

Colección **Actualizaciones Académicas**

Actualización Académica Educación Intercultural / Educación Intercultural Bilingüe

Módulo 2: Interculturalidad/es. Perspectivas plurales en la educación escolar





Índice

Clase 1. Recorridos de la Educación Intercultural en América Latina	3
Clase 2. Interculturalidad/es. Perspectivas plurales en educación escolar.....	19
Clase 3. La EIB desde Argentina: experiencias y propuestas pedagógicas provinciales I	33
Clase 4. La EIB desde Argentina: experiencias y propuestas pedagógicas provinciales II	53

Módulo 2: Interculturalidad/es. Perspectivas plurales en la educación escolar

Clase 1: Recorridos de la Educación Intercultural en América Latina

Bienvenidos y bienvenidas al segundo módulo de la Actualización Académica en Educación Intercultural Bilingüe / Educación Intercultural.

A lo largo de este módulo vamos a iniciar un recorrido para acercarnos al desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en América Latina y poder identificar distintos momentos y contextos en los cuales viene teniendo lugar. También presentaremos algunas distinciones y diferencias entre los conceptos de multiculturalidad, pluriculturalidad e interculturalidad y sus implicancias sobre todo en el ámbito educativo, y nos aproximaremos a conocer distintas perspectivas actuales acerca de la interculturalidad, sus propuestas y debates: interculturalidad crítica, interculturalidad transformadora, interculturalidad para todos/as, entre otras. Teniendo este marco conceptual desarrollado, nos acercaremos a lo que sucede en nuestro país en torno a la interculturalidad y la educación, a través de algunas experiencias que denominamos de Educación Intercultural (EI) y/o Educación Intercultural Bilingüe (EIB) o Educación Bilingüe Intercultural (EBI en Chaco).

Los y las invitamos a participar del Foro de consultas que tienen a disposición para plantear dudas y realizar comentarios sobre los distintos temas que vamos a desarrollar. ¡Empezamos!

Presentación

La Educación Intercultural Bilingüe tiene un vasto recorrido en América Latina, y ha tomado distintas formas y modalidades en los distintos contextos nacionales y regionales. Tal como vimos en el primer módulo, la institución escolar nace y crece con el claro mandato de homogeneizar cultural y lingüísticamente a la población y reproducir el orden hegemónico que las élites criollas de las primeras repúblicas necesitaban consolidar en el marco de los procesos de conformación y/o consolidación de los estados nacionales.

Se estima que la población indígena en América Latina asciende a unos 58 millones de personas pertenecientes a 800 pueblos que representan el 9.8 % de la población total de la región (CEPAL,

2020). Como sabemos, la presencia indígena no es uniforme en todas las subregiones del continente, ni en todos los estados. A inicios de los 2000, López y Küper comentan que, en países como Argentina, Brasil, Colombia, Costa Rica, Guayana Francesa, Paraguay y Venezuela, la población indígena no supera el 5% de la población total, en tanto que en otros como Guatemala, Bolivia, Perú y Ecuador, los indígenas representan mayorías nacionales en términos demográficos con más del 50% de la población total perteneciente a pueblos indígenas.

En Argentina contamos con los datos del Censo Nacional realizado en 2010, que registró que 955.032 personas se identificaron como indígenas. Sin embargo, se espera que los resultados del recientemente implementado Censo Nacional 2022 reflejen un aumento considerable en la cantidad de personas que se autorreconocen descendientes o miembros de pueblos indígenas, debido a la incorporación de preguntas específicas sobre la identidad que no fueron incluidas en todas las encuestas censales en 2010.

En la región latinoamericana se hablan entre 400 y 450 lenguas indígenas, de las cuales aproximadamente el 25% son lenguas transnacionales ya que se hablan en más de un país, como por ejemplo el quechua que cuenta con hablantes en 7 estados nacionales: Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Chile, Ecuador y Perú (UNICEF-PROEIB, 2009).

La historia de América Latina está atravesada por las asimetrías en las relaciones sociales, iniciadas con la conquista hace 530 años y sostenidas por los estados republicanos. El ámbito educativo es sin dudas un escenario de tensiones y disputas, en el que se entraman distintos actores en espacios y tiempos cambiantes y dinámicos. Movimientos indígenas, políticas estatales, instituciones académicas, organizaciones religiosas, agencias de financiamiento internacional y organizaciones de la sociedad civil entre los principales, entablan diálogos más o menos tensos y con resultados diversos.

El desarrollo de la EIB en América Latina nos habla de estas tramas desplegadas a lo largo del siglo XX y que fueron afianzándose a nivel discursivo en sus últimas décadas y en el inicio del siglo XXI.

El desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe en América Latina

Les proponemos recorrer, de manera sintética, las principales características de los procesos que vinculan a los pueblos indígenas y la educación formal; para ello seguiremos el desarrollo de López y Küper en su completo informe a la Organización de Estados Iberoamericanos -OEI- de 1999.

En este informe, los autores reseñan que entre las primeras acciones que vincularon las lenguas indígenas con la educación formal se encuentra su inclusión en los colegios creados en la época colonial para que asistan los hijos de líderes indígenas. Allí se impartían contenidos en castellano, latín y la lengua indígena que el régimen colonial consideraba como lengua general (aquella lengua indígena que adoptaron los colonizadores como medio para la evangelización y administración. El quechua de los incas del Perú, el aymara de las regiones andinas o el tupi-guaraní de extensas regiones amazónicas son claros ejemplos).



Esta práctica se abandonó hacia fines del siglo XVIII, cuando ante el surgimiento de los movimientos emancipadores de las nacientes repúblicas se prohíben las lenguas indígenas y se impone el aprendizaje y uso del castellano en los inicios de un aún incipiente sistema educativo. Es así que durante la mayor parte del período republicano las primeras instituciones escolares se erigieron como aparato para la homogeneización y el blanqueamiento, a través de la castellanización forzada como uno de sus principales dispositivos. Es con esa orientación que se emplazan las primeras

escuelas en áreas indígenas, en las que los estudiantes debían aprender contenidos que poco tenían que ver con sus vidas, y además incorporar simultánea y obligatoriamente la lengua española.

A partir de los años 30 del siglo XX en diversos lugares de América (sobre todo en Perú, Ecuador y Bolivia), y ante la creciente demanda de movimientos indígenas que buscaban apropiarse de la lengua hegemónica por considerar que les ayudaría a su reconocimiento como ciudadanos con derechos, empiezan a surgir metodologías bilingües para enseñar lecto escritura en las escuelas con población indígena.



Para reflexionar...

Una de las principales influencias en estas incipientes “metodologías bilingües” fue el Instituto Lingüístico de Verano (ILV), creado en 1934 en Estados Unidos como iniciativa de la Sociedad de Traductores de la Biblia Wycliffe que se propone traducir textos religiosos a distintas lenguas nativas del mundo, con un claro propósito evangelizador. Desde su fundación se extendió rápidamente por Latinoamérica, empezando por México y llegando con su modelo luego a Perú, Colombia, Ecuador, Bolivia y Brasil. Muchas de las primeras experiencias de enseñanza del español como segunda lengua fueron impulsadas con apoyo técnico del ILV.

Tal como vimos en el Módulo I, la relación entre la acción evangelizadora, la educación formal y la empresa asimilacionista estatal, ocurre en este momento en nuestro país y en el resto de Latinoamérica.

Siguiendo con este panorama regional, a comienzos de la década de 1940 y a partir de la reunión de los estados americanos en Pátzcuaro, México, y la creación del Instituto Indigenista Interamericano, se reconoció la necesidad de utilizar las lenguas indígenas para los procesos de alfabetización, aunque siempre teniendo como objetivo último la asimilación de los indígenas a la sociedad mayor.

Por esto, la **educación bilingüe** surgió como forma compensatoria en tanto era capaz de nivelar educativamente a la población indígena con la no indígena. Bajo esos lineamientos surgieron las primeras normativas específicas y se dio inicio a la educación bilingüe como propuesta estatal en países como México y Perú. Su surgimiento tiene lugar en el contexto de las discusiones sostenidas

con el fin de adecuar el modelo educativo homogeneizador imperante en toda América, el cual resultaba insuficiente e inadecuado en el logro del aprendizaje entre los niños indígenas.

Entre los años 60 y más aún durante los 70 surgieron programas educativos que, despojados del criterio neo evangelizador y distanciándose de la política oficial de castellanización, comenzaron a experimentar nuevas estrategias. Es el tiempo de la **educación bilingüe de transición**, que recurre a las lenguas indígenas sólo durante el tiempo estimado como suficiente (dos o tres años) para que los niños y niñas aprendiesen el castellano.

Estos modelos de educación bilingüe estuvieron focalizados sólo en las dificultades lingüísticas de los alumnos y las alumnas indígenas para aprender los conocimientos impartidos desde la escuela. Sin embargo, a partir de los movimientos sociales de los 70 esto comenzaría a cambiar: los grupos indígenas en muchos países de Latinoamérica intensificaron los reclamos de mayor participación en los asuntos de su interés y es así que en varios de los estados con población indígena significativa se promovió el desarrollo de propuestas experimentales que contemplaran nuevas formas de abordar la llamada educación bilingüe y bicultural.

En diversos lugares —como en Ecuador y en la Amazonía peruana— los indígenas demandaban el uso de sus lenguas y la presencia de elementos de su cultura en la educación formal. Estas demandas, sumadas al desarrollo de los primeros proyectos de educación bilingüe de transición y junto a una mayor reflexión académica sobre los beneficios del bilingüismo, confluyeron en el surgimiento de un nuevo modelo de educación bilingüe en la región denominado de **mantenimiento y desarrollo**.

Si bien su principal objetivo fue consolidar el uso de las lenguas maternas de los y las estudiantes, se propició al mismo tiempo el aprendizaje de una segunda lengua como el caso del español. En este momento se empiezan a modificar programas y currículos escolares a fin de incorporar saberes y prácticas culturales tradicionales como contenidos de enseñanza, con la intención de acercar la escuela a las vidas cotidianas de los y las estudiantes y sus familias.



Tal como relata Aikman para el caso de Perú...

“Dentro de la educación bilingüe con orientación de conservación o “mantenimiento” encontramos una gran variedad de programas, como se refleja en la diversidad de la terminología empleada para clasificarlos. Hay por lo tanto programas de educación bilingüe, de enriquecimiento, educación bilingüe aditiva, y educación bilingüe del mantenimiento (bien sea estática o de desarrollo). Este estudio se refiere a la educación bilingüe de mantenimiento, la cual promueve el desarrollo de la lengua materna indígena. El movimiento indígena centró sus exigencias en este tipo de educación de mantenimiento, aduciendo el derecho de los pueblos indígenas a promover su conocimiento, lenguaje y educación cultural apropiado (ver IWGIA 1992)”.

(Aikman, 2003: 54)

Este nuevo modelo fue más allá de los planteos meramente lingüísticos y, gracias al apoyo de diversas organizaciones, universidades y equipos de investigación, se diferenció sustancialmente de las anteriores propuestas. La educación bilingüe de mantenimiento y desarrollo apuntó, entonces, a consolidar el manejo de la lengua materna y a su vez propiciar el aprendizaje de la segunda lengua. En distintos lugares se llevaron adelante propuestas que, más allá de diversos resultados, tuvieron en consideración las necesidades y perspectivas de las mismas comunidades en la aplicación de estas nuevas experiencias.

Es entonces desde fines de los años 1970 e inicios de los 1980, que en América Latina se comienza a hablar de una **educación bilingüe intercultural o intercultural bilingüe** - EIB-, cambiando su orientación transicional por una de mantenimiento y desarrollo de los idiomas indígenas, modificando progresivamente las currículas monoculturales y enfatizando cada vez más el diálogo entre saberes distintos y complementarios.

Hasta ese momento la denominación de “educación bilingüe bicultural” imperaba en las discusiones y propuestas, si bien como plantea Aikman (1999) éstas muchas veces se agotaban como una cuestión referida a las regiones de donde partían las propuestas –América Central o del Sur– ya que

los programas de educación intercultural y/o bicultural estaban interesados en una educación que tomara en consideración algo más que el lenguaje y la tradición cultural de los pueblos involucrados.

Los primeros antecedentes de uso del término “intercultural” se encuentran desarrollados por Mosonyi y Rengifo (1983) en la política educativa de Venezuela y la oficialización de la Educación Intercultural Bilingüe, allá por 1979. Estos autores diferencian ambos términos, cuestionando el uso del término “bicultural” debido a que esta perspectiva implicaría la posibilidad de que alguien pueda desenvolverse en dos culturas diferentes simultáneamente y en igual grado.



