de solidaridad. Las preguntas que surgen hacia adentro del

planteo de una EIB, son, ¿de dónde parte una EIB en una población que se reconoce indígena pero no habla el idioma? y ¿qué se hace con la segunda generación de migrantes en la ciudad, cuál va a ser la cultura de origen en estos caos, cuál va a ser la segunda?, y lo mismo para la lengua, muchos indígenas tienen castellano como primera lengua, hay muchas ocasiones donde la lengua materna no es la indígena. Hay toda una variedad de situaciones que se dan ahora y que no permiten ver la EIB como algo que esté diseñado solamente para el campo o para poblaciones indígenas hablantes de una lengua.

▪ Y está todo este otro complejo de qué hacer desde la EIB con aquella población no indígena, de lengua materna oficial, que nunca ha tenido necesidad de entender que en ese país hay población indígena que tiene derechos y que está empezando a reclamarlos, población blanca o criolla que nunca han tenido en cuenta todo lo indígena. ¿Les seguimos dando una educación tradicional como si no hubiera nada o vamos a acceder a ellos también con una propuesta de educación intercultural por lo menos, de doble vía, es decir, los indígenas se acercan a la cultura nacional, predominante, oficial y los otros que vienen de esa cultura se acercan también a ellos. Porque esta idea de que bilingüe tiene que ser en todo caso el indígena porque el castellano hablante ya tiene su lengua y se maneja bien con ella es una forma de trabar el desarrollo de una verdadera EIB que favorezca el diálogo entre culturas desde una situación de mayor equidad y de interculturalidad.

Lengua. Cultura. Etnia²

(...) "De acuerdo con el pensamiento popular deberían existir tantas culturas como lenguas, de donde la diversidad cultural debería ser coextensiva con la diversidad lingüística. De hecho esto no es así. En primer lugar, porque los agrupamientos lingüísticos no son claramente delimitables. Pero independientemente de eso, diferentes lenguas pueden ser portadoras de tradiciones culturales similares. Así por ejemplo, la región mesoamericana (sur de México, Guatemala. El Salvador y las zonas occidentales de Honduras y Nicaragua) constituye un área de gran unidad cultural, a pesar de su muy considerable diversidad lingüística alrededor de cien lenguas distintas pertenecientes a las numerosas lenguas mayas, el variado tronco otomangue con sus diversas familias y más numerosas lenguas, además de las familias zoque y totonaca, y de algunas lenguas aisladas.

En América Latina, en contraste con los cientos de idiomas aborígenes, sólo encontramos unas pocas áreas culturales realmente distintas:

...no hay una relación biunívoca entre etnia y lengua y que una lengua puede ser hablada por una etnia o por más de una etnia. No hay una relación biunívoca entre lengua y etnia o entre lengua y cultura,

(Luis Enrique Lopez- Taller El Potrillo)

² Diversidad Cultural y Educación en Iberoamérica. Ernesto Díaz Couder. Trabajo monográfico publicado en la Revista Iberoamericana de Educación, Nro. 17. Pag. 11-30
Aclaración: Se ha considerado necesaria la inclusión de este texto para clarificar y unificar conceptos y nociones de mucha complejidad.

áridoamérica, mesoamérica, la zona andina, la región intermedia entre las dos anteriores, la cuenca del Amazonas, la región del Chaco, las grandes llanuras o Pampas, y los recolectores y pescadores de las zonas costeras del sur de Chile y Argentina.

Para aprehender la diversidad cultural debemos seguir criterios distintos a los de la diversidad lingüística, esto es, es necesario plantear claramente qué se entiende por «cultura». La dificultad de introducir la dimensión cultural de manera significativa en la planeación educativa ha mostrado que atenerse a una sola «definición» de la cultura limita y dificulta considerablemente su utilización. Es mucho más productivo ver a la cultura como una noción con varios niveles. Para fines educativos, los más relevantes son los siguientes:

Cultura material: Se refiere a todos los objetos tangibles producidos para las actividades cotidianas y ceremoniales (casas, instrumentos de trabajo, artesanía, vestidos tradicionales, etc.) Este aspecto de la cultura está condicionado en gran medida por el entorno geográfico y ambiental, ya que la cultura material manifiesta la adaptación al entorno natural.

Cultura como saber tradicional: Está muy relacionado con el anterior, ya que también representa la adaptación al medio ambiente regional, pero, a diferencia de la cultura material, la cultura como saber enfatiza los conocimientos tradicionales que permiten el aprovechamiento de los recursos naturales disponibles herbolaria, tecnologías tradicionales, manejo de tipos de tierra, uso simultáneo de pisos ecológicos, etc.

Cultura como instituciones y organización social: Este aspecto de la cultura no depende del entorno natural, y se refiere a instituciones sociales que rigen la vida colectiva (sistemas de parentesco, tenencia de la tierra, control de los recursos naturales, mecanismos para impartir justicia, elección de líderes o autoridades, tipos de jerarquía y prescripciones de ascenso en las mismas, por ejemplo).

Cultura como visión del mundo: Este aspecto atiende a los principios básicos (podría decirse que filosóficos) que dan sentido a las creencias, saberes y valores de una comunidad. Por ejemplo, los valores éticos individuales con la comunidad y la relación de ésta con los mundos natural y sobrenatural. Es el universo de los mitos que explican y ordenan el «cosmos» (en su sentido etimológico, es decir, como universo ordenado, lo opuesto a «caos» o espacio y materia amorfos).

Cultura como prácticas comunicativas: Este es quizás el aspecto más recientemente formulado de la cultura. La considera desde una perspectiva interaccional y comunicativa, es decir, como una praxis y no como un sistema. Desde este punto de vista la cultura estaría constituida por prácticas comunicativas que nos permiten entender la producción y transacción de significados en la interacción social y culturalmente situada.

Dependiendo de cómo se conceptualice la cultura, así serán las estrategias educativas que se sigan. Esto es relevante porque en la mayoría

de los programas o proyectos educativos subyace una concepción de la cultura que enfatiza el folklore, la tradición y la costumbre, es decir, los aspectos más pintorescos de la cultura material (vestidos festivos, máscaras, artesanías) y de las tradiciones y costumbres (fiestas, danzas, música, cocina típica). Casi nunca se integran las instituciones sociales, la visión del mundo ni las prácticas comunicativas de los pueblos indígenas en la planeación o en el proceso educativos.

Usualmente se asume que cada etnia se caracteriza por poseer una lengua y una cultura distintivas. De ahí que para efectos de planeación educativa se dé por sentado muy frecuentemente que, al atender las particularidades lingüísticas de una comunidad, automáticamente se atiende a sus particularidades culturales y, por consiguiente, se refuerza su identidad étnica. Ya se ha mencionado que las fronteras lingüísticas y culturales no son coextensivas, por lo que no es posible predicar la existencia de entidades étnicas a partir de agrupamientos lingüísticos o culturales objetivamente discernibles. De hecho, el interés antropológico por la etnicidad surgió de la percepción de que la identidad social (étnica) de algunos grupos no coincidía con la variación cultural observable. Es decir, las categorías lingüísticas y culturales establecidas por los analistas sociales no siempre son significativas para la autopercepción de los individuos como pertenecientes a un grupo social determinado.

Las identidades étnicas en Latinoamérica no necesariamente coinciden con la variación cultural o lingüística. Así encontramos grupos étnicos dentro de un mismo grupo lingüístico (mayos y yaquis en el norte de México) o un solo grupo étnico con lenguas distintas (popolucas hablantes de zoque o mixe en el Golfo de México).

En suma, una educación adecuada a las particularidades socio-culturales de las poblaciones nativas de Iberoamérica debe atender de manera específica y diferenciada las particularidades lingüísticas, las culturales y las étnicas.

La planeación educativa para las poblaciones nativas de Iberoamérica debe partir del reconocimiento y respeto a sus propias identidades sociales. En el caso de Latinoamérica eso significa respetar y fomentar las identidades étnicas o etnoculturales que las poblaciones amerindias desean para sí, de la misma manera que en España las diversas identidades regionales (los vascos, los catalanes, por ejemplo) constituyen la base para las políticas educativas regionales. A partir de ese principio deberán construirse las adecuaciones lingüísticas y culturales correspondientes, y no como hasta ahora se ha venido haciendo, es decir, que son los funcionarios públicos quienes deciden, con o sin asesoría de expertos, las entidades étnicas a base de criterios "objetivos" (un zapoteco es quien habla zapoteco y quien no, no lo es) y sin tomar en consideración la autoadscripción de los mismos indígenas.

Un factor importante para el fortalecimiento de la identidad indígena es el uso de su propia lengua como medio de instrucción. Si aprender una

interpretación de la historia que no niegue o deforme la presencia de los pueblos indígenas es importante aprender esa historia en la propia lengua tiene un efecto mucho mayor”.

Oralidad y escritura.

La lengua es oral. Hay muy poquitas lenguas que tienen escritura, hablamos de más y de menos, hablamos de más gente multilingüe, más lenguas orales que escritas, la escritura es muy posterior y más reciente que la oralidad.

Pero tenemos que ser conscientes donde nos ubicamos, nos ubicamos en el espacio escolar y la escuela es el espacio privilegiado de la escritura, lo fue desde que se inventó. La escuela se inventó en la Edad Media precisamente para difundir la escritura, ese fue su primer y único fin. Difundir la escritura y reproducir el status quo, asegurar que los reyes sigan siendo reyes y que los súbditos sigan siendo súbditos, la invención de escuela con la que vivimos es esa. Entonces si introducimos la escuela en un medio indígena tenemos que ser conscientes que ya estamos introduciendo un cambio cultural fundamental. No nos engañemos que somos los salvadores del mundo indígena vía la escuela, porque la escuela es ajena al mundo indígena. Dicho eso estamos ante la paradoja que la escuela es necesaria en el mundo de hoy, segundo, que la escritura es necesaria en el mundo de hoy y tercero, que las investigaciones nos muestran que si la escritura llega primero por la lengua que mejor conoce y entiende el niño, que si la escritura llega primero por lo familiar, le será más fácil apropiarse, transferir o aplicar esos conocimientos sobre la escritura a una lengua de mayor difusión, sea este el castellano o el inglés. Entonces si aceptamos esos hechos como dados la relación oralidad – escritura nos sitúa en una paradoja particular en los procesos de EB, segundo, que es necesaria para el desarrollo escolar del niño, para su desarrollo cognoscitivo y para su inserción en un mundo que trascienda la esfera local pero que no deberíamos hacer con la oralidad lo que occidente hizo con la oralidad, es decir ir en contra de lo oral en función de lo escrito.

...como decíamos antes hay que aprovechar lo que el niño trae y a partir de ahí, del propio idioma, transmitirle el nuevo idioma, empezando por lo oral, hablando, cosa que puede ir conociendo un poquito las reglas, las nociones del idioma.

IS: ¿Y por qué empezando por lo oral?

Part.: Y porque para no confundir como dice en una parte, alfabetización con castellanización, como se hacía anteriormente, que enseñaban directamente a leer y a escribir en el nuevo idioma, el castellano y era mucho más difícil para el niño.

IS: ¿Por qué?

Part.: Porque él ya viene con su lengua oral y escrita.

IS.: Bueno hay un montón de lenguas indígenas que no tienen escritura.

Part.: Bueno pero el niño ya viene con esas raíces de los padres, de las familias.

(Taller Chubut – Diálogo de participantes con Inge Schara, Coordinadora)

Siempre nos hemos movido en este ideal así como que el monolingüismo es el estadio ideal del ser humano, que el ser letrado es el estado ideal del desarrollo del sujeto y perdemos de vista que hay sociedades que pueden

combinar el uso de dos lenguas, o tres o cuatro y que también pueden combinar el medio del uso escrito con el oral. Y el mundo actual afortunadamente nos está devolviendo a la oralidad, porque por ejemplo, si uno escribe por correo electrónico está escribiendo como habla, ya no con los cánones de la escritura, sino como hablamos en lenguaje coloquial.

La televisión, el video, y todos los medios de comunicación nos están devolviendo a una oralidad secundaria, la neo-oralidad, como se le llama en los países del norte, y si el hombre del futuro va a tener que combinar oralidad y escritura por qué nosotros tenemos que forzar a las comunidades indígenas a que sigan ese curso evolutivo que hemos tenido los de occidente, de ser sociedades orales pasar a ser comunidades escritas y luego volver a combinar la oralidad y la escritura.

El tema de la escritura en los distintos idiomas, con tanta variedad que hay, ¿cuál es la situación porque en esto por ahí caemos en un modelo pedagógico que va en contra de la oralidad?.

(Taller Chubut)

Lo que podríamos hacer en medios indígenas es reforzar también el desarrollo de esas capacidades inherentes a la oralidad como la memoria, como la repetición de historia, la modificación de historia según el sujeto que habla y el contexto en el cual habla.

Hay situaciones, sobre todo en zonas rurales en Bolivia, Perú y Ecuador, en los cuales lo escrito se limita sólo a determinados espacios sociales concretos. En una comunidad rural boliviana, por ejemplo, cuando uno va a necesitar escribir, primero en la escuela y luego en la vida adulta tal vez si uno es secretario de actas de la comunidad, y tiene que guardar el acta de la comunidad semanalmente, tercero si uno tiene que escribir una carta al Alcalde, a la autoridad, etc. para hacer un memorial, una solicitud.

Es decir, hay que analizar la funcionalidad social que tiene la escritura y ver la función social que tiene la oralidad y tal vez lleguemos a la conclusión que la escritura, así como el castellano, son para comunicarnos con el mundo de afuera pero para el mundo de adentro uso la oralidad. Creo que tenemos que ser dialécticos y no pensar en el paso bruto de lo uno a lo otro, ver la forma de combinar.

Un programa de enseñanza de lengua materna tiene también que ver formas de trabajar, rescatar el aspecto de la oralidad, no como expresión oral sino en los términos que estábamos hablando, que los niños sean capaces de desarrollar nuevas formas, nuevos textos orales, de crear también oralidad. Yo no soy de aquellos que creen que el paso hacia la escritura destruye la oralidad, yo creo que los indígenas americanos se han dado cuenta que pueden moverse en ambos planos complementariamente. No hay que trabajar sólo en el plano escrito sino que también hay que trabajar en el plano oral y para eso algunas de las estrategias que hemos desarrollado en algunos lugares es incorporar a las aulas a los viejos, invitar a los ancianos o llevar a los niños a la comunidad, que se sienten alrededor de los ancianos y que ellos les cuenten una leyenda, un cuento, un mito. Aprovechar ese recurso pedagógico que tenemos en la comunidad, que son los mayores, que son eminentemente orales. En la escuela trabajamos obviamente con lo que es de la escuela, que es el plano escrito pero en la comunidad aprovechar también

para que se reproduzca la oralidad y los educandos de hoy no se alienen de ese medio que es eminentemente oral.

Sobre los sistemas de escritura...

La mayoría de las lenguas indígenas de América ya tiene un sistema de escritura, si algo hemos hecho los lingüistas y por ahí fue nuestro interés por la educación indígena también, fue llegar a trabajar con las lenguas y dotarlas de escritura para poder recopilar y sistematizar el patrimonio oral de ese pueblo.

Entonces, por ejemplo en el caso peruano, para basarme en lo que más conozco, las 41 lenguas habladas en el país tienen un sistema de escritura, en el caso mexicano las 65 lenguas habladas en México tienen un sistema de escritura, en el caso de Chile, las 10 lenguas habladas en Chile tienen un sistema de escritura, etc. Pero esto no quiere decir, uno, que no haya problemas con los alfabetos escogidos y dos, que la gente se haya apropiado del sistema de escritura, necesariamente.

...quería decir a los compañeros lingüísticos que me parece que algunas veces en algún escrito encuentro alguna letra que no concuerda con lo que me dice la garganta, entonces si queremos educarles y rescatar nuestro idioma yo pienso que yo les tengo que enseñar y darles la mejor letra que debe hablar mi hijo.

(Taller Buenos Aires — Docente de lengua toba)

Sobre lo primero, todavía hay disputas de si este alfabeto es mejor que el otro y el caso mapuche, hablando del sur, es paradigmático de esta situación, tienen entre 3 y 8 alfabetos en disputa en Chile para una sola lengua o el caso quechua en el Perú por la disputa de si se escriben 3 o 5 vocales, que ha llevado a lo que en la literatura se llama la guerra de los vocales.

Tiene que ver precisamente con las carencias en los diseños de los alfabetos y sobre todo cuando se calca el alfabeto castellano para reproducir o para graficar sonidos propios de la lengua indígena. Los primeros alfabetos que se diseñaron para las lenguas indígenas fueron producto simplemente de la interpretación de la fonología, de la pronunciación de las lenguas indígenas a partir de lo que podíamos escribir en castellano.

Entonces ese tipo de situaciones persiste y creo que en parte por culpa nuestra, de los lingüistas, pero eso ha generado una especie de fetichismo alrededor del alfabeto, pensando que si se tiene el alfabeto perfecto, el problema se soluciona y lo importante es que la gente escriba su lengua, que produzca material escrito y quizás con el tiempo llegaremos a normalizar un sistema de escritura. Pero esas situaciones persisten.

Y lo cierto es que de cosas que aparentemente son banales, como si son tres o cinco las vocales en el alfabeto quechua, se constituye en un elemento que impide la unificación entre todos los pueblos de habla quechua y la unificación no necesariamente idiomática, sino la unificación política. Segundo, se convierte en un elemento que impide desde el punto de vista comercial la producción y distribución de textos escolares, porque en lugar de producir un texto de lectura por ejemplo, o cuentos, o recopilaciones de canciones que puedan llegar a todo un país o que trasciendan como en el caso

del quechua, desde Colombia hasta Santiago del Estero. Entonces, tenemos tantos textos como variedades dialectales se hablan y eso impide la difusión masiva, la comercialización. Entonces, este tipo de elementos banales impide el desarrollo de una consciencia étnica panquechua, por ejemplo, y el desarrollo de una educación porque los materiales no pueden estar en todos lados.

La Formación y la Capacitación de docentes en una EIB.

Para analizar las necesidades de capacitación y formación de recursos humanos para la EIB, es menester partir de la consideración previa que la implantación de esta modalidad, tal como ahora se la concibe en la mayoría de países de la región, constituye algo más que el desarrollo de uno o más proyectos específicos orientados a solucionar una carencia dada, como podría ser, por ejemplo, el caso de un proyecto orientado a mejorar el aprendizaje y manejo de la lectura, de la escritura o de la matemática.

La ejecución de un programa de EIB implica, en realidad, una transformación curricular e institucional de índole profunda que pone en cuestión, desde las bases mismas de la oferta educativa, hasta la concreción de la nueva propuesta en una práctica pedagógica diferente y renovada que pone a niños y niñas, a las comunidades a las que pertenecen y a sus manifestaciones lingüístico culturales en el centro de la preocupación y del quehacer de la escuela.

La EIB tiene como punto de partida las lenguas y las culturas de las respectivas etnias, las cuales constituirán las formas y contenidos básicos del proceso de formación. A estos elementos originarios se van agregando en forma gradual, no conflictiva, ni sustitutiva, todas aquellas áreas temáticas tomadas de la cultura mayoritaria que el educando indígena requiere para una formación integral que aún siendo específica en ningún caso lo dejará en desventaja frente al alumno no indígena" (Mosonyi y Rengifo 1983).

Yo lo que planteaba en el grupo era que si, que tendría que ser una formación de base, si bien en una primera etapa hace falta tanto una capacitación al MEMA en servicio como a los maestros comunes en servicio, es necesario y urgente hacer otra cosa, pero desde ya sentar la base de una formación intercultural inicial y completa para educar a los aborígenes y no aborígenes, porque es necesario. Yo daba el siguiente ejemplo, la formación que tenemos cada uno hasta ahora es estar formado en una especialidad, en un área y se ha preparado para desarrollar esos contenidos, y llega el momento donde te dicen, vos tenés que interactuar, trabajar coordinadamente, tenés que complementarte con los profesores de tu misma área y hay una dificultad tremenda para hacerlo y es difícil. Muchas veces nos complementamos supuestamente en proyectos de áreas pero en la realidad casi no se da esa articulación, se da biología por un lado, química por otro, historia por otro geografía por otro. Lo que nosotros decimos que tiene que haber en la formación intercultural una verdadera integración del maestro común con el wichi. Y justamente para que se pueda dar tiene que partir de esa formación inicial, tienen que enseñarte a trabajar coordinadamente, después cuesta y así es mucho más rápido.

(Taller Buenos Aires – Docente lengua wichi)

En ese sentido, un programa de EIB es de por sí diferente y más complejo que, por ejemplo, un proyecto dedicado a asegurar un aprendizaje eficiente de un idioma extranjero. En una EIB es necesario trascender el plano meramente idiomático para abarcar también los planos político, social, cultural y pedagógico y como se ha señalado, replantear tanto los fines y objetivos del sistema educativo en su conjunto como, a nivel más específico, la lengua o lenguas de educación, los usos escolares y extraescolares de los idiomas involucrados, los programas de estudio, materiales educativos y metodología, de manera tal que la propuesta educativa, en general, responda a las necesidades específicas de los educandos.

La complejidad de la EIB nos confronta entonces con una pléyade de necesidades respecto de los cuadros profesionales necesarios para hacerse cargo de su planificación e implantación. Estas necesidades atraviesan diversos ámbitos de actividad, un conglomerado de disciplinas y un conjunto bastante amplio de competencias.

Para asegurar una aplicación exitosa de una EIB de calidad, es necesario desplegar acciones en campos como la investigación, la planificación, el desarrollo curricular, la administración escolar, la supervisión escolar y, naturalmente, también la docencia o el trabajo en aula.

La formación docente siempre es la última que cambia en las reformas educativas desafortunadamente y entonces se avanza con innovaciones en el sistema para las cuales no se tienen necesariamente los maestros preparados y hay que ir armando ese cuadro docente paralelamente a la implementación del nuevo sistema. Entonces, el desafío de un nuevo programa de formación docente tiene que pasar también por ver la nueva lógica del sistema educativo que se está implementando a nivel de la primaria, secundaria o lo que fuere de manera de buscar cabos que relacionen la formación docente con el sistema educativo, ya no será necesario un profesor de biología sino un profesor de Ciencias Naturales, si eso es lo que el curriculum plantea o uno de Ciencias Sociales ya no uno separado de Historia, Estudios Sociales o lo que sea.

Esto nos coloca frente a la urgencia de contar con programas de formación profesional integral para la EIB y no únicamente con acciones de capacitación, como por lo general se había venido haciendo hasta hace pocos años. Al respecto, sin embargo, habrá también que considerar la conveniencia de concebir la formación inicial y la formación en servicio –capacitación– 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 bilingües tendrán que irse adaptando en el trabajo a la situación sociolingüística 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 gran reivindicación de las comunidades indígenas en América Latina es que la EIB se realice por maestros de su propio grupo, eso es una constante desde Tierra del Fuego hasta los témpanos del Polo Norte, en todas partes. En Canadá se está viviendo lo mismo, en EEUU también y no sólo en las comunidades indígenas también la población de habla hispana en los EEUU, cuando se acoge a un programa de educación bilingüe también quiere tener un maestro de su grupo, un maestro que hable castellano.

...la visión nuestra como toba es que el propio aborigen es la persona que debe educarlos, enseñarles a aquel que quiere ser maestro.

(Taller Buenos Aires- Docente lengua toba)

Es muy importante en la formación docentes indígenas el eje de la lengua tanto del castellano como de la lengua propia, no se piensen que por ahí como tienen deficiente manejo del castellano por ahí hay que apuntarle todo a ese lado también hay que reforzar el manejo de la lengua propia en planos como hemos venido discutiendo el día de hoy, tanto en el plano oral como en el plano escrito.

Otra característica de la formación en EIB, es sobre quienes son los formadores de formadores, inicialmente los formadores de maestros fueron todos criollo – mestizos, cada vez más se van incrementando el número de indígenas, profesionales, con licenciaturas, etc., que asumen la formación de sus pares: Poco a poco hablantes de lenguas indígenas van teniendo la conducción de estos procesos formativos. Eso no quiere decir que toda la formación tenga que estar en manos de indígenas, eso ya me parecería un extremo, puede ser también una formación compartida o debe serlo.

Una constante de los currículos para la formación docente para la educación intercultural bilingüe es el peso que recibe la investigación y la formación de investigadores a la par de los docentes. Por la misma necesidad que han notado ustedes que hay que ir reconstruyendo, sistematizando y construyendo la realidad en la medida que se va avanzando para ser docentes, hay un montón de cosas por aprender del mundo indígena que todavía no se saben si uno quiere transformar el currículo de la escuela primaria. El eje de investigación es un eje fundamental.

Por allí están yendo los temas de la formación docente, no he tocado el tema de las didácticas pero eso cae por su propio peso, y hay todo un eje de didácticas también en la formación docente y lo más deficitario hasta el momento sigue siendo la didáctica en la enseñanza de segundas lenguas, sean éstas, el castellano como segunda lengua o la lengua indígena como segunda lengua. Esto sigue siendo el talón de Aquiles de la formación docente para la educación bilingüe. De manera que si ustedes pudieran prestarle atención al tema de la segunda lengua harían un gran paso es fundamental y es una de las mayores reivindicaciones sociales que tienen los padres de familia dentro de la escuela, quiere que su hijo hable castellano y lo hable bien.

La capacitación de maestros y formadores en servicio

Tal vez es donde más haya experiencia es en la capacitación en servicio de maestros y formadores, lo que ha comenzado muy tardíamente son los procesos de formación inicial pero una modalidad tan vieja como la educación bilingüe, lo primero que hubo fueron procesos de capacitación.

Ahora los procesos de capacitación no han resultado muy provechosos, porque todo proceso de capacitación o de formación en servicio a la larga se convierte en un proceso remedial, a menos que la formación en servicio o la capacitación se conciba como un nuevo sistema de formación docente donde hay una etapa de formación inicial y etapas sucesivas de formación continua. Como siempre cuando instalamos una innovación tenemos que comenzar con maestros que ya están en las aulas entonces la capacitación se convierte en remedial entonces en pocas horas de capacitación, no se puede cambiar la forma de actuar de un docente, y menos aún su mentalidad y en el caso de la educación intercultural bilingüe más, que mucho tiene que ver con cambios actitudinales, cambios de mentalidad, trátase de maestros indígenas o no porque los propios maestros indígenas son producto de esa misma escuela blanqueadora por la que pasamos todos, entonces esos cambios son lentos, por eso se está apostando más ahora a la formación inicial antes que a la capacitación pero las décadas anteriores han sido de gran inversión en capacitación y poca rentabilidad. No sé si acá ha ocurrido lo mismo pero en otros lugares eso es lo que ha pasado.

En educación intercultural bilingüe, normalmente los procesos de formación en servicio o de capacitación, comienzan y deben tener un gran componente ideológico a la Freire, de concientización porque hay que tomar conciencia del rol que hemos venido cumpliendo los maestros, y eso es lo que tiene que cambiar.

Procesos de capacitación que apuestan sólo al cambio didáctico no tienen tanto resultado, yo soy de la opción, si tengo chance de dar un curso de capacitación de una sola semana, para maestros, prefiero apostar todo a la concientización y a la parte ideológica, a que la gente tome conciencia de esa realidad a la que tiene que responder, las didácticas vendrán por sí solas, pero qué ganan enseñándoles bien cómo se enseña la lengua materna, o cómo se enseña la L II (Lengua II) si sé que el maestro no está convencido de que eso es necesario.

En las instancias de formación en servicio o capacitación en educación intercultural bilingüe así como en la educación popular tendríamos que hacer lo mismo, una gran carga ideológica inicial para generar cambio en la actitud del maestro.

Resultados de la aplicación de la educación intercultural bilingüe.

Como se ha señalado, aunque en mayor o menor grado, se hace educación bilingüe en la región desde hace más de cinco décadas. En este marco, sobre todo a partir de los años '70, la aplicación de estos programas ha ido acompañados de investigaciones y evaluaciones destinadas a establecer su eficacia y validez.

En los estudios llevados a cabo, se ha podido comprobar que:

a. los alumnos y alumnas indígenas cuya educación es bilingüe, en comparación con sus pares que sólo reciben educación en castellano, tienen mejor rendimiento escolar en general (Bolivia, Guatemala y Perú), desarrollan mayor capacidad para resolver problemas matemáticos (Perú), logran mejores niveles de comprensión lectora (México y Perú) y desarrollan mayor espontaneidad y seguridad al hablar en castellano (Guatemala y Perú).

b. una educación bilingüe contribuye a incrementar el nivel de escolaridad de las niñas (Guatemala y Perú).

c. la educación bilingüe logra nivelar a niños y niñas en cuanto a su rendimiento en lenguaje y matemática (Perú).

De lo anterior se deduce que, al contrario de lo que antes se pensaba, el uso de las lenguas indígenas en la escuela y su aprendizaje sistemático no va en desmedro del aprendizaje de la segunda lengua. Más bien, en concordancia con investigaciones realizadas en diversas partes del mundo, existe una interdependencia de desarrollo lingüístico que determina que a mayor aprendizaje y mejor uso de la lengua materna, se da un igualmente mayor aprendizaje y mejor uso de la segunda lengua, en tanto éste se sustenta en los aprendizajes y experiencias previas de los educandos.

También se ha podido comprobar que, en las comunidades en las cuales se desarrollan programas de educación bilingüe:

a. es mayor la intervención de los padres y madres de familia en la escuela y en la gestión escolar, sobre todo en lo que atañe al control social sobre los maestros y a una mayor preocupación por el aprendizaje de los hijos e hijas (diversos países).

b. existe una creciente preocupación, por parte de los padres y madres, respecto a una educación de mayor calidad; hecho que deriva en mayores demandas frente a la escuela (Bolivia).

c. el uso de la lengua indígena en la escuela contribuye a una mayor organización comunitaria (Ecuador y Bolivia).

IV. Bilingüismo.

1. Las lenguas en América Latina.
2. Definición y modelos de EB.
3. Reflexiones y bases para una enseñanza de y en dos lenguas.
Aspectos lingüísticos. Aspectos sociolingüísticos (funciones de la lengua). Aspectos pedagógicos.
4. Preguntas realizadas por los participantes sobre la vitalidad de las lenguas.

1. Las lenguas en América Latina.

(Para mayor información ver punto VI. La EIB en el contexto Latinoamericano.)

En la región se hablan entre 400 y 450 idiomas indígenas diferentes. La situación de estas lenguas, en cuanto a su vitalidad y número de hablantes es muy diversa.

Muchos idiomas indígenas están en real peligro de extinción, no sólo por el reducido número de hablantes con que cuentan sino, sobre todo, porque ya no tienen hablantes menores de 40 o 50 años.

Esta gran diversidad de lenguas amerindias convive desde la época de la colonización con la presencia y uso del castellano (así como también del portugués) que ha devenido gracias a las acciones castellanizadoras y homogeneizantes de la sociedad hegemónica en lengua común y de relación intercultural, interétnica e internacional entre todos los latinoamericanos, incluidos los indígenas que hablan lenguas diferentes.

Los programas de enseñanza de castellano y de portugués son universales y homogéneos y no toman en cuenta ni el carácter bilingüe de algunos educandos ni menos aún la existencia de distintas variedades del idioma peninsular al interior de un mismo país.

2. Definición y modelos de EB

Una definición operativa sencilla de educación bilingüe es, aquella educación que implica la enseñanza de dos lenguas y el uso de dos lenguas, como vehículos de educación. ¿Qué quiere decir esto en el contexto particular latinoamericano?, enseñar la lengua indígena y enseñar en lengua indígena; enseñar castellano y enseñar en castellano. Cómo se traduciría esto en un momento de escolaridad yo lo defino operativamente en función a las características sociolingüísticas de la población,

Entonces, acá hay dos cosas muy importantes, creo yo, que aporta el grupo: 1- Una educación DESDE las dos lenguas, es decir parto desde las dos lengua, 2- una educación que toma en cuenta las dos lenguas y en dos dimensiones, enseñar las dos lenguas y utilizar las dos lenguas.

(Taller El Potrillo-Formosa)

lo defino en función a los ideales políticos que plantea el sistema de educación . Entonces en esa definición se establece hasta qué grado, los tres primeros, todo el 1er. Ciclo, etc., o durante toda la educación se va a enseñar la lengua indígena. ¿Para qué?, para que los niños refuercen su autoestima, para que los niños no pierdan la lengua propia porque la comunidad no quiere perderla, para que los niños la hablen cada vez mejor, para que los niños también la escriban, para que los niños estén articulados a su sociedad, a sus abuelos, a sus padres, para que puedan funcionar en su comunidad. Y también se enseña el castellano para que los niños puedan relacionarse con el mundo de afuera, para que puedan continuar su escolaridad porque en los grados superiores no hay material educativo en la lengua indígena, por ejemplo, o para que puedan tener acceso a la cultura universal. Esto es enseñanza de la lengua indígena y enseñanza de castellano.

La enseñanza en lengua indígena y enseñanza en castellano está relacionada con el desarrollo del proceso educativo, ya no sólo en la dimensión lingüística sino con la dimensión programática de las otras áreas curriculares, la matemática, la historia, sociales, química. Entonces, esto implica utilizar la lengua indígena y el castellano en el desarrollo del proceso educativo. Enseñar matemática no sólo en castellano sino también en la lengua indígena, enseñar historia, no sólo en castellano sino también en la lengua indígena. Servirse de la lengua para transmitir conocimientos no lingüísticos, en abstracto, luego veremos si es posible o no es posible.

Una EB tiene dos aspectos: un proceso de enseñanza de lenguas que no tiene en cuenta la cultura completamente y la apropiación de los conocimientos basados en dos lenguas, lengua materna y segunda lengua

(Taller El Potrillo – Produccion Grupal)

Un movimiento de educación bilingüe prioriza el rol de la lengua como medio de comunicación y descuida el aspecto cultural, sin embargo, eso es una verdad a medias porque sin querer queriendo, al enseñar una lengua también estamos transmitiendo contenidos culturales propios de la sociedad que habla esa lengua. Una lengua no es sólo un medio de comunicación, una lengua transmite una historia del pueblo, transmite una visión del pueblo, transmite un posicionamiento de un pueblo frente a su realidad, frente a la naturaleza, frente al medio ambiente. De todas maneras, una propuesta de educación bilingüe únicamente es de sesgo lingüístico.