“La interculturalidad que se propone tendrá como punto de partida a las lenguas y culturas de las respectivas etnias, las cuales constituyen las formas y contenidos básicos del proceso educativo formal. 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. (...) No hablamos de educación bicultural porque la cultura del educando indígena seguirá siendo una sola, la misma cultura indígena ampliada según las nuevas necesidades y circunstancias de orden económico, social y político” (Mosonyi y Rengifo, 1983: 212)

La década de 1990 fue testigo de procesos de reformas constitucionales a lo largo de América Latina, diversos países reconocieron y aceptaron sus condiciones pluri o multiculturales: Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Ecuador, Guatemala, México, Nicaragua, Paraguay, Perú y Venezuela son ejemplo de ello. A partir de la década del 2000 muchos de estos estados desarrollaron normativa específica de reconocimiento de la interculturalidad en el sistema educativo, de derechos lingüísticos y/o derechos de autonomía educativa.

Es así que el concepto de interculturalidad en Latinoamérica considera a las lenguas y culturas indígenas en una suerte de relación dialógica con la lengua y cultura mayoritaria, lo cual no quiere decir desconocer las profundas y continuadas asimetrías entre sociedad mayor y sociedad indígena, sino que la posibilidad de estos planteos conlleva cuestionamientos profundos acerca del carácter de estas relaciones y su permanente replanteo.

La noción de interculturalidad implica, de este modo, una nueva mirada sobre el carácter de las relaciones entre los pueblos indígenas y el resto de la sociedad involucrando fuertes tomas de posición políticas alrededor de la misma ya que contempla a la lengua, el bilingüismo y a la misma cultura indígena desde una óptica que va más allá de su uso en la escuela. De igual manera las dificultades que genera el no compartir la lengua y cultura oficial son cuestionadas y se va a comenzar a plantear a la lengua y cultura indígena como un recurso que enriquece tanto la educación escolar como el resto de las relaciones establecidas y por establecer entre pueblos indígenas y el resto de la sociedad.

Mientras todo esto sucedía en la región, las tensiones entre modelos y lógicas de saberes, prácticas y conocimientos distintos seguían vigentes sobre todo en las instituciones educativas donde empezaban a convivir y tener lugar al menos dos modos de conocer: el escolar y el proveniente de las comunidades indígenas.

Si como vimos, desde la época colonial la construcción de conocimiento hegemónico sustentado desde el saber científico occidental deslegitima, subalterniza e invisibiliza otros modos de conocer, otras epistemologías, los movimientos indígenas y también afrodescendientes demandan desde hace un par de décadas la introducción de lo que denominan *pluralismo epistemológico* en los sistemas educativos, no sólo a través de la inclusión en las aulas de saberes alternativos al conocimiento occidental, sino también planteando la necesidad de propiciar espacios válidos para pensar y avanzar en propuestas educativas propias y/o autónomas.



El pluralismo epistemológico

“Plantea el desafío de producir conocimiento desde una matriz epistémica diferente a la ciencia universal, esto supone explorar diversas formas de describir, organizar, relacionar, categorizar e interpretar los saberes indígenas. Un acercamiento a las cosmovisiones y a los sistemas de conocimiento indígenas permite a los maestros contrastarlos con otras matrices epistémicas, y de este modo empezar a practicar el pluralismo epistémico en el aula”.

(Arratia J. Marina 2014:176)



Como veremos en las siguientes clases, la EIB nacida desde una mirada compensatoria y remedial y sólo para indígenas, va convirtiéndose en una alternativa pedagógica destinada a brindar más calidad a todos los y las estudiantes de los sistemas educativos latinoamericanos.

La administración y gestión de la diversidad cultural

Multiculturalidad/Pluriculturalidad/Interculturalidad

Los conceptos de diversidad cultural, multiculturalidad, pluriculturalidad e interculturalidad muchas veces parecen estar refiriéndose a lo mismo, pero ¿cuáles son sus diferencias y sus alcances en cada caso? En esta sección intentaremos dar cuenta de cada uno de ellos en interacción unos con otros, ya que se trata de términos y conceptos muy utilizados en distintos contextos en donde se menciona a la EIB. Intentaremos, siguiendo a Walsh (2005) y Dietz (2012), aproximarnos a definiciones operativas que nos permitan caracterizar situaciones y contextos cercanos a nuestras prácticas.

Desde un plano conceptual, resultan pertinentes las distinciones que propone Dietz (2012), siguiendo a Giménez:

- La diferencia entre el plano fáctico o de los hechos del plano normativo o de las propuestas sociopolíticas y éticas, permite separar los discursos descriptivos o analíticos de la multiculturalidad/interculturalidad de los discursos propositivos del multiculturalismo/interculturalismo. Por ejemplo: las leyes que plantean el reconocimiento de derechos y lo que se hace para implementar efectivamente el cumplimiento de esos derechos.
- Distinguir entre modelos de gestión de la diversidad basados en el reconocimiento de la diferencia y modelos que enfatizan en la relación entre los diversos grupos que integran la sociedad. Por ejemplo, las políticas multiculturalistas, aplicadas en sociedades concebidas como superficie de mosaicos –en la que cada grupo ocupa su propio nicho– apelaron a la “tolerancia” de una mayoría, concebida como culturalmente homogénea y blanca, frente a grupos referidos como minorías de color provenientes de las ex colonias. La diferencia cultural fue tomada como un valor positivo, resaltada y celebrada como si fuera neutral, ajena al conflicto y a la lucha política. De este modo, las prácticas de grupos indígenas y afrodescendientes –que en varios países latinoamericanos rara vez pueden ser considerados



como minorías– se volvieron mercancías destinadas al consumo musical, plástico, gastronómico, etc.; ítems estéticos incluidos en el rubro artesanía o arte, según el caso. Una política que pone el foco en las relaciones entre los grupos no niega las asimetrías de poder, sino que intenta crear las condiciones materiales y simbólicas para el ejercicio de la agencia y la subjetividad de los grupos subalternizados. (Rodríguez y Alaniz, 2016:29)

Veamos el siguiente cuadro:

LA DIVERSIDAD EN LOS DISCURSOS MULTI E INTERCULTURALES		
Plano fáctico	Multiculturalidad	Interculturalidad
= lo que es	Diversidad cultural, lingüística, religiosa	Relaciones interétnicas, interlingüísticas, interreligiosas
Plano normativo	Multiculturalismo	Interculturalismo
= lo que debería ser	Reconocimiento de la diferencia	Convivencia en la diversidad
	1. Principio de igualdad 2. Principio de diferencia	1. Principio de igualdad 2. Principio de diferencia 3. Principio de interacción positiva

En Dietz (2012) p. 16.

La *multiculturalidad*, entonces, hace referencia a la multiplicidad de culturas que existen dentro de una sociedad, describe la diversidad existente como un estado de la realidad. El *multiculturalismo* tiene que ver con las políticas que se adoptan para administrar la diferencia en un sentido normativo y orientador de acciones y políticas. Su origen está ligado a las discusiones sobre las identidades étnicas y raciales ocurridas en los años sesenta en los Estados Unidos. Desde esta perspectiva no se cuestionan las desigualdades ni sus causas; la tolerancia del otro es actitud suficiente para asegurar que no se susciten conflictos.

El concepto de *pluriculturalidad* es más utilizado en América Latina, reflejo de la histórica convivencia entre pueblos indígenas y afrodescendientes con blancos-mestizos-criollos. Se basa también en el reconocimiento de la diversidad, pero desde una mirada centrada en la cultura dominante (o nacional). Se considera que las culturas minoritarias enriquecen el país pero no se repiensan las estructuras de poder. El enfoque pluricultural describe la realidad, pero no pretende operar sobre



ella orientando políticas públicas de transformación de esa realidad. Es, en este sentido, que muchas veces multiculturalidad y pluriculturalidad se emplean como sinónimos en la región.

La *interculturalidad* en tanto, refiere a las complejas relaciones, negociaciones e intercambios culturales de múltiples vías, teniendo siempre presentes los sistemas, estructuras y relaciones de poder que ubican a algunos grupos, lenguas y prácticas sobre otros. Entendida como proyecto político, la interculturalidad busca generar una interacción equitativa, que cuestione y tienda a superar las asimetrías entre grupos diversos.



“No se trata simplemente de reconocer, descubrir o tolerar al otro o a la diferencia en sí. Tampoco se trata de volver esenciales identidades o entenderlas como adscripciones étnicas inamovibles. Se trata, en cambio, de impulsar activamente procesos de intercambio que permitan construir espacios de encuentro entre seres y saberes, sentidos y prácticas distintas”.

(Catherine Walsh, 2005: 45)



¿Por qué la interculturalidad?
Dra. Sylvia Schmelkes. Universidad Ayuuk, México

https://youtu.be/9YvGSBY_PN4

A modo de cierre

Durante el transcurso de esta clase analizamos el desarrollo de lo que hoy conocemos como EIB en América Latina, dimos cuenta de sus inicios, los distintos recorridos realizados y las diferentes propuestas y modelos pedagógicos que se desarrollaron en la región latinoamericana hasta la actualidad.

Antes de culminar esta clase, nos parece interesante considerar tres abordajes posibles de la interculturalidad en relación con lo indígena –que puede ser extendido a otras diversidades culturales– que presenta Catherine Walsh (Hirsch y Lazzari, 2016):

- La *perspectiva relacional* se refiere al contacto e intercambio entre personas, prácticas, saberes, valores y tradiciones que pueden darse en condiciones de igualdad o desigualdad (Walsh, 2009).
- La *perspectiva funcional* que da cuenta de la diversidad y la diferencia tomando como meta la inclusión a través del diálogo y la tolerancia, pero no se preocupa por resolver los conflictos étnicos y culturales, sino por conservar una situación de estabilidad y sin conflictos.
- La *interculturalidad crítica* entendida como proyecto político, social, epistémico y ético de transformación y decolonialidad cuyo principal objetivo es cambiar las relaciones jerárquicas entre grupos, culturas y lenguas reconociendo sus mutuas diferencias en un plano de inclusión y equidad.

Así, el concepto de interculturalidad, además de ser sustento de un modelo educativo como ya vimos, nos permite pensar en un enfoque o perspectiva pedagógica y, más aún, en una forma distinta de relacionamiento social, trascendiendo el ámbito del sistema educativo. En la próxima clase nos acercaremos a distintos abordajes de la interculturalidad, vinculados a su sentido de proyecto crítico y transformador.



SÍNTESIS

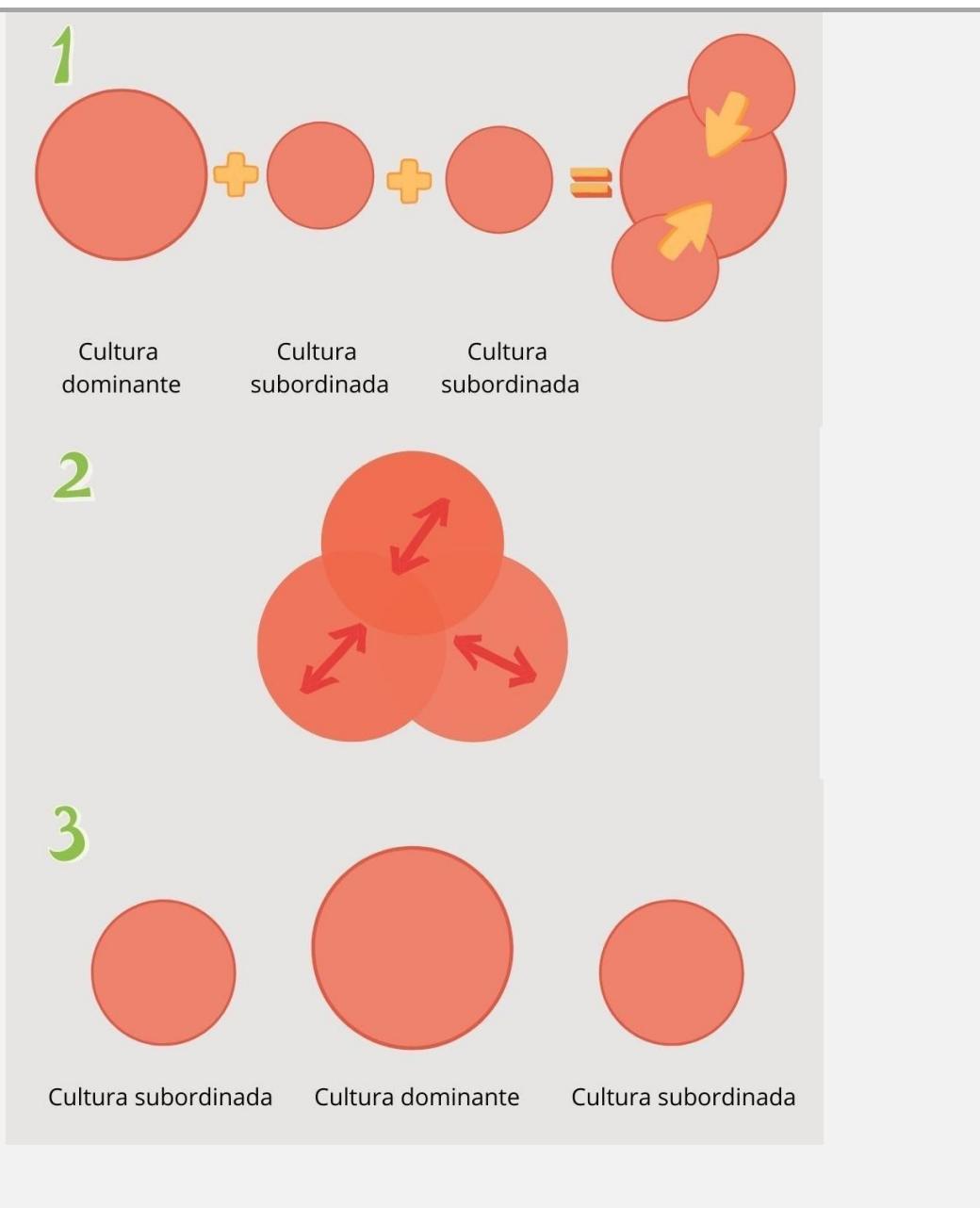
En esta clase desarrollamos los siguientes temas:

- Principales momentos de la Educación Intercultural Bilingüe en Latinoamérica.
- Formas de administración y gestión de la diversidad: multiculturalidad pluriculturalidad e interculturalidad.



A modo de repaso:

A través de los siguientes esquemas Catherine Walsh (2005) representa gráficamente los conceptos de multiculturalidad, pluriculturalidad e interculturalidad. Identifique el gráfico que corresponde a cada una de las nociones.



Actividades



CONSIGNA

(Trabajo escrito individual)

Considerando los contenidos compartidos en la clase, mire el video “*El maestro que queremos*”. Comente las principales características del sistema educativo por el que transitaron durante su infancia los y las docentes que brindan su testimonio y caracterice las propuestas que llevan hoy adelante.

“*El maestro que queremos*” (2013) Ministerio de Educación de Perú. [Fragmento sugerido 1’20” a 14’05”] <https://youtu.be/QbHplesszhg>

- El trabajo es escrito e individual.
- Deberá presentarse en formato Word (.doc). Arial 11; interlineado 1.50, y deberá tener como máximo 2 carillas.
- El archivo deberá renombrarse de la siguiente manera:
Apellido_Nombre_ActividadClase1.doc
- La entrega será en el espacio del campus habilitado para tal fin.

Material de lectura

Hirsch, S. y A. Lazzari (2016). Historias, culturas, lenguas y educación. Serie Pueblos indígenas en la Argentina: interculturalidad, educación y diferencias. Fascículo 1. Ministerio de Educación de la Nación. Pp. 31 – 41.

Ministerio de Educación de la Nación (2021). Interculturalidad. En *Colección Derechos Humanos, Género y ESI en la escuela*. -1a ed - Ciudad Autónoma de Buenos Aires. pp 34 - 44.

Bibliografía de referencia

Aikman, S. (2003). *La educación indígena en Sudamérica. Interculturalidad y bilingüismo en Madre de Dios, Perú*. Instituto de Estudios Peruanos -IEP-. Lima.

Arratia, Marina. (2014). La naturaleza del saber y el saber de la naturaleza. Una aproximación pluralista a las matrices epistémicas indígenas desde la práctica pedagógica. En: Zambrana, A. (Ed.) *Pluralismo epistemológico. Reflexiones sobre la Educación Superior en el Estado Plurinacional de Bolivia*. FUNPROEIB Andes. pp.163 – 184.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL)/Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe (FILAC), 2020. *Los pueblos indígenas de América Latina - Abya Yala y la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible: tensiones y desafíos desde una perspectiva territorial*, Documentos de Proyectos (LC/TS.2020/47), Santiago, Chile.

Dietz, Günther (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación*. México: Fondo de Cultura Económica.

Mosonyi, E. y F. Rengifo (1983). Fundamentos teóricos y programáticos de la educación intercultural bilingüe. En *Educación, Etnias y Descolonización en América Latina* (comp.). Mimeo.

Rodríguez, Mariela Eva y Marcela Alaniz (2016). Desafíos de la EIB en contextos de invisibilización: el caso de Santa Cruz. En Hecht Ana C. y Marian Schmidt (comps.) *Maestros de la Educación Intercultural Bilingüe. Regulaciones, experiencias y desafíos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico. Buenos Aires, Argentina. UNICEF – FUNPROEIB ANDES (2009) *Atlas Sociolingüístico de Pueblos Indígenas en América Latina*. Cochabamba, Bolivia.

Walsh, Catherine (2005). Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. En: *Revista Signo y Pensamiento* 46. Volumen XXIV enero-junio 2005. Editorial Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia.

Walsh, Catherine (2009) “Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: in-surgir, re-existir y re-vivir”. En P. Melgarejo (comp.) *Educación intercultural en América Latina*, México, Universidad Pedagógica Nacional-CONACIT-Plaza y Valdés, pp. 25-42.



Créditos

Autoras: Marcela Cristina Alaniz y Adriana Serrudo.

Cómo citar este texto:

Alaniz, Marcela C. y Adriana Serrudo (2023). Módulo II. Clase N.º 1: “Recorridos de la Educación Intercultural en América Latina”. Actualización Académica en Educación Intercultural Bilingüe / Educación Intercultural. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons
[Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0](#)

Módulo 2: Interculturalidad/es. Perspectivas plurales en la educación escolar

Clase 2: Interculturalidad/es. Perspectivas plurales en educación escolar

Les damos la bienvenida a la segunda clase del Módulo 2, cuyo principal objetivo es acercarnos a distintos desarrollos actuales de la interculturalidad en tanto perspectiva, tales como la interculturalidad crítica, la denominada interculturalidad transformadora y las propuestas que contemplan discusiones acerca de la interculturalidad en los estados nacionales y sus propuestas de ciudadanías ampliadas e interculturalidad para todos y para todas.

Dado el carácter polisémico de la noción de interculturalidad en América Latina, proponemos un acercamiento a través de reseñas de algunas experiencias concretas en cada una de estas propuestas para así poder identificar los distintos procesos y contextos, como también sus conceptualizaciones subyacentes.

Introducción

Hacia la década de 1980, se intensifica en América Latina la tan mentada paradoja de la globalización, en la cual y en paralelo a los procesos de universalización social y cultural, los movimientos indígenas exigen y reivindican su derecho a la diferencia cultural y lingüística, a desarrollar sistemas político-organizativos propios, así como la consideración de su derecho consuetudinario como alternativo y complementario al derecho positivo al interior de los estados nacionales de los que forman parte. En este contexto surge una nueva demanda educativa, la de la construcción de una *educación propia* y diferenciada, además de la garantía y el acceso al sistema educativo estatal (Prada y López, 2009).

El Movimiento Zapatista en México o el Movimiento Indígena Pachakuti de Ecuador dan cuenta de la importancia política que asumen las reivindicaciones indígenas en este período. A las demandas mencionadas se suman las luchas por el territorio y la defensa de los recursos naturales que movilizan distintos pueblos indígenas de la Amazonía peruana, el pueblo mapuche en Chile y Argentina y el pueblo nasa en Colombia, con cada vez más apoyo de sectores de la sociedad mayoritaria.

Como vimos en clases anteriores, la mayoría de los países incluyeron a la EIB en sus agendas educativas, desarrollando acciones para garantizar el acceso a la educación de las poblaciones indígenas y también propiciaron o permitieron procesos de **diversificación y apertura curricular** a la incorporación de saberes indígenas, impensables años atrás.

Muchos de estos avances están vinculados a las propuestas de **pluralismo epistemológico** que tensionan la idea —vinculada a la herencia colonial—, de una sola matriz epistémica hegemónica que instaló a la ciencia occidental como única forma válida de conocimiento. Diversas experiencias evidencian que otras formas de producir conocimiento, poniendo eje en las epistemologías indígenas, son posibles y reportan avances en la calidad educativa.

Es en este contexto de crecientes interacciones a la hegemonía en que se postulan, desde distintos puntos de América Latina, la descolonización del conocimiento y consecuentemente también de la educación. Si bien durante el mayor tiempo de su desarrollo en la región el principal escenario escolar de la educación intercultural fue sin dudas el nivel primario debido a la importancia de la alfabetización inicial de niñas/os indígenas, aumentan las acciones en la educación media o secundaria y hay importantes experiencias en el nivel de educación superior.

Desde los primeros tiempos de efectivización de la EIB en Latinoamérica, se ha considerado como gran dificultad la insuficiencia de recursos humanos formados y especializados para su implementación. A partir de la década de 1990 asistimos al surgimiento de Instituciones Interculturales de Educación Superior (IIES), que tomaron múltiples formatos y contaron con la participación de actores diferentes.

El siguiente desarrollo no pretende ser exhaustivo, hemos seleccionado algunos casos para ver más de cerca cómo se plasman en experiencia concretas distintas conceptualizaciones de la interculturalidad que dan cuenta de diferentes enfoques o puntualizaciones, es por ello también que en esta clase preferimos hablar de *interculturalidades*, en plural.

La interculturalidad crítica en la experiencia de la Amawtay Wasi Como vimos en la clase anterior, la pensadora, activista y docente Catherine Walsh, una de las principales exponentes de la interculturalidad crítica desde una perspectiva decolonial, distingue tres tipos o formas de entender —y practicar— la interculturalidad: la relacional, la funcional y la crítica. En esta

última dimensión que entiende a la interculturalidad como proyecto político-social-epistémico-ético y como pedagogía decolonial, nos centraremos en este apartado.

Desde esta perspectiva, la interculturalidad es un proceso y proyecto que se construye desde los mismos actores y sujetos que la componen. En este sentido, apunta y requiere de la transformación de estructuras, instituciones y relaciones sociales, y la construcción de nuevas condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir. El punto de partida del análisis es el reconocimiento de que la diferencia se construyó históricamente dentro de una matriz colonial de poder donde los blancos y “blanqueados” están en la cima y los pueblos indígenas y afrodescendientes en los peldaños inferiores (Walsh, 2010); por eso plantea la autora que es necesario repensar, refundar y descolonizar esa matriz, hoy representada por lo nacional.



“La interculturalidad entendida críticamente aún no existe, es algo por construir. Por eso, se entiende como una estrategia, acción y proceso permanentes de relación y negociación entre, en condiciones de respeto, legitimidad, simetría, equidad e igualdad. Pero aún más importante es su entendimiento, construcción y posicionamiento como proyecto político, social, ético y epistémico -de saberes y conocimientos-, que afirma la necesidad de cambiar no sólo las relaciones, sino también las estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, inferiorización, racialización y discriminación.”

(Walsh, Catherine 2010:78-79)

Desde los años 1990, el movimiento indígena ecuatoriano impulsa la interculturalidad como proyecto político y también epistémico. En particular en el ámbito educativo llevó adelante propuestas de educación propia siendo uno de los ejemplos de ello el proyecto *Amawtay Wasi (la casa de sabiduría)*, *Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas*. Impulsada por la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE) y el Instituto Científico de Culturas Indígenas (ICCI) fue creada por Ley del Congreso Nacional en 2004 y se presentó como una alternativa de educación superior que se propuso recuperar y revalorizar los conocimientos ancestrales sin dejar de lado los conocimientos de otras culturas, a fin de tender a la construcción de relaciones simétricas con la ciencia hegemónica u occidental. Su organización no siguió la lógica de facultades o

departamentos disciplinarios, sino que distribuyó cinco centros de saber en diferentes regiones del país. A través de esta propuesta de educación propia se dictaron carreras como Ciencias de la Educación con mención en Pedagogía Intercultural, Arquitectura con mención en Arquitectura Ancestral e Ingeniería en Agroecología, entre otras.