Modelos de EB.

Hay diferentes modelos y estrategias para abordar la condición bilingüe del sistema que así desea serlo. Históricamente la salida era propiciar un bilingüismo sustractivo es decir, propiciar el aprendizaje de una lengua para simultáneamente motivar el olvido de la otra. Esto es lo que en general han hecho los diferentes sistemas educativos de los países latinoamericanos históricamente, promover un bilingüismo sustractivo, promover el aprendizaje del castellano para generar el olvido de la lengua materna, de la lengua primera o de la lengua aborígen, esa era parte de la ideología educativa. Fue una forma de lidiar, entre comillas, con el bilingüismo.

Otra forma de lidiar con el bilingüismo es propiciar más bien un bilingüismo aditivo, a través del cual el aprendizaje del idioma peninsular, para referirnos al caso concreto de la América Latina, no suponga el olvido y el abandono de la lengua materna, de la primera lengua o de la lengua aborígen en el país. Para propiciar un bilingüismo aditivo hay diversas estrategias, diversos modelos, modelos de inmersión, de mantenimiento o lengua patrimonial, modelos de doble dirección o dos lenguas y modelos generales bilingües, entre otros. El modelo de inmersión lingüística consiste en que a los niños se los coloca en una situación de aprendizaje en la lengua B, en la desconocida, y se le da atención extra escolar en su lengua A, eso ocurre en el Canadá con los niños anglófonos se los coloca en situaciones de inmersión en francés y luego del cuarto año de inmersión en francés se los pasa a la educación bilingüe en francés e inglés. Digamos un mecanismo como para que aprenda más rápidamente la lengua B. Dicho eso, ese modelo ha probado ser eficiente sólo con sectores de clase media hacia arriba y sólo con lenguas de relativo valor social igual como el inglés y el francés o el inglés y el castellano o el inglés y el alemán y les explico por qué. No es lo mismo que cuando se trabaja con una lengua oprimida y una lengua hegemónica como el caso de la lengua aborígen y el castellano donde una lengua además de utilizarse en la educación va expandiendo sus funciones sociales, que con dos lenguas en relativa igualdad de condiciones, con literatura escrita, con soporte familiar, literario, en la TV, etc. Y ¿por qué señalo la extracción de clase en los alumnos?, porque allí era la voluntad de los padres de que aprenda el francés por vivir en una sociedad como la canadiense, pero también la seguridad de los padres que no querían que su hijo pierda el inglés. Entonces, los padres hacían el refuerzo de lengua materna en la casa y el maestro hacía el trabajo en francés, no es el caso de nuestras comunidades aborígenes. Sería el caso del bilingüismo de elite en la Argentina, los que han ido al colegio británico, al colegio francés, o al colegio alemán les ha ocurrido eso verdad. Los papas optaron por que estudiaran en un colegio británico, pero no era para que pierdan el español sino para que se beneficien del aprendizaje de una lengua extranjera y tenían el refuerzo del español en casa, eso no ocurre en sectores populares y menos en sectores indígenas donde la adhesión a la lengua está en cuestión por razones socio - históricas y no por culpa de los hablantes sino por condicionamientos históricos y producto de la opresión.

El modelo de mantenimiento trata de enseñar en las dos lenguas a través de toda la escolaridad e implica utilizar la lengua materna como puente hacia el castellano. Se los usa por los primeros cuatro o cinco grados, es decir hay diversas estrategias, hay toda una tecnología de cómo hacer educación bilingüe armada.

Una aclaración para continuar con algunas reflexiones sobre la enseñanza y aprendizaje de y en dos lenguas. La utilización de las denominación de Lengua I (LI) y Lengua II (LII) es un recurso técnico lingüístico para referirse a los momentos en el aprendizaje o en la adquisición de la lengua. La LI es simplemente la que se aprende primero y la LII la que viene después.

Existen diferentes tipos de bilingües, hay un bilingüe que es simultáneo, esto quiere decir el que aprende las dos lenguas a la vez, también se le llama bilingüe de cuna porque no se puede discernir qué lengua aprendió primero. Eso ocurre por ejemplo en situaciones cuando el papá es hablante de la lengua A y la mamá es hablante de la lengua B. Entonces el papá le habla al niño en una lengua y la mamá le habla al niño en la otra lengua y ese niño comienza a hablar y habla con el papá en una lengua y con la mamá en otra lengua y no pasa nada en su cabeza ni tiene ninguna confusión y es un muchacho que puede moverse ágilmente de una lengua a otra sin ningún problema. Eso ocurre por ejemplo, en la zona del Vaupés, en Colombia donde por las reglas del matrimonio exogámico, un niño puede llegar a la escuela hablando cinco lenguas distintas. Eso es un caso natural de adquisición simultánea de dos lenguas, aquí esta dicotomía clásica de la lingüística basada en el ideal del monolingüismo hace aguas, porque si tenemos ese niño del Vaupés Colombiano, ¿cuál sería su LI y cuál sería su LII?, aprendió a hablar en las dos, ahí algunos dirían tiene dos lenguas maternas, lo cual es muy confuso y otros dirían simplemente que es un bilingüe de cuna y aprendió dos lenguas simultáneamente.

Pero así como hay un bilingüe de cuna, históricamente se pensaba que el bilingüismo natural, entre comillas, era el bilingüismo consecutivo. Uno aprendía a hablar la lengua de la mamá y posteriormente aprendía una segunda lengua, de ahí nace esta diferencia entre LI y LII. En los casos de comunidades monolingües cuyos niños adquieren

una segunda lengua después de los tres años, técnicamente se dice que la lengua es materna cuando se adquiere entre 0-3 años y que después de tres años se trata de un bilingüismo consecutivo, ya se puede hacer el distingo entre LI y LII, es una nomenclatura técnica, no viene ni de la teoría socio lingüística, ni del análisis de los conflictos y de las relaciones de poder, ni tampoco de los estudios de la asimetría entre lenguas oprimidas y lenguas hegemónicas. Entonces cuando se hace referencia a LI y LII se está hablando solamente del momento de la adquisición, nada más así es de simple.

...fíjense en el paralelo que están haciendo uds. a nivel terminológico se van a enredar si siguen hablando como lengua materna igual a wichí. Lengua materna es wichí, es castellano, es inglés, es francés, es chino o es ruso dependiendo del sujeto que la hable no de un contexto socio-lingüístico, entonces se trabaja wichí como L I y lengua castellana como L II, en la mayoría de los casos, pero ustedes también han mencionado que se trabajaba con niños criollos pero que tenían interés en aprender wichí, en ese caso el castellano es la lengua materna de estos niños y la segunda lengua el wichí. Entonces, esto va a depender de los sujetos pero no hagan ese paralelo LI igual a wichí y L II igual a castellano porque la situación cambió si hablamos de los criollos o cambiará si estuviésemos en Inglaterra, LI sería inglés o en China, LI sería el chino, entonces no hagamos ese paralelo, L I igual a lo indígena porque es arbitrario.

(Taller El Potrillo - Aclaración de Luis Enrique Lopez)

3. Reflexiones y bases para una enseñanza de y en dos lenguas. **Aspectos lingüísticos. Aspectos sociolingüísticos (funciones de la lengua). Aspectos pedagógicos.**

Algunas reflexiones para la enseñanza y aprendizaje tanto de y en L I como de y en L II...

La aplicación de diferentes programas de educación bilingüe permitieron verificar básicamente dos hipótesis claves que orientan todos los procesos de educación bilingüe y que deberían ser tenidas en cuenta tanto desde el desarrollo del proceso pedagógico como lingüístico. Una de esas hipótesis es la denominada *Hipótesis de la Interdependencia Lingüística* y la otra, *Hipótesis de la Transferencia*.

La primera establece que existe una interdependencia de desarrollo lingüístico que determina que a mayor aprendizaje y mejor uso de la lengua materna, se da un igualmente mayor aprendizaje y mejor uso de la segunda lengua, en tanto éste se sustenta en los aprendizajes y experiencias previas de los educandos.

En diferentes programas de educación bilingüe se comienza a verificar que había una correlación estadísticamente significativa entre rendimiento en L I y rendimiento en L II. Que un niño que sacaba buenas notas en lengua materna sacaba también buenas notas en la L II. Que un niño que manejaba bien su L I, manejaba bien su L II y que eso ocurría incluso cuando la L II tuviese sólo unas horas semanales y todo el resto fuese en L I. Es decir, que no dependía el aprendizaje de la L II de la mayor exposición a la L II, sino que dependía del buen manejo de la competencia que el niño lograba en su lengua materna.

La otra hipótesis, la hipótesis de la transferencia es muy importante porque hasta más o menos los años 70, al niño se le enseñaba primero a leer y escribir en su lengua materna y después se repetía todo el proceso de alfabetización en la L II. La hipótesis de la transferencia indica que el niño aprende a leer una sola vez en la vida, en una sola lengua, cualquiera que ella sea y luego lo que hace es aplicar esos conocimientos que ya tiene sobre el código escrito a otra lengua, entonces no hay que volver a repetir el proceso alfabetizador dos veces simplemente porque se trata de una educación bilingüe.

En los programas de educación bilingüe, se posibilitan los procesos de apropiación de la lengua escrita en L I y luego se deja que los niños apliquen esos conocimientos en la L II. Por ejemplo, algunas micro habilidades que las personas desarrollan cuando aprenden a leer y escribir en alguna lengua, por ejemplo el castellano, que se lee en dirección izquierda – derecha, de arriba – abajo, si la lengua indígena sigue esta misma regla, la persona no tendrá que volver a aprenderla, simplemente lo aplicará. Si en cambio la segunda lengua fuera el chino -que no sigue esa convención de dirección de escritura- otra sería la dificultad.

Otra micro-habilidad que se aprende es a establecer una asociación sonido-grafía, leemos asociando sonidos y grafías y eso se aprende en la L I, y cuando se aprende la L II simplemente se aplica.

Una cosa que me pareció importante es que los chicos podían identificar los sonidos de las letras, decían maestra me falta “m”, ¿cómo se escribe?.

(Taller El Potrillo-Formosa)

Entonces cuando se trata de lenguas que siguen la misma convención de escritura, cuando se trata de lenguas que comparten el mismo alfabeto entonces lo que se hace en la educación bilingüe es que se inicia el proceso de la lectura y la escritura en la lengua materna del niño y después se dan ocasiones para que ese niño en un momento dado pueda aplicar esos conocimientos, transferir esos conocimientos de la L I a la L II, y no volver a repetir el proceso alfabetizador.

Estas hipótesis son el sustento de todo el trabajo con L I y con L II, entonces primero que hay un proceso de transferencia o de aplicación permanente de lo que se desarrolla en una lengua y lo que se desarrolla en la otra. Segundo, parece ser que el desarrollo idiomático, en procesos educativos bilingües o en sujetos bilingües, está íntimamente conectado lo que uno hace en la L I y lo que uno hace en la L II. Lo que uno hace en la L I redunda en beneficio de la L II y viceversa. Porque

Yo estoy trabajando así, en un momento con mis compañeros, cuando tuve los de segundo grado nunca les di el abecedario ni los sonidos de las letras, partimos de oraciones.

(Taller El Potrillo-Formosa)

se trata en rigor de procesos cognitivos más abstractos que tienen que ver con el desarrollo de la cognición en los sujetos bilingües. Entonces para que funcione esa hipótesis de la transferencia hay una condición, y es que las lenguas sigan las mismas convenciones de escritura, porque si las convenciones de escritura son totalmente distintas, por ejemplo una escritura alfabética y otra ideográfica, no se puede aplicar esta transferencia.

De todas maneras hay que tener en cuenta también que siempre se trata de lenguas distintas, de naturaleza distinta, no solo se trata en el caso del castellano, una lengua flexible o aislante en cierto sentido versus una lengua aglutinante como la lengua indígena sino también normalmente las lenguas indígenas de América, son lenguas que siguen el orden sujeto, objeto, verbo, mientras que el castellano sigue un orden sujeto, verbo, objeto. En el caso de muchas de las lenguas americanas, el orden es a la inversa que en el castellano y eso trae dificultades particulares o complejidades adicionales para lo que es la enseñanza de L I a L II, en el paso de la L I a L II.

Hay que tener en cuenta para la enseñanza de la L II estos aspectos donde las lenguas difieren porque requieren de una atención particular del docente, porque son esas particularidades, como las diferencias en el repertorio vocálico, en el consonántico, las marcas que implican un alargamiento vocálico, etc. se tienen que enseñar, porque educandos no la van a adquirir por si solos porque no es su lengua materna.

Entonces, esa hipótesis de la transferencia funciona cuando hay una equivalencia biunívoca entre los sistemas de escritura en ambas lenguas,

cuando los sistemas de escritura difieren en cuanto a algunos segmentos, los maestros tienen que estar alerta para ayudar a los niños a que superen esa dificultad inicial. Pero por lo demás la hipótesis funciona.

Igualmente importante en este plano de la reflexión sobre el funcionamiento de la propia lengua es llevar a los propios chicos a que descubran cómo funciona su lengua, que descubran la gramática de su lengua, utilizando los textos escritos para que luego sean analizados por ellos mismos. Entonces, esos mismos materiales que ellos escriben pueden ser analizado por ellos para descubrir como funciona su propia lengua.

Entonces el descubrimiento del funcionamiento de su propia lengua no sólo es necesario para tener una mejor competencia idiomática sino que también nos da satisfacción como hablantes y contribuye también a que los chicos se apropien de formas de analizar la realidad, porque la realidad lingüística no es más que parte de la realidad total y alguien que sabe analizar su lengua tiene formas también para analizar otros aspectos de la realidad. El trabajo gramatical es un trabajo generativo en este sentido, nos da como un método para analizar la realidad, no hay que verlo sólo como puramente idiomático, son herramientas con las que ellos van a poder analizar otros aspectos de su realidad.

Algunas reflexiones para la enseñanza – aprendizaje de y en la LI...

□ No basta con el conocimiento y manejo que los niños tienen de lengua materna a la edad de seis años, pues este conocimiento no es todavía completo.

Si bien una afirmación tal bien puede sorprender a algunos y parece una verdad de Perogrullo, para otros es relevante aclararla en el caso latinoamericano, particularmente cuando se trata de educandos indígenas. Tanto desde los propios sectores indígenas como desde la sociedad dominante, es frecuente desechar la necesidad de reforzar el conocimiento y manejo de la lengua materna indígena con la que los educandos llegan a la escuela, arguyendo que los niños ya la hablan y que lo que necesitan es aprender algo nuevo: el segundo idioma. Sin embargo, el mismo argumento no se esgrime cuando se trata de educandos hispano hablantes, que en la escuela aprenden a manejar mejor su lengua materna y perfeccionan el conocimiento y uso que tienen de ella. Investigaciones recientes señalan que uno necesita

Como ejemplo, cuando comencé este año le había propuesto a los chicos la producción de un texto y les di varias opciones, podían escribir algo que hubieran visto o que hubiera sucedido, o contar un cuento. El 90% me escribió un cuento y eso pasa generalmente, porque ahí están cómodos y lo reproducen tal cual, está haciendo falta el otro paso porque los chicos manejan todo lo que sea cuento, leyenda, creencia, etc., y uno va a buscar el material que está impreso ...uno mira el texto escrito y está tal cual con los puntos y las comas.

(Taller El Potrillo – Formosa)

por lo menos 12 años trabajo escolar para llegar a manejar bien y adecuadamente su lengua materna (McLaughlin, 1984). El conocimiento que se desarrolla en ese período tiene

que ver con esos otros usos del lenguaje, que trascienden los aspectos sociales de éste y que están estrechamente relacionados con el desarrollo intelectual del sujeto, con su crecimiento cognitivo, y tanto con el uso descontextualizado del idioma materno como con el desarrollo de la competencia pragmática.

En relación con esto, la investigación nos demuestra también que un niño con una buena competencia social del lenguaje, es decir, con un uso contextualizado del lenguaje- no siempre logra un dominio lingüístico equiparable cuando se trata de demostrar capacidad para utilizar su lengua materna de manera descontextualizada; vale decir, cuando se trata de demostrar competencia académica (Hakuta, 1986).

□ Uno de los puntos sobre el cual habría que enfatizar en la enseñanza de LI es la producción de textos. La lengua indígena no puede quedarse sólo en los contenidos tradicionales de la cultura, tiene que dar el salto cualitativo hacia la producción de textos escritos que tengan que ver con otras dimensiones de la realidad e incluso a realidades ajenas a la propia cultura. Además de transcribir textos tradicionales hay que escribir textos sobre sucesos, procesos o situaciones actuales.

De lo que se trata es de llevar la lengua hacia un nivel más de elaboración. Lo que algunos lingüistas llamaron, respecto a lenguas occidentales, los procesos de intelectualización de la lengua, hacer que la lengua sirva también para procesos intelectuales, y eso ha pasado con las lenguas europeas, algunas lenguas europeas tuvieron que pasar recientemente por ese proceso de intelectualización. Por ejemplo, el caso del húngaro, hasta muy entrado este siglo era una lengua campesina, entonces no se utilizaba en escuelas ni en la universidad, hoy día el húngaro también es una lengua de la universidad, de la academia, pero tuvo que pasar por este proceso de intelectualización que significa que la lengua pase a nuevos niveles de elaboración para que pueda funcionar eficientemente y describir procesos académicos y no sólo procesos sociales. Es como que éste sería el último nivel para producir textos sobre contenidos curriculares.

...otro aspecto que corresponde al bilingüismo, y no está suficientemente explícito es la necesidad del material que pueda ser leído en todas aquellas lenguas que son incipientemente escritas, porque tienen su fuerte tradición ágrafa. Si los chicos no tienen material para poder leer en su propia lengua, difícilmente podamos llegar a las lenguas escritas. Pero no me refiero al cuaderno de actividades a textos en donde encontrar el registro de su literatura, de su cultura y que eso a su vez pueda sugerir nuevos textos.

(Taller Buenos Aires.
L.E.Lopez)

La producción de texto es fundamental trabajarla en EGB 3 (Educación General Básica 3) y fundamental seguir trabajándola más adelante en el polimodal. Porque sobre la base de estos textos que escriben los estudiantes se puede trabajar haciendo un análisis de los mismos desde el punto de vista más lingüístico, de manera que los chicos reflexionen sobre el funcionamiento de su lengua, descubran similitudes y diferencias sobre su lengua y el castellano y que vayan describiendo poco a poco la gramática de su lengua. De manera que esta reflexión de su lengua contribuya a un mejor manejo de su propia lengua. Y además ante la falta de material publicado en lenguas indígenas, esos textos pueden ser utilizados por los alumnos de ciclos anteriores en su proceso de aprendizaje.

Yo creo que la mayor dificultad está en pasar a ese nivel cognitivo-académico, todo lo que sea interacción social ya vienen a la escuela sabiendo, se manejan medianamente bien en castellano. Hay una base, se puede producir un diálogo, algunos más algunos menos, por todo el roce cultural que tienen acá

(Taller El Potrillo – Formosa)

□ De todas maneras, si bien se enfatiza la importancia de la producción escrita no hay que perder de vista tampoco la oralidad que caracteriza las sociedades chicas y sus lenguas, es decir, que hay que buscar espacios escolares y espacios académicos en los cuales la oralidad también tenga su lugar en tanto aspecto inédito de la cultura indígena en América Latina. Una forma puede ser llevar a los chicos a que se encuentren con un anciano o una anciana y ellos relaten cuentos, mitos, leyendas, que los chicos escuchen o de otra forma puede ser grabar a un anciano y reproducirlo en el aula para analizarlo, etc. Lo que estoy sugiriendo en este punto es no pensar el tránsito oralidad – escritura como de oposición sino más bien como de complementariedad.

□ Otro aspecto fundamental sobre el que hay que trabajar, desde las lenguas indígenas, es el nivel de enriquecimiento léxico, el enriquecimiento léxico en la LI. No cabe duda que si vamos a utilizar la LI para aprender, vamos a tener que hacer artificios de ingeniería lingüística para hacer que la lengua esté cada vez más apta para conseguir contenidos no tradicionales, para que la lengua indígena pueda funcionar también al nivel de las competencias cognitivo – académicas. No es lo mismo utilizar la lengua solo como medio de comunicación en la comunidad, que utilizar la lengua en un contexto formal institucional como lo es el escolar y para cumplir funciones académicas.

...yo me doy cuenta que a veces no se puede decir de la misma manera en wichí que en castellano, no se puede traducir literalmente” está hablando de estilos distintos entre una y otra lengua.

(Taller El Potrillo – Formosa)

Entonces, eso pasa por dos cosas, uno por el enriquecimiento léxico y también por el enriquecimiento estilístico, no es lo mismo utilizar la lengua para hablar, para narrar un cuento, un mito, una leyenda que utilizar la lengua para describir procesos.

Hay que crear nuevos términos, buscar formas de decir, hay que buscar palabras nuevas para describir determinados objetos, determinados procesos, situaciones. Y todas las lenguas son capaces de crear nuevos términos, este es un proceso infinito, lo que hay que hacer es recuperar la capacidad generativa del pueblo que la perdió por procesos de opresión lingüística, y opresión cultural. Pero todas las lenguas son capaces de describir cualquier aspecto de la realidad, sino no serían lenguajes humanos.

De todas maneras, en cuanto al léxico no habría que desesperarse tanto si no se pueden acuñar los términos con la celeridad del paso del tiempo, se puede ir de a poco y tal vez en una primera etapa utilizar el préstamo de términos como recurso para enriquecer el léxico de la lengua indígena, pero sabiendo que algún día mis alumnos lo reemplazarán por un término en esa lengua. Es decir, no tengo que acuñarlo todo porque también corro el riesgo de generar un lenguaje artificial que sólo se entiende en la escuela y no se entiende fuera de ella.

Por eso, hay que ir con cuidado, primero, hay que tomar en cuenta que algunos términos fueron incorporados en las primeras épocas de contacto entre las dos lenguas, tratar de erradicarlas actualmente no sería lo mejor porque las comunidades utilizan estos términos naturalmente y cotidianamente.

Hoy en día en el siglo XX casi XXI tratar erradicar esas palabras y tratar de dejar la lengua indígena lo más pura posible, no serviría, hay que ser conscientes también y decir que estos términos ya están incorporados en la lengua, el hablante sobretodo no tiene conciencia que esto es así, cree que es una palabra de su propia lengua. Esos términos ya son de la lengua, son términos que no se devuelven ya se quedaron ahí en la lengua.

Normalmente los pueblos con contactos recientes tienen mayor frescura para crear términos que los pueblos de contacto mayor. Qué quiero decir con esto, que en el contexto quechua – aymara el préstamo fue el recurso más frecuente porque se vive prestando la lengua todos los días, en cambio en los llanos amazónicos, en la selva colombiana uno hace ejercicios con indígenas y les dice cómo le llamarías a esto y salen los nombres con una facilidad increíble. Porque la opresión idiomática no ha sido tan larga, tan corriente entonces hay mayor creatividad lingüística, mayor confianza en la propia lengua que en otros contextos donde la opresión ha sido mayor.

Algunas reflexiones para la enseñanza – aprendizaje de y en la LII

□ En castellano como segunda lengua hay que voltearle el foco de atención, la atención no está en la forma lingüística, sino que la atención está en la función comunicativa, funciones comunicativas son éstas, lo que yo hago con la lengua. Cuando enseñamos lengua materna mas bien el foco está, equivocadamente o no, en la forma lingüística porque la función comunicativa la maneja el chico.

Entonces, si nosotros hiciéramos un inventario de las funciones comunicativas que el niño debe ejercer, desempeñar en castellano para funcionar eficientemente como estudiante de un centro educativo podemos llegar a estructurar un programa de estudios que responda a esas necesidades específicas. En lugar de partir del plan de estudios oficial, porque el plan de estudios de castellano está pensado para chicos que tienen el castellano como su lengua materna, no está pensado en estos términos comunicativos, está pensado más que nada en términos gramático-estructurales. Y aquí estamos volteándole la lógica a la gramática, la gramática sirve para describir, primero pensamos en describir, cómo se describen objetos, y tengo un patrón de estructuras gramaticales que sirven para eso.

- Una herramienta sumamente importante para ayudar a los chicos a que puedan aprender más y mejor en una lengua que no es la suya, es trabajar en equipos interdisciplinarios y ver qué necesitan hacer los chicos con el castellano en matemática, en ciencias sociales, naturales, etc. y hacer un inventario y luego trabajarlo desde la clase de castellano.

- Y esto es menester hacerlo a nivel oral y también es menester hacerlo a nivel escrito porque tampoco la misma función se ejerce de la misma manera a nivel oral y a nivel escrito. Los niveles de complejidad son distintos, los propios medios oral y escrito funcionan de distinta manera en el lenguaje.

- La responsabilidad de la enseñanza del castellano como segunda lengua no es exclusiva del maestro de lengua castellana sino de todos los profesores del establecimiento. Quiero decir que no sólo se aprende castellano en las clases de lengua sino que también se aprende castellano en las clases de física, química, etc. El aprendizaje de un idioma no se circunscribe a los espacios en los cuales se enseña la lengua de manera explícita sino que se da en la interacción comunicativa, cualquiera que esta sea, como en este contexto socio-cultural.

- No basta con la exposición sostenida y continuada en un segundo idioma para que uno lo aprenda más rápidamente.

A menudo se piensa que mientras mayor sea el tiempo que los educandos pasen escuchando la segunda lengua en la escuela y participando en situaciones en las que se usa este idioma, mayor será también el conocimiento y uso que ellos desarrollen. Sin embargo, la investigación ha demostrado que esto no es cierto cuando la exposición al segundo idioma se da a expensas del primero. Irónicamente, más importante parece ser el tiempo dedicado al desarrollo de la lengua materna de los educandos (Cummins, 1981).

- No es necesariamente cierto que a menor edad mayor facilidad para aprender un segundo idioma.

Parece ser que esta aparente verdad absoluta que por muchos años orientó la enseñanza de idiomas, se tambalea ante los resultados de experimentos diversos y de investigaciones llevadas a cabo en las últimas dos décadas. En Inglaterra se comprobó que educandos de 11 años de edad que habían recibido clases continuadas de francés por cinco años consecutivos lograron un

mejor manejo del idioma que otros estudiantes que habían iniciado el aprendizaje de este idioma a los 8 años de edad (McLaughlin, 1992). Lo propio se encontró al estudiar a niños y adultos norteamericanos que estudiaban holandés en Holanda durante sus primeros dos a tres años de exposición a este idioma. Se los evaluó sobre diversos aspectos de la segunda lengua a intervalos de cuatro a cinco meses. Las pruebas demostraron que los jóvenes de 12 a 15 años de edad obtuvieron mejores resultados que los menores, salvo en aquellas dirigidas a aspectos fonológicos, en las cuales no se encontró diferencia entre los grupos (Snow y Hoefnagel-Hohle, 1976, citados en Hakuta, 1986).

Las ventajas que los niños mayores y los adolescentes tienen sobre los de menor edad se dan sobre todo en las áreas de la sintaxis y la morfología y menos en la de la fonología. Algunos de los factores que podrían incidir sobre resultados como los mencionados tendrían que ver con los niveles de madurez y de desarrollo cognitivo de los educandos, con su capacidad analítica y con su propia experiencia escolar, como usuarios del lenguaje a nivel oral y escrito y también como aprendices en general.

La aparente verdad harto aceptada se vería, pues, restringida únicamente al aspecto fonológico o de la pronunciación, pues otros estudios parecen demostrar que mientras menor sea la edad a la que uno comienza a estudiar un segundo idioma, más parecida será la pronunciación a la de un hablante nativo del idioma aprendido (MacLaughlin, 1992, Hakuta-1986). Lo cierto parece ser que no existe un período o etapa crítica para el aprendizaje de idiomas, como antes se creía. Niños, jóvenes y adultos pueden aprender un segundo idioma bien y eficientemente si las condiciones y oportunidades de aprendizaje son adecuadas, si responden a sus intereses, motivaciones, ritmos y modos de aprendizaje, y si toman en cuenta el contexto sociolingüístico y sociocultural en el cual se sitúa el aprendizaje.

- No todos adquieren su segundo idioma de la misma manera.

Nuevamente estamos ante una afirmación harto esgrimida desde la pedagogía para referirse a cualquier tipo de aprendizaje, pues a menudo nos referimos a la necesidad de adecuar nuestra enseñanza a los variados modos y ritmos de aprendizaje que encontramos en el salón de clase y a las características socioculturales de los educandos. Si embargo, pocas veces los métodos de enseñanza de segundas lenguas reflejan este fundamental principio pedagógico. Este es un aspecto clave que la EB latinoamericana debe tomar en cuenta, pues en lo que aprendizaje y enseñanza de segundas lenguas se refiere, en la mayoría de los casos se parte de metodologías diseñadas para aprendices de tradiciones culturales y de aprendizaje diferentes.

Corno es de esperar, en la enseñanza de un segundo idioma se prioriza el uso oral y se incentiva el desarrollo de la expresión y la creatividad individual. Pero, ¿cómo llegar a estas metas, por cierto válidas y necesarias, con educandos provenientes de contextos culturales en los cuales se aprende y se enseña principalmente a través de medios no verbales y en los que el aprendizaje es, sobre todo, un proceso cooperativo y social y no necesariamente competitivo?

4. Preguntas realizadas por los participantes sobre la vitalidad de las lenguas.

- ¿Cuándo la lengua madre ha caído en desuso su rescate favorece o entorpece la enseñanza?

Ni lo uno ni lo otro, en mi experiencia afortunadamente nos estamos refiriendo fundamentalmente a niños y el niño por su plasticidad mental y su edad aprende pues todo lo que se tenga a bien enseñarle, e incluso cuando siente que tiene refuerzo de los padres y cuando estos tienen la voluntad de recuperar la lengua el niño aprende con mayor facilidad. Les doy un caso bien específico y concreto que ocurrió en Bolivia con los guaraníes bolivianos. Hay 110 comunidades aborígenes en Bolivia y de esas 110 a grosso modo un 10% no habla la lengua, el 90% restante habla la lengua, del 100% de guaraníes un 90% son bilingües de guaraní y castellano, con un manejo bastante avanzado de este último. Eso no ha significado por razones que no me puedo significar hasta ahora que hayan perdido su lengua materna y son leales a su lengua materna. Entonces la organización indígena de los guaraníes que se llama la APG, Asamblea del Pueblo Guaraní, decide el año 1988 que toda su educación va a ser bilingüe e incluso llaman a algunos técnicos entre los que estaba yo y fuimos con ellos y les propusimos hacer un experimento primero, probar, y nos dijeron " los experimentos son invenciones de los blancos para decir luego que las cosas no funcionan, nosotros sabemos que debe funcionar y te pedimos que borres la palabra experimental"; no se llamó experimental. Entonces contra la recomendación técnica se comenzó a enseñar a leer y escribir guaraní incluso en las comunidades donde los niños ya no hablaban guaraní, y yo les dije eso no va funcionar si estos niños hablan castellano y los padres hablan castellano que les enseñen a leer y escribir castellano es voluntad política del pueblo guaraní y así se hizo y los niños aprendieron a leer y escribir en guaraní y en castellano. Entonces esto tiene que ver con la recuperación de la lengua pero había todo un soporte político e ideológico detrás que hacía que el proyecto fuese viable, había la decisión de todo un pueblo de reconstruirse cultural y lingüísticamente. Cuando eso ocurre no hay ningún entorpecimiento por usar una lengua indígena en el aula.

- ¿Por qué muere una lengua?

Pues una lengua no muere por sí sola, sino que muere porque se la mata., porque un grupo hablante de una lengua oprime a otro, es decir que la lengua no muere por sí sola sino como productos de procesos históricos sociales, y normalmente como procesos de dominación de un grupo A que domina uno B y le impone su lengua. Ha habido muy pocos casos en el mundo donde un conquistador no ha impuesto su lengua al conquistado, y uno de los casos típicos y es un caso indígena por eso me refiero a ello, es el caso de los Incas; las investigaciones cada vez demuestran que los Incas no eran quechua hablantes sino que decidieron usar el quechua porque era la lengua más difundida en el territorio que pretendían conquistar y por eso tuvieron un

territorio tan vasto desde Colombia hasta el norte argentino porque descubrieron que esa era la lengua más difundida y por eso pudieron conquistar todo ese territorio en setenta años de imperio Inca, parece que ellos eran hablantes de la lengua aimara, pero cuando conquistan también difunden. Entonces, una lengua no muere por sí sola y he preferido tomar el caso quechua porque es un caso indígena y para que vean que el quechua oprimió a otras lenguas y también se las comió.

- ¿Por qué es importante que una lengua no muera?

Por varias razones, nos hemos acostumbrado todos a ver la biodiversidad como algo que hay que salvar y a veces defendemos más que no se muera el último bicho que existe en tal país y hacemos todos los milagros de laboratorio para que tenga su pareja y se reproduzca en condiciones de laboratorio el bicho aquel que está por morirse o que no se muera tal planta o que no se muera tal árbol, pero nos olvidamos como nos dijo ya aquí alguien que si una lengua se muere, se muere todo un cúmulo de conocimientos producido en miles de años y como se trata de lenguas sin escrituras simplemente el conocimiento se va, se murió.

- ¿El pueblo que pierde su lengua pierde su cultura?

Hay todo un debate interminable sobre ese tema, en el cual no me voy a meter, sobre si lengua e identidad van en una relación unívoca, primero si se pierde la lengua se pierde la identidad. Este es todo un debate universal no resuelto. Sólo digo que parece ser que la identidad es más una categoría a la que uno se adscribe que una categoría objetiva, es una categoría más afectiva, uno siente que es y lo afirma y lo dice. Sobre la relación entre lengua y cultura, los antropólogos hablan de Cultura con C mayúscula y cultura con c minúscula, esto hace referencia a toda la cultura material como el baile, la danza, las comidas, etc., y parece que eso puede subsistir aunque se cambie de lengua, pero lo que sí parece que no se pasa de una lengua a otra es toda esta cosmovisión y ese conocimiento más profundo. Entonces ahí hay toda una discusión.

V. Interculturalidad

1. Consideraciones generales sobre la dimensión intercultural de la educación.
2. Biculturalidad/Multiculturalidad/Interculturalidad.
3. Formas de entender la multiculturalidad y las políticas educativas interculturales.
4. Preguntas realizadas por los participantes sobre interculturalidad.

1. Consideraciones generales sobre la dimensión intercultural de la educación.

Una educación recibe la denominación de intercultural para hacer referencia explícita a tres cosas:

1. A la dimensión cultural de la educación.
2. A la necesidad de un aprendizaje significativo y social y culturalmente situado.
3. A un aprendizaje que busca responder a las necesidades básicas de los educandos que tienen como idioma de uso predominante una lengua distinta a la oficial.

Educación intercultural :

- conocer y valorar lo propio para conocer y valorar lo ajeno,
- que la educación intercultural sirva para generar un contexto de intercambio cultural,
- una educación que eduque, valga la redundancia, en la diversidad.

(Taller El Potrillo-Formosa.
Producción Grupal))

Es decir, bajo este lema de la interculturalidad no se busca otra cosa que la contextualización del aprendizaje y de hacer que ese aprendizaje sea significativo y responda a las características particulares de los niños a los que atiende. Lo intercultural es principalmente una actitud, es el desarrollo de una actitud de apertura y valoración de lo diferente, de la voluntad de entender al otro desde su propia manera de ser, de pensar, de vivir y de actuar.

Esta dimensión intercultural, implica:

1. La relación entre saberes y conocimientos entre valores de una sociedad y otra, entre los saberes propios y los ajenos, los saberes y los conocimientos apropiados y los ajenos y también por estas razones de cambio pongo ahí propios y apropiados y los ajenos.
2. Establecimiento de un diálogo y de una complementariedad permanente entre la cultura tradicional y la occidental en búsqueda de mejores condiciones de vida.

Una educación intercultural parte de conocer y valorar lo propio para conocer y valorar lo ajeno, es decir, hay una condición para poder conocer lo ajeno, y es que tengo que conocer lo propio, que si sólo conozco lo ajeno entonces no lo voy a entender totalmente porque no sé como relacionarlo con lo

Cuando cada uno de nosotros esté dispuesto a ver al otro como único y diferente, pero no por eso como peor o mejor, estará favoreciendo también un cambio en el otro y revalorizando las relaciones humanas en una dimensión de equidad.

(Taller Buenos Aires)

En esta educación (se refiere a EIB) no sólo se tiene en cuenta la diversidad lingüística sino también la matriz cultural propia, y desde este contexto construir nuevas situaciones de aprendizaje, innovadores valorando lo propio y lo ajeno.

(Taller El Potrillo)

propio, con lo vivido, con lo conocido, con lo familiar. Esto es lo que aparece en el discurso de toda las reformas educativas latinoamericanas todas se basan en el re-descubrimiento del constructivismo, digo el re-descubrimiento del constructivismo porque esa fue una teoría que existió en la Rusia post-revolucionaria, después del año '17, entre los 20 y los 30 y pareciera que recién lo descubrimos.

¿Qué nos dice el constructivismo y la vertiente social del constructivismo?. No se puede aprender nada nuevo sino lo relacionamos con algo que el sujeto ya sabe, es decir, hay que construir nuevos aprendizajes sobre la base de aprendizajes anteriores ya desarrollados y esto es la plena base de la propuesta de educación intercultural y es la mera base incluso de la propuesta temprana de educación bilingüe de los años 30. Porque los primeros lingüistas que también pensaron en modelos y formas de educación bilingüe habían tenido en cuenta esto, porque trabajaron mucho el aspecto lingüístico.

Entonces, hay que conocer y valorar lo propio para conocer y valorar lo ajeno. Por conocer se entiende sistematizar el conocimiento que poseemos. Porque si lo conocemos lo conocemos, pero hay que hacer obvio ese conocimiento, hay que sistematizarlo, hay que objetivar ese conocimiento, para que sobre esa base se pueda conocer y valorar lo ajeno. El intercambio permanente está en la base de una educación intercultural y una educación intercultural busca educar desde y para la diversidad. No se trata sólo de un artificio pedagógico, de aprovechar la diversidad para educar, sino también de formar ciudadanos que puedan vivir con la diversidad, convivir con la diversidad, porque este es el mundo del hoy y del mañana, un mundo cada vez más interconectado, interrelacionado, en permanente intercambio.

Desde la dimensión intercultural de la educación se considera a la lengua como parte de la cultura. La lengua se sustenta en la cultura, se sustenta en los valores, en el conocimiento propio, en los saberes propios. La lengua legitima la cultura, al poner las lenguas en igualdad de condiciones por lo menos en la esfera escolar y las culturas en igualdad de condiciones, por lo menos en la esfera escolar se oficializan las lenguas de facto y se oficializan las culturas, las pone en pie de igualdad, sobretodo cuando busca complementariedad entre ellas y no oposición, como normalmente se hace.

Desde la EIB se propugna un mantenimiento lingüístico pero no de lo cultural, el término mantenimiento en lo cultural puede desvirtuar la realidad. Porque no se trata desde una postura de interculturalidad, de mantener las

✓ Para nosotros fue más fácil hacer la diferencia entre la EB y esta otra donde aparece el tema intercultural. De todos modos vemos que es como una transición, esto es lo más avanzado y lo otro es más una parte intermedia.

En la EBI pusimos que prioriza las lenguas, están primero las lenguas y después la cultura.

Al hablar de EIB, que le da más importancia a lo cultural, se considera a la lengua como parte de la cultura, la lengua se sustenta en la cultura, este es un modelo de mantenimiento y legitima la cultura.

(Taller El Potrillo-Formosa)

culturas tal como están sino de enriquecerlas mutuamente, entonces de mantenimiento en lo lingüístico y de enriquecimiento en lo cultural. Sino se supone una no-relación, en la cual cada uno queda intacto. Y de los que se trata más bien es de relaciones de complementariedad desde un pie de igualdad de las culturas y de las lenguas.

Desde una educación intercultural se reconoce que esa complementariedad es una complementariedad de naturaleza dialéctica, dadas las distancias y las diferencias entre un horizonte cultural y otro y dada la distribución desigual del poder en favor de la sociedad hegemónica pero como modelo educativo, como proyecto social se plantea el ideal de que estas relaciones interculturales puedan llegar a ser entre culturas y lenguas en igualdad de condiciones, sino no se está haciendo nada más que reproducir el orden social existente.

Para nosotros la Educación Intercultural Bilingüe es una propuesta educativa que parte de una matriz cultural, la base de una cultura, y que ya trae incorporado en este caso a nuestro ambiente, la wichí, en una relación de complementariedad dialéctica, de ida y vuelta con otras culturas. En este caso pusimos como ejemplo criolla y además agregamos lo de sociedad envolvente por el hecho de que no solamente la criolla, si seguimos avanzando vamos a encontrar siempre muchos contactos con otras culturas. También agregamos para un enriquecimiento mutuo, hablábamos en el grupo, de que no solamente se trata que en este caso la cultura wichí todo el tiempo incorpore sino que aporte a las demás culturas y también con los criollos que son los que tenemos más cerca. Incorporar y aportar a la otra cultura.

(Taller El Potrillo-Formosa)

2. Biculturalidad/Multiculturalidad/Interculturalidad.

Cuando hablamos de la dimensión intercultural de la educación también es necesario hacer una distinción entre lo que es intercultural, bicultural y multicultural, son palabras que no quieren decir exactamente lo mismo.

Lo de bicultural se ha ido dejando de lado, porque se ha visto que la concepción de pensar que una persona tiene o posee dos culturas y que las usa según la situación es imposible, sabemos que la cultura no es solamente lo que comemos o como nos vestimos, la cultura es mucho más que eso, es cómo entendemos la vida, cómo entendemos el pasado, cuáles son las cosas relevantes, por lo tanto sería imposible que una persona pudiera realizar esta división entre culturas en sí misma.

La interculturalidad más bien tiene la idea de que se fortalece una base propia que se reconoce como propia para ir enriqueciéndola con elementos de otra u otras tradiciones culturales, pero este enriquecimiento no debe ser obligado como ha sido hasta ahora. La idea es que los propios grupos, de una forma crítica y selectiva elijan lo que le sirve, cosa que de una u otra manera es lo que se hace solamente por imposición. Claro me sirve olvidarme de mí mismo porque sino nadie me va a dar trabajo, etc., de última las necesidades que tenemos las personas y los grupos humanos determinan mucho nuestros comportamientos, esas necesidades no sólo son materiales, la necesidad de pertenecer es una necesidad que todos tenemos, de pertenecer a algo, de sentirnos parte de algo, de un grupo. Ahí entonces habría que introducir el otro

término, el de multicultural, que se entiende más bien como una categoría para describir una realidad y no un proceso como estamos diciendo, que sería lo de interculturalidad, un proceso de fortalecimiento, de crítica, de selectividad.

Multicultural es una realidad, la realidad de América Latina es multicultural. Una escuela puede ser multicultural, porque va gente de distintos horizontes, digamos, culturales, pero no es lo mismo que una escuela intercultural, donde ya estamos hablando de un proceso consciente.

Cuando hablamos de intercultural estamos hablando de una búsqueda hacia adentro, hacia las raíces culturales y luego de un movimiento hacia fuera, un intercambio, una relación, una selectividad hacia fuera. Esta es un poco una perspectiva que trata de dejar de lado esas perspectivas dicotómicas de lo tradicional - lo moderno. La vida no es así, porque hay cosas tradicionales en lo moderno y hay cosas modernas en lo tradicional. Esto es necesario aclararlo porque muchas veces hay una mala interpretación del término intercultural, por ejemplo, en Bolivia, mucha gente interpretó la EIB solamente como una reivindicación de lo tradicional. Lo mismo pasó con la "B" de bilingüe que fue interpretado como que se le daba un espacio a la lengua indígena únicamente. Estoy hablando de Bolivia y básicamente de los Andes peruanos donde hay varios millones de hablantes quechua y aymara, hay mucho monolingüe, por educación bilingüe se entendió educación en quechua y ahí hubo una especie de revuelta porque los padres de familia decían: "No, yo no quiero una educación monolingüe en quechua o en guaraní o en lo que sea, yo quiero que aprendan castellano y en la escuela es donde pueden aprender". Porque hubo una mala interpretación de lo que quería decir bilingüe o de lo que quería decir intercultural.

Lo anterior es uno de los problemas que han venido ocurriendo en América Latina con el uso de lo intercultural y tiene que ver con que a veces hacemos un paralelo equivocado entre cultural igual indígena, o que educación intercultural es volver a la mirada indígena solamente. Si bien esa puede ser una instancia necesaria en el transcurso del desarrollo de la interculturalidad para fortalecer una mirada propia de la realidad, sobre todo, en situaciones de opresión y discriminación como las que hemos vivido en A. Latina, en rigor lo intercultural se sitúa en el plano del diálogo. Es mucho más fácil hablar de interculturalidad entre, por ejemplo, si estuviésemos en uno de esos colegios peruanos bilingües de elite, castellano / francés o castellano / inglés, comprender lo inter es mucho más fácil porque la cercanía cultural entre estas dos lenguas y culturas es obvia o incluso entre situaciones culturales tan disímiles como la japonesa y la peruana, en los colegios bilingües de castellano y japonés, que los hay también, ahí lo "inter" resulta más fácil porque se trata de dos situaciones en relativa igualdad en cuanto a prestigio social, en cuanto a literatura escrita, en cuanto a que poseen hablantes en una u otra lengua. Es muy difícil hablar de interculturalidad en una situación de opresión en la que un sector social está disminuido. Para llegar a la interculturalidad tenemos que ponerlos en un plano de relativa igualdad de condiciones. Entonces por eso los programas de educación bilingüe

intercultural tienen que enfatizar en sus inicios todo el conocimiento propio para ponerlo en valor y luego establecer el diálogo intercultural que se busca.

Una escuela intercultural es donde se entiende la diversidad, donde se pueden aprender competencias para que los niños salgan mejor preparados para vivir y con una autoestima y un reconocimiento de la validez situada, ubicada en un contexto específico, la cultura propia, de sus padres, de sus familias. Desde este contexto escolar intercultural también debe ser tenida en cuenta la relación curricular que se establece entre los saberes, conocimientos y valores propios o apropiados por las sociedades indígenas y aquellos desconocidos y ajenos.

Con respecto a lo intercultural me parece muy importante apuntar a que la escuela tome la cultura como algo vivo y en acto, en permanente cambio, conocer los cambios y un aporte de la escuela de la EIB, debe ser poder reconocer los cambios que las propias culturas van haciendo y aportarlos para las conciencias críticas de ese patrón cultural, de esa identidad cultural de cada etnia

(Taller Buenos Aires)

Existen al menos dos formas de incorporar esto de "conocer lo propio para conocer lo ajeno" en el currículum de contenidos en los que los niños van a ser educados, una de las formas da como resultado un currículum adaptado y otra da como resultado un currículum diversificado. En varios países se comenzó a reformar los currículum por una necesidad de adaptación. Esto implica simplemente adaptar los contenidos a la realidad del niño. La otra forma, que es la que se está intentando en los países con reformas educativas bastante avanzadas y que está explicitado en la ley como en Bolivia y en Chile. La diversificación es otra cosa, diversificado quiere decir que hay una capacidad de las escuelas en las propias regiones de establecer el currículum que les sea necesario y útil para llegar a las habilidades y competencias que se pretenden en cada fase educativa.

Esta última forma se ve favorecida por los procesos de descentralización de las responsabilidades que suponen estas reformas educativas avanzadas, porque realmente si no hay una descentralización es muy difícil tomar estas decisiones sobre diversificación. Si se reconoce el derecho a la diversidad es necesario aplicar esta última forma de incorporar lo propio en el proceso de enseñanza – aprendizaje para que éste se realice desde el medio, desde la inserción social de los educandos y no sólo desde los objetos y las formas que hacen a esa cultura.

3. Formas de entender la multiculturalidad y las políticas educativas interculturales¹

(...) "Es importante distinguir dos formas de entender la multiculturalidad, cada una de las cuales representa, a su vez, un proyecto de nación distinto y, por tanto, requiere de estrategias educativas diferentes. La forma de entender la multiculturalidad se relaciona directamente con el delineamiento de acciones de los procesos interculturales que se propongan las políticas educativas.

¹ Diversidad Cultural y Educación en Iberoamérica. Ernesto Díaz Couder. Trabajo monográfico en Revista Iberoamericana de Educación Nro. 17 – 1998. Pag. 11-30.

Una forma de entender la multiculturalidad, que podría caracterizarse como «liberal», consiste en el reconocimiento de los grupos lingüística y culturalmente diferenciados a conservar su herencia cultural como parte de sus derechos privados. Es el multiculturalismo de la tolerancia, es decir, no se hostiga ni se discrimina a quienes no se ajustan a la cultura dominante. En esta perspectiva, el reconocimiento del carácter multicultural de la nación significa que el Estado acepta la responsabilidad de contribuir a la **preservación de las lenguas y culturas nativas** como asuntos de interés público (al igual que los parques nacionales o los monumentos históricos, por ejemplo). De ahí el reconocimiento de los derechos culturales, pero no políticos, de los pueblos indígenas. De ahí también el apoyo a actividades culturales y recreativas basadas en el folklore y las tradiciones nativas (concursos de literatura en lenguas indígenas, danzas tradicionales, fiestas patronales, etc.) y, sobre todo, el apoyo a programas de educación bilingüe de carácter transicional, esto es, programas bilingües que reconocen la diferencia lingüística y cultural (la toleran) y que adecuan las estrategias pedagógicas para conducir gradualmente a los educandos a la adquisición de las habilidades lingüísticas mínimas para continuar su educación en la lengua nacional, momento en el cual se abandona el uso de las lenguas nativas; en otras palabras, se acaba la tolerancia.

La segunda manera de concebir la multiculturalidad, que podríamos llamar «pluralista», es la del reconocimiento del derecho de grupos o pueblos culturalmente distintos a tener un estatuto político diferenciado dentro de la nación. Ello significa que el mantenimiento de las culturas e idiomas nativos no es solamente una cuestión de interés público, sino que se les reconoce el estatuto de sujetos de derecho público. Es decir, el uso de las lenguas y la práctica de las culturas nativas ya no es una cuestión de elección privada e individual, sino un asunto público, igual que la lengua nacional (español o portugués en los Estados iberoamericanos). En efecto, aprender español o portugués no es una cuestión de elección individual y privada; es, a la vez, un derecho y una obligación de cada ciudadano. Al mismo tiempo, la enseñanza, difusión, promoción y protección del español o del

Por ejemplo México es el caso de una posición de tolerancia, esa es una explicación de por qué Chiapas, el EZLN, puede surgir con tanta fuerza siendo que es minúsculo en los 90 y pico de millones de mexicanos Chiapas, está en el sur, es selva, qué le puede rasguñar eso al Estado Mexicano, uno podría pensar, y bueno le rasguña en el sentido que en México siempre se ha mitigado el aspecto cultural. Desde los años 40 México era el indigenismo, antropológicamente, académicamente, el estudio de, el objeto de estudio, pero no participación política y eso reclama Chiapas, eso es algo que pone al Estado en jaque porque le dice: No basta con que nos vendan muy bien afuera, nosotros queremos representación, queremos ser considerados iguales en el manejo político, queremos nuestra autonomía territorial.

(Taller Chubut- Aclaración de I.Schara)

El caso que mejor ilustra el modelo de pluralismo es Bolivia donde este cultivo de culturas ni siquiera era necesario porque la población aborigen es la mayoría, era bastante obvio que si algo se reformaba en el país, tenía que ser en el sentido de darle fe en la participación, porque están ahí, no son pequeños, ni están dispersos no es que pueden o les damos una mano, no, están ahí. El 60% de la población es aborigen. Ahí empezó todo un paquete de reformas que contemplaron desde la descentralización hasta la participación popular, impulsando esto de la regionalización, la municipalización, dándole toda la fuerza a los poderes locales.

(Taller Chubut- Aclaración de I.Schara)

portugués, según el caso, es una obligación de los Estados. En tal circunstancia la obligación del Estado con las lenguas o culturas nativas no sería simplemente la de ser tolerante y la de cooperar en su preservación, sino que estaría obligado a procurar su promoción y desarrollo a fin de lograr una mayor equidad de esas lenguas y culturas con las de la sociedad dominante. En el caso de la educación esto significa que el Estado debería instrumentar programas bilingües no-transicionales, sino de mantenimiento y desarrollo de las lenguas nativas."

4. Preguntas realizadas por los participantes sobre interculturalidad.

- ¿Cómo se resuelve lo intercultural en un maestro que no es indígena y habla la lengua?

El que un sujeto no sea indígena pero hable la lengua indígena no es un impedimento para que una educación pueda ser bilingüe e intercultural. Eso por lo que ayer uno de ustedes mencionaba, la cultura que está intrínsecamente dentro de la lengua, es decir, que todo lo que la lengua no sólo en tanto como sistema de comunicación como medio a través del cual un grupo humano ha crecido y desarrollado refleja de la cultura de ese pueblo. Entonces por lo pronto si uno hace sensible al sujeto respecto a las categorías culturales inherentes en el uso lingüístico vamos a comenzar despertando en él esa preocupación por las diferencias culturales de las dos lenguas que él maneja, castellano y quechua por decir alguna. A partir de allí, con formación académica, dándole cursos de antropología, haciéndolo participe del trabajo codo a codo del trabajo con sus compañeros indígenas y haciéndolo aprender cual etnógrafo en la comunidad, va percibiendo las diferencias. Quizás voy a ser provocador en lo que voy a decir pero por ahí se convierte en un mejor maestro intercultural que un indígena que no puede objetivar la cultura propia, para quien es tan parte de él que no la ve como diferente. No sé si contesté tu primera pregunta.

- ¿ Qué y cómo hacer para lograr que la EIB se encarne en nuestra sociedad de hoy fuertemente negadora de la diversidad?

Yo creo que debemos aprovechar ahí el contexto actual. Nuestras sociedades han sido históricamente negadoras de la diversidad y nos han tenido encerrado en las fronteras de nuestros estados nacionales. Afortunadamente, con la globalización y con la mundialización de la comunicación se rompieron las barreras en las que nos encerraban nuestros estados nacionales, porque ahora uno enciende la TV y ve de todo, ya no hay censura. Antes, sólo entraban las señales de TV que nuestros gobernantes querían que entrasen. Ahora, esto es tierra de nadie y entonces esta es una oportunidad de tematizar este tipo de información en la escuela y hacer

conscientes a nuestros colegas y nuestros alumnos de cómo el mundo se va convirtiendo en intercultural de facto, la tragedia es que somos más permeables a la interculturalidad cuando esta tiene que ver con el inglés, con el francés, con todo lo extranjero y entonces interculturalidad entre lo argentino y lo extranjero pero no interculturalidad entre lo argentino y lo intra argentino, pero podemos aprovechar de este recurso de la TV para que los que más acceso tienen a canales de otras lenguas se hagan conscientes de este discurso de la necesidad de hacerse intercultural. Si solo vemos la interculturalidad para los de abajo y para los pobres creo que vamos a seguir en las mismas, porque más bien son los de arriba los que tienen que hacerse interculturales y comprender las características de nuestras sociedades.

VI. La EIB en el contexto Latinoamericano.

1. Consideraciones generales.
2. Primeras apreciaciones sobre la EIB en América Latina.
3. Descripción de tres situaciones diferentes de la EIB en América Latina.
4. Características de algunas experiencias. Colombia. Perú. Paraguay.

1. Consideraciones generales.

Sobre la población indígena en América Latina...

√ En la región habitan cerca de 50 millones de indígenas; lo que equivale a más del 10% de la población total latinoamericana. Hay indígenas en todos los países de la región con las únicas excepciones de Cuba, Puerto Rico, Santo Domingo y, tal vez, también del Uruguay.

No es sencillo, sin embargo, ofrecer cifras exactas con respecto a la demografía indígena. Somos plenamente conscientes que aquí estamos asumiendo una posición más bien conservadora. Por un lado, la fuente más accesible es la información de los censos nacionales de población que, por lo general, ofrecen datos acerca de las lenguas habladas sólo por las personas mayores de 5 a 6 años.

√ En algunos países la población indígena oscila entre un 1 y 4% de la población total, como en Brasil, Colombia y Argentina; en otros, como Ecuador y Perú, ésta comprende a entre el 20 y el 30%; mientras que en Guatemala y Bolivia, la población indígena de habla vernácula supera el 60% de la población total.

√ Es importante precisar que, por lo general, ser indígena en América Latina equivale a estar situado en las capas más bajas de la sociedad y en zonas con mayor pobreza y rezago, incluido el educativo. De ahí que se considere que ser indígena es igual a ser pobre. Así, por ejemplo, en Bolivia un educando de habla vernácula tiene el doble de posibilidades de repetir un determinado grado frente a su par que habla sólo castellano; situaciones como éstas son producto del hecho que el sistema educativo falla al no tomar en cuenta su particular condición lingüística ni las necesidades de aprendizaje derivadas de ella.

En general hay una relación entre lenguas indígenas y analfabetismo. México es un ejemplo de ello, tanto analfabetismo como lenguas indígenas, Brasil rompe el esquema allí el analfabetismo no está no esta ligado necesariamente a la lengua indígena sino a la brecha entre ricos y pobres, a la persistencia de pobreza. En la América indígena por llamarla así el ser pobre y el ser indígena van de la mano y en el caso de la mujer indígena todavía es más estrecha la relación. Entonces una de las características de las zonas indígenas es la prevalencia del analfabetismo y eso trae consigo la situación de pobreza.

(Taller Buenos Aires.
L.E.Lopez)

✓ También es menester evidenciar la emergencia del movimiento indígena como uno de los movimientos sociales y políticos más dinámicos e innovadores de las últimas décadas. Junto a ello, o quien sabe si debido a ello, se observa una mayor sensibilidad y apertura gubernamental frente a la diversidad lingüístico cultural de nuestros países.

Sobre las lenguas indígenas en el contexto latinoamericano...

✓ Pese a la ya tradicional y usual referencia sobre la supuesta unidad idiomática latinoamericana y la herencia histórica luso-hispánica que nos une, es menester destacar el carácter multiétnico, pluricultural y multilingüe que caracteriza tanto a nuestra región como la existencia innegable de una o dos lenguas comunes.

Si nos atenemos sólo a las lenguas amerindias, en la región se hablan entre 400 y 450 idiomas indígenas diferentes y un número mucho mayor de dialectos o variantes de estas lenguas. Cabe, sin embargo, anotar que existen discrepancias en cuanto a la clasificación de las lenguas amerindias. Por ejemplo, sólo en el caso de México, mientras las instituciones gubernamentales mexicanas hablan de 56 lenguas diferentes, ciertos especialistas prefieren hablar de más de 200. En otros casos, la situación parece estar más clara, como en Colombia, donde existe un consenso respecto a la existencia de más de 80 grupos étnicos diferentes, pero no más de 64 a 68 lenguas diferentes. (Maria Trillos, comunicación personal). En otro caso, como el de Guatemala, la mayoría de la gente, incluyendo a los especialistas, habla de 21 lenguas mayas diferentes dentro de los límites actuales de Guatemala, cuando en rigor algunas de las variedades clasificadas como lenguas independientes son mutuamente inteligibles y podrían entonces considerarse como dialectos pertenecientes a una lengua dada.

De cualquier forma, seleccionamos algunos países de la región con vista a ilustrar un poco más la diversidad idiomática que caracteriza a América Latina. Como lo hemos señalado, en Colombia país en el cual la población indígena constituye sólo un 1,7% de la población total, se hablan entre 64 y 68 idiomas diferentes; mientras que en Bolivia y Guatemala, países con mayor proporción de población indígena en América Latina, estamos ante 32 y 23 idiomas distintos, respectivamente. Por su parte, Brasil tendría más de 170 idiomas distintos cuando su población indígena no llegaría al 1% de la población total.

✓ Otro dato que es indispensable tener en mente es el relativo a la posesión de dos o más lenguas indígenas por parte de un mismo individuo, familia o comunidad. Los casos de trilingüismo y de plurilingüismo son más frecuentes de lo que imaginamos, particularmente en los llanos y en las selvas de la Amazonia y de la Orinoquia. Así, por ejemplo, se ha registrado casos de multilingüismo en niños y adultos en la región del Vaupés, en Colombia, donde un niño o una niña pueden llegar a la escuela conociendo y hablando más de 5 idiomas diferentes entre sí y encontrarse con maestros que, antes que valorar tal riqueza idiomática, insisten en el aprendizaje y uso de una sola lengua: el castellano. También se han registrado casos de plurilingüismo en aldeas del

Parque Xingú en el Brasil; aquí al manejo de dos o más lenguas indígenas se puede añadir el manejo del portugués.

Estos no son los únicos casos de plurilingüismo existentes en la región; constituyen más bien ejemplos de una situación que parece haber sido bastante corriente hasta que las sociedades hegemónicas latinoamericanas impusiesen el ideal del monolingüismo. Históricamente, lo corriente parece haber sido por lo menos el trilingüismo, en una estructura de repartición y complementariedad funcional.

Hasta hoy, el trilingüismo de aimara, castellano y quechua es frecuente en varias comunidades de Puno, Perú y en las zonas de Oruro, Potosí y el norte del departamento de La Paz, en Bolivia, en áreas de frontera lingüística quechua-aimara. En la Costa Atlántica de Nicaragua, la población sumu es trilingüe de sumu, miskitu y castellano, conocimiento y manejo a los que también puede añadirse el del inglés criollo.

El plurilingüismo característico de zonas de frontera lingüística puede complejizarse con la adición de una o más lenguas extranjeras. Así, por ejemplo, ocurre en Ciudad del Este en el Paraguay donde es frecuente que un mismo individuo maneje el guaraní, el castellano y el portugués, idiomas a los que, por razones de comercio internacional, se añade en no pocos casos el inglés o el coreano o cualquier otro idioma de los dueños de los establecimientos afincados ahí.

✓ El multilingüismo latinoamericano está relacionado, en primer término, con la presencia de cerca medio millar de idiomas indígenas u originarios, en segundo término, con la existencia de lenguas criollas y en tercer término, por la presencia de lenguas extranjeras diversas, producto de la migración africana, europea y asiática.

...no hay necesariamente una correlación unívoca entre demografía y mantenimiento de una lengua puede haber dos o tres decenas de habitantes y que sólo hablan castellano, como puede haber decenas de habitantes que sólo hablan la lengua vernácula. No hay necesariamente relación entre el número de habitantes y el mantenimiento de una lengua. Las situaciones son diversas y tiene que ver con el mayor o menor contacto con el mundo blanco y la situación socio-económica que va a impedir ese mantenimiento.

(Taller Buenos Aires.
L.E.Lopez)

En un país como el Perú, por ejemplo, la población indígena de habla vernácula bordea el 25% de la población total del país (aproximadamente 6.5 millones de habitantes. De éstos, cerca de medio millón son hablantes de aimara y aproximadamente 5 millones 700 mil quechua hablantes. Los 300 mil restantes son hablantes de una o más de 41 lenguas amazónicas habladas en el país.

Los hablantes de lenguas extranjeras, en cambio, son escasamente unos 50 mil. El número de pobladores de origen europeo, africano o asiático es mucho mayor, pero casi todos ellos tienen ahora al castellano o al portugués como lengua materna o como idioma de uso predominante.

Por su parte, en Guatemala a la complejidad de por sí ya existente producto del contacto y conflicto entre el castellano y 23 lenguas amerindias, se añade la presencia y uso de dos criollos en su costa en el Caribe: el garífuna y el inglés criollo. Guatemala comparte esta característica con países vecinos, como son Belice, Honduras y Nicaragua.

√ La situación actual de los idiomas indígenas varía tanto si se toma en cuenta criterios demográficos como de vitalidad lingüística. Algunos idiomas, como el quechua, cuentan con millones de hablantes (10 a 12 en seis o siete estados diferentes: Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia, Chile, Argentina y tal vez Brasil); otros tienen miles, centenas y hasta únicamente decenas de hablantes, como son los casos del guaraní chiriguano en Bolivia que cuenta con entre 60 y 70 mil hablantes y los guasarugwe en este mismo país con apenas 46 personas a 1996.

Una ventaja que también veíamos con respecto a otras culturas americanas, es que acá (El Potrillo - Formosa) la cultura se mantiene bastante viva, por el tema del tiempo del contacto, hay otras culturas donde se ha perdido más la lengua y prácticamente tienen que hacer un rescate de la lengua y un rescate cultural y acá si bien es necesario el rescate la fuerza está en preservar y enriquecer.

(Taller El Potrillo. Formosa)

Muchos idiomas indígenas están en real peligro de extinción, no sólo por el reducido número de hablantes con que cuentan sino, sobre todo, porque ya no tienen hablantes menores de 40 o 50 años. Así, por ejemplo, en el Perú sólo queda una hablante de la lengua cholona de más de 80 años de edad, y en Bolivia únicamente dos personas de entre 70 y 80 años hablan el uru-iruitu, en una comunidad cerca del lago Titicaca. Entre los cocama-cocamilla de la Amazonia peruana, los niños y jóvenes tienen ahora como lengua materna una variedad del castellano, marcada por la lengua de substrato, mientras que sólo los adultos mayores, hombres y mujeres, son los únicos que conservan la lengua ancestral, aunque la mayoría son ya bilingües de castellano y lengua originaria.

√ La mayoría de lenguas indígenas ha sido reducida a la escritura. No obstante, en muchos casos, persisten interminables debates respecto del "mejor" alfabeto para escribir una determinada lengua.

Ejemplo de ello es la discusión vigente entre los mapuches-chilenos cercanos al millón- que escriben su lengua hasta en tres alfabetos distintos. Lo propio ocurre aún con el guaraní en el Paraguay, pese a la gran difusión de esta lengua y al hecho que la mayoría de la población paraguaya la habla. No obstante, cabe destacar que la discusión es mucho menor que la que aún persiste en el Perú respecto de la representación de las vocales del quechua. Ahí las discrepancias en torno a la escritura del quechua con tres (a, i, u) o cinco vocales (a, e, i, o, u) ha derivado en una verdadera confrontación entre lingüistas y los tradicionalistas cuzqueños, alentados por misioneros del Instituto Lingüístico de Verano (ILV).

√ El nivel de estudio y sistematización varía de lengua a lengua y, a menudo, guarda relación con el mayor o menor avance de la lingüística y con la mayor o menor tradición de estudios y de formación de profesionales en lingüística descriptiva. En algunos países multilingües, aún hasta hoy, desafortunadamente no se ofrece formación académica en este campo.

No obstante, en los últimos años han comenzando a surgir, entre los propios indígenas, iniciativas de revitalización y recuperación de lenguas consideradas como de alta vulnerabilidad. Tal es el caso, por ejemplo, de los 40 o 50 mil cocama-cocamillas peruanos que han iniciado acciones para recuperar la lengua ancestral, utilizando para ello a los mayores de 50 años que aún conservan algo de su idioma materno. Algo parecido ocurrió en Nicaragua, durante la Revolución Sandinista, cuando se detuvo la muerte inminente del *rama* y, con la ayuda de una anciana de 70 años, se comenzó a reenseñar el *rama*, tanto en la escuela, como fuera de ella. Hoy unas 700 personas se autodefinen como *ramas*.

√ En este contexto de gran diversidad idiomática cabe destacar la presencia y uso del castellano (así como también del portugués) como lengua común y de relación intercultural, interétnica e internacional entre todos los latinoamericanos, incluidos los indígenas que hablan lenguas diferentes.

A este respecto es necesario tomar nota de las variantes que tiene el idioma peninsular en la región. Esta variación dialectal, sin embargo, en el castellano es más propia del habla que del lenguaje escrito.

También es válido afirmar que a mayor nivel de educación se observa en Hispanoamérica una igualmente mayor neutralización de la variación y una mayor cercanía entre castellano escrito y castellano hablado.

No obstante, queda aún mucho por estudiar respecto de las variantes del castellano o del portugués en contextos sociolingüísticos, como los indígenas, en los cuales al castellano y al portugués les ha tocado sobrevivir y desarrollarse, por más de cinco siglos, con diversos idiomas de raigambre y estructuras diferentes. Ello hace, por ejemplo, que sea posible identificar un castellano andino, propio de los bilingües de una lengua amerindia y castellano, con rasgos fonológicos, morfosintácticos, textuales y discursivos relacionados con las estructuras de los idiomas indígenas.