Como vimos en clases anteriores, durante las últimas décadas la interculturalidad vinculada a la educación ingresó en las reformas constitucionales de distintos países de la región latinoamericana. En el caso de Ecuador, su nueva Constitución (2008) establece que la educación será “participativa, obligatoria, intercultural, democrática, incluyente y diversa, de calidez y calidad; impulsará la equidad de género, la justicia, la solidaridad y la paz; estimulará el sentido crítico, el arte y la cultura física, la iniciativa individual y comunitaria, y el desarrollo de competencias y capacidades para crear y trabajar” (Art. 27). Otro avance en el plano normativo está representado por la inclusión de la noción de Buen Vivir, el Sumak Kawsay, al establecer que será responsabilidad del Estado potenciar los saberes ancestrales para contribuir a su realización (Art. 387). Esto implica el reposicionamiento de los saberes ancestrales, al relativizar la universalidad de los saberes científicos hegemónicos.

Luego de ocho años de recorrido y por la puesta en marcha de procesos de evaluación estatal, la *Amawtay Wasi* cesó sus actividades en 2013, generando un amplio debate en torno a la vinculación entre proyectos propios y el funcionamiento del sistema oficial de educación superior. Hacia 2017 se retomaron las gestiones para su reapertura y luego de un período de reuniones y readecuaciones, en 2018 la *Universidad Intercultural Amawtay Wasi* se crea por ley como institución “pública, de carácter comunitario, sin fines de lucro, con autonomía académica, administrativa, financiera y organizativa”. Como es dable esperar, se suscitaron extensos e interesantes debates vinculados a las diferencias entre las perspectivas y definiciones de ambos períodos.



Pluriversidad Indígena Amawtay Wasi ¡Presente!

Entrevista con Luis Fernando Sarango, Rector de la Pluriversidad Amawtay Wasi
(Ecuador)

<https://youtu.be/uaTRLn8gVyl>

La propuesta de Interculturalidad transformadora en la experiencia de “las interculturales” en México

Los desarrollos teóricos y conceptuales en México durante las últimas décadas acompañan experiencias de profesionalización de miembros de los pueblos indígenas. En este sentido, la propuesta de interculturalidad crítica y transformadora desarrollada por Gunther Dietz y sus equipos de investigación da cuenta de experiencias de Educación Superior en este país. Una de las premisas de esta perspectiva es considerar la *diversidad de diversidades* que conforman a las sociedades contemporáneas como punto de partida. En el ámbito educativo implica comprender cada institución en su contexto:

- Quiénes definen contenidos como legítimos
- Qué minorías y mayorías se construyen
- Qué saberes son incluidos y excluidos
- Qué actores participan
- Qué efectos asimiladores o segregadores generan las medidas implementadas.

El eje crítico de la propuesta se refleja en la necesidad de visibilizar las asimetrías y desigualdades históricas que impidieron que determinados grupos accedan al sistema educativo, poniendo en tensión el origen de esas condiciones desiguales.

Desde esta mirada entonces es necesario transformar las instituciones educativas transitando a formas de organización escolar, a contenidos curriculares y a métodos de enseñanza-aprendizaje más diversos, plurales y horizontales.

En este sentido, se plantea no trabajar para y por un solo grupo, sino con todos los grupos que forman la sociedad, postulando una educación intercultural para todos y todas, pero no igual para todos y todas, sino con estrategias diversificadas en función de los contextos.

Estos esfuerzos también requieren transformar el rol docente, para ser traductor, intérprete, en definitiva, puente entre diversos saberes. Así, el aprendizaje colaborativo en comunidades situadas como estrategia, con el horizonte de desarrollar competencias comunicativas interculturales para desempeñarse en contextos diversos y heterogéneos no solo cultural y lingüísticamente sino también en términos de género, edad y clase social, implica también desarrollar la capacidad de trascender el

etnocentrismo del grupo propio, identificar la propia posición y relationalidad para cambiar la perspectiva.

Ante la realidad de las instituciones educativas que tradicionalmente han transmitido saberes de forma abstracta y desvinculados de la práctica, se propone el diálogo entre el saber y el hacer de las comunidades en las que se encuentran insertas las instituciones educativas.

En el contexto mexicano se han creado distintas instituciones a través de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), la Secretaría de Educación Pública (SEP), la sociedad civil y la cooperación internacional. En el año 2003 surgieron las Universidades Interculturales (UI) como respuesta principalmente a dos cuestiones: por un lado, ampliar la cobertura ya que las tasas de ingreso de jóvenes indígenas a la educación superior y universitaria en particular eran muy bajas, y por otro lado, atender a la demanda de pertinencia cultural y regional de la oferta educativa, en cuanto a una educación propia que responda a las necesidades, valores, saberes y cosmovisiones indígenas (Mateos Cortés y Dietz, 2016).

Actualmente se encuentran en funcionamiento once (11) Universidades Interculturales en distintos estados del país, con varias cohortes de graduados y graduadas en las distintas carreras, por lo que ya se han realizado diversos estudios sobre el impacto concreto de las herramientas adquiridas por los y las estudiantes ya profesionales en los distintos contextos locales.



Universidades Interculturales. Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe. Secretaría de Educación Pública, México. Agosto de 2018.

Presentación institucional.

<https://youtu.be/9Zn-O5X3-kw>

Universidades Interculturales en México. Fragmento de entrevista a Gunther Dietz de la Universidad Veracruzana.

Reflexiones sobre avances, tensiones y desafíos de las UI.

https://youtu.be/2cUC_0Oni_0

Intraculturalidad / Interculturalidad para todos y todas / ciudadanías ampliadas y/o diferenciadas

Con el objetivo de observar la vinculación entre estos conceptos vamos a acercarnos a la experiencia de Bolivia en relación con la EIB y a las reflexiones teóricas y propositivas que acompañan su recorrido, que tal como en los casos anteriores, nos invitan a identificar esferas de intervención posibles para la transformación social.

Guido Machaca Benito (2010) refiere que la trayectoria histórica de la EIB en Bolivia ha transitado por diversas etapas: surgió como propuesta de las organizaciones populares e indígenas, luego con el apoyo de la cooperación internacional y el involucramiento del Ministerio de Educación se convierte en proyecto pedagógico, posteriormente se constituye en política pública porque es parte fundamental de la Ley de Reforma Educativa, y por último, se convierte en política constitucional.

En su Constitución de 2009 Bolivia declara el carácter “intracultural, intercultural y plurilingüe en todo el sistema educativo” (Art. 78:2), su fundamentación “abierta, humanista, científica, técnica y tecnológica, productiva, territorial, teórica y práctica, liberadora y revolucionaria, crítica y solidaria” (Art. 78:3), y su contribución al fortalecimiento de la unidad e identidad de todas y todos como parte del Estado Plurinacional, así como la identidad y desarrollo cultural de los miembros de cada nación o pueblo indígena originario campesino, y el entendimiento y enriquecimiento intercultural dentro del Estado” (Art. 80:2).

Esta definición de la educación como intracultural, intercultural y plurilingüe (EIIP) representa, de acuerdo a Machaca Benito (op. cit), una continuidad y complemento de la EIB, pero con un alcance aún mayor. Por ejemplo, en el plano epistemológico, la EIB plantea la valoración e incorporación de saberes de los pueblos indígenas en el currículum, pero en la propuesta de la EIIP se entiende que esos conocimientos deben ser considerados como un sistema epistemológico, para promover un diálogo entre sistemas de saberes.

En diciembre de 2010 entra en vigencia la Ley N.º 070, que tiene sus antecedentes en el Anteproyecto de Nueva Ley de Educación Boliviana “Avelino Siñani - Elizardo Pérez” de 2006, y crea el Sistema Educativo Plurinacional, como base para la consolidación del Estado Plurinacional. En ese sentido, el sistema educativo debe contribuir a la descolonización para garantizar una sociedad del Vivir Bien,

en el entendimiento que la escuela es un medio para construir formas de sociedad y desarrollo que no son universales, sino que cada pueblo decide cómo armar su educación.

Los resultados de todo este tiempo de implementación de la EIB primero, de la EIIP después, son dispares, y presentan avances y retrocesos enmarcados en el convulsionado clima político de los últimos años en el país.



Revolución educativa en el Estado Plurinacional de Bolivia.

Ministerio de Educación. Estado Plurinacional de Bolivia. Unidad de Políticas Intracultural, Intercultural y Plurilingüe. La Paz, 2014.

<https://youtu.be/HLDkoW0HrCg>

La cuestión de la escasez de recursos humanos formados para la implementación de la EIB y luego de EIIP fue tempranamente identificada en Bolivia y, también aquí, por ello se han desarrollado — como vimos en apartados anteriores para los casos de Ecuador y México — distintas iniciativas de educación superior indígena. Es importante destacar la creación en 2008 de tres Universidades Indígenas Bolivianas Comunitarias Interculturales Productivas (UNIBOL): Aymara “Tupak Katari”, Quechua “Casimiro Huanca” y Guaraní y Pueblos de Tierras Bajas “Apiaguaiki Tupa”.

Poco más de una década antes de la creación de las Universidades Indígenas, en 1996, inició sus actividades en la Universidad Mayor de San Simón de Cochabamba (UMSS), el Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB Andes). Se fundó como iniciativa conjunta entre universidades, ministerios de educación y organizaciones de Bolivia, Colombia, Chile, Ecuador, Perú y Argentina, y agencias de cooperación internacional.

Sus principales actividades son la formación, la investigación, la asistencia técnica, la asesoría en educación e interculturalidad, la gestión documental y la publicación e interacción social. El desarrollo de sus actividades está en consonancia con las demandas sociales por una educación cultural y lingüísticamente pertinente en los contextos de diversidad cultural de América Latina. El programa atravesó dos etapas: la inicial bajo el auspicio de la Cooperación Técnica Alemana (GTZ) y luego, desde 2007, cuando pasa a integrar la UMSS (Ver www.proeibandes.org).

Durante los primeros años el programa estableció convenios con diecinueve (19) universidades de Colombia, Chile, Ecuador y Perú. En Argentina la articulación se llevó adelante con el entonces Programa de Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación de la Nación. Desde 1998 dictan la Maestría en EIB, el Curso de Especialización en EIB en América Latina y la Maestría en Sociolingüística. A la fecha se han graduado más de 200 estudiantes indígenas y no indígenas de Argentina, Belice, Bolivia, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú y Venezuela.



Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos
(PROEIB Andes) - Universidad Mayor de San Simón, Cochabamba, Bolivia.

<http://www.proeibandes.org/>

Para ir cerrando este apartado, compartimos con Prada y López (2009) que si la educación no está acompañada de políticas lingüísticas y culturales claras y la voluntad estatal de implementarlas, la potencia de los cambios pierde fuerza. Pero aun cuando todo lo anterior suceda, tampoco será suficiente si la sociedad en su conjunto no se involucra en cambiar las actitudes de racismo, discriminación y exclusión a las que se ha sometido a los/as indígenas y otras identidades diversas. Por eso es necesario concentrar los esfuerzos en la interculturalización de las sociedades latinoamericanas, profundizando los debates en otros ámbitos más allá del educativo.

Podemos afirmar entonces que existe un doble sentido en la propuesta de interculturalidad para todos/as, *un todos/as* es “todos/as los/as estudiantes” —de las diversas identidades— y *otro todos/as* es “todos/as los/as ciudadanos/as”, en los distintos ámbitos que integran la vida social.

Los debates surgidos en el ámbito educativo impregnán progresivamente otros espacios, habilitando las discusiones sobre el carácter mismo de la ciudadanía en la región, postulando visiones de ciudadanía ampliada, de ciudadanía diferenciada o de ciudadanía intercultural. La motivación compartida entre estas nociones es la urgencia de superar la ciudadanía abstracta y restringida al ámbito electoral que las relaciones de poder hegemónico impusieron en la región. Desde el siglo XIX, la ciudadanía ha sido la principal forma de integración e inclusión de los sujetos en la comunidad política de los países latinoamericanos, sin embargo, los procesos de ciudadanización actuales se caracterizan por la ampliación de los márgenes de inclusividad, por la idea que existe un/a

ciudadano/a más complejo/a y descentrado/a que apela a su integración en la comunidad política, desde parámetros distintos a los tradicionales (Bello, 2009).



A modo de ejemplo de lo desarrollado anteriormente, observemos en el siguiente fragmento aquellos conceptos señalados entre corchetes por la investigadora Tiina Saaresranta:

“La concepción de interculturalidad del movimiento de las naciones indígenas originarias está cimentada en: las relaciones igualitarias y de respeto mutuo entre las diferentes culturas [interculturalidad]; el fortalecimiento de la identidad cultural [intraculturalidad]; el desarrollo de la lengua originaria y el castellano como segunda lengua [plurilingüismo] y la gestión territorial con autonomía como una forma de ejercer el poder político en nuestros propios territorios [autonomía]”.