Sobre la situación de las lenguas indígenas en América Latina con respecto a su relación con los idiomas peninsulares....

√ Por largo tiempo se intentó, primero ignorar la diversidad idiomática y posteriormente, erradicarla por medio del sistema educativo, haciendo de este una herramienta para la homogeneización lingüística y cultural, sobre todo cuando la diversidad estaba referida a lo ancestral indígena.

Desde que la escuela llegó a las zonas rurales y a las selvas y llanos, por lo general reducto de las poblaciones indígenas, el sistema educativo dio rienda suelta a la labor civilizatoria y de reproducción del orden hegemónico criollo que le había sido encomendada, desconociendo por ende, las instituciones y manifestaciones lingüísticas de las poblaciones que debía atender. De hecho, las campañas de castellanización que tuvieron lugar durante las primeras décadas de este siglo en distintos países de la región tuvieron como fin precisamente contribuir a la uniformización lingüístico-cultural como mecanismo que contribuiría a la conformación y/o consolidación de los estados nacionales latinoamericanos. Para un proyecto tal, la diversidad era considerada como un problema que era necesario superar o erradicar.

✓ El contacto de poblaciones aborígenes con criollos es menor en tiempo, en relación con otros contextos, acá no hace demasiado tiempo que hay contacto entre criollos y aborígenes.

✓ La cantidad de población aborígen con relación a los blancos a nivel país, es mínima, esto hace a la sensibilidad del sistema educativo con este tipo de educación, el peso del sistema educativo respecto a la demanda es mayor para los criollos, a mayor cantidad de población blanca, mayor atención del sistema educativo correspondiente a la población blanca.

✓ La situación es ahora diferente. Por un lado, porque pese a los acelerados procesos de aculturación y del avance de un sistema educativo homogeneizante en los territorios indígenas y en aquellos lugares en los cuales las lenguas indígenas son idiomas de uso predominante, la persistencia de lo indígena es tal que su presencia es no sólo innegable sino incluso más obvia que antes, incluso en países en los cuales ésta no era siquiera percibida.

✓ Los programas de enseñanza de castellano y de portugués son universales y homogéneos y no toman en cuenta ni el carácter bilingüe de algunos educandos ni menos aún la existencia de distintas variedades del idioma peninsular al interior de un mismo país. Por lo general, los programas de enseñanza de castellano, o los de portugués, toman como modelo aquella variedad de mayor prestigio, tenida como estándar y más cercana a la lengua escrita, aun cuando un alto número de educandos, sino la mayoría, proviene de sectores populares en los que el tipo de castellano y de portugués hablado predominantemente sea otro.

La relación entre el idioma peninsular y las lenguas indígenas, aún cuando éstas se escriban y sean utilizadas preferentemente por altos números de hablantes, está regida por un sistema asimétrico que va en desmedro de los idiomas ancestrales americanos.

Las lenguas indígenas y la educación

√ Las lenguas indígenas comenzaron a ser utilizadas como idiomas de educación desde bastante temprano y casi desde los inicios de la invasión europea, cuando los peninsulares organizaron colegios para los hijos de la nobleza indígena y de los caciques y les enseñarán en latín, castellano y en uno de los idiomas indígenas, considerados por el régimen colonial como lengua general. Esto ocurrió, por ejemplo, en el México y en el Perú coloniales cuando en colegios como los de Tlatelolco y de Quito o Cuzco, los niños y jóvenes indígenas aprendían a leer y recibían instrucción en la doctrina cristiana por medio de la lengua que mejor manejaban - el náhuatl o el quechua - y también a través del castellano y del latín.

√ Posteriormente, con el advenimiento de los movimientos emancipatorios y cuando las lenguas indígenas fueran proscritas por la Corona Española, la práctica bilingüe se abandonó y se optó por una educación en castellano, cuando el sistema era extensivo a la población indígena.

√ Durante la mayor parte de la época republicana, y salvo honrosas excepciones, las autoridades gubernamentales de nuestros países, y particularmente las del sector educación, dieron espaldas a la multietnicidad y a la pluriculturalidad y prestaron oídos sordos a la pluralidad de lenguas y de voces que se escuchaban por doquier. La escuela en áreas indígenas de habla vernácula fue pensada como institución que debía más bien uniformizar lingüística y culturalmente a los educandos indígenas; de ahí que el énfasis estuviese puesto en la castellanización de los educandos, sin importar que para ello los niños y niñas tuviesen que cursar un mismo grado por hasta dos o tres años consecutivos. Para ellos, el desafío era doble: apropiarse de los contenidos del grado respectivo y, simultáneamente y sin ayuda alguna, aprender el castellano: idioma de la escuela y de la evaluación de los aprendizajes.

√ Fue ante situaciones como éstas que a partir de los años 30, en diversos lugares de América, maestros sensibles a los problemas por los que atravesaban los estudiantes indígenas idearon metodologías bilingües, particularmente para enseñarles a leer y escribir. Así, por ejemplo, en Cayambe, Ecuador, Doña Dolores Cahuango, maestra indígena, y en Puno, Perú, Doña María Asunción Galindo, maestra mestiza que hablaba también el quechua y el aimara, diseñan cartillas para enseñar a niños y adultos a leer y escribir en su lengua materna, para luego propiciar el pasaje a la lectura y escritura en castellano.

√ A partir de los años '40, nuestros sistemas educativos nacionales, si bien persistían en su afán castellanizador, decidieron también implantar modalidades bilingües para facilitar el aprendizaje de los niños y niñas que no sabían castellano al llegar a la escuela. En muchos países estas acciones fueron impulsadas por acuerdo entre los respectivos gobiernos y el ILV, institución misionera evangélica norteamericana que, primero en México y luego en casi toda América Latina, implementa una educación bilingüe que

también utilizaba para promover la aculturación y evangelización de la población indígena.

√ Es desde esta época que la preocupación por la educación de las poblaciones indígenas que hablaban una lengua distinta a la peninsular se convierte en tarea, fundamentalmente y primero, de lingüistas, a menudo interesados también en la descripción de los idiomas amerindios y en la recopilación de materiales orales en ellos; y, posteriormente, también de antropólogos. En verdad, casi hasta hoy los grandes ausentes en la configuración y puesta en práctica de este enfoque han sido y son aún los pedagogos. De ahí que sea entendible el sesgo lingüístico con el que nació y se desarrolló en sus primeras etapas y el hecho que la educación bilingüe centrara inicialmente su preocupación por el aprendizaje de lenguas.

√ Es en rigor, sólo a partir de los '60 que es posible hablar de una educación bilingüe independiente de la que instrumentaba el ILV. Esto ocurre, por ejemplo, en el Perú cuando una universidad nacional - la Universidad Nacional Mayor de San Marcos - decide iniciar un proyecto experimental de educación bilingüe en el área quechua hablante de Ayacucho.

√ Salvo, en el caso de México, país en el cual los servicios de educación bilingüe se ofrecen desde una instancia ad hoc del sector educación - la Dirección General de Educación Indígena -, en el resto de países la educación bilingüe surge en el marco de proyectos y programas experimentales, de cobertura y duración limitada y, a menudo, gracias al apoyo internacional.

√ Entonces, la educación bilingüe era de transición y recurría a las lenguas indígenas sólo durante el tiempo suficiente para que los niños y niñas aprendiesen el castellano, o el portugués, y pudiesen continuar con su escolaridad sólo en esta lengua. Hubo programas de esta índole en Bolivia, Ecuador, Guatemala, Perú y Argentina, por ejemplo.

√ Con la emergencia del movimiento indígena en los años '70, con el avance de estos mismos proyectos de educación bilingüe de transición y con la mayor reflexión académica y conocimientos científicos sobre el bilingüismo, en general, y la adquisición de segundas lenguas, en particular, surge un nuevo modelo de educación bilingüe: el de mantenimiento y desarrollo.

√ Esta misma reflexión conllevó casi simultáneamente a otra: la necesidad de trascender el plano meramente lingüístico y de modificar los planes y programas de estudio; vale decir, con una nueva perspectiva de mantenimiento se ve también la necesidad de ingresar a una modificación substancial del currículo escolar, de manera que éste diera cuenta también de los saberes, conocimientos y valores tradicionales. Con ello se buscaba, de un lado, responder a las necesidades básicas de aprendizaje y, de otro, acercar aún más la escuela a la comunidad y a la vida de los sujetos a los que pretendía servir. De esta forma, la educación en áreas indígenas se fue convirtiendo en algo más que una educación bilingüe.

√ Desde mediados de los '70, y con más seguridad desde inicios de los '80, en América Latina se comienza a hablar de una educación bilingüe intercultural o de una educación intercultural bilingüe.

√ En la actualidad, aun cuando se trate en su mayoría de proyectos con todavía poca incidencia en las políticas nacionales, se hace educación bilingüe o educación intercultural bilingüe en 17 países de América Latina: México, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Costa Rica, Panamá, Colombia, Venezuela, Guyana, Surinam, Brasil, Ecuador, Perú, Bolivia, Chile, Paraguay y Argentina. En algunos países, como México, Colombia, Ecuador, Bolivia y próximamente

En Guatemala la educación bilingüe comprende a todos los educandos de habla vernácula, y en el Paraguay la educación bilingüe tiene alcance nacional en todos los niveles y modalidades del sistema educativo.

√ En algunos países (Guatemala, Bolivia, Perú) han comenzado a gestarse proyectos de educación intercultural bilingüe que reconocen que los niños y/o adultos, si bien indígenas, hablan sólo una variedad del castellano, o del portugués, e intentan enseñarles también el idioma indígena "perdido" como segunda lengua. Esto ha comenzado a ocurrir en pueblos indígenas cuyas organizaciones voluntariamente han decidido reivindicar la lengua ancestral y propiciar su reaprendizaje con vistas a su reinscripción social. Normalmente ello se da en contextos en los cuales los mayores, hombres y mujeres, conservan aún la lengua indígena y están dispuestos a apoyar la reinserción de este idioma en la vida comunal.

√ Escasas son aún las experiencias en las que se enseña una lengua indígena a educandos hispanohablantes de otros sectores sociales. No obstante están en curso algunos ensayos en países como Bolivia y Guatemala. En Bolivia, varios colegios privados de las ciudades de La Paz y Cochabamba ofrecen, con la aceptación de los padres de familia de los alumnos, cursos de aimara o quechua como segunda lengua en la secundaria; mientras que en Guatemala, en algunas ciudades y pueblos del interior del país, se ha organizado un programa creativo destinado a sensibilizar a los niños y niñas de los primeros grados de la escuela primaria respecto de la realidad maya, a través de la así denominada Franja de Lengua y Cultura Maya. Este es un espacio escolar en el que los educandos tienen la posibilidad de aprender rudimentos de un idioma maya a través de poemas, canciones y actividades lúdicas diversas, para a través de ellos, desarrollar apertura y comprensión frente a la población indígena de su país.

√ Dado el quehacer educativo desde lo diferente que ha caracterizado a la educación intercultural bilingüe en América Latina, desde sus inicios por la década de los cuarenta, es posible afirmar que este tipo de educación y los proyectos que la implementan están en condiciones también de contribuir a la pedagogía latinoamericana en general y al mejoramiento de la calidad educativa que nuestra región parece buscar.

√ No es raro por ello que, en los últimos años, junto a la democratización creciente de la región, en el marco de las reformas educativas en curso diversos países hayan incluido la interculturalidad como eje que atraviesa sus propuestas educativas, vayan éstas dirigidas a indígenas o no.

Con esta apertura de nuestros sistemas educativos se generan espacios sin precedentes en la región que permitirán, por una parte, un mejor conocimiento de la diversidad lingüística, cultural y étnica que caracteriza al continente y, por otra parte, la construcción de relaciones interculturales e interétnicas menos asimétricas que contribuyan al afianzamiento de la democracia en la región.

EIB en Latinoamérica y niveles de escolaridad...

✓ En términos generales, la EIB comprende sobretodo el nivel primario, el error que se ha cometido, es que nos hemos olvidado del nivel inicial que cada día crece más. Entonces se puede dar la paradoja que un niño en su educación inicial se le intenta castellanizar y luego pasa a un primer grado y se le dice que su lengua es importante y se le comienza a enseñar a leer y escribir en su lengua, entonces hay un espacio entre educación inicial y la educación primaria que también tiene que ver con la estructura de nuestros sistemas educativos, quienes se preocupan por el nivel inicial poco o nada tienen que ver con la primaria y viceversa.

En términos generales lo que se plantea es correcto pero la contra evidencia de ello es el caso peruano donde la educación inicial desde los 60 está muy difundida en la zona rural, por ejemplo en Puno, alrededor del Lago Titicaca, hasta el año 1985, no tengo datos recientes, había 1.100 centros de educación inicial en zonas rurales frente a 300 o 400 en zonas urbanas. Fue una experiencia que se llamó los Guaguagasis, las Casas de Niños en quechua o los Guaguauta, las Casas de Niños en aimara, o por ejemplo en Chile donde se está difundiendo mucho la educación inicial por vías alternativas, incluso la radio pero que no toma en cuenta lo bilingüe y en la primaria sí. Últimamente se está cuestionando ese modelo, ese espacio,

pero en la mayoría de los casos tienes razón la educación inicial ha estado más dirigida a los sectores medios, para arriba, en zonas principalmente urbanas. Es una cuestión que tenemos que plantearnos en la agenda, con la obligatoriedad que las Reformas Educativas Latinoamericanas le dan, por lo menos a un año de educación inicial la EB tiene que plantearse también ir hacia abajo porque sino se va a confundir más a los niños.

...Tiene que ver con que recién ahora es obligatorio el nivel inicial en nuestro sistema, no sé si en todos los países, el nivel inicial tiene una situación un poco más privilegiada, es decir, cuanto mayor marginación hay mas imposibilidad de acceder al jardín.

Taller Buenos Aires -
Participante

✓ Otra característica es que son escasas las situaciones en las que se hace EIB en la secundaria, por ejemplo en el caso peruano, que lleva más de 40 años de EB o má. Todavía son contados con los dedos de las manos los colegios secundarios bilingües, hay miles de escuelas primaria bilingües y pocos colegios secundarios bilingües. En el caso de México que también empieza en los años 40 y son pocos los colegios secundarios bilingües, son miles las escuelas primarias bilingües, no obstante ya hay colegios, hay

graduados de colegios bachilleres bilingües y si ocurre otra cosa es que hay centros de formación docente bilingüe. Hay un salto, no inicial, sí primaria, no secundaria, sí formación docente, pero ¿por qué? Porque es formación docente para la primaria, entonces eso guarda sentido.

✓ La población indígena no alcanza, en general, a estudios de nivel terciario en América Latina, a excepción de México, Perú y Bolivia, donde las sociedades son de naturaleza más mestiza y donde por obvias razones, por la cantidad de gente que existe, la población indígena ha accedido a niveles altos de formación incluso el PhD. En la generalidad de los casos, la población indígena está concluyendo a lo más la primaria o la secundaria. Y son excepciones los que llegan a niveles terciarios, en el caso colombiano, por ejemplo, recientemente el año pasado por un acuerdo entre la Organización Nacional Indígena de Colombia y la Universidad Central, que sería el equivalente a la UBA acá, ingresaron becados 400 jóvenes indígenas que habían terminado el bachillerato, para hacer estudios universitarios, pero es el primer gran grupo de indígenas colombianos que accede a la Universidad.

Entonces con la única excepción de México, Perú y Bolivia en el resto de casos la población indígena está accediendo a mayores niveles de escolaridad, pero todavía hay mucho rezago y la mayoría se concentra sólo en la primaria. Por eso los niveles de analfabetismo indígena son tan altos. Ahora quienes superan esos estadios iniciales de escolaridad, lo hacen a un costo personal tremendo de todo tipo. Hay un análisis en una publicación de economistas del Banco Mundial que en español, el título sería "Lo que cuesta ser indígena en Bolivia y Guatemala", y lo que dice es todo lo que le cuesta al sujeto llegar a un nivel alto de escolaridad, en el caso boliviano está demostrado en cifras duras, que un indígena demora cuatro años para pasar un grado, frente a un no indígena que demoraría 1,6. Porque el sistema no estaba preparado para atender a población indígena sino pensado para población hispana o castellano hablante aún cuando la mayoría de la población es indígena. Entonces los costos personales en términos de repitencia son tremendos, y lo he visto en El Potrillo, uno puede entrar a la EGB y todavía ver jóvenes de 18, 20, 22 años haciendo su escolaridad básica, lo mismo vamos a encontrar en las zonas rurales de Perú, de Colombia, de Ecuador, de cualquier país con población indígena. El costo personal en cuanto a inversión de tiempo y de recursos para poder llegar a niveles altos de escolaridad es tremendo, más tremendo aún es el costo personal en términos de auto identificación, en términos si se quiere psicológicos o psicoanalíticos en cierto sentido también.

2. Primeras apreciaciones sobre la EIB en América Latina.

Finalizada la primer jornada de trabajo en el Taller realizado en Buenos Aires, en la cual se desarrollaron diferentes temas relacionados con la EIB, hubo espacio para realizar preguntas y se proyectaron algunos videos ilustrativos de diversas realidades latinoamericanas en relación con la misma. El coordinador del taller solicitó a los participantes que expresaran con una frase breve o con una palabra sus primeras apreciaciones sobre la EIB en América Latina y sobre la EIB en Argentina. Cada participante debía anotar su apreciación en unas tarjetas de diferentes colores distribuidas por el coordinador.

A medida que iban terminando, se colocaban sobre dos paneles, uno para las apreciaciones referidas a América Latina y otro para las de Argentina. Cuando los mismos fueron completados, un grupo de participantes ordenó lo producido agrupando las apreciaciones que se relacionaban entre sí.

Así quedó conformado un panel de apreciaciones sobre la EIB en América Latina agrupadas alrededor de los títulos: "Consideraciones Generales", "Interculturalidad – Problema Social" y "EIB – Plano Educativo". Asimismo, un cartel de apreciaciones sobre la EIB en Argentina enmarcadas bajo los títulos: "La realidad Argentina en la que se instala la EIB", "La situación actual de la EIB", "Políticas" y "Principios". (Ver Cap. VII. La EIB en la Argentina, punto 2. Primeras Apreciaciones sobre la EIB en Argentina)

CONSIDERACIONES GENERALES.

- La presión de la sociedad culta.
- Me da mucha fuerza saber que otros luchan por sus derechos.
- Educación a un idioma.
- Los aspectos cuantitativos en América Latina.
- Tareas serias y avanzadas a pesar de lo costoso.
- El plurilingüismo rompe la barrera del monolingüismo.
- Son muchas las búsquedas en la línea de EIB.
- Nuestro estado de desarrollo en relación a otros países.
- Tantos con nuestros futuros y ver mas cosas anteriores.
- Conocimiento de la realidad educativa en el contexto mundial.
- Lo que es mas importante es la organización que hicieron los hermanos de América Latina.
- Educación general es muy buena propuesta, tanto con las comunidades tobas y las demás.
- EIB es amerindia.
- Importancia de la etnoeducación.
- No existe el monolingüismo.
- EIB se encuentra en practica en 17 países de América Latina.
- Brota como agua de manantial.
- Conocí nuevas experiencias, por ejemplo, Colombia.

INTERCULTURALIDAD PROBLEMA SOCIAL

- Interculturalidad no es sinónimo de bilingüismo y viceversa.
- Respeto por la diversidad cultural.
- Educación Intercultural Bilingüe facilita la integración y equidad.
- EIB es la apertura entre el aborigen y occidente.
- La aplicación de la EIB en Argentina es una necesidad que hay que satisfacer.
- Representa un :
- Compromiso en acción.
- Desafío
- La apertura, el compromiso y la visión no enturbiada nos muestra cuanto se puede. Hacer en el contexto latinoamericano.
- Capacitación.
- Trabajar las experiencias y Concientizar las culturas existentes porque somos pluriculturales.

EIB – PLANO EDUCATIVO

- A través de los videos que vi sobre los aborígenes de hoy ya esta cumpliendo el consejo de ancianos nuestro que ya es tiempo de nuestra verdad.
- Yo aprendí que nosotros nos reconocemos que todos luchamos por un solo camino para el bien de nuestros futuros hijos.
- A pesar de los problemas de los pueblos indígenas siguen firmes en sus convicciones.
- Hay un gran intento de reivindicación de las etnias latinoamericanas.
- Una necesidad de apertura en la enseñanza aprendizaje.
- La EIB en América Latina esta creciendo con la ayuda de los aborígenes y de los que quieren que la diversidad haya en cada lugar.
- Distintas políticas y experiencias en los distintos países.
- La EIB es fuerza para los pueblos.
- EIB como la respuesta a necesidades básicas de la educación.
- Que en cuanto a la cosmovisión en general tenemos mucho en común. Medicina, comida, religión , etc.
- El sistema educativo actual se basa en los mitos.
- Importancia de generar una transformación radical del sistema educativo.
- A partir de la toma de conciencia de los gobiernos de distintos países.
- Es necesario definir política educativa Intercultural bilingüe.
- Es necesario y posible una articulación entre instituciones comprometidas en la EIB en la Argentina.
- Elaborar una pedagogía, asumida desde el compromiso de la EIB con las comunidades aborígenes y por los docentes de todos los niveles y el Estado.
- Una EIB permite que crezca la autoestima y es la posibilidad de una mayor humanizaron.
- Constituye una: Esperanza
- Para lograr: Multiplicar la riqueza.

3. Descripción de tres situaciones diferentes de la EIB en América Latina.

Se pueden caracterizar tres tipos de situaciones diferentes en América Latina, en las que se hace EIB. Una de estas situaciones, tal vez la más modesta, es aquella que incluye proyectos aislados y desconectados entre sí, que puede ser por ejemplo, el caso de Venezuela. En Venezuela todavía no se ha reformado la legislación, sólo hay EB implementada por proyectos diversos sin conexión entre ellos desarrollados por ejemplo por una congregación religiosa que decide trabajar con ese tema con tal población, consigue los fondos, organiza su proyecto pero ese proyecto no necesariamente intercambia información con otro que se esté desarrollando en la otra punta del país. Ese es un tipo de situación.

Un segundo tipo de situación es aquella en la que se hace EIB desde proyectos conectados entre sí, pero proyectos al fin, como el que se mencionaba anteriormente, del Instituto de Lengua de Verano (ILV), que también estuvo acá en Argentina, especialmente en Santiago del Estero, pero estuvo más presente en otros países, como Perú, como Ecuador, como Colombia de donde fueron expulsados, como México, etcétera. Es el caso de una institución fundamentalista evangélica que tiene proyectos de educación bilingüe con varios pueblos. En Perú, trabajan con 17 pueblos distintos pero lo considero de este nivel porque esos 17 proyectos están relacionados entre sí, las directrices programáticas pedagógicas e ideológicas son las mismas aun cuando los pueblos y las lenguas cambian. En este grupo también incluyo a programas, para trascender la esfera del proyecto, en rigor lo del ILV podría ser un programa de EB en toda la Amazonia peruana, de programas que atraviesan la región o un país.

Y la tercera situación que implicaría un nivel más alto de complejización y desarrollo de la EIB en A. Latina son aquellas situaciones en la que los Estados nacionales asumen la EIB como modalidad o como subsistema educativo y lo generalizan para toda su población indígena, a excepción de Paraguay, donde esta generalizada la educación bilingüe pero no es para población indígena necesariamente. Ejemplo de esta situación de generalización es México. En México la Secretaría de Educación Pública que es el Ministerio de aquí, tiene una Dirección de Educación Indígena, la DGI. La DGI regula la educación en todos los territorios indígenas, desarrolla textos en las 65 lenguas indígenas oficiales, forma a los profesores indígenas para todo el país, etcétera. Es casi como un parasistema del sistema educativo oficial o un subsistema que opera en gran parte del territorio nacional. En México hay entre 8 y 10 millones de indígenas. Es el país con mayor número de indígenas en términos absolutos. Otro caso es el Ecuador, que tiene una Subsecretaría de Educación Hispana y una Subsecretaría de Educación Indígena. Entonces, el sistema está escindido en dos, uno pertenece a una secretaría o pertenece a otra, una con muchos recursos y la otra con pocos recursos. Por ley está así dividido el sistema educativo y abarca todo el país también. El otro caso de generalización de esta índole es el de Paraguay, en el que toda la población recibe EB pero eso no quiere decir que la población sea indígena. Muchos de ustedes habrán viajado al Paraguay o conocen la realidad paraguaya porque tantos paraguayos viven en Argentina y ustedes

saben que la población paraguaya es predominantemente bilingüe. El sistema ahora ha generalizado la educación bilingüe pero allí no es un subsistema, todo el sistema es bilingüe, modalidad de castellano - guaraní para unos y modalidad de guaraní a castellano para otros. Pero no intercultural, allí la población indígena sigue postergada, es un poco más de un 1 % de la población y sigue atendida por proyectos de iglesia o de ONG, el Estado ha hecho suyo el discurso del bilingüismo, pero cuidado, sólo guaraní castellano, no castellano - lenguas indígenas, no guaraní - lenguas indígenas, solo guaraní - castellano, ¿por qué? porque son los dos símbolos de ser paraguayo. Y dos casos sui generis que se están gestando, uno es el caso boliviano y otro el guatemalteco donde la educación pretende ser intercultural para todos y bilingüe para los hablantes de lenguas indígenas con posibilidades que los hispano hablantes también aprendan una lengua indígena. Son los casos, digamos, más abiertos en este momento en cuanto a la posibilidad, no la obligación, de que el hispano hablante acceda también a una lengua indígena.

4. Características de algunas experiencias. Colombia. Perú. Paraguay.

Algunas referencias sobre la EIB en Colombia:

Desde el punto de vista de política indígena es muy interesante y hasta un poco asombroso, en un país como Colombia donde un 1,7 % de la población es indígena, se establece a partir de la nueva Constitución del '91 toda una legalidad explícita sobre derechos culturales y lingüísticos de los grupos minoritarios, no sólo indígenas. Se incluye también a los afroamericanos y otros grupos minoritarios diferentes que también son reconocidos y que tienen representación en el parlamento, por ejemplo, dos senadores son elegidos por ser indígenas no por ser miembros de un partido político y son votados por los mismos indígenas. Asimismo en esta Constitución hay todo un capítulo sobre la educación de estos grupos y una legislación que contempla ese derecho. Los pueblos indígenas que son el 1,7% de la población poseen territorios autónomos donde ellos gobiernan sus escuelas, un 25% del territorio Colombiano.

Ha habido un cambio sustancial en la sociedad colombiana de cara al reconocimiento, ya no discursivo sino real y palpable de esta diversidad, de esta multietnicidad.

En Colombia hay indígenas distribuidos en todo el país, tanto en las costas al pie del mar, como en las sabanas, como también en la selva y situaciones lingüísticas distintas, desde situaciones de monolingüismo en lenguas indígenas hasta situaciones de multilingüismo en lenguas indígenas como el caso de la zona Vaupés donde un niño puede llegar a la edad de 6 años, a la escuela, hablando entre 5 y 8 idiomas diferentes, producto de esa práctica cultural de

Entre las cosas que se me ocurren es que tiene una geografía y las etnias, si bien los indígenas decían que eran pocas, son muchas las etnias, muy diferenciadas, de acuerdo a la geografía, del mar, del norte, del sur, sabana, selva y muy saqueada la educación como buscando muy fuerte que educación quieren los colombianos, un pueblo muy revolucionario y muy luchador de sus cuestiones que se ve que han sido muy extranjerizadas por los amigos ahí cercanos.

(Taller Bs.As. comentario referido a un video sobre la experiencia de EIB en Colombia)

matrimonio exogámico. Entonces es una situación muy diversa, una situación de mucha fragmentación idiomática, étnica y cultural, pero al lado de eso una vocación del Estado Colombiano de atender esa diversidad.

El Ministerio de Educación de Colombia, ha generado ese modelo que le denominan ellos, de etno-educación y que está basado en la teoría del antropólogo mexicano G. B. Batalla que se denomina la teoría del control cultural. Sobre esas ideas mexicanas el Ministerio de Educación de Colombia, trabajando muy cercanamente a la Organización Nacional Indígena de Colombia, trabajan a mediados de los 80, desarrollan esta propuesta de etno-educación, que es ir construyendo desde las necesidades específicas de las poblaciones, y a partir de lo que ellos ven, qué es lo que necesitan.

En Colombia hay una organización indígena que tiene una historia de lucha muy fuerte, se llama ONIC Organización Nacional Indígena Colombiana y viene luchando hace mucho por el reconocimiento. La particularidad de esta lucha es que no se ha hecho en soledad como en otras partes de Latinoamérica sino que se ha hecho junto con el movimiento popular, no haciendo una lucha de los indígenas solos, ha habido siempre una lucha compartida.

En Colombia existen también unas instituciones parecidas a los Consejos de Ancianos, hay lugares de universidades donde hay formación para indígenas y un cooperador en lingüística donde estudian los indígenas sus propias lenguas, trabajan sus propias lenguas. Hay maestros blancos y hay maestros indígenas que cada vez son más. Como hay una autonomía administrativa de los resguardos, que son los territorios indígenas, así como ellos tienen sus cabildos, sus consejos, también tienen sus maestros propios, maestros indígenas pero todavía también hay maestros criollos. No todos los pueblos están en el mismo gran mantenimiento de la lengua, muchos pueblos están trabajando en la recuperación, revitalización de una lengua que se ha ido perdiendo. Existe, hay hablantes, pero en muchos lados el castellano ha entrado muy fuerte y cada vez más hay monolingües en castellano.

Algunas referencias de la EIB en Perú:

En Puno, una región al sudeste del Perú, alrededor del lago Titicaca, vive poquito más de un millón de personas. De ese millón de personas, el 92% es hablante de una lengua indígena, quechua o aimara. Sólo el 8% es monolingüe hispano hablante, eso no quiere decir que los indígenas no hablen castellano. En realidad un tipo de castellano, una variedad del castellano, marcada fuertemente por el sustrato quechua o aimara, es decir, un castellano que desde el punto de vista peruano es denominado castellano andino. En esta variedad del castellano se puede percibir la confusión entre /i/ y /e/ o entre /o/ y /u/, aparte

...La impresión que me quedó fue la de la imagen de la radio, cuando escucha por la radio hablar en su propia lengua es como que trata de sintonizarla bien, porque le interesa el mensaje y trata también de que los otros escuchen.

...Yo me quedé con la imagen de la venta en el mercado, del blanco que le viene a comprar a la señora que no habla castellano y el chiquito ahí a la par, traduciéndole a la compradora y a la madre para poder hacer el negocio bien.

(Taller Bs.As. comentario en referencia a un video sobre la EIB en Perú)

de otros rasgos quizá menos perceptibles pero que se hacen a diferentes niveles fonéticos fonológicos del hablante. Entonces, 92% de la población de esa región habla una lengua indígena, sea en condición de monolingüismo, sea en condición de bilingüismo, pero en bilingüismo de diversos grados. Desde aquel que entiende pero no habla el castellano, es decir bilingües pasivos, hasta aquel que entiende y habla el castellano, o bilingüe activo. Y también hay un monolingüismo en lengua indígena sobretodo afincado en las mujeres, en las zonas más aisladas del país.

El quechua y el aimara, las dos lenguas indígenas habladas en Puno, son también las dos lenguas mayoritarias en cuanto a números de hablantes, las dos lenguas indígenas mayoritarias del Perú y las dos lenguas indígenas mayoritarias en Sudamérica, haciendo excepción del caso paraguayo. El quechua es una lengua que tiene hablantes desde el sur de Colombia hasta Santiago del Estero en la Argentina, tiene también un enclave en Chile, otro en Brasil, en una zona de selva cercana a Perú y tiene su mayor número de hablantes en esa región, que va desde Ecuador, Perú a Bolivia. Estamos hablando de una lengua con entre 10 y 12 millones de hablantes, no hay otro caso así de una lengua indígena que haya podido conservar tan alto numero de hablantes.

...lo que me interesó fue el tema de la producción en Puno, como la familia está ligada a la producción, agraria y también a la venta, o sea que no es sólo la educación sino también la producción, las formas de la vida cotidiana, el sustento.

(Taller Bs.As. comentario en referencia a un video sobre la EIB en Peru)

El segundo caso, es el del aimara, lengua que ha convivido por siglos con el quechua y que con cierto rigor sigue siendo empujada por el quechua. Eso de que la dominación lingüística ha sido solo de las lenguas europeas a las lenguas indígenas, tampoco es verdad. Las lenguas entre sí se van fagocitando por cuestiones, principalmente, políticas. El quechua ha ido creciendo en desmedro del aimara en todo lo que es el territorio peruano y boliviano.

El quechua y el aimara son dos de las lenguas indígenas más difundidas en Perú pero también dos de las 41 lenguas que se hablan en el Perú. En Perú se hablan 41 lenguas distintas, dos con muchos hablantes quechua y aimara y las otras 39 con una población que varía entre 70.000 hablantes que es la lengua de la zona amazónica, una de las lenguas con más hablantes; hasta lenguas de una docena o menos de hablantes y hasta el caso extremo de una lengua que está en peligro de muerte que tiene dos hablantes en este momento. Entonces una situación muy diversa en el Perú y muy fragmentada también en lo lingüístico y lo cultural.

La Constitución peruana al igual que la colombiana, reconoce como oficiales a todas las lenguas habladas en el país. Todas las lenguas habladas son oficiales a diferencia de Colombia donde simplemente la Constitución declara la oficialidad de todas las lenguas, en el Perú se hace un sutil deslinde entre lengua oficial y lengua de uso oficial. Entonces, el castellano es la lengua oficial de la República y también son lenguas de uso oficial las lenguas indígenas, y sigue el precepto constitucional diciendo, en las regiones que la

ley establezca. Es decir, son lenguas de uso oficial regional, no lenguas de uso oficial nacional, como es el caso del castellano.