CONAMAQ et al., en Saaresranta (2011)

Los avances latinoamericanos en torno a las reflexiones sobre interculturalidad pueden aportar a la construcción de estas nuevas ciudadanías y, consecuentemente, a una sociedad más justa, equitativa e igualitaria.



Retomemos la síntesis de puntos de consenso que nos presenta Ruth Moya:

1. La interculturalidad o las relaciones interculturales se estructuran en el marco de relaciones de poder, de manera que reestructurar dichas relaciones de poder en favor de los sectores excluidos y oprimidos requiere de una interculturalidad que promueva **mayor equidad** de las relaciones sociales, culturales y económicas.
2. La interculturalidad implica el **reconocimiento de las diferencias**, pero sobre todo **de las desigualdades** en los distintos órdenes de la vida social y no significa, como en el pasado, exclusivamente las posibilidades de integración bajo parámetros de inequidad.
3. La interculturalidad debe promover la **ampliación de la democracia social**,

económica y cultural, que solo tiene posibilidades de ser si se incrementan las posibilidades de generar conocimientos específicos sobre las desigualdades y diferencias y si se promueven transformaciones reales en las relaciones sociales.

4. Si bien el concepto de **interculturalidad** surgió como parte de la reflexión pedagógica de la educación bilingüe, ésta **debe profundizarse y trascender el ámbito de la educación**.
5. La **interculturalidad** en la educación debe enmarcarse en el ámbito de los derechos colectivos e individuales y, los derechos interculturales, deben ser ejercidos en función del **buen vivir colectivo**, desde los parámetros de calidad socialmente construidos y socialmente pertinentes.

(Moya, 2009: 48)

Llegamos al final de esta clase, en la que nos propusimos ejemplificar y sintetizar algunos desarrollos de las conceptualizaciones acerca de la interculturalidad y la perspectiva intercultural en diferentes contextos de Latinoamérica. Sin ánimos ni pretensión de exhaustividad, hemos intentado reflejar cómo las nociones teóricas encarnan en prácticas tan concretas como complejas, a la vez que permiten desprender de ellas reflexiones para orientar nuestras propias prácticas pedagógicas.



SÍNTESIS

En esta clase desarrollamos los siguientes temas:

- Interculturalidad/es. Nuevas demandas de los movimientos indígenas. Surgimiento de Instituciones Interculturales de Educación Superior (IIES).
- La interculturalidad crítica en la experiencia de la Amawtay Wasi en Ecuador.
- La propuesta de Interculturalidad transformadora en la experiencia de “las interculturales” en México.
- Intraculturalidad/Interculturalidad para todos y todas/ciudadanías ampliadas y/o diferenciadas. La EIB en Bolivia.

Actividades



Consigna

(Trabajo escrito individual)

Elija uno de los videos compartidos en la clase e identifique las principales características de la propuesta de interculturalidad que se desarrolla en la experiencia.

Ecuador: Pluriversidad Indígena Amawtay Wasi ¡Presente!

Entrevista con Luis Fernando Sarango, Rector de la Pluriversidad Amawtay Wasi.
2013.

<https://youtu.be/uaTRLn8gVyl>

México: Universidades Interculturales. Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe. Secretaría de Educación Pública, México. 2018.
Presentación institucional.

<https://youtu.be/9Zn-O5X3-kw>

Universidades Interculturales en México. Fragmento de entrevista a Gunther Dietz de la Universidad Veracruzana. Reflexiones sobre avances, tensiones y desafíos de las UI. 2019.

https://youtu.be/2cUC_0Oni_0

Bolivia: Revolución educativa en el Estado Plurinacional de Bolivia.

Ministerio de Educación. Estado Plurinacional de Bolivia. Unidad de Políticas Intracultural, Intercultural y Plurilingüe. La Paz, 2014.

<https://youtu.be/HLDkoW0HrCg>

- El trabajo es escrito e individual.
- Deberá presentarse en formato Word (.doc). Arial 11; interlineado 1.50, y deberá tener como máximo 2 carillas.
- El archivo deberá renombrarse de la siguiente manera:
Apellido_Nombre_ActividadClase2. doc

- La entrega será en el espacio del campus habilitado para tal fin.

Material de lectura

Bello, Álvaro (2009) Derechos indígenas y ciudadanías diferenciadas en América Latina y el Caribe. Implicancias para la educación. En: *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas*. Plural. 57-76.

López, L. E.; Moya, R.; Hamel, R. E. (2009). *Pueblos indígenas y educación superior en América Latina y el Caribe*. Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas. Plural. 246-273.

Bibliografía de referencia

Machaca Benito, Guido (2010) *De la EIB hacia la EIIP. Logros, dificultades y desafíos de la educación intercultural bilingüe en Bolivia en el marco del Estado plurinacional*. En: Revista guatemalteca de educación, año 2 N.º 3. (pp. 72-118).

Mateos Cortés, Laura y Gunther Dietz (2016). Universidades Interculturales en México. Balance crítico de la primera década. Presentación temática. En: Revista Mexicana de Investigación Educativa. Vol 21. Núm 70. México. 683-690.

Moya, Ruth (2009). La interculturalidad para todos en América Latina. En: Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas. Plural. 22-56.

Prada, F. y L. E. López (2009). Educación superior y descentramiento epistemológico. En Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas. Plural. 427-451.

Saaresranta, Tiina (2011). Perspectivas hacia una educación intracultural en el contexto indígena originario campesino. En: T'inkazos. Revista Boliviana de Ciencias Sociales. Vol 14 N.º 30. 127-144. Disponible en:

<http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-74512011000200006&lng=es&nrm=iso>. ISSN 1990-7451.

Walsh, Catherine (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En: Viaña J., Tapia L. y



Catherine Walsh. *Construyendo Interculturalidad Crítica*. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, Bolivia. Pp. 75-96.

Créditos

Autoras: Marcela Cristina Alaniz y Adriana Serrudo.

Cómo citar este texto:

Alaniz, Marcela C. y Adriana Serrudo (2022). Módulo II. Clase N.º 2: “Interculturalidad/es. Perspectivas plurales en educación escolar”. Actualización Académica en Educación Intercultural Bilingüe / Educación Intercultural. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons
[Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0](#)

Módulo 2: Interculturalidad/es. Perspectivas plurales en la educación escolar

Clase 3: La EIB desde Argentina: experiencias y propuestas pedagógicas provinciales I

Presentación

Bienvenidos/as a esta clase, ¡la tercera del módulo!

En las clases anteriores nos detuvimos en el recorrido de las conceptualizaciones de la EIB en América Latina a fin de dar contexto a lo que hoy conocemos como Educación Intercultural Bilingüe.

Habiendo realizado este recorrido conceptual en la región, nos detendremos en algunas de las experiencias y propuestas pedagógicas de Educación Intercultural Bilingüe desarrolladas en nuestro país. Esperamos que esto nos permita otorgar sentido y contenido a las prácticas pedagógicas que vienen teniendo lugar en diferentes contextos de interculturalidad y/o bilingüismo en Argentina.

Distinguimos aquí experiencias y prácticas de EIB en dos de los sentidos en los cuales tienen lugar en Argentina:

- Experiencias de EIB/EBI: que se desarrollan en contextos educativos en los que existe presencia y uso de una o varias lenguas indígenas o de origen indígena y donde el diálogo intercultural es crucial para la escolarización de niños/as y jóvenes.
- Experiencias de EI: aquellas que dan cuenta de contextos en los que las lenguas indígenas y su uso se retrajeron pero aún así existen y se manifiestan situaciones educativas en las que las relaciones interculturales conforman parte importante de la revalorización de los pueblos indígenas y de otras identidades en el conjunto de la sociedad.

En esta clase nos detendremos en desarrollos de EIB/EBI situados en provincias que iniciaron el camino de la EIB y donde la importante presencia del bilingüismo ha sido su punto de partida. Al mismo tiempo, daremos cuenta de situaciones en las que la presencia de lenguas de origen indígena es importante y ampliamente usada por la población sin que ello implique, necesariamente, un reconocimiento de su condición de pertenencia a un pueblo indígena.

Es importante señalar que hacemos aquí una selección de situaciones que dan cuenta de experiencias de EIB/EBI a fin de presentar un escenario de mucha heterogeneidad en las construcciones y los procesos provinciales. Esa misma heterogeneidad dificulta contar con el mismo tipo de información que permita realizar un abordaje estrictamente comparativo.

Educación Intercultural Bilingüe: experiencias y prácticas provinciales

El Documento Anexo de la **Resolución CFE N.º 119/10 La Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe en el Sistema Educativo Nacional** (Serrudo, 2011) plantea la necesidad de considerar a la EIB en los múltiples sentidos y formas que adquiere en nuestro país. Esto guarda relación fundamentalmente con la consideración que implica entender no una EIB, sino diferentes tipos de EIBs que puedan atender con pertinencia las múltiples realidades socioculturales y lingüísticas presentes en las instituciones a lo largo y ancho de Argentina.

Siguiendo este sello distintivo de la EIB y el modo en el que estas complejidades tienen lugar en nuestro país, intentaremos presentar brevemente algunos de los avances y desafíos que presenta la implementación concreta de estas prácticas, tomando algunas provincias en esta situación.

Chaco, Formosa y Salta: experiencias y desarrollos

Tal como se desarrolló en el módulo 1, las primeras experiencias de utilización de las lenguas indígenas en las instituciones escolares tuvieron lugar en las provincias de Formosa, Chaco y Salta. Cada una de ellas realizó distintos recorridos en pos de una implementación real de la EIB en las aulas con población bilingüe e indígena.

En los casos de Chaco y Formosa, la EIB posee un lugar consolidado en sus respectivas estructuras ministeriales y cuenta con equipos de trabajo con amplia presencia en los territorios donde se encuentran las instituciones educativas con mayor matrícula de estudiantes indígenas. En ambos casos, el sostenimiento de las áreas respectivas a lo largo de más de 30 años ha permitido notar avances significativos en la implementación de la EIB y la consolidación de espacios curriculares y propuestas pedagógicas propias en las instituciones educativas.

En la provincia de **Chaco** al marco legislativo de mediados de 1980 —ya mencionado en las clases del Módulo I— se le sumaron otros significativos avances tales como:

- **Ley provincial N.º 6604/2010.** Declaración como lenguas oficiales de la Provincia a las lenguas de los pueblos preexistentes Qom, Moqoit y Wichí.
- **Ley N.º 7446/2014** de Educación Pública de Gestión Comunitaria Bilingüe Intercultural Indígena.
- **Ley N.º 7584/2015** Incorporación al Estatuto Docente de la Modalidad de Educación Bilingüe Intercultural.
- Creación de **Junta de Clasificación de Educación Bilingüe Intercultural Indígena** para cada uno de los niveles educativos, en octubre de 2020.



“En 2010 Chaco tenía 1.048.036 habitantes, de los cuales 41.304, se reconocían como pertenecientes o descendientes de los pueblos Qom, Wichí y Moqoit. Según datos de la Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas 2004-2005, del total en el país 47.591 Qom se encontraban en la región de Chaco, Formosa y Santa Fe; 36.149 Wichí en las provincias de Chaco, Formosa y Salta; y 12.145 Moqoit en Chaco y Santa Fe. En cuanto a la situación educativa, en 2016 la provincia contaba con alrededor de 68 establecimientos de modalidad EBI en los niveles inicial, primario y secundario.”

(Barboza, 2022: 9)

En este sentido, los avances normativos acompañan el hacer de la EBI en Chaco a través de la implementación y su puesta en práctica, aunque este proceso no esté exento de conflictos y dificultades al interior de las instituciones educativas. Algunas de estas dificultades, como se mencionó en otras clases, nos hablan de la necesidad de contar con decisiones institucionales que aborden la complejidad de la interculturalidad y el bilingüismo en una construcción dialogada y participativa entre docentes indígenas y no indígenas y las comunidades educativas en su conjunto. Así también, la demanda de una formación docente adecuada a los diferentes contextos socioculturales y lingüísticos hace necesaria una profunda reflexión sobre sus sentidos y las necesidades formativas de cada uno de los niveles de la educación.



En este extracto Medina comparte algunas características de la implementación de la EBI en Chaco, a partir de los testimonios de una ADA -Auxiliar Docente Aborigen- y una docente no indígena en el nivel inicial.