En Puno la educación es bilingüe y tiene que ver con la legislación peruana que desde la reforma educativa de 1972 asumió la educación bilingüe como una modalidad del sistema educativo, entonces al igual que Colombia por Constitución y por la Ley General de Educación todo niño que habla una lengua distinta al castellano tiene derecho a la educación en su propia lengua. La educación bilingüe en el Perú, se denomina Educación Bilingüe Intercultural, se implementa más o menos desde mediados de los años 40, por acción del Estado y desde los años 30 por iniciativa de maestros rurales, un poco como las iniciativas que ustedes han venido impulsando en sus regiones de trabajo, sea como directores, sea como profesores, sea como líderes indígenas, o lo que fuere. En los años 30 en el Perú, una maestra rural inventó una forma de educación bilingüe, una señora en Puno justamente, María Asunción Galindo, una maestra normalista que hizo su tesis de profesorado, sobre una experiencia de alfabetización simultánea en quechua y castellano y en aimara y castellano que hizo ella en su hacienda, ella era hija de un hacendado, montó una escuelita pese a la oposición de sus padres para alfabetizar a jóvenes y adultos indígenas y entonces ella diseñó una cartillas en 1931 que comenzaba claro con el clásico método de las palabras normales. Por ahí comenzó ella, pero presentaba una palabra en aimara y seguía así por 5 lecciones, presentando grafías determinadas y luego de la quinta lección introducía una lección en castellano pero utilizando solo las grafías que había empleado para enseñar a leer y escribir en aimara o en quechua. Obviamente en esa época el alfabeto quechua y aimara eran pensados desde el alfabeto castellano pero ella encontró ese mecanismo que le dio resultado. Iba haciendo una transferencia cada cinco lecciones del aimara al castellano y diseñó este sistema de alfabetización simultánea que trabajó con adultos y luego lo trabajó con niños, y como 8 años después de su experimento el Estado peruano, a través del Ministerio de Educación asume su modelo y lo difunde por todo el territorio. Entonces la iniciativa de educación bilingüe en el Perú surge a través de una maestra rural, luego es asumida por el Estado y por las Universidades y en el Perú se convierte incluso en este tiempo, en una cuestión académica, es decir, a diferencia de Colombia, donde la etno-educación es un movimiento social, popular, en el Perú es más un movimiento académico. Entonces por ser académico no ha trabajado tan directamente con la población de base, sino desde la universidad con experimentos, con evaluaciones, con investigaciones, por eso por ahí ustedes encuentran más producción bibliográfica que en otros países. Pero si bien ha permitido avanzar en el campo científico ha traído sus bemoles en todo lo que es apropiación popular del modelo por eso es que entonces hay necesidad de hacer esos programas de radio o de trabajar con los padres de familia. Si en el Perú no se difunde la idea de educación bilingüe, la oposición sería férrea por parte de los padres de familias, porque no se ha trabajado desde el movimiento popular sino desde arriba hacia abajo, desde el Estado y las Universidades hacia abajo. En Colombia en cambio surge de abajo hacia arriba, surgen primero las propuestas y luego el Ministerio las adopta y luego pasa a la Constitución. En Perú la Constitución desde el año 1933 habla de educación en quechua y de educación en aimara. La situación peruana es muy parecida a la mexicana,

donde el Estado y la Academia son los que se plantean propuestas de educación bilingüe. La educación bilingüe en Colombia y en Bolivia surge más bien de abajo hacia arriba y pareciera que aquí, en Argentina también está ocurriendo lo mismo, si bien no desde organizaciones indígenas porque la realidad argentina es otra, si desde iniciativas locales, desde proyectos focalizados en puntos discretos del país.

Lo que se implementó en Puno fue un modelo de mantenimiento y desarrollo y por eso hay textos en matemática, en sociales, en lenguaje y en naturales, que son las cuatro asignaturas básicas en el curriculum oficial en Perú para toda la primaria, de 1ro. a 6to. año.

En la Amazonía Peruana se hace lo mismo que en Puno pero con otras lenguas, no en todas, porque con 41 lenguas es muy difícil de trabajar, creo que hasta el momento hay cubiertas como unas 27. No están cubiertas las 41. Las que no están cubiertas se trabajan de una diversidad de maneras, desde el sistema clásico en puro castellano hasta modelos bilingües de transición, hasta los que solamente les enseñan a leer y escribir en su idioma y después pasan rápidamente al castellano. Es decir, pese al tiempo que ha transcurrido, el Estado no ha dado abasto para atender a todas las lenguas. No obstante hace 10 años hay un programa de formación docente, en Iquitos, Perú, que es un programa de formación docente muy innovador del Ministerio de Educación con una organización indígena, es decir, ahí hay cogestión entre el Ministerio y la organización indígena y con financiamiento ahora de la Unión Europea, o promesa de financiamiento porque todavía no llega. Se forman maestros indígenas para 15 etnias distintas en el sentido de ir acelerando la formación docente.

En general y creo que en cierto sentido salvo algunas excepciones, se reforman los dispositivos legales, se reforman las propuestas curriculares, se elaboran materiales, se implementa en el aula y nos olvidamos de formar al maestro, es decir, normalmente capacitamos maestros pero no formamos maestros nuevos. Es decir, que adoptamos la misma forma que cuando hacemos reformas en una lengua, como en español. Ahí no hay ningún problema porque el maestro, primero tiene la formación del Normal o de la Universidad y entonces vía la capacitación se piensa que se pueden remediar algunas deficiencias o suplir algunas carencias que tienen esos maestros. Pero en el caso de la educación bilingüe se complejiza mucho más porque hay que pensar desde el plano de cómo hay que escribir esa lengua que el maestro habla pero no escribe, entonces es un cambio que exige mucho más demanda de formación del docente y entonces muy recientemente desde hace unos 15 o 20 años o quizá 10 solamente, recién nos damos cuenta que hay que formar maestros de una manera distinta que no basta con adecuar el curriculum o adaptar el curriculum sino que hay que pensar un curriculum a partir de las necesidades específicas. Ahora sí hay en Colombia, en México, en Perú en Bolivia y ustedes también aquí tiene algunas experiencias de intentar formar maestros de una manera distinta para poder atender este tipo de educación. De todas maneras, con este nuevo impulso que va recibiendo la formación de recursos humanos se podrá ir más aceleradamente con más lenguas, porque antes la lógica centralista desde el Estado, era el Ministerio el que tenía que

diseñar los materiales y que obviamente no se daba abasto. Desde Lima era imposible planificar y elaborar materiales para 41 idiomas distintos que no se hablan en Lima sino que se hablan en una parte muy lejana del país. En la medida que últimamente, los sistemas se van descentralizando con estas reformas y delegando funciones, entonces, la cobertura se va acelerando también y se recurre más a recursos locales.

Algunas referencias sobre la EIB en Paraguay...

El caso paraguayo es un caso *sui generis* en América Latina. En este país el 1% y el 4% de la población es indígena pero eso no guarda relación con la cantidad de población paraguaya que habla el guaraní, porque lo que pasa es que el guaraní es hablado más por la población criolla que por la población indígena. En este caso hay un bilingüismo nacional, donde el 87% de la población paraguaya habla en guaraní sea en condición de monolingüe, como es el caso de los campesinos rurales, o sea, en condición de bilingüe como es el caso de la mayoría de la población. En la sociedad paraguaya, la lengua indígena, se ha constituido, habría que preguntarse si todavía lo es o no, como elemento de identidad nacional. Entonces ser paraguayo implica hablar guaraní, es una situación muy diferente en América Latina y un caso *sui generis* en el mundo que por razones históricas una población se ha apropiado de un idioma subordinado y lo ha hecho suyo, aún no siendo población indígena necesariamente.

Entonces el caso del Paraguay es muy particular y tendríamos que remontarnos a los tiempos de las misiones jesuíticas, por ese milagro de preservación de una lengua indígena y de apropiación por parte de una comunidad no indígena. Entonces la mayoría de la población paraguaya no es indígena, es criolla de extracción europea o migrante, pero habla una lengua indígena en todos los usos de la vida social y particularmente en los niveles informales y domésticos y para cerrar esta pequeña glosa sobre el Paraguay, recién con la reforma educativa en su octavo año y por primera vez en la historia se introduce como lengua de educación, el guaraní era lengua oficial en todos lados menos en la escuela. Desde hace ocho años se introduce en la escuela como una modalidad de educación bilingüe. Es interesante tienen dos modalidades de educación bilingüe, de guaraní a castellano y de castellano a guaraní, para ese 87% de la población y de castellano a guaraní para ese 1% que es monolingüe en castellano. Pero en el Paraguay todas las clases sociales hablan el guaraní, por lo tanto la educación bilingüe no es sólo para indígenas sino para toda la población.

VII. La EIB en la Argentina

- 1. Breve reseña del marco legal de la EIB en Argentina.**
- 2. Primeras apreciaciones sobre EIB en Argentina.**
- 3. Descripción general de la situación de la EIB en Argentina realizada por los actores implicados en las mismas a modo de balance y perspectivas, en cuanto a los siguientes ejes:**
 - **Lenguas y Cultura.**
 - **Organización y Desarrollo Pedagógico.**
 - **Gestión.**
 - **Formación de Recursos Humanos.**
- 3. Con comentarios y aclaraciones de los participantes y de Luis Enrique López. PROEIB Andes.**
- 4. Propuestas y sugerencias expresadas desde los conceptos del bilingüismo y la interculturalidad, según las siguientes dimensiones:**
 - **Política de Estado**
 - **Gestión Institucional**
 - **Gestión Pedagógica**
 - **Didáctica**
 - **Formación de Recursos Humanos**
 - **Evaluación Externa e Interna de las Experiencias**
 - **Difusión y Promoción Social**

1. Breve reseña del marco legal de la EIB en Argentina.

En el tratamiento legislativo de lo relacionado con la población indígena se ponen en juego una serie de valores postulados por la sociedad y asumidos por el Congreso como una de sus expresiones más representativas. Estos valores han sufrido desplazamientos y cambios de jerarquías en la medida en que se modificó el lugar de los indígenas en la sociedad.

Así primero fue "... conservar el trato pacífico con los indios y promover la conversión de ellos al catolicismo" (Const. Nac. 1853, art. 64 inc. J 5); se pensaba en "... llevarles el bien de la civilización" (Discurso del Senador Zavallía, 1868).

El texto que figuraba en la reforma de la Constitución Nacional de 1949, art. 68 inc. 15, decía "... no se pueden establecer distinciones raciales, ni de ninguna clase, entre los habitantes del país". Esta época se conoce como la de "argentinización" de la población indígena, y en el discurso legislativo la educación aparece tematizada como la vía para lograr diversos objetivos: el aprendizaje de técnicas agudas, el aprendizaje de la lengua española, el aprendizaje de las costumbres de la civilización, etc.

En la segunda mitad de este siglo, la noción de "reparación" aparece en el discurso y apunta a una compensación material (política de tierras, protección laboral) y valorativa (condición de indio, lengua, cultura) hacia los grupos indígenas sobrevivientes. En distintas leyes pueden verse términos tales como "reivindicación", "restitución" o "revalorización".

A partir de la reinstalación de la democracia en 1983, se comienza a legislar sobre la base del respeto a sus valores culturales. La producción más significativa de este período es la Ley N° 23.302/85 que recoge gran parte de las iniciativas generadas en torno al tema, otorga entidad y estatuto a las comunidades indígenas, privilegiando su participación "...en el proceso socioeconómico y cultural de la Nación, respetando sus propios valores y modalidades" (art. 1°).

A continuación se menciona la legislación nacional vigente, en la misma se identifica la norma y se señalan los artículos que hacen referencia específica a la educación.

- Constitución Nacional, Reforma de 1994. Artículo 75 inc. 17
El texto de dicho artículo hace referencia expresa al reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas, modificando sustancialmente su lugar en la comunidad nacional. En lo que se refiere a educación dice: "Garantizar el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural.". Dada la importancia que se le reconoce a esta modificación ya se trabaja en su difusión y análisis en distintas provincias y comunidades.
- Ley Nacional N° 23.302/85, y su DECRETO REGLAMENTARIO N° 155/89 "Sobre política indígena y de apoyo a las comunidades aborígenes". Fundamentos y Artículos 1°, 14°, 15°, 16° y 17° de la ley y Art. 30 inc. b de los reglamentos.
- Ley Nacional N° 14.932/59 Ratificación Convenio 107 OIT-ONU. Parte VII Art. 21°, 22°, 23°, 24°, 25° y 26°.
- Ley Nacional N° 24.071 Ratificación Convenio 169 OIT-ONU. (En trámite ante la OIT Ginebra), Parte VI Art. 26°, 27°, 28°, 29°, 30° y 31°.
- En cuanto a la Ley Federal de Educación, Título 1 art. 2° y 3°; Título II, Capítulo I art. 5° inc. a, f, g, h, m, n, q; Capítulo II art. 8°. Título III Capítulo VII art. 34.

Expresa las características de las políticas educativas que involucran a toda la población del territorio de la Nación (art. 1°, 3° y 8°), explicitando que las mismas son de responsabilidad del Estado Nacional (art. 2°) quien promoverá programas de rescate y fortalecimiento de las lenguas y culturas indígenas, en coordinación con las jurisdicciones correspondientes (art. 34°).

Señala como criterios a atender los siguientes:

- el fortalecimiento de la identidad nacional respetando las particularidades locales, provinciales y regionales (5° a).
- la igualdad de oportunidades para todos los habitantes y el rechazo a todo tipo de discriminación (art. 5° f y 8°).
- lograr la mejor calidad posible y resultados equivalentes a partir

- de la heterogeneidad de la población (art. 5º g).
- asumir la elaboración de programas especiales para posibilitar el acceso, permanencia y egreso de todos los habitantes al y del sistema educativo propuesto para la presente Ley (art. 5º h).
- el respeto a la relación entre el ser humano y el medio ambiente (5º m).
- la supresión de todo estereotipo discriminatorio en los materiales didácticos (art. 5º n y art. 8º).
- el derecho de las comunidades aborígenes a preservar sus pautas culturales, el derecho al aprendizaje y enseñanza de su lengua con la participación de los miembros mayores de cada comunidad en este proceso (art. 5º q).

2. Primeras apreciaciones sobre EIB en Argentina.

Este cuadro sobre apreciaciones sobre la EIB en Argentina fue una producción grupal de los participantes del Taller de Buenos Aires, en referencia a la misma ver explicación en el Capítulo VI. La EIB en el contexto Latinoamericano, punto 2).

<u>LA REALIDAD ARGENTINA EN LA QUE SE INSTALA</u>
• Muchas lenguas, que riqueza • Cuanta riqueza, dedicación y respeto • Educación Intercultural bilingüe en Argentina, sinónimo de identidad e igualdad de oportunidades. • Existen aun muchos mas antepasados nativos de los que conocía. • La fuerza viene de los ancianos 'retroalimentación'. • Cultura y lengua van tomadas de la mano. La base está en la comunidad 'el saber de nuestros mayores'. • Valorización y respeto a los abuelos. • Sólo son bilingües los docentes idóneos. • Difiere de las experiencias en otros países latinoamericanos.

POLITICAS

- Políticas educativas acorde a EIB.
- El deseo de legitimar oficialmente políticas lingüísticas mas profundas.
- Un compromiso mayor, comunidad-escuela.
- Optimizar los recursos didácticos.
- Que el gobierno reconozca los consejos de idiomas y cultura aborígen.
- Se siente la necesidad de implementar una política nacional sobre educación bilingüe intercultural.
- Aprendí hoy que sin el maestro bilingüe de cada escuela no se puede encontrar el rescate del idioma y el conocimiento.
- Necesidad de difusión de esta tarea.
- La educación como herramienta básica para el cambio respetando las necesidades reales.
- Concientizar la cultura y la lengua.

PRINCIPIOS

- La oralidad en lengua materna facilita la construcción del código escrito.
- No siempre la lengua materna debe ser objeto de escritura.
- Importancia de la escritura en las lenguas maternas y el castellano.

LA SITUACION ACTUAL DE EIB

- Las primeras semillas se están sembrando, queda como responsabilidad regarlas, quitar los yuyos que puedan ahogar los plantines para que el trabajo no sea en vano.
- Que en algunas provincias la EIB está más avanzada y que se trabaja con más compromiso y apoyo.
- El compartir vivencias y experiencias sirvió para, valorar nuestro trabajo y el de otras instituciones del país. Y para darnos cuenta que luchamos por los mismos objetivos.
- Los pueblos a través de sus organizaciones quieren hacer cumplir los derechos del inc. 17, art. 75 de la Constitución.
- Las experiencias no están sistematizadas.
- En algunas provincias la educación intercultural está más avanzada que en otras.
- Integración de saberes.
- Una gran riqueza de experiencias.
- La EBI abre la comunicación entre las familias y los maestros.
- En EIB la máxima cúpula – autoridades ministeriales – y las bases acuerdan, el problema esta en el medio.
- EIB permite el crecimiento entre sociedades.
- Falta mucho.
- Hay mucho camino andado con riesgo de desandarlo.
- Desarrollo dispar en el rescate lingüístico.
- Existe. Crece.
- Hay compromiso real de muchos sectores.
- No estamos solos.
- Los esfuerzos en Argentina son inmensos por el aislamiento, unámonos.

3. Descripción general de la situación de la EIB en Argentina realizada por los actores implicados en las mismas a modo de balance y perspectivas, en cuanto a los siguientes ejes:

- Lenguas y Cultura.
- Organización y Desarrollo Pedagógico.
- Gestión.
- Formación de Recursos Humanos.

Con comentarios y aclaraciones de los participantes y de Luis Enrique López. PROEIB Andes.

Dentro de la dinámica de taller, durante las jornadas que tuvieron lugar en Buenos Aires, el coordinador Luis Enrique López propuso a los participantes dividirse en cuatro grupos para trabajar a modo de balance de la EIB en Argentina sobre cuatro ejes: Lenguas y Culturas, Organización y Desarrollo Pedagógico, Gestión y Formación de Recursos Humanos.

Según las consignas dadas, los ejes debían trabajarse de la siguiente forma:

El primer eje de Lenguas y Culturas implica trabajar con elementos referidos a donde estamos en cuanto al conocimiento de las mismas, el tratamiento de ellas en la EIB, siempre en lo acotado de la educación.

Segundo punto, sobre Organización y Desarrollo Pedagógico, implica que desde la base de reconocer que la EIB antes que bilingüe e intercultural es educación se reflexione sobre elementos que ayuden a enriquecer la visión de la EIB con todas esas nuevas corrientes sobre el aprendizaje y la enseñanza.

Tercer punto, es la Gestión de estos programas, quién los maneja, desde dónde se los maneja, qué nivel de participación indígena contemplan y tienen estos programas, la participación de los MEMA, de los Consejos de Ancianos, todo el aspecto de la gestión tanto áulica como escolar, como institucional, como nacional.

El cuarto y último eje de análisis es el de la Formación de Recursos Humanos, que es un punto nodal en la discusión de la EIB, no sólo de maestros sino de la formación de especialistas, investigadores, de cuadros medios, de funcionarios imbuidos de esta lógica de interculturalidad y bilingüismo.

Como resultado de los trabajos realizados en los grupos, sobre los ejes arriba señalados, resultaron los siguientes cuadros. La producción sobre cada eje fue organizada en tres columnas, una de avances, otra de dificultades y otra de recomendaciones, a excepción del eje sobre Gestión que está separado en micro, macro y recomendaciones, haciendo referencia a los diferentes niveles de gestión de los programas y proyectos de EIB.

En cada cuadro se pueden observar referencias numeradas que aparecen al pie del mismo, ordenadas bajo el título "Comentarios". Cada una de ellas contiene aclaraciones, aportes y discusiones relacionados al tema referenciado.

LENGUAS Y CULTURAS

AVANCES	DIFICULTADES	RECOMENDACIONES
-Inicio -Avances en investigación	Falta conocimiento de lenguas y de las culturas aborígenes, desde la sociedad en general.(1)	Interculturalidad entre las diferentes etnias.
Acercamiento entre lo académico y las vidas de las lenguas.	Diferentes niveles y/o variedades dialectales del castellano.	Lengua aborígen o nativa tratada no como traducción del castellano, sino como representación real del uso de la cultura a la que pertenece. (5)
Cambio en el enfoque en el análisis de la lengua, Antes: lengua como objeto Ahora: lengua como uso	El primer punto trae como consecuencia la Desvalorización.	Garantizar que los estamentos de toma de decisión provinciales incorporen los espacios interculturales.
Apertura hacia la sistematización de las lenguas con participación y decisión aborígen.	- lenguas - culturas - variedades dialectales sin lugar en la curricula.(2)	
Comienzo de un relevamiento de las lenguas aborígenes de Argentina	Proyecto: los caminos de la lengua en la Quebrada de Humahuaca.	
<u>Lengua</u> : en franca recuperación y reconocimiento desde las comunidades aborígenes. <u>Cultura</u> : revalorización de la cultura en la necesidad de afirmación de la identidad. DESDE LAS COMUNIDADES (3)	Investigaciones que no llegan a la comunidad.	
- La lengua es lengua de comunicación familiar-social y con la presencia del MEMA es también escolar, es valorada y en proceso de sistematización. (4)		
Producción de materiales didácticos en L1 y L2, elaborados por el docente MEMA.		

Comentarios:

(1) Bueno con respecto a la lengua y la cultura, nosotros hicimos una subdivisión, pensamos que había como realidades diferentes en cuanto a lengua y en cuanto a cultura, un poco por lo que venían apuntando ustedes. que en algunas comunidades se mantienen pautas culturales pero es como

3. Descripción general de la situación de la EIB en Argentina realizada por los actores implicados en las mismas a modo de balance y perspectivas, en cuanto a los siguientes ejes:

- Lenguas y Cultura.
- Organización y Desarrollo Pedagógico.
- Gestión.
- Formación de Recursos Humanos.

Con comentarios y aclaraciones de los participantes y de Luis Enrique López. PROEIB Andes.

Dentro de la dinámica de taller, durante las jornadas que tuvieron lugar en Buenos Aires, el coordinador Luis Enrique López propuso a los participantes dividirse en cuatro grupos para trabajar a modo de balance de la EIB en Argentina sobre cuatro ejes: Lenguas y Culturas, Organización y Desarrollo Pedagógico, Gestión y Formación de Recursos Humanos.

Según las consignas dadas, los ejes debían trabajarse de la siguiente forma:

El primer eje de Lenguas y Culturas implica trabajar con elementos referidos a donde estamos en cuanto al conocimiento de las mismas, el tratamiento de ellas en la EIB, siempre en lo acotado de la educación.

Segundo punto, sobre Organización y Desarrollo Pedagógico, implica que desde la base de reconocer que la EIB antes que bilingüe e intercultural es educación se reflexione sobre elementos que ayuden a enriquecer la visión de la EIB con todas esas nuevas corrientes sobre el aprendizaje y la enseñanza.

Tercer punto, es la Gestión de estos programas, quién los maneja, desde dónde se los maneja, qué nivel de participación indígena contemplan y tienen estos programas, la participación de los MEMA, de los Consejos de Ancianos, todo el aspecto de la gestión tanto áulica como escolar, como institucional, como nacional.

El cuarto y último eje de análisis es el de la Formación de Recursos Humanos, que es un punto nodal en la discusión de la EIB, no sólo de maestros sino de la formación de especialistas, investigadores, de cuadros medios, de funcionarios imbuidos de esta lógica de interculturalidad y bilingüismo.

Como resultado de los trabajos realizados en los grupos, sobre los ejes arriba señalados, resultaron los siguientes cuadros. La producción sobre cada eje fue organizada en tres columnas, una de avances, otra de dificultades y otra de recomendaciones, a excepción del eje sobre Gestión que está separado en micro, macro y recomendaciones, haciendo referencia a los diferentes niveles de gestión de los programas y proyectos de EIB.

En cada cuadro se pueden observar referencias numeradas que aparecen al pie del mismo, ordenadas bajo el título "Comentarios". Cada una de ellas contiene aclaraciones, aportes y discusiones relacionados al tema referenciado.

LENGUAS Y CULTURAS

AVANCES	DIFICULTADES	RECOMENDACIONES
-Inicio -Avances en investigación	Falta conocimiento de lenguas y de las culturas aborígenes, desde la sociedad en general. (1)	Interculturalidad entre las diferentes etnias.
Acercamiento entre lo académico y las vidas de las lenguas.	Diferentes niveles y/o variedades dialectales del castellano.	Lengua aborígen o nativa tratada no como traducción del castellano, sino como representación real del uso de la cultura a la que pertenece. (5)
Cambio en el enfoque en el análisis de la lengua, Antes: lengua como objeto Ahora: lengua como uso	El primer punto trae como consecuencia la Desvalorización.	Garantizar que los estamentos de toma de decisión provinciales incorporen los espacios interculturales.
Apertura hacia la sistematización de las lenguas con participación y decisión aborígen.	- lenguas - culturas - variedades dialectales sin lugar en la currícula. (2)	
Comienza de un relevamiento de las lenguas aborígenes de Argentina	Proyecto: los caminos de la lengua en la Quebrada de Humahuaca.	
<u>Lengua</u> : en franca recuperación y reconocimiento desde las comunidades aborígenes. <u>Cultura</u> : revalorización de la cultura en la necesidad de afirmación de la identidad. DESDE LAS COMUNIDADES (3)	Investigaciones que no llegan a la comunidad.	
- La lengua es lengua de comunicación familiar-social y con la presencia del MEEMA es también escolar, es valorada y en proceso de sistematización. (4)		
Producción de materiales didácticos en L1 y L2, elaborados por el docente MEEMA.		

Comentarios:

(1) Bueno con respecto a la lengua y la cultura, nosotros hicimos una subdivisión, pensamos que había como realidades diferentes en cuanto a lengua y en cuanto a cultura, un poco por lo que venían apuntando ustedes. que en algunas comunidades se mantienen pautas culturales pero es como

que la lengua está un poco olvidada. En cuanto a lengua teníamos dos conclusiones la primera desde las comunidades aborígenes que nuestros compañeros... Antonio va a explicar, ellos hicieron una observación muy interesante porque lo primero que poníamos nosotros los docentes y los profesores que participamos que desde la comunidad había falta absoluta de conocimiento de lengua y cultura aborígen, desde la sociedad en general. Diferentes niveles y variedades dialectales del castellano que nos llevaban en definitiva siempre a la desvalorización de la lengua y de la cultura: Por supuesto, es muy fuerte la falta de conocimiento y de tratamiento ni hablemos, pero nuestros compañeros de las comunidades aborígenes tenían ideas ...

(2) Hablando de la incorporación de contenidos específicos decíamos la importancia que tiene la participación de la gente de las comunidades, no en un rol técnico pero si hay un rol específico que es en la construcción de saberes, en la apropiación de contenidos que los padres y los abuelos y la familia le va asegurando y le va permitiendo que después llegue e intercambie esos contenidos con sus compañeros en su trabajo de aula y dé lugar y prestigio a esos saberes y a esos conocimientos. A mí me parece que puede ser por dos cosas porque el maestro no lo supo suscitar o que en la casa consideran que es de la casa y que no es de la escuela y que no hay porque intranquilizarse tampoco, porque son conocimientos que son simplemente de propiedad intelectual de la familia.

LEL (Luis Enrique López): Por un lado a veces quienes trabajamos en EIB queremos que esté en el curriculum todo lo que es de la vida cotidiana y recuerdo que una comunidad quechua, una compañera destinó una unidad sobre determinados ritos agrarios y encontrábamos unas caras raras en la gente mayor y uno de ellos nos dijo "... ¿a ti te gustaría que enseñáramos la misa en la escuela?", obviamente la escuela no era el espacio para enseñar algo que era ritual y hay que pensar y tener las antenas un poco alertas sobre qué es pertinente y qué no para dar en la escuela.

Part: ... también suele suceder que cuando se traen cuestiones de la vida cotidiana o narraciones o consejos de las comunidades a la escuela, los docentes escolarizamos a ese contenido y algo que es significativo del lugar en el espacio donde ocurre esta experiencia cuando lo traigo a la escuela se trivializa. Porque quizás cambia el sentido, creo que con ese tipo de rescate entre comillas hay que tener cuidado.

LEL: Pero también el otro sentido, se corre peligro de que sea solamente la cotidianeidad occidental la que esté en el aula en detrimento de la cotidianeidad indígena, entonces hay que saber ahí con mucho tino qué se escoge y qué no se escoge. Debe haber una mirada muy aguda, por ejemplo de los diversos géneros, porque no son necesariamente traducibles de cultura a cultura.

Part: El problema es que hay saberes en culturas que sólo son dominio de los hombres o sólo son dominio de las mujeres y que un hombre sepa ese saber lo desacredita frente a su comunidad.

LEL: Nuevamente, con mucho cuidado, porque la escuela no está destinada a la reproducción tal cuál de la sociedad tradicional y en aras de valores universales también hay que quebrar de repente determinados patrones. En la zona de Iquitos se comenzó a diseñar muy pegado a lo tradicional un curriculum para hombres y otro para mujeres, y entonces se reproducían las funciones sociales que tradicionalmente cumplían las mujeres y que tradicionalmente cumplían los hombres. Allí desde varias partes del país se les hizo un cuestionamiento ¿esa es la sociedad indígena que ustedes avizoran?. Entonces cuando se sometió a discusión entre hombres y mujeres indígenas se vio que no era eso necesariamente lo que querían. Otra vez el pegarse demasiado como antropólogo a reproducir la cultura tradicional en la escuela tiene sus bemoles, yo le decía ayer, aunque no nos guste la escuela es una institución ajena al mundo indígena, primero; segundo que desde que hacemos escuela en el mundo indígena estamos imbuidos en un proceso de cambio cultural. Ojalá que sea de cambio cultural con las poblaciones y bajo el control de ellos porque de eso se trata.

(3) Observamos que se pierde más la lengua que la cultura, porque es como que la lengua se dejó de lado, es parte de la identidad, si se pierde la lengua se pierde la identidad pero es como que esa identidad sigue latiendo a través de otras formas de la cultura, llámese el tipo de alimentación, llámese formas de comer, las artesanías, es decir, que esto ha dado pie a que esta cultura siga viviendo.

Considerábamos que la escolarización es motor de pérdida de la cultura y de la lengua en la mayoría de los casos. Es decir, muchos de los niños, se daban ejemplos, ingresan a primer grado, no tomemos el nivel inicial porque hasta hace un tiempo no existía como ahora que está previsto que todos los chicos tengan que ir a nivel inicial. Los chicos son monolingües, entran sabiendo su lengua materna nada más, en el caso del norte, y ellos comentaban que recién algunos en la secundaria logran aprender el castellano...

Part.: Yo le estaba comentando mi experiencia porque yo estuve en un colegio agropecuario y por ahí mi intención era seguir estudiando y hacer una carrera más alta en la sociedad y bueno yo me sentía por ahí solo porque los compañeros míos eran criollos, algunos blancos y las clases eran para todos en general, no importaba si había un aborígen ahí y si se tocaba en historia el tema del aborígen, nada de eso. Y por ello me sentía medio que no me aceptaban, medio que no estaba en el grupo, estaba retirado, rechazado, en una palabra. Eso me pasó y cuando se abrió el curso para auxiliar docente en mi zona para ese entonces yo estaba haciendo 5to. Año en la EA y cuando fui al curso recién ahí es como que me desperté, porque recién ahí me enseñaron a escribir las letras, los sonidos, y empecé a ver como era realmente la cultura mía. Bueno yo creo que gracias a ese curso estoy siguiendo eso, valorizando mucho, yo pienso que si seguimos, yo digo que no está mal de seguir o de aprender bien y correctamente el castellano. Yo creo que eso está bien pero dejar de lado lo que es de uno es algo muy triste, para mí y para mi raza. Por suerte los sauzaliteños, los norteños los ancianos valoran mucho la cultura, el idioma, son celosos de esta cosa. Por ejemplo yo les decía que los viejos se

que la lengua está un poco olvidada. En cuanto a lengua teníamos dos conclusiones la primera desde las comunidades aborígenes que nuestros compañeros... Antonio va a explicar, ellos hicieron una observación muy interesante porque lo primero que poníamos nosotros los docentes y los profesores que participamos que desde la comunidad había falta absoluta de conocimiento de lengua y cultura aborígen, desde la sociedad en general. Diferentes niveles y variedades dialectales del castellano que nos llevaban en definitiva siempre a la desvalorización de la lengua y de la cultura: Por supuesto, es muy fuerte la falta de conocimiento y de tratamiento ni hablemos, pero nuestros compañeros de las comunidades aborígenes tenían ideas ...

(2) Hablando de la incorporación de contenidos específicos decíamos la importancia que tiene la participación de la gente de las comunidades, no en un rol técnico pero si hay un rol específico que es en la construcción de saberes, en la apropiación de contenidos que los padres y los abuelos y la familia le va asegurando y le va permitiendo que después llegue e intercambie esos contenidos con sus compañeros en su trabajo de aula y dé lugar y prestigio a esos saberes y a esos conocimientos. A mí me parece que puede ser por dos cosas porque el maestro no lo supo suscitar o que en la casa consideran que es de la casa y que no es de la escuela y que no hay porque intranquilizarse tampoco, porque son conocimientos que son simplemente de propiedad intelectual de la familia.

LEL (Luis Enrique López): Por un lado a veces quienes trabajamos en EIB queremos que esté en el curriculum todo lo que es de la vida cotidiana y recuerdo que una comunidad quechua, una compañera destinó una unidad sobre determinados ritos agrarios y encontrábamos unas caras raras en la gente mayor y uno de ellos nos dijo "... ¿a ti te gustaría que enseñáramos la misa en la escuela?", obviamente la escuela no era el espacio para enseñar algo que era ritual y hay que pensar y tener las antenas un poco alertas sobre qué es pertinente y qué no para dar en la escuela.

Part: ... también suele suceder que cuando se traen cuestiones de la vida cotidiana o narraciones o consejos de las comunidades a la escuela, los docentes escolarizamos a ese contenido y algo que es significativo del lugar en el espacio donde ocurre esta experiencia cuando lo traigo a la escuela se trivializa. Porque quizás cambia el sentido, creo que con ese tipo de rescate entre comillas hay que tener cuidado.

LEL: Pero también el otro sentido, se corre peligro de que sea solamente la cotidianeidad occidental la que esté en el aula en detrimento de la cotidianeidad indígena, entonces hay que saber ahí con mucho tino qué se escoge y qué no se escoge. Debe haber una mirada muy aguda, por ejemplo de los diversos géneros, porque no son necesariamente traducibles de cultura a cultura.

Part: El problema es que hay saberes en culturas que sólo son dominio de los hombres o sólo son dominio de las mujeres y que un hombre sepa ese saber lo desacredita frente a su comunidad.

LEL: Nuevamente, con mucho cuidado, porque la escuela no está destinada a la reproducción tal cuál de la sociedad tradicional y en aras de valores universales también hay que quebrar de repente determinados patrones. En la zona de Iquitos se comenzó a diseñar muy pegado a lo tradicional un curriculum para hombres y otro para mujeres, y entonces se reproducían las funciones sociales que tradicionalmente cumplían las mujeres y que tradicionalmente cumplían los hombres. Allí desde varias partes del país se les hizo un cuestionamiento ¿esa es la sociedad indígena que ustedes avizoran?. Entonces cuando se sometió a discusión entre hombres y mujeres indígenas se vio que no era eso necesariamente lo que querían. Otra vez el pegarse demasiado como antropólogo a reproducir la cultura tradicional en la escuela tiene sus bemoles, yo le decía ayer, aunque no nos guste la escuela es una institución ajena al mundo indígena, primero; segundo que desde que hacemos escuela en el mundo indígena estamos imbuidos en un proceso de cambio cultural. Ojalá que sea de cambio cultural con las poblaciones y bajo el control de ellos porque de eso se trata.

(3) Observamos que se pierde más la lengua que la cultura, porque es como que la lengua se dejó de lado, es parte de la identidad, si se pierde la lengua se pierde la identidad pero es como que esa identidad sigue latiendo a través de otras formas de la cultura, llámese el tipo de alimentación, llámese formas de comer, las artesanías, es decir, que esto ha dado pie a que esta cultura siga viviendo.

Considerábamos que la escolarización es motor de pérdida de la cultura y de la lengua en la mayoría de los casos. Es decir, muchos de los niños, se daban ejemplos, ingresan a primer grado, no tomemos el nivel inicial porque hasta hace un tiempo no existía como ahora que está previsto que todos los chicos tengan que ir a nivel inicial. Los chicos son monolingües, entran sabiendo su lengua materna nada más, en el caso del norte, y ellos comentaban que recién algunos en la secundaria logran aprender el castellano...

Part.: Yo le estaba comentando mi experiencia porque yo estuve en un colegio agropecuario y por ahí mi intención era seguir estudiando y hacer una carrera más alta en la sociedad y bueno yo me sentía por ahí solo porque los compañeros míos eran criollos, algunos blancos y las clases eran para todos en general, no importaba si había un aborígen ahí y si se tocaba en historia el tema del aborígen, nada de eso. Y por ello me sentía medio que no me aceptaban, medio que no estaba en el grupo, estaba retirado, rechazado, en una palabra. Eso me pasó y cuando se abrió el curso para auxiliar docente en mi zona para ese entonces yo estaba haciendo 5to. Año en la EA y cuando fui al curso recién ahí es como que me desperté, porque recién ahí me enseñaron a escribir las letras, los sonidos, y empecé a ver como era realmente la cultura mía. Bueno yo creo que gracias a ese curso estoy siguiendo eso, valorizando mucho, yo pienso que si seguimos, yo digo que no está mal de seguir o de aprender bien y correctamente el castellano. Yo creo que eso está bien pero dejar de lado lo que es de uno es algo muy triste, para mí y para mi raza. Por suerte los sauzaliteños, los norteños los ancianos valoran mucho la cultura, el idioma, son celosos de esta cosa. Por ejemplo yo les decía que los viejos se

sienten celosos cuando ven a un joven que están haciendo una integración con los blancos y los criollos y hablan en castellano, le dicen eh, mirá a aquellos, qué es lo que te pasa, por qué te juntas con ellos, como que siente celos como que siente miedo que el joven ese tire más para los blancos o los criollos. Esa fue la experiencia que tuve.

(...)Yo un poco disenti con mis compañeros porque se hablaba de que las lenguas se iban perdiendo, como que con el paso del tiempo la lengua se va a perder y yo les dije que no es así, porque cuando uno trabaja con la revalorización de la cultura desde que comienza a revalorizar la cultura, lo primero que salta es la lengua y por lo tanto no puede ir en disminución sino ascendiendo, vamos a decir la importancia que tiene el idioma, porque una vez que no tenemos más el idioma se pierde totalmente una cultura, entonces yo no concuerdo con mis compañeros que eran docentes, porque desde el punto de vista, desde afuera uno lo ve como que el idioma se va perdiendo. Nosotros que somos los aborígenes y que lo trabajamos desde adentro vemos que no es así, nosotros tenemos continuamente la relación con la familia, con los jóvenes y vemos que no es así, al contrario, el chico o el joven, va aprendiendo y tiene como una estrategia de si un blanco le pregunta si sabe hablar el idioma, le va a decir que no. Eso es lo que tienen que entender los que trabajan de afuera, porque nunca van a descubrir como es la estrategia, porque por algo las culturas aborígenes quedaron, sino nos hubieran eliminado a todos, porque tienen estrategias de vida. Por eso, yo no estaba de acuerdo con lo que decían mis compañeros de que las lenguas iban desapareciendo cada vez más rápido y yo creo que no es así, y creo que en ninguna parte de América Latina debe ser así. Porque seguramente la estrategia que usan los que entendieron que su cultura es importante lo primero que va a hacer es aprender el idioma. No se los va a decir jamás que aprendió o que está aprendiendo cada día más.

(4) Otra de las cosas muy importante es que la lengua es lengua de comunicación, es lengua familiar y social con la presencia del MEMA, también es escolar, esto está haciendo hincapié en la valoración que se le ha dado en un proceso de sistematización, son experiencias, no es que en todos lados esté ocurriendo lo mismo, está el caso de una colega que es de El Potrillo que gracias al trabajo que están haciendo con la comunidad están logrando que la lengua sea realmente comunicación, tanto familiar, como social como escolar, que se dé en los tres ámbitos que no haya separación, que el niño en su casa hable una lengua y en la escuela hable otra.

(5) Simplemente acotar algo que no salió y que tal vez por obvio pasa desapercibido y creo que valdría la pena aclarar en recomendaciones; que cuando se habla de lengua materna y de revalorización de las lenguas y la enseñanza de las lenguas nativas, partamos siempre de que no son traducción del castellano, es decir no la Lengua en función del uso cotidiano como traducción de lo que pasa con el castellano sino a partir del uso real de la cultura de los pueblos que la poseen.

ORGANIZACIÓN Y DESARROLLO PEDAGÓGICO.

AVANCES	DIFICULTADES	RECOMENDACIONES
El Estado reconoce las innovaciones	Organización y desarrollo que los blancos implementamos en algunas zonas. (8)	Diagnósticos situacionales de la realidad desde las comunidades (6)
Búsqueda y experimentación de experiencias individuales sin conexión.	No nos tomamos el trabajo de hacer el PEI con y para la comunidad. (9)	Incorporación de contenidos específicos en los diferentes curriculum.
Desarrollos pedagógicos paralelos, dando cabida a las comunidades. (5)	No hay una organización y desarrollo pedagógico que corresponda a una EIB dentro del sistema educativo.	Incorporación concreta de los CBC y diseños curriculares de contenidos que tamen la lengua materna como punto de partida.(3)
-Participación real de las comunidades en la construcción de saberes y en la apropiación de contenidos.(5)		Incorporar nuevas áreas, campos de conocimiento. (3)
En la organización y desarrollo pedagógica hay esfuerzo, esto genera el cambio de actitud, apertura y un replanteo de las prácticas docentes.		Sistematizar las experiencias pedagógicas que están funcionando en Argentina. Mirar qué funciona en otras partes. (1)
Está en marcha la construcción de un curriculum adecuado.		Poner en práctica acciones educativas concretas que incorporen la realidad de multilingüismo e interculturalidad.
Producción de material didáctico para el proceso de enseñanza – aprendizaje – libros, cartillas, cuadernos de actividad, en algunas provincias del país. (7)		EIB = escuela participativa
		Que tanta los estudiantes universitarios como los investigadores cuando realizan sus investigaciones en las comunidades devuelvan un informe o resultados a la comunidad – por ejemplo a las ancianos.(2)
		La cuestión pedagógica provoca separación entre las 3 culturas . No se permite que el wichí aprenda toba y viceversa. (4)
		El planteo de la cuestión didáctica en relación al abordaje de ambas lenguas.

Comentarios.

(1) LEL: Que nos vaya quedando esto para el trabajo que vamos a hacer luego en cuanto a perspectiva. Ante la pregunta de, ¿cómo construir esta nueva práctica pedagógica que la EIB requiere, la respuesta del grupo es por un lado sistematizando la práctica, o construyendo teoría a partir de la práctica, reflexionar sobre la práctica e incidir sobre ella. Esta tarea se puede hacer de dos maneras:

- Reuniéndonos e intercambiando información sobre nuestros avances, nuestros problemas y
- buscando en otros lugares experiencias que funcionen.

Entonces vayamos guardando esto como recomendación para después.

LEL: Otra respuesta en el mismo sentido es que, yo lo traduciría en otros términos, hay una necesidad de acercar el nivel terciario al nivel primario. Es decir hay que poner al servicio de la escuela lo que se aprendió en la universidad. Cada universidad está aparte y desconectada de la escuela primaria. Un esfuerzo de la calidad de la educación tiene que ver con un mejor nexo entre estos espacios de aprendizaje.

...también veíamos que hay avances en la investigación pero lo que no está establecido es una red, una articulación que permita hacer esa transferencia y que todos esos avances que se van dando sirvan de insumo, que se establezcan institucionalmente como redes, que también en ese intercambio las podamos articular, con las instituciones que estamos en esto

(2) También con respecto a eso que haya una devolución a la comunidad porque ocurre que nuestros universitarios van a nuestras ancianas, hacen todo un estudio con ellas y no es común que ellas les abran la puerta de un día para el otro, eso requiere tiempo y cuando ellas les dan la confianza les enseñan cosas y nadie vuelve al lugar y se acerca nuevamente a contarle si les sirvió lo que ellas les enseñaron o no. Eso es importante a tener en cuenta.

... Sería pasar del objeto aborigen al sujeto aborigen, subjetivar la cultura, que en estos momentos esta objetivada como algo folclórico y no subjetivada como algo en movimiento.

... decíamos que si bien no negamos que hay avances en la investigación, sin embargo, nos falta esta apropiación para poder hacer un instrumento, una herramienta y poder lograr esa incorporación a los diseños de los curriculum.

(3)...También decíamos que no solamente necesitamos que haya incorporación de contenidos específicos en los diseños curriculares sino que hay que darles el lugar a los que tienen que ser incorporados como áreas y como campos del conocimiento porque sino tampoco no se los habilita. Si en vez de cinco espacios necesitamos tener seis espacios, pongamos seis espacios, que tenemos que poner muchos más contenidos que cinco espacios.

Hay un espacio que debe llamarse Lengua I o Lengua Materna I o toba o pilagá, pues tendrá que ser reconocida como tal.

...Yo quería decir algo sobre el segundo punto, que no es motivo de discusión, sólo quería recalcar su importancia, en el sentido de que en los CBC (Ciclo Básico Común) y los diseños curriculares provinciales se enuncian como una cuestión de principios que se debe partir de la lengua materna. eso al no traducirse en contenidos concretos hace que no se practique en las escuelas, porque todo el mundo dice "hay que partir de los saberes previos a partir de la lengua materna"....., pero como no se traduce en contenidos queda en la nada. Por eso creo que la incorporación de contenidos específicos en los diseños curriculares tiene que ser trascendental y que tiene que ver con lo que dijo el ministro, es decir la transformación de los CBC.

LEL:no sé si está pasando con este tema aquí lo que pasa en otras reformas en otras partes de América latina con los contenidos transversales que como están en todo no queda en absolutamente en nada, y al final de cuentas esos contenidos transversales quedan como un enunciado ideológico de buena voluntad, como un saludo a la bandera y entonces, el medio ambiente lo atraviesa a todo, género a todo, supuestamente y no tiene espacio, ni contenido específico.

(1) La cuestión pedagógica - es una opinión-, se trata más como cuestión ideológica y no como cuestión pedagógica. Por ejemplo, se da un caso donde estudian tres etnias y se trata de mantenerlos a cada etnia en forma separada, que cada cual estudie en el mismo lugar para maestro bilingüe pero no inmiscuyéndose en la cultura de los otros chicos que están alrededor. Se trabaja sobre etnocentrismo que hasta se le incita a que no aprenda la lengua de los otros grupos, porque vos vas a ser maestro toba nada más, entonces en la cuestión pedagógica aparece esta cuestión ideológica que a veces quiere ser más indigenista que los mismos indios y que es una vieja manera de dividir para poder mantener la clientela, si se quiere.

(2) Creo que coincidíamos en que el desarrollo pedagógico era participativo y paralelo y que se daba participación que se refiere a la incidencia que están teniendo las comunidades aborígenes en la toma de decisiones en algunos aspectos pedagógicos de las instituciones.

...Esto se puso en función de que habíamos estado hablando sobre el tipo de gestión de escuela, este es el caso de las escuelas de Santa Fe que se gestionan de una forma para la comunidad y se gestionan de otra forma para el Ministerio de Educación, o sea que hay dos gestiones en la misma escuela, entonces cuando hablamos de desarrollo pedagógico paralelo está relacionado a esta forma de gestionar un curriculum o una organización pedagógica que a veces es distinta de la organización oficial, por eso hablábamos de organización paralela.

...Pero también coincidíamos que no hay una organización y en que no hay una organización sistemática y válida desde el sistema en lo que se refiere a educación bilingüe.

(6) El diagnóstico situacional es porque justamente para construir un modelo pedagógico en una escuela que realmente le sirva a la comunidad, tenemos que hacer un diagnóstico desde esa comunidad, y ese diagnóstico solamente lo pueden hacer ellos, por lo tanto, toda propuesta pedagógica tiene que ser ampliamente participativa. Para saber donde voy a estar parado, voy a necesitar un diagnóstico de la realidad de las comunidades pero realizado con ellos. Nosotros que trabajamos con Consejo, sabemos que sólo ellos saben de estas cosas, pero cuando ellos le encuentran sentido, utilidad a estos diagnósticos van a tener valores útiles. Esta es la construcción de una escuela participativa, yo no puedo empezar desde un lugar, me tengo que parar del lado del otro. De todas maneras, este camino recorrido no quiere decir que hayamos logrado la fórmula y tengamos una organización y un desarrollo pedagógico realmente establecido, está en construcción, hay una toma, una postura frente al trabajo pedagógico, por eso este cartelito que lo bajaron... yo creo que las experiencias serán diferentes pero si hemos construido algo y estamos todos acá es porque realmente hemos tomado consciencia de que de la educación bilingüe intercultural no sabemos nada, que hemos hecho un gran intento por informarnos, por formarnos pero que bueno lo primero que produjo el cambio fue el reconocimiento de esa falta de formación y que de este tema no sabemos nada, porque sino las escuelas seguirían siendo escuelas oficiales con población aborigen y punto. El haber hecho un trabajo pedagógico diferente pudo reconocer que ahí pasaba algo que había que hacer al diferente.

(7) En relación con esto de lo pedagógico a mi me queda la impresión como que lo didáctico queda diluido en lo pedagógico y no aparece en ningún cartelito explicitado de ninguna manera, y me parece que es un tema a plantearnos.

LEL: ... lo que ocurre siempre en estos temas es que hay mayor preocupación por lengua y cultura que por las cuestiones didácticas áulicas.

(8) Organización y desarrollo que los blancos implementamos, lo que decíamos que la escuela va y se presenta como intrusa pero a la vez en muchos casos con soberbia digamos, e implementa, tal es así que alguien decía: cuándo nosotros vamos a dar los cursos de cultura, por qué tiene que venir los lingüistas, los antropólogos, cuándo nos van a permitir a nosotros y yo digo que es una cuestión de que se animen y se organicen no más, sería posible.

(9) No nos tomamos el trabajo de hacer el PEI con y para la comunidad, institucionalmente por allí fracasamos, es decir que están dadas las condiciones legales, las oportunidades y desde las instituciones no nos permitimos compartir.

GESTIÓN

MICRO	MACRO	RECOMENDACIONES
Gestión conjunta de aborígenes y criollos en todos los ámbitos – Consejo de Ancianos. (1)	Proyectos aislados apoyados pero faltan políticas al respecto.	Armar redes, fortaleciendo ámbitos de toma de decisión como este. (2)
Hay proyectos en marcha, experiencias concretas funcionando en forma aislada.	No hay políticas educativas para la EIB	Escuela en contexto mayor de desarrollo comunitario-indígena. (3)
Desde las comunidades con participación de aborígenes y no aborígenes.	Falta de coherencia.	EIB debe ser educación estatal, pública y gratuita. (4)
Posturas respetuosas frente a la diversidad.	Pasa por los intereses políticos de los diferentes gobiernos.	
Diversidad de experiencias.	Marcos legales diferentes dentro de las provincias.	
	Intervenciones de ONG o comunitarias como salidas.	
	Legislación nacional, hay – Constitución Nacional, y ley nacional de 1986 – hoy que consolidar una política de estado entre el Estado Nacional y los Estados provinciales y asignar recursos. (5)	

Comentarios.

(1) El tema relacionado a la autogestión surgió por lo que estamos haciendo en Santa Fe, al tener que gestionar dos escuelas en una misma institución, nos genera una serie de conflictos porque en definitiva como institución en el sistema no hay quien te evalúe el supervisor no tiene conocimientos ni elementos para evaluar, entonces las gestiones de las escuelas nuestras son por decisión conjunta de las comunidades con los directores de las escuelas y docentes, es una autogestión. Con respecto de la gestión en general queremos hacer este hincapié de por qué empezábamos por el tema de los intereses políticos, porque siempre por lo menos en la Argentina, todo lo relacionado con la EIB está desarrollado a través de programas y los programas son decisiones políticas que toman los funcionarios de turno, o sea, que siempre vivimos pendientes de que el funcionario de turno pueda continuar o no con diferentes programas que apoyan a, en este caso, a la EIB. A veces las decisiones que se toman en el nivel macro político y las decisiones que se toman en el nivel micro político en las instituciones, directores, comunidad no hay ningún tipo de relación porque en general los apoyos como el Plan Social Proyecto 4 que ha sido uno de los primeros que ha salido a apoyar a las escuelas de las comunidades aborígenes. Ahora estamos próximos al cambio de gobierno y que va a pasar con el PSE, el Proyecto 4, lo que tendría que ser es que las comunidades aborígenes puedan de una vez por todas, tener injerencia y tener la seguridad, que siempre va a haber fondos para que puedan hacer los cambios que sean necesarios en una gestión de escuela distinta al sistema común.

(2) Nosotros veíamos que hay experiencias en marcha y proyectos concretos, como los que expuso cada grupo, pero que están funcionando en forma aislada. Veíamos

que sería interesante, armar redes de fortalecimiento y espacios en donde tengamos la posibilidad de intercambiar nuestras experiencias, de buscar los marcos legales para llevarlas a cabo.

(3) ...ver la educación bilingüe no como proyecto meramente educativo, sino como parte de un proyecto de desarrollo mayor: La escuela dentro de un marco mayor de desarrollo comunitario y regional, como por ejemplo que se contemple la relación entre cooperativa y escuela, entre diversos ámbitos productivos y escuela.

(4) Me parece que es importante tener en cuenta que en EIB, el Estado debe asumir, la educación estatal y gratuita. Por ahí uno puede pedir la intervención de una ONG pero la responsabilidad del Estado en este punto es indelegable y pasa por encima de las gestiones que cada uno puede hacer, desde la feria de empanadas hasta una ONG millonaria, entonces esto me parece importantísimo.

(5) A mí me parece que la legislación nacional existe, porque está la Constitución Nacional que establece la EIB, está la Ley de 1986, que establece la EIB para las comunidades aborígenes en todos los niveles, esto implica por lo menos hasta el polimodal actual y, además, en todo el curriculum, enseñar la Lengua y la Cultura, entonces lo que me parece si, es que hay que tomar esta legislación que existe y profundizar una política entre el Estado nacional y los provinciales. Ambos son responsables de la educación en nuestro país, que se acuerden políticas y se lleven a cabo.

LEL: Entonces no es que falta legislación sino un nivel más bajo de concertación política entre las provincias y el Estado nacional y de asignación de recursos para ello

... Creo que si hay legislación, pero lo que ocurre es que y en el caso de Jujuy, específicamente, nos sorprendemos, porque si hay una legislación y es lo mismo que la modificación de la Ley 14, en donde se le da jerarquía al maestro bilingüe, perdón si estoy distrayendo de la cuestión pero necesito decirlo, ¿sabe lo que va a pasar? Van a decir eso que se ve en las comunidades bilingües es bilingüismo, entonces, no nos metamos donde no existe el bilingüismo, ¿quién se hace cargo de la variedad lingüística, la cúpula de las autoridades nacionales y los de abajo vemos la necesidad de tener en cuenta la variedad lingüística pero, ¿en el medio?, los que toman decisiones en el diseño curricular de las provincias; los Ministros de Educación de las provincias, ¿qué está pasando, en esto de la gestión, en dónde se rompe una cadena? Y a mí me alarma porque va a quedar como que sólo los bilingües van a ser los favorecidos y nosotros los que tenemos la variedad lingüística no quedamos en nada. Planteaba esto para que se garantice esa cadena en las provincias en donde no hay bilingüismo.

.... No sería motivo de definición de políticas lingüísticas, no sé si tal vez a nivel de leyes si a nivel de los curriculum y de toda esta formación que se está llevando a cabo y que en los lineamientos están, el tema es cómo se implementa eso en la realidad, significa toda una toma de conciencia y de preparación de los docentes. Pero me parece que no hay que pensar que se benefician unos y se perjudican otros, porque por cualquier lado por donde se empieza ayuda a que los demás avancemos.

LEL: Supongo que debería ponerse en la agenda educativa también, la particularidad de la conformación de la población.

... No sé si entendí mal pero me parece que mientras no haya algo en los diseños curriculares que se llame Lengua I o lengua wichí, no se puede financiar y en realidad no va a estar.

LEL: Aunque estando de acuerdo contigo, escapa a los límites de una EIB estricta pero si tuviese que estar en el tema de la enseñanza del castellano, porque es el tema de la variedad del castellano y es una población que habla una variedad determinada del castellano y requiere de toda la atención del mundo. Eso sí ...

...Pasa que las pocas veces que esta apareciendo mencionado esto apareciendo, además, desde lenguas extranjeras, que eso a mí me tiene bastante preocupada; lo que fue las definiciones de lengua de los CBC y las variedades dialectales y ni las lenguas indígenas que son la lengua materna, lo que decía Marta hablando de políticas lingüísticas es una primera decisión. En primer lugar, no creo que tenga que estar separado Lengua de Lenguas extranjeras, pero en lo que sí estoy segura es que no puede ser que ni las lenguas indígenas ni las variedades dialectales del español sólo aparezcan mencionadas sólo cuando se habla de lenguas extranjeras y eso sin duda es algo irremontable, en ese lugar.

LEL: Les cuento que esto es una decisión viejísima de los años setenta y la reflexión ha ido avanzando en que en rigor lo que se requiere es de una política nacional de lenguas y culturas a nivel nacional, donde un acápite es la EIB, un acápite tiene que ver con la naturaleza y la enseñanza del castellano y que otro tiene que ver con la enseñanza de las lenguas extranjeras, esto entra dentro de un paraguas grande que se llama política nacional de lenguas y culturas en la educación nacional, las recomendaciones tendrían que ver incluso con el cambio de la denominación del Instituto Nacional de Cultura que debería llamarse instituto nacional de culturas, incluso otras de las recomendaciones es que haya un día de la lengua en el calendario, que se debería llamar día de las Lenguas.

... yo quería agregar que si bien es que hay legislación en el pueblo de Santa Fe, la Constitución no está adaptada a la nueva Constitución Nacional, por lo tanto no hay prácticamente nada a nivel provincial con respecto a la Lengua aborígen. Hay una ley en la provincia pero no está reglamentada, por lo tanto no entra en funcionamiento y los CBC en la provincia hacen referencias a la lengua aborígen, por lo tanto lo toman como una materia más, como una lengua extranjera como es el Inglés. No tiene ningún sentido intercultural como están organizados en los CBC.

... Solamente que así como sucedió esta cosa positiva que el ministro ayer anunció en la que se va a modificar la A14, tenemos que pensar que nada es inamovible y los CBC pueden enriquecerse, por lo tanto me parece que todas estas demandas legítimas que surgen de acá se planteen de la manera más clara aportando posibles caminos y de hecho los CBC no restringen sino que son como el mínimo, entonces las provincias pueden ampliar para enriquecerlos pero más aún, no obstante estoy de acuerdo con las colegas que hablaron del tema de la variedad lingüística y de la interculturalidad no está suficientemente presente en el curriculum de la EGB y tampoco suficientemente en los CBC de formación docente. Me parece importante que surja de acá, una propuesta de que se ..., porque en ocasión de volverse a tratar este tema como decía el ministro, es ahí la oportunidad para hacer como un bloque más amplio que incluya todas estas necesidades que se plantean acá.

FORMACIÓN DE RECURSOS HUMANOS

AVANCES	DIFICULTADES	RECOMENDACIONES
Impulsando la creación de espacios para la formación inicial en EIB.	Maestro Auxiliar: no se daba el espacio, era un adorno, cumplía tareas que no le correspondían, ahora ya cambió.	Formación de grado de los docentes no aborígenes en educación bilingüe intercultural.
Formación de MEMAS, capacitación en servicio — docentes de escuelas con alumnos aborígenes—	Proyectos aislados	Formación y capacitación permanente de los equipos directivos de instituciones que procuran llevar a cabo una seria gestión en educación bilingüe intercultural. Abarcative de los aspectos: pedagógicos, didácticos, metodológicos, y formativos con una organización institucional adecuada, respetuosa, participativa e interactiva de todos los agentes involucrados.
CIFMA maestro EBI para 1er y 2do ciclo EGB.	No hay formación docente para la enseñanza del español como segunda lengua.	Incorporar la interculturalidad desde el inicio de la formación docente.(1)
Etapas de capacitación frente a lo nuevo, no de formación.	Falta investigación aplicada para lograr la incorporación a los currículos.	Crear campos específicos ya que de lo contrario queda librado a la buena voluntad generando nuevamente proyectos aislados.(1)
Auto reconocimiento de nuestras falencias en estos aspectos.		Reformulación de currículos.
El maestro bilingüe necesita: - El apoyo del Consejo de Ancianos - Reconocimiento		Capacitación docente: - lenguas - enfoques - actitudes
		Proyectos de investigación y sistematización de expertos.
		Amar redes. (1)
		Espacios para compartir, reflexionar sobre la práctica pedagógica y construir en forma conjunta una pedagogía adecuada.
		Que la investigación sea a favor del bien para todas las aborígenes.

Comentarios:

(1) En la Formación de Recursos Humanos vemos la importancia de incorporar la interculturalidad desde los inicios de la formación docente, que sólo con la capacitación no alcanza, pero para ello hay que crear los espacios específicos desde el inicio de la formación docente, de lo contrario queda librado a la buena voluntad y genera nuevamente que uno con toda la voluntad del mundo hace las cosas pero de manera aislada. No tiene la posibilidad de compartirlo y, por ende, no tiene la posibilidad de enriquecerlo. Y vemos también la posibilidad de crear espacios de formación de la EIB y una buena alternativa era armar estas redes.

4. Propuestas y sugerencias expresadas desde los conceptos del bilingüismo y la interculturalidad, según las siguientes dimensiones:

De lo trabajado a modo de balance de la EIB en la Argentina, en los ejes de Lengua y Cultura, Organización y Desarrollo Pedagógico, Gestión y Formación de Recursos Humanos, (Ver cuadros en el punto 3 de este capítulo) y luego de discutir sobre los mismos, el coordinador del taller propuso a los participantes trabajar desde dimensiones más específicas el tema de la interculturalidad y el bilingüismo a modo de perspectiva para el desarrollo de la EIB en Argentina.

Para realizar los trabajos grupales se sugirieron las siguientes dimensiones: Política de Estado, Gestión Institucional, Gestión Pedagógica, Didáctica, Formación de Recursos Humanos, Evaluación Externa e Interna de las Experiencias y Difusión y Promoción Social.

Se trabajó en cuatro grupos, dos abordaron el tema de interculturalidad y dos el de bilingüismo. Luego de exponer cada grupo su producción, las mismas fueron sistematizadas sólo en un cuadro de interculturalidad y un cuadro de bilingüismo.

El objetivo de trabajar sobre estas dimensiones fue la elaboración de propuestas y sugerencias para orientar y definir una política educativa que impulse una educación intercultural y bilingüe en el marco del sistema educativo nacional.

En cada cuadro se pueden observar referencias numeradas que aparecen al pie del mismo, ordenadas bajo el título "Comentarios ...". Cada una de ellas contiene aclaraciones, aportes y discusiones relacionados al tema referenciado.

Interculturalidad

Político de Estado Legislación (operativización)	Gestión Institucional	Gestión Pedagógica	Didáctica	Formación de Recursos Humanos (capacitación)	Evaluación externa e interno de las experiencias	Difusión y Promoción Social
Garantizar la interculturalidad a través de políticas educativas coherentes.	Garantizar que la interculturalidad se instale en todas las instancias del sistema educativo.	La investigación permanente de las culturas.	Recuperación de los saberes y contenidos ancestrales.	Crear áreas específicas de formación intercultural desde el nivel inicial.	Debe ser permanente.	Que se difundan las experiencias para ser conocidas.
Necesidad de explicitar e implementar una educación intercultural en todas las jurisdicciones.	Encuentros entre aborígenes de las distintas etnias para elaborar su interculturalidad, etc.	Inclusión de ejes temáticos referidos a la cultura global para ser trabajados críticamente. (2)	Respetar la cosmovisión aborígen que implica una reformulación de tiempos y espacios.	Implementar la creación de institutos de formación docente para maestros aborígenes.		
Responsabilidad del Estado	Reconocer el trabajo de la propia comunidad.	Gente que esta trabajando en una comunidad debe complementarse con el maestro bilingüe, manteniendo cada uno su identidad del desarrollo del trabajo compartido (pareja pedagógica) surge la EIB. (3)	Implementar proyectos de investigación-acción que sustenten el trabajo de la pareja pedagógica.	Garantizar la capacitación permanente y continua de maestros aborígenes.		
Que se garanticen recursos directos a los proyectos y escuelas.	Fomentar el estudio de las diversas aspectos de cada cultura aborígen y especialmente de sus experiencias artísticas.	Que las metodologías de enseñanza-aprendizaje sean apropiadas a una educación intercultural y bilingüe.	Construir una metodología de trabajo acorde a los intereses y mandatos de los diferentes actores de la comunidad explicitada en el PEI.	Capacitación y formación permanente del docente no aborígen.		
Implementar las escuelas de jornada completa.		Investigar qué aspectos de la cultura necesitan ser fortalecidos según las necesidades de cada comunidad.	Que sea consultadas las bases para la formación y la elaboración de la didáctica y pedagógica.			

Política de Estado Legislación (operativización)	Gestión Institucional	Gestión Pedagógica	Didáctica	Formación de Recursos Humanos (capacitación)	Evaluación externa e interna de las experiencias	Difusión y Promoción Social
Derogar las leyes de emergencia educativa que afecten a las escuelas de modalidad rural, aborígen.		Detectar los aspectos significativos y pertinentes de la cultura na aborígen y aborígen que se constituyan en aportes para el enriquecimiento de la diversidad cultural.	Crear nexos entre los procesos de socialización primaria y secundario en la educación intercultural. (1)			
Garantizar la reforma del Estatuto docente a fines de contemplar los derechos de las docentes indígenas.		Considerar los cambios culturales como tema de reflexión y análisis.	La educación intercultural debe proveer de herramientas para interpretar la cultura envolverte críticamente.			
Ampliar los espacios curriculares, los aspectos culturales que las comunidades y escuelas asuman como EIB.						
Conocer y favorecer la permanencia en el cargo de aquellos docentes que llevan a cabo un proyecto educativo que cumple con el mandato de la comunidad.						
Determinar un perfil docente específico para trabajar en comunidades aborígenes (desde formación de base y posterior)						

Comentarios sobre el cuadro de Interculturalidad:

(1) Luis E. López: ...lo que tú planteabas era una didáctica que responda a las especificidades de ese niño, a las particularidades de la cultura desde una perspectiva de práctica intercultural y bilingüe. Fijense que algo que no sabemos es cómo se aprende en las comunidades indígenas, esa es una agenda pendiente todavía y como no sabemos cómo se aprende, no sabemos cómo se debe enseñar. Entonces, otra vez respetamos los contenidos lingüísticos y culturales pero avasallamos con la metodología.

La dimensión intercultural no tiene que ver con el qué enseñar, sino con el cómo enseñar, entonces sobre aprendizaje en comunidades indígenas sabemos muy poco todavía.

... el gran problema de la escuela es que no busca nexos entre la socialización primaria y la secundaria. Entonces mal podemos plantearnos nexos si no conocemos lo primero. No sabemos como se da la socialización primaria y partimos de cero en cuanto a socialización secundaria y si bien eso funciona más o menos en nuestro mundo occidental, sí constituye un problema en el contexto indígena porque son dos mundos totalmente distintos, un mundo con escuela desde la Edad Media y un mundo sin escuela, o al menos de reciente incorporación, treinta o cuarenta años, son mundos muy distintos. El que sean los dos sistemas de socialización diferentes no nos exime de la responsabilidad de saber cómo aprende el niño en ese proceso de socialización primaria para darnos luces sobre cómo se podría innovar la pedagogía de ese sistema que es extra indígena para hacerlo más sensible a las particularidades del mundo indígena.

... sabemos que determinadas formas de enseñar y de aprender son más parecidas a lo indígena y otras no. Solamente señalo que tenemos una deuda y ahí los antropólogos deberían darnos una mano, respecto de los procesos de socialización primaria, de eso hay muy poco trabajo, hay muy poco estudio.