"B. es un ADA que trabaja en pareja pedagógica en un jardín con modalidad EIB con niños de cuatro y cinco años de edad, de los cuales un 60% son indígenas. El fragmento de la situación que se describe se desarrollaba mientras los niños desayunaban. Preguntamos a B. como trabaja ella con sus colegas no indígenas y respondió lo siguiente: 'trabajo a la par de las maestras, planifico las mismas actividades pero con mi lengua y cultura'. Continuamos preguntando qué cree que espera la comunidad indígena de su tarea en el jardín y nos respondió: 'que ella es el nexo, el medio de comunicación, la confianza entre los docentes, padres y los alumnos'. Nos comenta que en ocasiones las mamás o abuelas no hablan con las docentes criollas, no quieren dejar a sus hijos en el jardín o cuando un niño falta ella que conoce a la comunidad, se acerca y averigua qué está pasando, por qué el niño no asiste al jardín..."

"Una docente no indígena que trabaja hace diecisiete años en el nivel inicial afirma que durante años le costó mucho llegar a los supervisores. Es decir, la docente sostiene que sus supervisores no comprendían que en el jardín del barrio debía desarrollar tareas en articulación con el nivel primario debido a que no solo compartían el mismo espacio edilicio, sino también respondían a un mismo proyecto pedagógico y comunitario. Comenta que sus supervisores le decían que con las metodologías de enseñanza implementadas para el nivel inicial se estaba primarizando la enseñanza de dicho nivel".

(Medina, 2016: 172)



Para conocer más sobre el desarrollo de la EBI en Chaco pueden visitar este sitio

<https://educacion.chaco.gob.ar/subsecretarias/interculturalidad-y-plurilinguismo/>

La provincia de **Formosa** cuenta también con un marco de definiciones acerca de la EIB en las instituciones educativas de los niveles inicial, primario y secundario. Los aspectos centrales



abordados tienen que ver con la importancia de una gestión escolar pensada y atravesada por una pedagogía intercultural. En este sentido, son claves las definiciones acerca de:

- los alcances de las escuelas de EIB y sus implicancias en los proyectos educativos de cada institución;
- el trabajo curricular acerca de qué y cómo se enseña en estas instituciones;
- la importancia de las funciones del MEMA (Maestro Especial de Modalidad Aborigen) en cada uno de los niveles educativos obligatorios.

¿Qué significa participar de una escuela de EIB?

Atendiendo a la pertinencia de cada Nivel y contexto, la tarea de quienes conformamos la Modalidad en el Sistema radica en:

- a) Contribuir al **desarrollo institucional de las escuelas de Modalidad** dinamizando procesos orgánicos pertinentes a la EIB, con participación de las personas de la comunidad en el quehacer pedagógico e institucional, según roles de función y responsabilidades sociales.
- b) Descubrir y discernir sobre las maneras de **alcanzar una relación pedagógica constante y significativa**, en la que los alumnos y alumnas indígenas crezcan a gusto en la escuela, con visiones que honren sus escenarios diarios; se formen en la práctica cotidiana de lecturas apreciadoras de sus contextos de pertenencia; construyan con autonomía prácticas y conocimientos necesarios a la calidad de sus trayectorias escolares; se apropien de conocimientos, técnicas y tecnologías que contribuyan de manera activa y competente en los procesos de cambio de cada lugar.
- c) **Interculturalizar la escuela** en sus saberes y formas de aprendizaje y de transmisión, como intercambio entre culturas vivas y para ejercer el derecho de cada pueblo a decidir activamente sobre los conocimientos heredados y los usos que se deben enseñar, transmitir y fomentar en los itinerarios de la educación obligatoria.
- d) Garantizar el **empleo escolar de las lenguas indígenas en los procesos pedagógicos y el dominio del español oral y escrito**, para lograr un modelo de bilingüismo de mantenimiento y desarrollo de las lenguas originarias en uso, acorde a las características sociolingüísticas de los contextos socioeducativos y las expectativas de las comunidades de origen.

Documento Marco Modalidad de EIB. Ministerio de Cultura y Educación. Provincia de Formosa. 2012. Resol. MCyE N.º 2161

En cada uno de los niveles educativos obligatorios, la modalidad de EIB desarrolla acciones pedagógicas de acuerdo a la composición de cada nivel y a su historia en articulación con esta modalidad, teniendo en cuenta además las definiciones pedagógicas antes apuntadas:

- **Nivel Inicial:** en las salas de nivel inicial la gestión intercultural se desarrolla a través de parejas pedagógicas conformadas por un maestro o una maestra de jardín de infantes –MJI- y un/a maestro/a especial de la modalidad aborigen –MEMA-, ambos con roles y funciones diferenciadas y complementarias.
- **Nivel Primario:** El proceso de escolarización en comunidades indígenas en Formosa se inició en este nivel dada su importancia en la alfabetización y la histórica obligatoriedad. En el caso de la EIB, a través de la denominada Modalidad Aborigen, se incorporaron los primeros indígenas bajo la figura de Auxiliar Docente Aborigen a las escuelas primarias de algunas comunidades. Entre 1984 y 1987 funcionaron dos centros de capacitación para estas figuras indígenas en Ing. Juárez y en El Potrillo. A partir de 1991, y contando con egresados con título de Maestro Especial de la Modalidad Aborigen para el 1er. Ciclo –MEMA-3, fueron designados en escuelas de Modalidad Aborigen.
- **Nivel Secundario:** la educación secundaria localizada en comunidades originarias se desarrolla en Escuelas Provinciales de Educación Secundaria de Modalidad EIB, algunas situadas en zonas urbanas y la mayoría en el ámbito rural.



Les compartimos este enlace donde pueden consultar el trabajo realizado por la Modalidad de EIB en la provincia de Formosa

<http://educacionvirtual.formosa.gob.ar/course/index.php?categoryid=23>

La provincia de **Salta** reconoce en su territorio cerca de 15 pueblos indígenas (atacama, ava guaraní, chané, chorote, chulupí, diaguita-calchaquí, guaraní, kolla, iogys, lule, tapiete, tastil, toba qom, weenhayek y wichí) y 9 lenguas diferentes que cuentan con distintos grados de vitalidad y uso.

Como ya fue mencionado en el Módulo 1, existen experiencias escolares de usos de lenguas indígenas en esta provincia desde mediados de la década de 1980. Sin embargo, a diferencia de Chaco y Formosa, su institucionalidad en el área ministerial de la provincia tiene lugar en la primera década del nuevo siglo. En 2010 el área de EIB en el Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología provincial se reorganiza, por lo que el camino de implementación institucional y de acciones específicas se fue consolidando a partir de entonces.

En los inicios de las experiencias escolares de EIB en Salta se enfatizó la atención de niñas/os cuyas primeras lenguas eran las lenguas indígenas y no el español. Ante esta situación, la figura del Auxiliar Bilingüe -AB- fue introducida en 1985 a través de un proyecto piloto en la Escuela N.º 406 Río Bermejo de la localidad de Carboncito; este proyecto se extendería luego a escuelas con población indígena bilingüe de los departamentos de Rivadavia, San Martín y Orán (1988). Esta situación de inicio hizo que los desarrollos de las experiencias escolares de EIB se vincularan a los usos escolares de las lenguas indígenas en los primeros años de la escolarización, y donde los auxiliares bilingües se ocupaban mayormente de la traducción de consignas.



“Inicialmente el auxiliar bilingüe desempeñaba su labor como traductor de lo que impartía el docente no-indígena, era un nexo entre el docente y los niños y también entre la escuela y la comunidad... El auxiliar en ese período debía abocarse a remediar las dificultades que planteaban la deserción, la repitencia y la falta de comprensión del castellano de los niños a fin de completar los requisitos del currículo oficial”

(Hirsch, S. y Serrudo, A. 2016: 192)

En este sentido, las experiencias institucionales producto del interés de directivos y las demandas de comunidades organizadas fueron componiendo el conjunto de desarrollos educativos más significativos de la provincia de Salta sobre la EIB: Carboncito y Misión Chaqueña en la zona del Bermejo; Yacuy y Tuyuntí entre la población guaraní y chané respectivamente; La Puntana en la



región del Pilcomayo. Estas experiencias institucionales desarrollaron materiales pedagógicos propios, muchas veces con el apoyo de organizaciones no gubernamentales o universidades, y también pusieron en marcha experiencias de trabajo áulico en pareja pedagógica. Esta estrategia de trabajo entre docente no indígena y docente indígena se desarrolla con variantes y énfasis diferentes en Chaco, donde tuvo origen, y también en Formosa.



“La pareja pedagógica está formada por un docente no originario (el maestro de grado) y uno originario (MEMA, ADA o Auxiliar Bilingüe, según de qué provincia se trate)... Surge como respuesta a la necesidad de abordar el aprendizaje de grupos de niños aborígenes cuya lengua materna suele no ser el castellano, quienes pueden compartir el aula o no con otros que no lo son y frente a los que se venía desempeñando un docente no aborigen que solo hablaba castellano”.

(Zidarich, 2010: 232)

En los últimos años tomaron importancia la presencia y demandas educativas de los pueblos Kolla y Diaguita-Calchaquí cuyas particularidades no habían sido contempladas inicialmente en las propuestas de EIB de la provincia, otorgando mayor complejidad y dinámica a los procesos educativos vinculados a la interculturalidad en esta provincia.



“En los últimos años la Modalidad EIB ha funcionado en conjunto con la Modalidad de Educación Rural, pero a partir de este año se decide reorganizar este esquema. Así, la EIB se constituye en una Coordinación específica, como una forma no sólo de visibilizar la existencia de prácticas y saberes de los pueblos indígenas con características singulares, sino también de reconocer que la Educación Intercultural no se limita a los ámbitos y problemáticas rurales.

Debemos destacar que la provincia de Salta presenta una significativa diversidad cultural y lingüística en el país, existiendo 14 pueblos indígenas (...) de los cuales 7 son hablantes de sus lenguas vernáculas. Esa población vive tanto en el ámbito rural, urbano y periurbano. Asimismo, se trata de comunidades dinámicas que no sólo habitan las denominadas “tierras altas y bajas”, sino que además están presentes a lo largo y ancho de nuestra provincia.

De esta manera, la Coordinación provincial de EIB se propone emprender un nuevo proyecto asumiendo el desafío de pensar la interculturalidad en términos transversales y dinámicos”.

(Guaymás, Casimiro Córdoba y Giménez, 2020: 3)

Los desarrollos que esbozamos hasta aquí nos muestran avances en cada uno de sus territorios y de acuerdo a sus propias particularidades y definiciones. Algunas cuestiones que aún se plantean como desafíos son los siguientes:

- **La jerarquización de docentes indígenas:** roles, funciones y posicionamientos.

Si bien como vimos se avanzó en normativas específicas —como la inclusión en el Estatuto del Docente (Chaco) o la definición de funciones de los MEMA en cada nivel (Formosa)— en las situaciones áulicas aún se visualizan tensiones acerca de sus roles pedagógicos. Esto se acentúa en el caso de Salta donde las definiciones de roles y funciones siguen pensando a los ABs en términos de traductores de consignas y no en su desempeño pedagógico.

- **La pareja pedagógica:** sus alcances y posibilidades.

La pareja pedagógica en tanto propuesta ha sido desarrollada en estas provincias desde mediados de la década de 1990. Es una propuesta que intenta dar respuesta a la cuestión de

las aulas heterogéneas en términos culturales y lingüísticos y supone una relación horizontal entre docente no indígena y docente indígena al momento de impartir clases. Los desafíos alrededor de esta propuesta tienen que ver con el primer punto desarrollado, ya que los docentes indígenas formados y en formación demandan poder estar a cargo de las aulas con población indígena y donde la modalidad de EIB debería desarrollarse.

- **Trayectorias educativas** y resultados pedagógicos.

La cuestión de las trayectorias educativas y su recorrido en tiempo y forma es una de las preocupaciones centrales de la mayoría de los sistemas educativos, preocupación que se ha incrementado en el último tiempo debido a la situación de pandemia y post pandemia atravesada a nivel mundial. Garantizar las trayectorias educativas de todas/os las/os niñas/os y jóvenes es una de las obligaciones que posee el estado nacional y los estados provinciales en términos de derechos educativos. Es por ello que año a año se vienen realizando acciones pedagógicas que pretenden achicar la brecha del acceso educativo de la población perteneciente a pueblos originarios.