(2) Un punto que me preocupa es que aparentemente lo que se ha logrado instalar acá es que dentro del espacio de la escuela, deberíamos traer esta cultura que no está presente, esta lengua que no está presente, estos aspectos que no están presentes de las comunidades. Pero creo que completaría la idea de lo intercultural si también nos planteamos desde la pedagogía y de la didáctica, cómo tenemos que extraer los aspectos de esta cultura global y envolvente para ser analizada críticamente y pedagógicamente, porque sino nuevamente nos estamos centrando en una cultura y no generando un proceso educativo intercultural. Parece que en estos momentos como esto es muy nuevo y estamos abriendo la puerta de la escuela para que entre lo que estaba sólo en la comunidad, me parece que hay una obligación en la educación intercultural que es ayudar a comprender críticamente la sociedad envolvente.

LEL: Tú estás apelando un poco a lo inter, cómo ese inter debe darse desde una postura de reflexión y crítica y como esa apropiación que de todas maneras se da, querámoslo o no, sea selectiva, crítica y conscientemente.,

(3) A mí me parece cuando escucho hablar de la pareja pedagógica siento que se está reconociendo a la diversidad cultural en poblaciones donde existe un bilingüismo, cosa que me parece sumamente importante y es necesario tener en cuenta. Pero no veo que estemos pensando o por lo menos no alcanza, en formas de cómo se le da a toda la diversidad cultural en nuestro país, donde aparentemente existe este

monolingüismo, pero realmente las culturas, son distintas y diversas y cómo va a ingresar a la escuela este trabajar desde esa cultura y el planteo de lo intercultural en ese caso sin la pareja pedagógica.

LEL: Alguna aclaración de los que trabajan con pareja pedagógica para que quede clara esta noción.

Part.: Yo quería aclarar cuando hoy en el grupo hablábamos de esas parejas, yo decía que en una escuela el maestro bilingüe y el maestro común dan clase y trabajan juntos ..., de todas maneras, es para que los chicos aprendan y hay dos maestros en una escuela para que entiendan que hay un aborígen en esa aula y por eso esa palabra nació, porque nosotros conocemos nuestros chicos, es el camino para un salón de clase.

Part: A ver, en concreto yo digo sí en la comunidad aborígen en donde está la escuela no hay gente que hable otro idioma pero si hay gente que tiene una cultura distinta, a esas personas ¿se las va a incorporar en el aula de alguna forma o no, solamente cuando hay bilingüismo?

LEL: ¿Quién contesta a esa pregunta?. ¿La pareja funciona sólo cuando hay bilingüismo?.

Part: No para nada y en nuestra escuela concretamente el maestro aborígen como coordinador del primer ciclo funciona dentro de un trabajo de equipo que tratamos de hacerlo juntos, de planificación, de ir observando los procesos de los chicos juntos, de analizar diversas cuestiones pedagógicas, sociales y de problemas cotidianos en la escuela. La pareja pedagógica funciona dentro de un mismo espacio físico muchas veces o donde el niño ya no tiene encima un sólo maestro. Además, los lineamientos del PSE los han impulsado a esa cuestión y en ese lugar no hay bilingüismo, hablamos todos castellano en ese caso y funciona y se atiende.

Part.: Yo trabajo como pareja pedagógica con las docentes del primer ciclo, los dos dentro del aula. O sea, nos referimos a que es posible el trabajo en pareja pedagógica al margen del bilingüismo o del plurilingüismo.

LEL: Ahora yo creo que la cuestión queda todavía sobre el tapete, ¿verdad?, porque a partir de algunas intervenciones de ayer y de hoy también y de algunos reclamos de compañeros indígenas, a mí también me quedó una sensación que era una pareja un poco coja; que el lado indígena de la pareja a veces cumplía el rol de traductor, aquí se usó la palabra traductor, que a veces cumplía el rol de ayudante del maestro, y creo que eso ameritaría que cuando tengamos esa sesión de irnos poniendo de acuerdo con algunos conceptos, también de definir qué entendemos por pareja pedagógica y qué queremos que sea, al margen de lo que es ahora, dentro de esta lógica de interculturalidad, de respeto mutuo, de conocimientos y saberes diferentes, etc.

BILINGÜISMO

Política de Estado	Gestión Institucional	Formación de Recursos Humanos	Gestión Pedagógica	Didáctica	Difusión y Promoción Social
Definir una política lingüística en la Argentina y de EIB - adecuación pertinente de la EIB de los diseños curriculares y jurisdiccionales.	Generar proyectos de investigación- acción con el asesoramiento adecuado.	Formación de docentes en L1 y L2.	Promover el trabajo en equipo de la pareja pedagógica (docente aborigen-docente no aborigen)	Incorporar la didáctica de las lenguas indígenas y castellano, el enfoque comunicativo.	Difundir los principios de la EIB.
Convertir la EIB en política de Estado destinándole presupuesto.	Flexibilizar los tiempos y espacios institucionales necesarios para su realidad.	Formación inicial de profesores para EIB.	Definir contenidos para la enseñanza del castellano como segunda lengua.	Actualizar el enfoque con relación a la alfabetización revisando las posturas a la luz de investigaciones recientes. (E. Ferreira, Rocío Vargas)	Editar y distribuir material didáctico.
Garantizar la educación bilingüe a través de normativas que efectiven los derechos enunciados en las leyes nacionales y provinciales. - concreción real de la legislación vigente (consejo federal, ministerios provinciales, supervisiones, unidades educativas) - legislación y política educativa que reconozca.	Elaborar un diseño curricular institucional bilingüe (PEI).	La capacitación de los docentes y auxiliares aborígenes debe estar a cargo de lingüistas y profesionales idóneos.	Flexibilizar y crear los criterios de evaluación adecuándolos a las características de aprendizaje de los chicos aborígenes. (1)	Avanzar hacia acuerdos en la definición de la ortografía de las lenguas indígenas con la participación de los hablantes para posibilitar o favorecer el compartir los materiales didácticos elaborados.	Crear espacios para realizar intercambios de experiencias.
Establecer el nivel de participación y articulación de la universidad con los ciclos EGB, polimodal, institutos de formación.	Definir el perfil de los docentes, directivos, aborígenes, no aborígenes.	Formación de docentes de lengua aborigen.	Investigación participativa y aplicada a los distintos espacios curriculares.	Sistematización de los lenguas indígenas para la definición de los contenidos curriculares.	Crear espacios de intercambio sistemático entre todas las escuelas que vienen implementando proyectos bilingües de la Argentina.
Asignación de recursos que contemple la realidad de las cargas, cargo horario.	Contribuir con los docentes y comunidad del PCI adecuado a la EIB.	Profesionalizar los auxiliares bilingües a fin de habilitarlos para el mejor cumplimiento de su función de maestros bilingües y también para que accedan al escalafón docente. (2)	Aceptar diversidad de modelos de educación bilingües contextualizadas.	Desarrollar metodologías para la enseñanza del castellano como segunda lengua a nivel oral y escrito.	Crear mecanismos para conocer y compartir los materiales elaborados en los distintos experiencias.
Establecer normativa específica que respete las necesidades de la EIB, con relación al personal de planta en cuanto a: - Cantidad	Favorecer modelos de gestión institucional solidarios, participativos, pluralistas, flexibles, abiertos, democráticos.	Capacitar a los niveles de supervisión y dirección para la construcción de PEI que responda a las necesidades y características de la	Evaluación: - evaluar procesos y resultados en el aprendizaje escolar de los niños involucrados en procesos de educación bilingüe.	Incentivar la producción de materiales escritos y audiovisuales latinoamericanos.	Asegurar el funcionamiento de los canales de comunicación, circulación de la información y materiales.

Política de Estado	Gestión Institucional	Formación de Recursos Humanos	Gestión Pedagógica	Didáctica	Difusión y Promoción Social
necesaria de cargo. - Ingreso (concursos) - Permanencia - Movilidad - Calificación - Directivos - Supervisión Acordar entre las que ya trabajan, las competencias y necesidades.		comunidad.	- evaluación permanente de los procesos de implementación de educación bilingüe (para adecuar, retroalimentar, extender). - difundir los resultados de las evaluaciones. - considerar en las evaluaciones la variable didáctica. - que los equipos técnicos apoyen y asesoren a las instituciones para poder realizar evaluaciones sobre el proceso de EIB.		
Integrar a las comunidades aborígenes en la definición de esta política de Estado. Formar una red latinoamericana de educación bilingüe. (por ej. PROEIB)	Favorecer la elaboración de un PEI bilingüe.	Profesionalizaron para las docentes aborígenes (bilingües) (2)		Elaboración de material didáctico bilingüe.	Implementar el trabajo en red integral de EIB.
	Velar por la formación permanente de la comunidad educativa.	Profesionalizaron en servicio.		Incorporar a la organización escolar, espacios para la manifestación de saberes comunitarios permitiendo la proyección a otros.	Realizar un relevamiento de las experiencias en marcha en educación bilingüe en todas las provincias.
	Garantizar a través de la normativa que los que accedan a cargos directivos y de supervisión aseguren la implementación del PEI bilingüe.	Formación en servicio.		Respetar en los procesos de enseñanza — aprendizaje los tiempos propios.	Crear un centro de datos y documentación a disposición de todos los que los requieran.
		Una formación fuerte y sólida para los maestras bilingües.		Desarrollar metodologías para la enseñanza de las lenguas indígenas para todos los niveles (desde inicial hasta polimodal)	Enviar la memoria del taller a todas las que participaron en este taller.
		Capacitar a los niveles de gestión para la realización de diagnósticos socio-lingüísticos (insumo del PEI)			
		Capacitación permanente y acompañamiento a docentes que están implementando proyectos bilingües.			

Comentarios sobre el cuadro de bilingüismo:

(1) ...en el aspecto pedagógico donde dice flexibilizar los criterios de evaluación y adecuarlos a las características de aprendizaje de los chicos aborígenes..., creería que se está hablando de armar un nuevo enfoque pedagógico/didáctico de la enseñanza de la educación, y no se trataría solamente de flexibilizar los criterios de evaluación que ya existen sino también de crear nuevos criterios que hacen falta, quizás si algunos de los que están se pueden flexibilizar pero quizás haya que crear nuevos criterios.

LEL: El punto que se plantea es bien importante, porque nos pone ante este dilema entre si la adecuación, la adaptación o la diversificación, y en materia pedagógica y curricular no hemos movido en ambos planos. Primero adaptando o adecuando, luego reconocimos que hay necesidades, diversificar también.

(2) LEL: ... las experiencias que hay en cuanto a aplicación de esta noción de esta pareja pedagógica, que parece ser muy diferente de una zona a otra, para luego desde una experiencia llegar a una definición operativa de alcance nacional, porque alguna definición habrá que hacer porque sino no se podrán tomar definiciones en cuanto a reconocimiento de escalafón, profesionalización y todas esas cosas que aquí con justicia se están pidiendo.

Me comentaban que deben haber unos doscientos maestros aborígenes a nivel nacional, con distintas denominaciones, doscientas entre comillas también parejas pedagógicas pero que funcionan de una manera en Salta y de otra manera en Chaco y de otra en Formosa..., entonces aquí se requiere de una sistematización. Sé que se están haciendo ejercicios de sistematización de los roles y funciones que cumple el maestro aborigen o el auxiliar aborigen, en algunas zonas. Tal vez sobre esa iniciativa se podrían hacer otros ejercicios en las otras zonas del país, de manera que podamos buscar, no quiero decir una igualación, sino cierto nivel de homologación que hagan luego que se puedan tomar las decisiones pertinentes respecto a escalafón, salario, tratamiento, equiparidad o no.

Dicho eso, no sé si están de acuerdo con mi análisis, pero me parece que el origen de esta pareja pedagógica tiene que ver con suplir con una deficiencia del sistema en el sentido siguiente: una deficiencia lingüística sobre todo, de comunicación del sistema que cuando se imaginaron esto de la pareja pedagógica lo hicieron a través de la brecha comunicativa que se abría entre un maestro que hablaba sólo castellano y unos niños que hablaban predominantemente una lengua X que no era el castellano y entonces fue una salida creativa para solucionar un problema de las barreras de comunicación en el aula, pero transcurrido ya un cierto tiempo de este ejercicio, si se quiere tener al traductor en el aula, al traductor de cabecera, si se quiere ya superado esta etapa inicial y dadas las necesidades tan amplias de la EIB, hay que hacer una suerte de ingeniería de ese apoyo pedagógico que tiene el maestro hispano hablante para que también tenga que ver con otras dimensiones curriculares y no sólo con el aspecto de facilitar la comunicación.

Por ejemplo, en los datos que vi, me sorprendía un dato que se refería a que " ... no hay evidencias claras que los niños hayan aprendido a leer en su lengua de su maestro aborigen", sino que el maestro aborigen es más que nada ese apoyo al maestro criollo para la enseñanza de la lectura y escritura. Bueno, si eso está ocurriendo hay que refuncionalizar ese rol del maestro aborigen, hay que profesionalizarlo también para que esté en mejores condiciones de cumplir un rol más educativo y no exclusivamente comunicativo.

Entonces no es una pareja en donde los miembros están en igualdad de condiciones, creo que allí una agenda como conclusión, que queda para nosotros tanto en términos de investigación como de sistematización de la experiencia para llegar a un nivel de conceptualización que ilumine la toma de decisiones respecto a estos docentes.

VIII: Comentarios finales

❖ **Participante – Recreo. Pcia. Santa Fe:** Desde el punto de vista nuestro es que una de las cosas que a vivas voces se pide, es el apoyo del Estado en todo lo relacionado a la cuestión de la EIB. Eso se vio muy claro... que se está trabajando en el país pero en forma aislada, que no hay una coordinación en todo lo que se está haciendo y que se debería dar más interés a esos reclamos que surgieron aquí y atender la cuestión aborigen en una forma más seria.

Eso es lo que yo escuché, que se pide a gritos que se ponga atención en la EIB, en los pueblos aborígenes del país, esa es una conclusión que yo hago y me parece muy importante. Todo esto se hizo porque por primera vez acá en la Argentina se hace un encuentro de estas características, donde se trata el tema de la educación de los aborígenes, cosa que en muchísimos años no se ha hecho. Hoy podemos nosotros aborígenes, junto con otros aborígenes unirnos para poder dar claridad a todos los pasos que los aborígenes están haciendo en este país, para lograr también que nuestros niños puedan integrarse, socializar todo lo que ellos tengan y no sientan más vergüenza de su identidad, de su cultura y de su idioma.

❖ **Participante – El Potrillo. Pcia. De Formosa:** No sé que más conclusiones, pero a lo mejor brevemente algunos de estos aspectos que en lo que nosotros en equipo fuimos intercambiando y discutiendo esta mañana y ayer. Uno de las cosas que vimos era EIB como política de Estado, otra la gestión institucional, la gestión pedagógica, la formación de los recursos humanos, el aspecto de la didáctica y por último la promoción y la difusión social. Yo no voy a decir todo esto pero nada más que para dar algunos aspectos de lo que hablamos de la política de Estado, la necesidad de definir una política lingüística en la Argentina y que la consideremos como EIB, adecuación pertinente a la EIB de los diseños curriculares jurisdiccionales, porque en el intercambio nos dimos cuenta que en todas las jurisdicciones están abiertas a lenguas aborígenes y algunos las incluyen en el capítulo de lenguas extranjeras. El otro aspecto es el de la concreción real de la legislación vigente a través de los Consejos Federales, de los Ministerios Provinciales, y así ir acercando supervisiones educativas y la legislación que reconozca asignación de recursos, la realidad de los cargos, la carga horaria, etc., todo esto para garantizar la EIB a través de normativas que efectivicen los derechos enunciados en las leyes nacionales y provinciales que ya tenemos. Establecer un nivel de articulación y participación, este es otro aspecto de otro ámbito pero, de todos modos, establecer ese nivel de la universidad, es decir, cual puede ser la vinculación entre las casas de estudio de nivel universitario y las instituciones de EGB o de nivel medio polimodal y los institutos de formación, para favorecer y hacer una relación que aproveche estas investigaciones de nivel superior y que a la vez nos permita también incluir aquellos aspectos a nivel de lenguas o a nivel de culturas para los diseños curriculares. Establecer normativa específica que respete las necesidades de la EIB con relación al personal de planta y acá se dan especificaciones, los cargos, el ingreso, la permanencia, la movilidad, los cargos directivos y de supervisión, es decir,

integrar a las comunidades aborígenes en las políticas de Estado y formar una RED LATINOAMERICANA DE EDUCACION INTERCULTURAL BILINGÜE. Estos son los aspectos que son necesarios en cuanto al intercambio de políticas de Estado, a ver si dejo a otro compañero para que lea los carteles o que aporte sobre gestión institucional.

❖ **Participante – Tilcara. Pcia. De Jujuy:** No sé si puedo sintetizar pero me parece que en el primer día nos llegó con mucha claridad, el trabajo de otros países de América Latina sobre este tema y sentimos algunos que en Argentina hay mucho o casi o todo por hacer. También nos planteamos en los grupos, ¿esto cómo sigue?. Por un lado están las políticas de Estado y la legislación y, por otro lado, la gestión institucional, lo didáctico/pedagógico, los recursos. Yo no lograba encontrar que iba primero y que iba después y cómo sistematizamos y nos poníamos a caminar. Pero yo quisiera volver a lo que Antonio nos dijo con mucha fuerza que decíamos que somos pocos, que falta mucho, que hay un sector muy grande en educación y que nosotros lo situamos más en el nivel medio o en las autoridades provinciales, en los responsables de la educación, los directores; cambiar todo ese elefante que tanto tiempo creyó que lo valioso era la cultura nacional única, una perspectiva que niega la diversidad, el monolingüismo es el castellano y es todo y solo y no sé ...Cambiar estas cabezas y cambiar las cosas. Esto es muy difícil y recuerdo que Antonio lo repitió y quisiera que lo volvámos a retomar " ... que si puede ser, que ha estado tapado durante muchísimo tiempo este fueguito, pero que las brasas están ahí para que cuando le soplemos un poco las cenizas prendan", y a mí me parece que es así en todos lados ..., cuando nosotros en Jujuy convocamos a la comunidad para que empiece a decir cuáles eran las bases que ellos pensaban que había que darle a la educación, inmediatamente comenzaron a aparecer un montón de cosas muy ricas, porque las culturas no están muertas para nada y se han sabido quedar con resistencia, callándose, con estrategias de silencio, de ver, pero están ahí y yo creo que cuando podamos encontrar el modo de hacerlo en la EIB, nos va a asombrar la fogata. Estoy segura que prende, pero es verdad que mientras tanto vemos los caminos a través de estos encuentros de intercambio, pero hay que ver como se sigue para que se sistematicen estas experiencias y se sigan encontrando los grupos, y aprovechando los caminos que han hecho otros países al respecto y que les ha dado mucha claridad. Luis ha sido un exponente de poder dar respuesta a todos los planteos y nos puede ayudar un montón. La Argentina en este tema va a tener que abrirse a recibir la experiencia de otros países que tienen el camino andado, porque sino vamos a llegar demasiado tarde.

❖ **Luis Enrique López – PROEIB:** Yo quiero sólo decir dos ideas complementarias a lo que han dicho los compañeros, por un lado la voluntad de todos ustedes de continuar intercambiando experiencias que eso me parece vital, la idea de RED y el uso de la palabra ha surgido de ustedes, ha estado a la vuelta durante todos los días, el de hacer entre ustedes una RED y de permanecer en contacto me parece fundamental para avanzar y segundo que

Ana tienes y no tienes razón, es verdad que Argentina está comenzando en este camino pero, casualmente, el ser iniciador después de que otros han recorrido un camino, le da una posibilidad sui generis también y envidiable de no cometer errores que otros cometimos y también de iniciarse frescos y de plantear nuevas iniciativas que enriquecen a todos. Yo les decía a algunos de los que están aquí que, por ejemplo, afinando esa idea de la pareja pedagógica, esa puede ser una contribución para otros países de América latina en donde ese camino no se ha seguido, ustedes han innovado el campo con esa idea, hay que afinarla, dotarla de más mecanismos, pero no hay ningún otro país en América Latina donde se haya creado esa idea de la pareja pedagógica, segundo, ustedes están haciendo EIB y han comenzado, a mi manera de ver muy sabiamente por donde se necesitaba, no han seguido el curso normal que hemos hecho todos que es comenzar a los seis años de edad, luego a los siete y luego a los ocho y luego a los nueve, a los diez y a veces los niños se nos iban a los once y no podía avanzar el sistema más allá. Ustedes han comenzado en algunos casos en EGB1, en otros casos en EGB2, y parece ser que hay que respetar todas esas diversidades, todas esas distintas maneras y eso va a dar pistas para otros países también, pues creo que la inserción de Argentina en este movimiento de la EIB en América Latina les va a posibilitar aprender de lo que nosotros hemos hecho pero también le va a permitir contribuir al enriquecimiento de este movimiento que surge en demanda, como ya Antonio ya lo ha dicho tempranamente, de los planteamientos que hacen los propios indígenas y sus organizaciones, en aras de una educación no sólo de mayor calidad sino de mayor equidad.

❖ **Susana Ferraris – Coordinadora Nacional Proyecto 4:** ... Yo creo que por el lugar desde donde me toca haber actuado en el proyecto estos dos años y en la participación en este encuentro como organizadora desde el PSE, creo que lo que más me impacta son aquellas conclusiones que tienen que ver con las propuestas de políticas de Estado tanto de EIB, como de política de Estado propiamente dicha, ligando dos aspectos que son como dos hitos que tenemos en este momento en la Argentina y un abismo en el medio. Tenemos claramente un mandato constitucional y de ley de hacerlo y experiencias dispersas hechas a pulmón, en el medio nos falta construir con la energía de todos, y eso es lo que nosotros quisimos simbolizar en este espacio, que es el corazón del Ministerio de Educación y los actores, funcionarios y técnicos provinciales y nacionales, comunidades y maestros aborígenes y maestros no aborígenes, especialistas que nos traen la experiencia de otro país. Esto tenía que ser pequeño, no podíamos estar todos porque en un cupo de sesenta personas reunir esto que nos marca que nada, pero en esto menos, alguien puede hacerlo todo y no solamente hablo de especialistas sino de actores, porque tenemos que lograr hacer el camino que va desde la norma jurídica, política, la voluntad política que no siempre la hemos tenido, muchos de los que estamos acá nos asombramos porque decimos: "tenemos la voluntad política y nos falta elaborar los contenidos, hacer todo el resto". Recordamos que en mucho tiempo no tuvimos la voluntad política de que esto se construya. Nos falta ahora quizás, y creo que en esta sala hubo conciencia también de que toda acción requiere de un presupuesto y toda acción requiere de un espacio y que ese espacio debemos llenarlo luego con los técnicos para saber

cuáles son los mejores diseños curriculares, cuáles son las mejores didácticas para cada una de las lenguas etc. Yo creo que estos caminos que debemos seguir quedaron claramente formulados en este espacio. Yo voy a cerrar sólo con un agradecimiento y creo a todos aquellos que creyeron que estar aquí en este corazón del Ministerio era posible, a todos los que soportaron algunos de mis caprichos en este tiempo y creer en lo que también había acá mucha autogestión. Ustedes tuvieron la autogestión para hacer algo parecido a lo que hoy se llama EIB aún cuando no estaba la norma política en la Constitución y en la Ley. Yo creo que con todo esto todos podemos seguir conectados y seguir profundizándolo y me gustaría pasar el micrófono a otros actores que han colaborado, porque como ustedes verán en el cartel hay muchas organizaciones que hicieron posible esto además del ministerio y el PSE, PROEIB, PROFOR, OEI, etc.

En ese caso quiero presentarles a un amigo que vino a compartir con nosotros, que es el Director ejecutivo de la oficina regional de la OEI que es Oscar Bonavota que está aquí presente y que le vamos a pedir, no le vamos a poder pedir que nos de sus impresiones del taller porque no estuvo, pero si qué sintió y palpó y como tiene mucha capacidad para esto le vamos a pedir que nos dé algunas de sus apreciaciones.

❖ **O. Bonavota – Director de la oficina regional Buenos Aires de la OEI:** ... Yo quiero decir dos cosas en cuanto a la OEI nosotros venimos trabajando sobre EIB. Lo hemos hecho con el PROEIB. Fundamentalmente, estábamos centrados en el tema de la sistematización. Nuestro aporte al tema fue el sistematizar todo lo investigado y todo lo actuado en los últimos tres años. Hemos venido trabajando y tenemos algunas publicaciones que muchos de ustedes conocen. Esta Secretaría General, el nuevo secretario general toma la gestión a partir de enero del '99, estoy seguro que tiene un mayor compromiso y ese mayor compromiso está reflejado acá y la parte que nos toca a los organismos internacionales que es instalar EIB en lugares de decisión. Yo creo que este es el tema ¿no?, o sea, a partir de lo que decía Susana, está en la discusión pero se tiene que tomar conciencia y esto lo han dicho muy bien los que me antecedieron en la palabra y desde las OEI y creo hablar por su secretario general, nosotros intentamos también cambiar este tema del artículo determinante en las mayúsculas y en el singular ..., no la civilización. Creemos que hay quedarle otra variante y creemos que esto ayuda mucho y vamos a seguir apoyando y cuenten con nosotros, muchas gracias.

❖ **G. Golzman:** Bueno, yo estuve el primer día y estoy hoy. Hay un tema que me llama la atención y es que hablamos de EIB como si ya estuviera instalado en la jerga, así como instalamos una serie de cosas creo que es muy significativo en tanto muestra que instalarlo como código común instala su necesidad y en una de las intervenciones se planteaba por donde empezar, en realidad desde donde seguir, si desde lo legislativo, de lo didáctico, de la gestión pedagógica, de lo organizacional, y creo que no me trago ninguno, de la formación docente. Nosotros podemos comentar experiencias que abarcan solo el 12% de la población y fue toda la experiencia de tercer ciclo rural y que se ha transformado en una situación de una política de estado y nadie lo

pensaba pero bueno no está abordando un porcentaje muy diferente a lo que implica la población aborigen que aquí se encaró desde lo legislativo, desde la organización pedagógica, la organización institucional, la capacitación docente, se planteó de manera integral. Si se planteó como política de estado para la población rural, por qué no plantearlo y este es un importante punto de partida para la EIB.

Nuestra experiencia nos dice, no desde la EIB -sino lo planteó desde el proyecto que tenemos más avanzado- que hay que empezar por donde se puede, si en algún lugar hay mejores condiciones para avanzar por lo legislativo avancemos con ello, si junto con lo legislativo podemos empezar con lo didáctico, empecemos desde lo didáctico, si se presta para largar por la capacitación, no hay y esto es una conclusión que inclusive compartimos con UNESCO, no hay un punto por el cual empezar, el tema es totalmente sistémico en tanto abarca infinitas variables y empecemos por donde veamos que hay más condiciones para poder avanzar, sin desconocer que tenemos que cubrir todos y cada uno de estos aspectos que muy bien han planteado ustedes. Nosotros no podemos asegurar hoy por hoy ningún aspecto como política de Estado pero si podemos plantear que ya está tomada la decisión a nivel ministerial de la inclusión de la Argentina dentro del PROEIB, y esto implica, es una decisión del día de ayer no sé si se comentó públicamente creo que es la oportunidad, esto implica que el Estado argentino se compromete a participar dentro de determinadas acciones y vamos a ir ajustando en los próximos días que significa para los diferentes actores que vienen participando en experiencias vinculadas a la EIB la vinculación con el PROEIB, porque como bien decía Luis para nosotros este no es un vínculo administrativo ni burocrático sino que es un vínculo que permita que todos ustedes puedan aportar a otros países, esto es lo que significa trabajar en parejas pedagógicas e implica que otros países nos puedan aportar las experiencias de las vocales y ver como se va resolviendo para poder ir produciendo textos de una sola manera para que sean más los usuarios y así iremos intercambiando y encontrando con otros países esta posibilidad. Y voy al punto 1 que se planteaba que es la conformación de las REDES, hace un año era un tema imposible hablar de redes porque significaban luchas y en este momento los avances de la informática permiten un vínculo a bajo costo entre las diferentes experiencias de los diferentes lugares y las experiencias por si solas y aisladas terminan como experiencias e innovaciones interesantes en ese lugar. Su sistematización en ese lugar también existe y tiene fuerza en ese lugar si logramos constituir esta RED, que no es complicado ni es una posibilidad mesiánica de poder lograrlo, creo que va a poder hacerse y esta fogata de la que se hablaba se va a encender más rápido. Gracias.

IX. Bibliografía.

“Anotaciones sobre el Multilingüismo Indolatinoamericano en su relación con la Educación” – Luis Enrique López (PROEIB Andes)

Notas presentadas en el Seminario Internacional sobre Políticas Compensatorias en Educación, Plan Social Educativo, Ministerio de Cultura y Educación, Buenos Aires, Octubre 1998.

“Diversidad Cultural y Educación en Iberoamérica” – Ernesto Díaz Couder
Revista Iberoamericana de Educación N° 17, 1998. Pág. 11-30

“La Diversidad Étnica, Cultural y Lingüística Latinoamericana y los Recursos Humanos que la Educación”. Luis E. López.

En Diversidad social, educación e integración europea. Jagdish Gundara.
Revista Iberoamericana de Educación N° 13, 1997.

“La Eficacia y Validez de lo Obvio: Lecciones Aprendidas desde la Evaluación de Procesos Educativos Bilingües” – Luis E. López.

Revista Iberoamericana de Educación N° 17, 1998. Pág. 51-89

X. ANEXOS

1. Normativa
2. PROEIB Andes

1. Normativa:

Resolución del CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN
Buenos Aires, 29 de septiembre de 1999

VISTO, la Constitución de la Nación Argentina, la Ley 24.195, las Resoluciones CFCyE N° 66/97, N° 63/97 (aprobatoria del Acuerdo Marco A-14) y N° 72/98 (aprobatoria del Acuerdo Marco A-15) y,

CONSIDERANDO:

Que la Constitución Nacional establece en su artículo 75: "Garantizar el respeto a la identidad de los pueblos indígenas argentinos y el derecho a una educación bilingüe e intercultural"

Que la Ley Federal de Educación establece en su artículo 5°, inciso q): "El derecho de las comunidades aborígenes a preservar sus pautas culturales y al aprendizaje y enseñanza de su lengua, dando lugar a la participación de sus mayores en el proceso de enseñanza".

Que la realidad lingüística de la República Argentina muestra situaciones disímiles dados los diferentes procesos históricos de los territorios y poblaciones.

Que esa diversidad contribuye a la riqueza e identidad cultural de nuestro país, y supone multiplicidad de situaciones que el sistema educativo debe incorporar para el cumplimiento de los derechos que la Constitución y la Ley garantizan.

Que dicha diversidad se expresa en comunidades aborígenes cuyos miembros sólo se comunican en su lengua originaria, comunidades cuyos miembros usan parcialmente el español, y comunidades que mayoritariamente se comunican en español.

Que también la diversidad de situaciones se verifica en escuelas cuya matrícula es totalmente aborígen, escuelas en las que gran parte de la población es de dicho origen, y otras en las que algunos de sus alumnos corresponden a tal descripción.

Que si bien el español es la lengua de uso oficial y mayoritario no es correcto considerar como extranjeras a las lenguas aborígenes preexistentes en nuestro territorio.

Que resulta apropiada una caracterización específica de los aprendizajes de las lenguas aborígenes, diferenciándolos de los correspondientes a idiomas extranjeros.

Que la educación intercultural tiene como fin la igualdad de oportunidades y posibilidades educativas para todos los niños y jóvenes. Ello supone el respeto por los aprendizajes previos que hacen a la autoestima y a la identidad cultural de cada comunidad; por lo que debe ser contextualizada a cada situación concreta.

Que varias provincias han desarrollado programas de educación intercultural bilingüe.

Que existen experiencias importantes de formación docente orientadas a la tarea educativa en las comunidades aborígenes.

Que a través del Plan Social Educativo el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación ha apoyado múltiples experiencias, mediante el proyecto "Atención a las necesidades educativas de la población aborígen"

Que se han realizado encuentros y consultas con participación de los docentes y miembros de las comunidades en las que se desarrollan las experiencias señaladas, de los responsables de conducción de las provincias involucradas, y de expertos en la materia de amplia trayectoria en el resto del continente.

Que en los encuentros y consultas se señaló la necesidad de incorporar la figura del profesor intercultural y bilingüe, tanto para el Nivel Inicial cuanto para la Educación General Básica.

Que en esas mismas oportunidades se recomendó la necesidad de contar con pautas flexibles que respeten la diversidad de situaciones y características de cada comunidad, evitando propuestas uniformes.

Por ello,

**LA XL ASAMBLEA EXTRAORDINARIA DEL
CONSEJO FEDERAL DE CULTURA Y EDUCACION
RESUELVE:**

ARTICULO 1°: Aprobar las pautas orientadoras para la educación intercultural bilingüe que se detallan en el Anexo I que forma parte de la presente Resolución.

ARTICULO 2°: Modificar la Resolución del CFCyE N° 63/97 aprobatoria del Acuerdo Marco A-14, incorporando los títulos Profesor Intercultural Bilingüe para el Nivel Inicial y Profesor Intercultural Bilingüe para Educación General Básica. El campo general de formación será común a toda la formación docente; el campo especializado estará referido a las características de los alumnos aborígenes y de las instituciones educativas que los atienden; el campo orientado estará centrado en el manejo de una lengua aborígen como vehículo de comunicación y cultura, y del español, abarcando todos los contenidos disciplinares correspondientes al Nivel Inicial y EGB, conforme se

especifica en el Anexo II de la presente Resolución. Cada jurisdicción determinará las características, estructura curricular y alcance de los títulos correspondientes.

ARTICULO 3 °.- Regístrese, comuníquese, cumplido archívese.

ANEXO I: EDUCACION INTERCULTURAL BILINGÜE

INTRODUCCIÓN

La Argentina es un país multicultural, pluriétnico y multilingüe, debido tanto a la presencia de población aborigen como a migrantes hablantes de diversas lenguas y de orígenes culturales distintos. Sin embargo a lo largo de nuestra historia esta condición de diversidad no ha sido reconocida por el sistema educativo. Las políticas educativas en nuestro país han estado marcadas desde el período de la formación del estado nacional por la tendencia hacia la homogeneización.

Con el advenimiento de la democracia en las últimas décadas, la Argentina se adscribe a la tendencia universal de reconocimiento de la diversidad, y configura un marco legal que reconoce el derecho de las poblaciones aborígenes a una educación intercultural y bilingüe. Del mismo modo, este reconocimiento ha sido la respuesta a una demanda sentida desde las mismas comunidades aborígenes del país.

La educación intercultural y bilingüe se constituye como estrategia de equidad educativa porque estriba en el postulado de la plena participación de las lenguas y de las culturas indígenas al proceso de enseñanza y aprendizaje y reconoce la diversidad sociocultural como atributo positivo de una sociedad, promoviendo el desarrollo de tradiciones culturales ricas y variadas. Pone de manifiesto las ventajas pedagógicas de la utilización de las lenguas aborígenes como recursos de aprendizaje y de enseñanza en todas las áreas del curriculum y particularmente en lo referente al aprendizaje del español.

Esto implica considerar a los alumnos como sujetos que conocen y usan dos idiomas diferentes para satisfacer sus necesidades de comunicación e interrelación personal y que desarrollan un alto grado de conciencia de los aspectos formales de las lenguas.

La enseñanza y el aprendizaje en la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) se sostienen a partir de la cultura de la comunidad relacionando las experiencias escolares con las experiencias vitales de los alumnos y alumnas. Una propuesta de EIB compromete en un proyecto común a las comunidades, a las escuelas, a los docentes, a los alumnos, al curriculum y se debe instrumentar como un marco flexible para que cada comunidad pueda adaptarla a sus propias características.

La Transformación Educativa ha abierto espacios para la flexibilización y descentralización curricular que posibilitan la acogida pedagógica de la diversidad cultural, lo cual debe plasmarse en la elaboración de diseños curriculares específicos y materiales de desarrollo curricular que atiendan a las características de los educandos y a la enseñanza y el aprendizaje en estos contextos.

1. CONTEXTO SOCIOLINGÜÍSTICO, SOCIOCULTURAL Y EDUCATIVO.

En la Argentina conviven situaciones de diversa complejidad sociocultural y sociolingüística. Son numerosas las etnias que conviven en el país, entre otras: coya, mapuche, guaraní, pilagá, toba, wichí, mocoví, tehuelche, chiriguano chané, chorote, chulupí, tapieté, diaguita-calchaquí, huarpe.

Es difícil dar cuenta del número de aborígenes existentes en nuestro país porque no existen datos uniformes al respecto. El único censo realizado a nivel nacional en el año 1968, aún con deficiencia, daba cuenta de 75.837 aborígenes. El Instituto Nacional de Asuntos Indígenas informa 452.480 aborígenes.

A estos datos habría que añadir hoy tanto la población criolla que habla un idioma indígena, como es el caso del quechua o el guaraní, así como el de los inmigrantes que habitan en contextos urbanos o urbano marginales que hablan un idioma aborígen. Estos últimos pueden ser incluso migrantes de otros países hablantes de lenguas como el aymara, el quechua o el guaraní.

Es conveniente distinguir, sin embargo, que las identidades étnicas no necesariamente coinciden con la variedad cultural y la diversidad lingüística. Por ejemplo, en el Gran Chaco, existen diversas etnias que hablan lenguas diferentes, sin embargo, la zona es considerada una misma área cultural. Por un lado, es menester tomar en cuenta que no se puede delimitar en términos absolutos cuál es el espacio geográfico en el que se habla exclusivamente una lengua y, por otro lado, diferentes lenguas pueden vehicular tradiciones culturales similares.

La situación sociolingüística de las poblaciones aborígenes presenta grandes diferencias en cuanto al grado de vitalidad de las lenguas que aún se hablan en nuestro país, entre otras: quechua, aymará, quichua santiagueño, mbyá-guaraní, yopará-guaraní, mapuche, wichí, pilagá, toba y mocoví. Se presentan tres situaciones tipo en las que las lenguas pueden encontrarse: en alto grado de vitalidad, como la lengua wichí; en proceso de retracción, como es el caso del toba, y en estado de extinción, tal como sucede con el tehuelche. También existen procesos de recuperación lingüística, producto de la motivación y la voluntad de las mismas poblaciones. Ello ocurre por ejemplo con el mapuche.

La heterogeneidad lingüística aborígen se manifiesta, asimismo, en los diferentes niveles de dominio de las lenguas: existen hablantes monolingües absolutos de lenguas aborígenes, hablantes con distinto grado de bilingüismo lengua aborígen-español así como también hablantes que, siendo aborígenes, tienen hoy al español como su idioma de uso predominante o exclusivo, pero que a su vez pueden expresarse en ciertos casos en una variedad del español, diferente de la variedad estándar nacional, al verse su habla influida por el sustrato de su lengua indígena.

El contexto educativo en las escuelas que atienden poblaciones aborígenes se caracteriza, en la mayoría de los casos, por la presencia de un maestro que no ha sido formado para comprender y responder a situaciones de complejidad sociocultural y sociolingüística, situación que contribuye a profundizar las posibilidades de fracaso escolar.

En algunas provincias se ha dado respuesta a esta situación a través de la presencia de dos figuras de carácter docente: el maestro de grado, por lo general hablante monolingüe del español y una segunda figura docente: el auxiliar aborígen, el maestro especial de modalidad aborígen o los maestros de lengua y cultura, hablantes con diverso dominio bilingüe de la lengua aborígen y el español, que enseñan la lengua y cultura maternas y cuya presencia contribuye a superar las barreras lingüísticas y comunicativas que separan a docentes de alumnos y a la escuela de la comunidad.

Frente a la heterogeneidad de situaciones que se presentan en nuestro país en relación con las áreas de población aborígen y a la escasez de datos, es imprescindible para optimizar la eficacia y eficiencia del sistema y hacer de esta manera efectiva, la equidad en la oferta educativa, contextualizar las acciones a desarrollar para que respondan a la realidad concreta y a las características lingüísticas de cada comunidad.

2. ACERCA DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

El reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural en el país requiere estrategias específicas para atender la diversidad de situaciones y contextos en los que los docentes aborígenes, no aborígenes y sus educandos, enseñan y aprenden. De ahí que desde hace algunos años se hable en el país de la necesidad de una educación intercultural y bilingüe, y se hayan desarrollado importantes experiencias en varias provincias.

La educación intercultural bilingüe constituye una educación atenta a la diversidad de culturas y lenguas de las poblaciones 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.

Esta educación es intercultural en tanto reconoce el derecho que las poblaciones aborígenes tienen a recuperar, mantener y fortalecer su identidad así como a conocer y relacionarse con otros pueblos y culturas coexistentes en los ámbitos local, regional, nacional e internacional.

La educación intercultural promueve un diálogo de conocimientos y valores entre sociedades étnica, lingüística y culturalmente diferentes y propicia igualmente, el reconocimiento y el respeto hacia tales diferencias.

Esta educación es bilingüe en tanto desarrolla la competencia comunicativa de los educandos, a nivel oral y escrito, en la lengua o lenguas utilizadas en el hogar y en la comunidad, junto con el aprendizaje de otras lenguas de mayor difusión y uso en los ámbitos nacional e internacional. También puede ser considerada como bilingüe cuando en casos de retracción lingüística, existe una voluntad consciente de recuperar la lengua ancestral.

Este documento se refiere en particular a las sociedades y lenguas aborígenes. Sin embargo, el enfoque intercultural debe trascender los ámbitos específicos en los que los profesores y los educandos aborígenes enseñan y

aprenden, para permear todos los niveles y modalidades del sistema educativo nacional, con el fin de desarrollar una actitud abierta y respetuosa frente a la diversidad étnica, cultural y lingüística que caracteriza el país y, del mismo modo, planificar y favorecer la puesta en marcha de líneas de acción atinentes a la EIB.

La estructura formal de la educación debe percibir y asumir como demandas de la sociedad nacional las necesidades educativas que plantean la diversidad étnica, lingüística y cultural de las poblaciones aborígenes de nuestro país. Debe incluir, con la especificidad y la pertinencia que ellas requieren, los enfoques, estrategias y metodologías atinentes a una EIB con y para destinatarios aborígenes. El reconocimiento de la diversidad de situaciones significa que las estrategias educativas deberán resolverse atendiendo a cada una de ellas en concreto. En algunos casos implicará la consideración del español como segunda lengua y en otros se articulará el uso simultáneo de la lengua originaria con el español.

De esta manera, se favorece la construcción de la propia identidad, permitiendo a los educandos reconocerse como parte de la historia y de la cultura de sus familias y de sus grupos étnicos. Esto contribuye al desarrollo de la autoestima y de una autoimagen positiva en los educandos indígenas, condición necesaria para un buen aprendizaje.

La afirmación de la propia cultura, permite establecer relaciones socioculturales simétricas y armónicas, básicas para desarrollar una ciudadanía moderna y democrática que construye y promueve derechos a partir del reconocimiento de la heterogeneidad. Esta ciudadanía basada en la diversidad cultural, acrecienta la participación de todos los actores sociales y enriquece a la sociedad en su conjunto.

3. CONSIDERACIONES PARA IMPLEMENTAR UNA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

La EIB implica una educación abierta y flexible enraizada en la cultura aborígen. Reconoce las necesidades específicas de esta población y asume actitudes de apertura participativa para un proceso generador de cambios, a través de un trabajo conjunto y cooperativo, desde la lectura local de la realidad, para la concreción de planes, programas y materiales didácticos pertinentes, y para la formación de personal capacitado.

Este enfoque educativo implica una educación que promueve un diálogo crítico y creativo entre tradiciones culturales que, si bien parten de matrices diferentes, están y han estado durante varios siglos, en permanente contacto muchas veces conflictivo, situación que constituye el punto de partida para la definición de ejes que orienten el proceso educativo.

La EIB se construye sobre la base de las lenguas y las culturas de las respectivas etnias —las cuales dan forma y contenido al proceso de formación— conjuntamente con la lengua de uso oficial y la cultura mayoritaria.

Por ello, desde la EIB es necesario trascender el plano idiomático para abarcar también lo cultural y pedagógico. Reafirmar los fines y objetivos generales del sistema educativo, requiere desarrollar en forma específica los

objetivos correspondientes, a la lengua o lenguas, los usos escolares y extraescolares de los idiomas involucrados, los programas de estudio, materiales educativos y metodologías, de manera tal que la propuesta educativa, responda a las necesidades concretas de los educandos. Para ello, es necesario incorporar crítica y selectivamente aportes de las diversas culturas y ciencias, desarrollando un enfoque pedagógico-didáctico que presente las categorías de las diferentes ciencias como productos de una construcción histórico-social.

Para evitar situaciones que le resten valor a la lengua y cultura maternas se recomienda equilibrar cuidadosamente la carga horaria de lengua materna y lengua vehicular a lo largo de los tres ciclos de la EGB, así como la inclusión de contenidos social y culturalmente relevantes de manera de contribuir a un aprendizaje significativo y situado.

Por lo tanto se requiere prestar especial atención a:

- las funciones que cumple la lengua aborígen en su relación con el español en las familias y en las comunidades concretas con presencia de población aborígen;
- las relaciones entre lengua oral y lengua escrita;
- la vinculación de las lenguas aborígenes con el rescate y la conservación de la memoria en comunidades ágrafas;
- el papel de las lenguas aborígenes como vehículos de comunicación e instrumento de construcción de conocimiento;
- el tratamiento de las lenguas aborígenes y del español en la enseñanza y el aprendizaje escolar bilingüe;
- las funciones sociales que cumple la escritura en las comunidades rurales y aborígenes;
- la estandarización de las lenguas aborígenes a través de la descripción de las lenguas, la implementación de alfabetos y la elaboración de gramáticas, diccionarios y textos;
- los modos discursivos de las comunidades y su traducción a la lengua escrita y al contexto formal escolar;
- la adquisición y aprendizaje de lenguas en contextos interculturales y bilingües;
- las metodologías alfabetizadoras.

4. FORMACIÓN DOCENTE

En cuanto a la formación y perfeccionamiento de los docentes se recomienda revisar y profundizar aquellas disciplinas como Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Lengua y Literatura por ser espacios curriculares que posibilitan el tratamiento adecuado de la diversidad, procurando la focalización y el estudio de situaciones concretas del país y en relación con el desarrollo de programas de investigación. Los docentes deberán además recibir información y formación especializadas respecto de las implicancias de la educación

intercultural bilingüe y de las ventajas de la utilización de las lenguas y culturas locales como recursos de aprendizaje.

Una característica inherente a todo proceso educativo intercultural y bilingüe es el énfasis que recibe la investigación como herramienta de construcción social y curricular. Todo plan de formación y perfeccionamiento docente necesariamente debe considerar un componente formativo específico en metodologías de investigación sociocultural, sociolingüística y educativa.

En esta etapa de desarrollo del sistema de Formación Docente en EIB se debe considerar especialmente la particular situación de aquellos aborígenes no titulados que ejercen funciones docente en sus comunidades. Por ello es importante implementar:

- programas de formación inicial en Educación Intercultural y Bilingüe;
- programas de profesionalización de estos maestros.

CONCLUSIONES

De lo expuesto se concluye que para implementar una educación intercultural bilingüe es necesario:

Favorecer:

- la igualdad de oportunidades para que más aborígenes estén en condiciones de formarse para participar plenamente en el sistema educativo y alcanzar niveles superiores de formación;
- la apropiación de herramientas de gestión por parte de los aborígenes para que puedan ser decisores en los propios procesos de formación cultural y lingüística;
- la formación y capacitación permanente de docentes para la educación intercultural bilingüe;
- la participación de las mismas comunidades en la toma de decisiones respecto de su educación y su futuro, de manera de restituirles el derecho al control sobre los procesos de transformación cultural y lingüística por los que atraviesan sus pueblos.

Asumir una actitud dialógica y abierta a la participación social que:

- reconozca y acepte el desafío de responder a necesidades específicas y a las expectativas de las poblaciones aborígenes;
- reconozca y valore el papel educativo que cumplen las comunidades aborígenes, de forma tal de incorporarlas a la acción educativa formal;
- desarrolle estrategias de planificación culturalmente sensibles que respondan a las necesidades diferenciadas de la población aborígen.

Promover la conformación de equipos interdisciplinarios étnica y culturalmente complementarios de trabajo en cuanto a saberes, conocimientos y valores que trabajen en todos los niveles de decisión del sistema educativo y que:

- elaboren enfoques, metodologías y estrategias didácticas culturalmente sensibles, abiertos, flexibles y pertinentes de cara a las necesidades educativas actuales de la población aborígen;
- elaboren materiales diversos para un desarrollo curricular contextualizado; identifiquen, dominen y capitalicen tecnologías apropiadas que aporten a un desarrollo sustentable anticipando las ventajas y consecuencias que su uso tenga para el mejoramiento de la calidad de vida comunitaria.

ANEXO II

Se incorpora al Acuerdo Marco: “TRANSFORMACIÓN GRADUAL Y PROGRESIVA DE LA FORMACION DOCENTE CONTINUA” (A-14), en el apartado 2.3: Títulos docentes:

Profesor intercultural bilingüe – Modalidad aborígen – Nivel Inicial y EGB	
Campo	Características
General	Común a toda la formación docente.
Especializado	Referido a las características étnicas, culturales y psicológicas de los alumnos aborígenes y a las características de las instituciones de Nivel Inicial y EGB que atienden a esas poblaciones.
Orientado	Centrado en el manejo eficiente de una lengua aborígen como vehículo de comunicación y cultura y del español. Abarca todos los contenidos disciplinares correspondientes al Nivel Inicial y EGB.

2. PROEIB Andes:

El Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos

El Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB) es un nuevo programa destinado a apoyar la consolidación de la educación intercultural bilingüe (EIB) en los Andes, a través de la formación de los recursos humanos que este nuevo tipo de educación requiere para trascender los ámbitos del pilotaje y de la experimentalidad a los que en muchos casos se ha visto relegada.

El PROEIB Andes es producto de la iniciativa de un conjunto de instituciones y organizaciones de Bolivia, Colombia, Chile, Ecuador y Perú que se ejecuta desde Cochabamba, Bolivia, en virtud a un convenio bilateral de cooperación técnica, entre los gobiernos de Bolivia y de la República Federal de Alemania. Son socios de esta iniciativa, por Alemania, la Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) y, por Bolivia, la Universidad Mayor de San Simón de Cochabamba (UMSS), centro de estudios superiores ubicado en territorio quechua parlante. A este convenio se han adherido formalmente los ministros de educación de los cinco países involucrados, aproximadamente veinte universidades y un número igual de organizaciones indígenas de la región.

Para la ejecución de las actividades, se cuenta con una red de organizaciones indígenas, ONGs, ministerios de educación y universidades comprometidas con el desarrollo de la EIB.

También participan de esta iniciativa, a través de acuerdos específicos para el desarrollo de actividades puntuales, diversos organismos de cooperación con los que se ha venido trabajando estrechamente en aras de la EIB y, mediante ella, del mejoramiento de las condiciones de vida de los pueblos indígenas. Se desarrollan actividades conjuntas con la Fundación Alemana para el Desarrollo Internacional (DSE), UNESCO, el Convenio Andrés Bello, el UNICEF, la Cooperación Belga, el Fondo Indígena y el Instituto de Cooperación Iberoamericana (ICI), a través de su centro de formación en Santa Cruz de la Sierra, Bolivia, y se está en conversaciones sobre acciones futuras también con la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).

Antecedentes

El PROEIB Andes tiene como antecedentes algunos programas de formación de recursos humanos, producto de iniciativas nacionales, así como los requerimientos que en esta área experimenta la EIB en América Latina. A ellos es necesario añadir las diversas experiencias de EIB llevadas a cabo en la región durante las últimas dos décadas, algunas de las cuales han contado con asistencia técnica de la GTZ.

Entre las iniciativas nacionales para la escuela primaria bilingüe que han contado con apoyo de la GTZ se encuentran:

- Entre 1978 y 1990, en el Perú, el Proyecto Experimental de Educación Bilingüe de Puno, que atendió a poblaciones quechua y aimara hablantes, y
- Desde 1985, en el Ecuador, el Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural con poblaciones quechuahablantes, en coordinación con la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE).

A ellos se añade desde 1994, en Guatemala, el Proyecto de Educación Maya Bilingüe Intercultural destinado a la formación de maestros en la educación primaria para EIB; así como un nuevo proyecto, iniciado en octubre de 1997, de apoyo a la transformación de las escuelas normales bolivianas en el marco de la Reforma Educativa que hará de ellas institutos normales superiores bilingües.

En el ámbito de la formación profesional universitaria, a partir de 1985, se dieron los primeros pasos en cuanto a la preparación de profesionales indígenas para la EIB en Puno, Perú. El programa continúa operando y está orientado a la formación de especialistas en EIB, a nivel de la Segunda Especialización Profesional - Diplomado post título profesional - y en Lingüística Andina y Educación, a nivel de Maestría. Unos años más tarde, en 1991, se organizó en Cuenca, Ecuador, una Licenciatura en Lingüística Andina y Educación Bilingüe. De estos programas se han beneficiado hasta la fecha unos cuatrocientos profesionales indígenas de Bolivia, Perú y Ecuador.

A tales iniciativas es necesario añadir los esfuerzos en otros dos países de la región andina: Colombia y Chile. En Colombia, la Universidad de los Andes en Bogotá forma etnolingüistas para y atender la descripción de lenguas indígenas colombianas desde mediados de los ochenta y hasta cinco universidades colombianas ofrecen desde hace varios años formación en etnoeducación o en lingüística y educación indígena. Por su parte en Chile, tanto en Iquique como en Temuco, en la Universidad de Arturo Prat y en la Universidad Católica, respectivamente, se ofrecen programas de licenciatura en EIB que atienden la formación de maestros aimaras y mapuche hablantes. Recientemente, tanto en Ecuador como en Bolivia se han organizado programas universitarios de licenciatura para formar maestros para la Educación Intercultural Bilingüe; mientras que en Chile está por iniciarse una maestría en EIB compartida entre la Universidad Academia Humanismo Cristiano, de Santiago, la Universidad de la Frontera, de Temuco, y la Universidad Arturo Prat, de Iquique.

Es sobre la base de estas experiencias y a partir de la necesidad de asegurar más y mejores cuadros profesionales para la EIB, que se realizaron estudios de factibilidad de un posible programa regional andino de formación de recursos humanos, primero en 1989 y luego en 1991 y 1993. Tales estudios comprendieron visitas a universidades, organizaciones indígenas y ministerios de educación de Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia y Chile. En 1993, en Lima, Perú, se llevó a cabo un taller de planificación que llevaría al ahora

denominado PROEIB Andes que funciona desde la Universidad Mayor de San Simón en Cochabamba, Bolivia, desde el primero de marzo de 1996.

Durante la preparación del proyecto, las instituciones involucradas tomaron decisiones respecto del universo etnolingüístico y sociocultural al cual el PROEIB Andes dirige su acción. Si bien, inicialmente, el programa fue pensado para atender poblaciones quechua y aimara-hablantes, en el curso de su planificación, los participantes, y sobre todo los representantes de las organizaciones indígenas involucradas, arguyeron en favor de la inclusión de beneficiarios de los pueblos amazónicos y orientales de aquellos países concernidos: Colombia, Ecuador, Perú y Bolivia. Posteriormente, ante una solicitud presentada a la GTZ por el Gobierno de Chile y la Universidad de la Frontera, se analizó también la posibilidad de incluir en el programa a beneficiarios mapuche-hablantes. En este momento, se están haciendo los últimos arreglos para incorporar la participación argentina en el proyecto, en razón de la solicitud que al respecto ha presentado el Ministerio de Cultura y Educación de dicho país.

Necesidades que el PROEIB andes busca satisfacer

El PROEIB Andes surge de la necesidad de apoyar la sostenibilidad de los procesos de EIB y de promover la cooperación horizontal y el intercambio permanente de experiencias entre cinco países de la región andina: Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia, y Chile. Estimular la cooperación horizontal entre estos países es fundamental en tanto los recursos humanos para el EIB en cada uno de ellos resultan insuficientes tanto para garantizar un desarrollo eficiente de los programas en ejecución como para asegurar una mayor cobertura con mejor calidad de los programas educativos ofrecidos a la población indígena de la región andina.

Desde esta perspectiva, el PROEIB Andes busca, además, acercar el nivel terciario al primario, poniendo al servicio del último los avances en el campo de la investigación y de la producción de conocimientos respecto a las sociedades indígenas, sus culturas, lenguas y formas de educación.

Se espera, a través de este programa y de la articulación de la universidad con la escuela básica que genere, contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación en regiones de los países andinos en las que se habla una lengua indígena.

Horizonte

El PROEIB Andes, en tanto proyecto de cooperación, tiene un horizonte de diez años de duración, a partir del 1º de marzo de 1996. Se espera que al cabo de este periodo, que coincide con la conclusión del apoyo alemán, en cada país esté en funcionamiento un programa de maestría en EIB basado en la experimentación realizada en Cochabamba, existan centros nacionales de documentación en EIB, la cooperación entre las universidades, las organizaciones indígenas y los ministerios de educación sean estrechas en cada país, a fin de contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación en

áreas indígenas. También se espera que las organizaciones indígenas, universidades y los ministerios de estos cinco países continúen en contacto, interacción e intercambio permanente a través de la Red creada en el marco del PROEIB andes. Para esto, se ha diseñado una estrategia de transferencia progresiva y de creación y fortalecimiento de nodos nacionales o puntos focales de esta Red.

Líneas de Acción

El PROEIB Andes trabaja en cinco líneas principales de acción:

1.- Formación de recursos humanos

Bajo la línea de formación se desarrolla un programa académico dirigido a la preparación de recursos humanos para la EIB, en dos niveles diferentes:

- a) Seminarios y talleres de corta duración (1 a 10 semanas) para audiencias específicas, sobre temas determinados y "hechos a medida" ("tailor made"), relacionados con algunas de las limitantes que caracterizan la ejecución de programas de EIB. Si bien tales eventos se estructuran en función de la demanda que el inicio de PROEIB Andes y la falta de este servicio genere en organizaciones indígenas, ministerios de educación y universidades de la región, el programa ofrece también seminarios y talleres dirigidos a :
 - Líderes indígenas y campesinos, sobre fundamentos de EIB y sobre estrategias de participación e intervención en la gestión y el quehacer educativos;
 - Profesores de centros de formación docente, en torno a aspectos y contenidos inherentes a la profesión de educadores, desde una intercultural y bilingüe;
 - Investigadores y profesores universitarios, acerca de temas seleccionados y relacionados con los tres pilares de contenidos que intervienen en el desarrollo de programas educativos interculturales y bilingües (lenguaje, cultura y educación); así como sobre técnicas y metodologías interdisciplinarias de investigación-acción y de trabajo de campo compartido con miembros de los pueblos indígenas concernidos.
- b) Cursos de maestría de dos años y medio de duración para profesionales que hablan una lengua indígena y que cuentan con las calificaciones académicas correspondientes y con experiencias previas o motivación hacia la EIB, de cara a especializarlos como agentes de cambio de la realidad sociocultural, sociolingüística y socioeducativa de los pueblos indígenas y de los países de los que estos forman parte. Sobre esta base se analiza la situación de la EIB, plantear estrategias tendientes a la construcción de propuestas que contribuyen a la transformación de la

práctica pedagógica de las escuelas ubicadas en regiones con población indígena y formar docentes indígenas bilingües de nuevo cuño.

2.- Investigación

Las acciones de investigación que el PROEIB Andes propicia están destinadas a la búsqueda de respuestas a interrogantes surgidas en la ejecución de programas de EIB, para con ellas enriquecer las visiones existentes en cuanto a esta modalidad educativa y contribuir a la transformación de las prácticas vigentes. Por lo demás, la investigación busca proveer de insumos a los programas de formación que el programa ofrece. Se trata de implementar proyectos de investigación y de investigación-acción que se desarrollan en cada uno de los países concernidos, sobre la base de diseño comunes elaborados con la participación de investigadores provenientes de estos mismos países.

Los estudios que desarrolla o promueve el PROEIB Andes buscan, además, propiciar un acercamiento y una acción compartida entre investigadores del mundo académico y aquellos provenientes de los pueblos indígenas concernidos, de manera que la propia perspectiva de la investigación en y con pueblos indígenas se modifique y que las propuestas que de ella resulten se enriquezcan, a partir de una construcción cooperativa entre indígenas y no-indígenas.

En este sentido, los temas de estudio son identificados en procesos participativos en los que intervienen tanto académicos como maestros y representantes indígenas. No obstante, y dado los análisis realizados respecto a la necesidad de un mayor y mejor conocimiento acerca de algunas variables socioculturales, sociolingüísticas y socioeducativas que intervienen en la definición e implantación de propuestas educacionales, es posible prever tópicos de estudios tales como la socialización y la transmisión de conocimientos en familias y comunidades indígenas; la variación y diversidad sociolingüística y sus implicaciones para la instauración de procesos educativos bilingües e interculturales; y la interacción maestro(a)-alumnos (as) en las escuelas rurales y urbanas con estudiantes indígenas vernáculo-hablantes.

Bajo esta línea se propicia también el intercambio de experiencias y de información producto de estudios en marcha, a través de seminarios talleres de investigadores en EIB de los países andinos y de concursos regionales de investigación.

3.- Publicación y documentación

Las actividades que promueve el PROEIB Andes en esta línea están relacionadas, de un lado, con la necesidad de organizar bibliotecas y centros de documentación especializados en EIB por país, articulados entre sí, que reúnan y difundan materiales impresos, audio-visuales y magnéticos relacionados con diversos aspectos teóricos, descriptivos y aplicados de la EIB. La recolección y difusión de materiales sobre EIB producidos tanto en América

Latina como fuera de esta región contribuirán a un enriquecimiento y transformación de las visiones y propuestas locales.

De otro lado, se busca poner al alcance de audiencias diversas, tanto académicas, en general, como docentes, en particular, materiales que recojan los productos de investigación desarrollados en el marco del PROEIB Andes como aquellos resultantes de otras iniciativas institucionales e individuales que contribuyan a los fines que el programa persigue: el enriquecimiento y consolidación de la EIB.

4.-Asesoría en Formación Docente en EIB

El programa ofrece y genera procesos de asesoría a los centros universitarios de la región que cuentan con programas destinados a la formación de docentes en EIB. Este servicio puede combinar diversas modalidades y acciones, entre las que se encuentran:

- a. la asesoría inter pares, y
- b. el apoyo de especialistas externos.

También, y a solicitud de los ministerios de Educación y de las organizaciones indígenas participantes, el PROEIB Andes brinda asesoría en EIB y en especial en lo referente a la institucionalización y desarrollo de programas de formación docente para este campo.

5.- La Red de Educación Intercultural Bilingüe de los Países Andinos

El PROEIB Andes se articula a través de una red de instituciones y organizaciones preocupadas por el desarrollo de la EIB en los países andinos: organizaciones indígenas, ministerios de educación y universidades y centros de investigación.

En la red del PROEIB Andes participan instituciones y organizaciones de cinco países: Colombia, Chile, Ecuador, Perú y Bolivia, siendo este último país sede del programa.

Además de los ministerios de educación de cada uno de estos países, participan en el PROEIB Andes:

Colombia:	ONIC - Organización Nacional Indígena de Colombia
	MIC - Movimiento Indígena Colombiano
	CRIC - Consejo Indígena Regional del Cauca
	OPIAC - Organización de los Pueblos Indígenas de la Amazonia Colombiana
	Universidad de la Amazonia, de Florencia
	Universidad de la Guajira
	Universidad del Cauca, de Popayán

	Centro Colombiano de Estudios de Lenguas Aborígenes de la Universidad de los Andes, de Bogotá Universidad Nacional, de Bogotá Universidad del Atlántico, de Medellín
Ecuador:	Comité Nacional del Decenio de los Pueblos Indígenas CONAIE - Confederación Nacionalidades Indígenas del Ecuador Universidad de Cuenca Programa Académico Cotopaxi de la Universidad Politécnica Salesiana, de Latacunga Universidad Técnica de Loja Pontifica Universidad Católica del Ecuador, de Quito
Perú:	UNCA - Unión de Comunidades Aymaras Confederación de Comunidades Andinas AIDSESP - Asociación Interétnica de la Selva Peruana Consejo Aguaruna Huambisa CONAP - Confederación de Nacionalidades de la Amazonía Peruana Pontificia Universidad Católica del Perú, de Lima Universidad Nacional del Altiplano, de Puno Universidad Nacional Mayor de San Marcos, de Lima Colegio Universitario Andino del Centro Bartolomé de las Casas, del Cuzco
Chile:	CONADI - Corporación Nacional de Desarrollo Indígena. Universidad Arturo Prat, de Iquique Universidad de Tarapacá, de Arica Universidad Católica de Temuco Instituto de Estudios Indígenas de la Universidad de la Frontera, de Temuco Universidad Academia Humanismo Cristiano, de Santiago
Bolivia:	CSSUTCB- Confederación Sindical Unica de Trabajadores Campesinos de Bolivia CIDOB - Confederación de Pueblos Indígenas de Bolivia APG - Asamblea del Pueblo Guaraní Universidad Mayor de San Simón de Cochabamba Universidad Mayor de San Andrés, de La Paz Universidad Tomás Frías, de Potosí Universidad San Francisco Xavier, de Sucre Universidad Técnica del Beni

Para el funcionamiento de esta Red, el PROEIB Andes intercambia información y otros mecanismos de intercambio y cooperación fructíferos con diversos organismos internacionales tales como: el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), la Fundación Alemana para el Desarrollo Internacional (DSE), la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Secretaría Ejecutiva del Convenio Andrés Bello (SECAB). Es de esperar que en el curso de la ejecución del programa se adscriban a la red diversas organizaciones no gubernamentales de los países andinos preocupadas por la EIB

El PROEIB Andes tiene como sede la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón, en Cochabamba, Bolivia.

PROEIB Andes

Campus de la Universidad Mayor de San Simón
Ingreso Plaza Sucre s/n
Cochabamba, Bolivia
Casilla Postal 6759

e-mail: informacion@proeibandes.org
<http://www.proeibandes.org>

Para facilitar el funcionamiento del programa, favorecer la articulación entre los diversos estamentos que la componen y establecer nexos con las diversas instituciones y organizaciones que lo integran en cada país, se han elegido puntos focales por país, responsables de la coordinación interuniversitaria e interinstitucional en general. Para los otros cuatro países involucrados son órganos de enlace o puntos focales

En Chile:

Instituto de Estudios Indígenas
Universidad de la Frontera, Temuco
Julio Tereucán Angulo, Director
Casilla 54 - D
Fax (56 - 45) 252648
Tel (56-45) 2526627, int. 411
Temuco Chile
e-mail: jteraucan@werken.ufro.cl

En Colombia:

Programa de Licenciatura en Lingüística y Educación Indígena
Universidad de la Amazonía, Florencia
Daniel María Monje, coordinador
Av. Circunvalación
Fax (57-88) 358231
Tel (57-88) 358409
Florencia, Caquetá, Colombia.
e-mail: daniel@hacha.telecaqueta.com.co

En Ecuador:

Programa Académico de Cotopaxi
Universidad Politécnica Salesiana
José Ruiz, director
Calle Quito 6693 y General Rumiñahui
Fax (593-3) 810709
Tel. (593 -3) 80000491
Latacunga, Ecuador.
e-mail: pac@upsp.edu.ec

En el Perú:

Centro de Investigaciones en Lingüística Aplicada
Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima
Gustavo Solís Fonseca, Director
Av. Nicolás de Piérola 1222, Lima 1
Tel-fax (51-1) 4271844
Lima, Perú
e-mail: d120108@unmsm.edu.pe
cila_unmsm@yahoo.com

En la Sede, Bolivia:

Martha Coca
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Universidad Mayor de San Simón

Luis Enrique López
PROEIB Andes
Casilla 6759
Fax (591-4) 254046
Tel. (591 4) 235896, 235802, 118372, 118373, 118374
Cochabamba, Bolivia
e-mail: info@proeibandes.org
Sitio web: <http://www.proeibandes.org>