Los docentes wichí toman la palabra

Docentes bilingües de Chaco, Formosa y Salta comparten opiniones y reflexiones acerca de la importancia de su lengua y de las lenguas en el desarrollo de los pueblos.

<https://lenguawichi.com.ar/educacion-bilingue/los-docentes-wichi-toman-la-palabra/>

Voces desde la Patagonia: Neuquén y la lengua mapuce

El sur de nuestro país fue uno de los lugares en donde más se sintió la prohibición de las lenguas indígenas en los espacios escolares. Tal como vimos en la primera clase del módulo 1, las situaciones vinculadas a la educación de niñas y niños indígenas han tenido consecuencias en el uso de su lengua originaria. En la provincia de Neuquén iniciaron tempranamente las reflexiones sobre la incorporación del mapuzungun en las instituciones educativas, y con ello, la incorporación de figuras docentes indígenas como el Maestro de Lengua y Cultura Mapuce. Es necesario aclarar que

escribimos *mapuce* y no *mapuche* en función de la decisión tomada por la Confederación Mapuce de Neuquén de optar por el Grafemario Rangileo como sistema de escritura de su lengua.

La forma de vida ancestral del pueblo mapuce, a ambos lados de la Cordillera de los Andes, se vio transformada drásticamente con el inicio de los procesos de incorporación de tierras para la producción emprendidos por los gobiernos de Chile y Argentina a fines del siglo XIX. Las acciones de desarticulación y fragmentación política, social y económica del pueblo mapuce tuvieron como consecuencia el despojo territorial, el ingreso de hombres y mujeres como trabajadores rurales en las estancias y la separación y dispersión de las familias. La ocupación de esta región se sella con la creación de los denominados Territorios Nacionales, que, en el caso de la provincia de Neuquén, ocurrió en 1884.

Sobreponiéndose a los procesos de invisibilización operada en la sociedad neuquina, las más de 60 comunidades del pueblo mapuce han sostenido su educación propia o autónoma, el *kimelutwn zugu* en los ámbitos familiares y comunitarios.. A través de él, los mayores transmiten a los niños y a las niñas valores y pautas culturales que deben conocer y respetar. La tarea se desarrolla en el ámbito familiar y comunitario, y se ha visto fortalecida por la incorporación de encuentros en formato de talleres, la producción de materiales educativos y el uso de las nuevas tecnologías de comunicación. En la ciudad de Neuquén se formó en el año 2001 el Centro de Educación Mapuce Norgvbamtuleayiñ, cuyo principal objetivo es trabajar por la recuperación y proyección de la educación autónoma mapuche.



Una kimeltufe (educadora mapuce) explica:

“Tayiñ mapuche kimvn (nuestro conocimiento) es entregado de diversas maneras a través del mapuzugun (idioma de todas las vidas).

Por eso tomamos como ejemplo la vida comunitaria de pu coyke (ñandúes); escuchamos la voz de la tierra cuando se manifiesta a través del pijañ mawiza (volcán); atendemos las señales de pu vñvm (los pájaros) que guían nuestro andar en el territorio.

Siempre pu newen (todas las vidas) nos están enseñando cómo vivir una vida ordenada y de respeto a lo que nos rodea.

Para eso educamos a nuestros picikece, wecekece (nuevas generaciones).

El desequilibrio se produce por incumplimiento de gvbam (consejos) de pu fvtakece (mayores)”.

Intervención en Taller de Educación Autónoma Mapuce, Neuquén, 2013

En: Pereyra y Rodríguez de Anca, 2016:32



Mapuce Kimvn. Sabiduría de la gente de la tierra.

Serie de audiovisuales que reflejan los saberes y filosofía del pueblo mapuce.
Realizados por RTN Radio y Televisión del Neuquén.

<https://youtu.be/ElesiQIRSHg>

En relación con la educación formal, las experiencias escolares emergen de las demandas de organizaciones del pueblo mapuce acompañadas por diferentes colectivos docentes. Así, en 1995 se crea la figura de Maestro de Lengua y Cultura Mapuce para el nivel primario, que fue reconocida por la Dirección de Educación Mapuche e Interculturalidad en el ámbito ministerial, donde existe desde el año 2000 la Dirección de Programas Educativos e Idioma Mapuce. Desde este marco institucional se implementó el Programa de enseñanza de la lengua y aspectos de la cultura mapuce en las instituciones educativas, que se viene desarrollando de manera dispar. Existen también experiencias innovadoras en cuanto a la gestión escolar, como el caso de codirección institucional y creación de comisiones de trabajo intercultural con plena participación de la comunidad Painefilú en la escuela de Pampa del Malleo.

En el ámbito de la educación superior, en 2009 se incorporó a la formación docente para los niveles inicial y primario el Seminario de Interculturalidad y Derechos Humanos

En la actualidad el panorama de las instituciones que cuentan en sus planteles con estos docentes es muy heterogéneo pero se destaca el rol activo de las comunidades en la selección —y remoción— de perfiles. Las relaciones entre docentes mapuce y no mapuce no está libre de conflictos, negociaciones y ajustes que van configurando prácticas pedagógicas diferentes en cada institución. Estas prácticas

reflejan también la histórica tensión entre las diferentes lógicas epistemológicas representadas, por un lado, por las formas tradicionales y ancestrales de transmisión de conocimientos, y, por otro lado, por las matrices escolares centradas en la escritura y la formación en contenidos muchas veces descontextualizados respecto de las realidades de los estudiantes (Pereyra y Rodríguez de Anca, 2016).

Finalmente, la nueva Ley Orgánica de Educación N.º 2945 sancionada en el año 2014 establece a la educación intercultural como contenido curricular transversal y obligatorio; las adecuaciones para su efectiva implementación se encuentran en pleno desarrollo.

Otras situaciones de EIB: Corrientes y Santiago del Estero en clave intercultural

Las situaciones de las provincias de Corrientes y Santiago del Estero tienen algunas particularidades que nos parece importante considerar en este recorrido por la EIB en Argentina. Nos referiremos aquí al quichua santiagueño y al guaraní correntino, dos lenguas originarias que comparten la característica de ser habladas mayoritariamente por población que no necesariamente se autorreconoce como perteneciente a un pueblo indígena.

Los casos de Corrientes y Santiago del Estero interpelan los sentidos tradicionalmente asociados a la EIB y su vinculación solo a pueblos y lenguas indígenas. En ambos casos, las problemáticas y demandas asociadas a la importancia de la consideración de estas lenguas en la escolarización vienen a dar cuenta de situaciones en las cuales las identidades lingüísticas, su arraigo y presencia en los territorios, formaron parte de procesos sociales e históricos de desestructuración de las poblaciones originarias.

Se estima que son aproximadamente 150.000 los hablantes bilingües de lengua quichua, en la región central de la provincia de Santiago del Estero, entre los ríos Dulce y Salado. Al menos desde 1983 hay normativas provinciales de distinto rango que mencionan la importancia de la lengua quichua y su enseñanza en el sistema educativo formal (Trejo et al. 2014).

Durante medio siglo estuvo prohibido hablar quichua en las escuelas y refieren los mayores que quien lo hiciera se exponía a reprimendas y castigos. Por supuesto ya no rige la prohibición, pero el temor al castigo o a la discriminación se arraigó fuertemente en muchos quichuistas. Afortunadamente las experiencias de valoración de la lengua en el ámbito escolar han ido en aumento en las últimas décadas, promoviéndose interesantes propuestas que incentivan su uso.

Las experiencias de enseñanza del quichua en los niveles obligatorios de educación se encuentran poco sistematizadas, situación que va cambiando sobre todo desde que se dicta la Diplomatura en Lengua Quichua y, desde 2012, la Tecnicatura Superior en Educación Intercultural Bilingüe con mención en Lengua Quichua en la Universidad Nacional de Santiago del Estero (UNSE). Los graduados de ambas formaciones producen conocimiento sobre los alcances y desafíos de la implementación de la EIB en la provincia, a la vez que se han ido insertando en distintos espacios educativos y de gestión, asesorando en el diseño, ejecución y evaluación de programas y proyectos de educación intercultural e intercultural bilingüe quechua-castellano.



Programa de radio Alero Quichua Santiagueño

Fundado en 1969, transmite música, poesía, diálogos en quichua e información sobre la lengua. Se transmite semanalmente por Radio Nacional Santiago del Estero.

<http://www.aleroquichua.org.ar>



Salavinamanta Tukuypaq (Desde Salavina para todos)

Documental dirigido por Daniel Gerez - Ojo Norte Productora Audiovisual. 2017. Muestra la vitalidad de la lengua quichua en la zona.

<https://youtu.be/h6psTPzKxis>

Por otro lado, ocho son las lenguas de la familia tupí guaraní, de las cuales cinco se hablan en nuestro país: chané, avá guaraní, mbyá guaraní, guaraní correntino y guaraní paraguayo; las dos últimas son habladas por personas que no se reconocen como indígenas (Albarracín et. al, 2016). Tal como ocurre con el quichua santiagueño, el guaraní correntino ha migrado junto a sus hablantes a diversos y distantes puntos del país.

La cantidad de hablantes de guaraní en Corrientes es difícil de estimar ya que los instrumentos censales aplican la pregunta sobre lenguas a quienes se autorreconocen como miembros de un pueblo

originario, sin embargo la vigencia de su uso es indiscutible en ámbitos rurales y urbanos de la provincia. Una de las pruebas de ello es que en el año 2004 se promulgó en Corrientes la Ley Provincial N.º 5598 que establece el guaraní como idioma oficial alternativo, y en 2012 la Ley N.º 6176 que instituye el 28 de septiembre como Día Provincial de la Lengua Guaraní, estableciendo que se arbitren los medios para divulgar, incentivar y difundir en toda la provincia “diferentes expresiones referidas a la Lengua Guarani”.

Carolina Gandulfo (2007) plantea que para comprender los usos y significaciones del guaraní correntino en la actualidad es importante considerar la vigencia de lo que ha llamado el *discurso de la prohibición del guaraní* como ideología lingüística. La autora define como las principales características de este discurso, las siguientes:

- La mención a la prohibición se hace en tiempo pasado.
- Los ámbitos centrales de la prohibición eran la casa y la escuela.
- La prohibición se dirigía principalmente a los niños y las niñas, y
- hay relatos de castigo si hablaban en presencia de adultos.
- Los ámbitos de contacto y uso del guaraní siempre eran espacios intersticiales que suponían una transgresión para los niños y las niñas, tales como el camino entre la casa y la escuela, escuchar a escondidas a los mayores, entre otros.

Claramente, y a pesar de la prohibición históricamente basada en argumentos como que hablar guaraní obstaculiza el aprendizaje del español, la lengua nunca dejó de hablarse ni dentro ni fuera de la escuela. Hay niños y niñas bilingües guaraní español, pero también muchos que son monolingües en guaraní hasta que ingresan a la escuela. Algunas de las acciones de los últimos años dan cuenta de una creciente revalorización de la lengua, por ejemplo: en cuatro instituciones de nivel primario se incorporó la enseñanza del guaraní, se abrieron talleres de lengua en escuelas de jornada extendida, se sumó la modalidad de ciclo orientado en lenguas en dos colegios secundarios y en 2015 se creó la Asociación de profesores e idóneos en lengua y cultura guaraní de Corrientes (Albarracín, Gandulfo, Miranda, Rodríguez y Soto, 2016).

Aunque su presencia en el contexto escolar es dispar, cada vez hay más docentes que emplean y habilitan el uso de la lengua en las aulas, cada vez circulan más materiales y recursos didácticos en distintos formatos elaborados tanto por equipos de investigación como por el Ministerio de



Educación provincial, y cada vez más instituciones de formación docente cuentan con espacios de enseñanza de lengua y cultura guaraní.



Entrevista a Asela Liuzzi y Humberto Elías González

Trabajo de investigación de la Especialización y Diplomatura Superior en Enseñanza de la Lengua y la Cultura Guaraní. Instituto de Formación Docente Ituzaingó, Corrientes (2021).

<https://youtu.be/8GKw49LJAFA>



Lectura bilingüe guaraní - castellano. Fragmento de “Martín y Ramona” (Colectivo Syry Ediciones)

Registro audiovisual realizado en la Escuela Rural N.º 739 de Paraje Villanueva, Lomas de Vallejos, Corrientes (2006).

<https://youtu.be/GGVAYJYxytg>

A modo de cierre

En esta clase conocimos algunas de las propuestas pedagógicas de Educación Intercultural Bilingüe y Educación Bilingüe Intercultural desarrolladas en nuestro país, para lo cual seleccionamos algunas experiencias provinciales a modo de ejemplos ya que un recorrido por todos los casos excede el alcance de esta propuesta de formación.

En la clase 4, última de este módulo, haremos lo propio con experiencias de Educación Intercultural, acercándonos a provincias cuyas trayectorias y desafíos permiten visualizar diferencias y puntos en común en torno al desarrollo de propuestas educativas interculturales y/o bilingües, según sea el caso, al interior del sistema educativo.



SÍNTESIS

En esta clase desarrollamos los siguientes temas:

- Experiencias y prácticas provinciales de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en Argentina .
- Chaco, Formosa y Salta: experiencias y desarrollos.
- Voces desde la Patagonia: Neuquén y la lengua mapuce.
- Otras situaciones de EIB: Corrientes y Santiago del Estero en clave intercultural.

Actividad



Foro de Debate

Este foro permanecerá abierto hasta el final de la clase 3. Se trata de un espacio donde podremos profundizar en contenidos del Módulo 2, partiendo de las experiencias de cada cursante y sosteniendo una reflexión colectiva. Esperamos que cada quien pueda intervenir en el foro respondiendo a la consigna. Independientemente de sus aportes individuales, pueden retomar o responder a los de colegas para abonar las reflexiones.

La interculturalidad como una forma distinta de relacionamiento social

Las y los invitamos a reflexionar sobre las semejanzas y diferencias entre el multiculturalismo, el pluriculturalismo y la interculturalidad. Pueden comentar alguna experiencia propia, del ámbito educativo o de otro espacio que remita a estos conceptos, tal como los venimos abordando en las clases del módulo. Les dejamos algunas preguntas orientadoras: ¿Cómo trascender el multi o el pluriculturalismo? ¿Por qué es preciso hacerlo?

¿Por qué decimos que la interculturalidad es un proyecto que debe siempre dar lugar a la crítica y la transformación?

Material de lectura

Bibliografía obligatoria

Albarracín, L., Gandulfo, C., Miranda, M., Rodríguez M., Soto O. (2016). *Quichua y guaraní: voces y silencios bilingües en Santiago del Estero y Corrientes*. Serie Pueblos indígenas en la Argentina: Historias, culturas, lenguas y educación. Fascículo 15. Ministerio de Educación de la Nación. 11 – 53.

Pereyra, Petrona y Alejandra Rodríguez de Anca (2016). *El pueblo mapuce en Neuquén: ancestralidad, vigencia y proyección*. Serie Pueblos indígenas en la Argentina: Historias, culturas, lenguas y educación. Fascículo 13. Ministerio de Educación de la Nación. 31 – 39.

Serrudo, A. (2011). *La modalidad de Educación Intercultural Bilingüe en el sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Bibliografía de referencia

Barboza, T. S. (2022). *Historia de la educación bilingüe intercultural en el Chaco entre 1987 y 2014. Tensiones entre regulaciones estatales y demandas indígenas* (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes
<http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/3580>

Gandulfo, Carolina (2007). *Entiendo pero no hablo. El guaraní “acorrentinado” en una escuela rural: usos y significaciones*. 1a ed. Antropofagia. Buenos Aires, Argentina.

Guaymás, A., A. Casimiro Córdoba y J. Casas Giménez. (2020). *La Educación Intercultural Bilingüe en Salta: viejas tensiones y nuevos desafíos en Nuevos Escenarios Educativos #17*. Salta.

Hirsch S. y Serrudo A. (2016). Trayectorias de la docencia en contextos interétnicos: la labor de los docentes wichí y guaraní en Salta. En: Hecht Ana C. y Mariana Schmidt (comps) *Maestros de la*

Educación Intercultural Bilingüe. Regulaciones, experiencias y desafíos. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. 179 - 198.

Medina, Mónica (2016) Representaciones sobre las funciones de los docentes indígenas en la Modalidad EIB de Resistencia. En: Hecht Ana C. y Marian Schmidt (comps.) *Maestros de la Educación Intercultural Bilingüe. Regulaciones, experiencias y desafíos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico. Buenos Aires, Argentina. 161 - 178.

Ministerio de Cultura y Educación, Formosa (2012). Documento Marco General. Modalidad de EIB.

Ossola, María Macarena (2016) Educación Intercultural Bilingüe y lengua quichua en Santiago del Estero. En: Hecht Ana C. y Mariana Schmidt (comps) *Maestros de la Educación Intercultural Bilingüe. Regulaciones, experiencias y desafíos*. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. 123 - 140.

Trejo, P., Luna, E. y Soria, M. (2014). *La Educación Intercultural Bilingüe en Santiago del Estero ¿Mito o realidad?*. Revista Uturunku Achachi (Vol.3). 81-100.

Zidarich, Mónica (2010) Pareja vulnerable, si las hay: docente originario y docente no originario. En: Hirsch, S. y Serrudo, A. (comps.) *La Educación Intercultural Bilingüe en Argentina: identidades, lenguas y protagonistas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico. Buenos Aires, Argentina. 223 - 254.

Recursos audiovisuales sugeridos:

Tercer Encuentro “De La Pampa somos”, en el marco del ciclo de Charlas Interactivas Educación Superior en clave intercultural. Ministerio de Educación de La Pampa. 20 de octubre de 2021.

<https://youtu.be/KxJSztz8-Bo>

Experiencias provinciales. Educación Intercultural Bilingüe.

Adriana Serrudo (MEN). Álvaro Guaymás (EIB Salta). Elizabeth Guadalupe Mendoza (EBI Chaco) UNIPE. 8 de marzo de 2022

<https://youtu.be/oTCXdr700TE>



Heterogeneidades en la Educación Intercultural Bilingüe en Argentina, organizado por el Nodo Argentina de la Red de Formadores en Educación Intercultural en América Latina (Red FEIAL) Julio de 2021.

https://youtu.be/PARKeJ_1fQw

Créditos

Autoras: Marcela Cristina Alaniz y Adriana Serrudo.

Cómo citar este texto:

Alaniz, Marcela C. y Adriana Serrudo (2023). Módulo II. Clase N.º 3: “La EIB desde Argentina: experiencias y propuestas pedagógicas provinciales I”. Actualización Académica en Educación Intercultural Bilingüe / Educación Intercultural. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons
[Atribución-NoComercial-CompartirlGual 3.0](#)



Módulo 2: Interculturalidad/es. Perspectivas plurales en la educación escolar

Clase 4: La EIB desde Argentina: experiencias y propuestas pedagógicas provinciales II

Presentación

¡Les damos la bienvenida a la cuarta y última clase del Módulo 2!

En esta clase, de manera similar a lo compartido en la clase anterior, nos vamos a acercar a distintas experiencias y propuestas provinciales, esta vez vinculadas a la Educación Intercultural (EI), es decir aquellas que dan cuenta de contextos en los que la/s lengua/s indígena/y sus usos se retrajeron pero aún así se encuentran presentes de distintos modos y en diferentes situaciones. En estas experiencias y propuestas se manifiestan situaciones educativas en las que las relaciones interculturales conforman parte importante de la revalorización de los pueblos indígenas y de otras identidades que forman parte del conjunto de la sociedad.

Como mencionamos en la clase 3, esperamos que este recorrido nos permita otorgar sentido y contenido a las prácticas pedagógicas que vienen teniendo lugar en diferentes contextos de interculturalidad y/o bilingüismo en Argentina.

A su vez, al tratarse de nuestra última clase, aportaremos algunas reflexiones acerca de las prácticas concretas de la Educación Intercultural en nuestro país que esperamos sirvan de base tanto para el desarrollo del Trabajo Integrador Final de este módulo como de las reflexiones que acompañen a los siguientes módulos.

Educación Intercultural: experiencias y prácticas provinciales

Las experiencias y propuestas que desarrollamos en esta clase tienen como característica el hecho de ser más recientes en el tiempo que las que presentamos en la clase 3. Todas ellas remiten al reconocimiento de poblaciones diversas en los sistemas educativos, intentando revertir los procesos de invisibilización que trajo aparejada la conformación del estado nacional argentino. Son contextos, además, de reemergencias indígenas y, en algunos casos, de consideración de otras identidades

culturales presentes en las aulas, que plantean nuevos desafíos a los sistemas educativos en términos de tratamiento intercultural.

De este modo, nos acercaremos a estas complejidades a través de algunas experiencias y recorridos señalando que, al igual que en la clase anterior, la selección realizada no responde a criterios de exhaustividad sino a la necesidad de plantear a modo de ejemplos las situaciones atravesadas en el campo de la Educación Intercultural y que han servido a su visibilización dentro de las instituciones educativas.

Revalorización de la lengua y cultura ranquel en La Pampa

Como en otros casos, las políticas de conformación y consolidación del estado nacional afectaron las dinámicas vitales del pueblo ranquel. A pesar de la desarticulación sufrida, lejos de desaparecer, el pueblo ranquel viene transitando un proceso de fortalecimiento de su identidad acompañado por estrategias de visibilidad política y cultural donde la reivindicación y presencia en las escuelas ha tenido un importante rol.

En este contexto de reemergencia étnica, que incluye diálogos con el gobierno provincial y con la academia local representada por la Universidad Nacional de La Pampa, los ranqueles participan activamente de distintos espacios de construcción de política pública y de reafirmación de sus derechos tales como el Consejo Provincial Aborigen (CPA) y el Consejo de Lonkos que nuclea a las autoridades de las más de 20 comunidades conformadas en La Pampa.

La relación de los ranqueles con la escuela estuvo históricamente atravesada por la exigencia de utilizar exclusivamente el español en detrimento de su lengua materna y por la negación de sus saberes y conocimientos tradicionales y de sus propias identidades al interior de las instituciones educativas.

Este proceso comenzó a revertirse producto tanto de un contexto favorecedor a estos reconocimientos (art. 75 inc. 17 Constitución Nacional, Ley de Educación Nacional, entre otros) pero sobre todo debido a la presencia y demanda de las organizaciones del pueblo ranquel. En las últimas décadas del siglo XX se registraron experiencias que fueron inspiradoras del desarrollo posterior de la educación intercultural en la provincia, tales como:

- el material didáctico *Epu Duam* elaborado por estudiantes y docentes de la Escuela Hogar 155 de Colonia La Pastoril en 1990,
- Curso de Lengua Ranquel a cargo de Daniel Cabral y Nazareno Serraino e impulsado por la provincia desde 1998, que propició los primeros insumos para la recuperación y revalorización de la lengua ranquel en articulación con especialistas de la Universidad Nacional de La Pampa.



Dice Ignacio Roca en su tesis de Maestría que “el curso ayudó a construir una imagen positiva de orgullo hacia la lengua, pero no solo de parte de los miembros de las comunidades, sino también de personas no ranqueles, dado que muchos pampeanos interesados lo cursaron. Según el referente de EIB (Nazareno Serraino): ‘Porque son personas que estaban en la búsqueda de algo, de conectarse con algo más vinculado a la tierra, al campo, a los tejidos, la cerámica... necesitan esa conexión. Yo les decía, que por ahí no vamos a aprender a hablar fluida la lengua, pero vamos a aprender de historia, de toponomía, de danzas, de música, ceremonias. Y van a poder sumarse a cosas que hacemos los ranqueles, que son sencillas, pero que te dan como un ‘toque’. Y lo necesitan porque en el fondo se sienten extranjeros, no se sienten conectados acá’”.

(Roca, 2017: 79)

En 2008 los dirigentes ranqueles del Consejo de Lonkos conforman el Consejo Educativo Autónomo de Pueblos Indígenas (CEAPI) a nivel provincial, participan en la elaboración de la nueva ley de Educación Provincial en 2009 y una de sus autoridades asume como referente de la Modalidad de EIB en la Subsecretaría de Coordinación de Educación. Desde este espacio institucional se vienen sosteniendo y propiciando talleres y capacitaciones docentes, orientaciones y recursos didácticos y se trabaja en la generación de instrumentos de relevamiento adecuados para la visibilización de la matrícula indígena de las instituciones educativas.

En palabras de jóvenes líderes e impulsores de este proceso encontramos algunos de los sentidos profundos que ha tomado la EIB en territorio pampeano.



Para **Nazareno Serraino**, referente provincial y miembro del CEAPl:

“La EIB es “un rescate casi desesperado para evitar que se pierda del todo la lengua y fortalecer la cultura. Sirve para dar continuidad al trabajo que se viene haciendo con los idóneos, para prepararlos y capacitarlos. La EIB ha generado, despertado una movida dentro de las escuelas, una toma de conciencia de las verdaderas raíces. actividades en ferias de ciencias, un intento de revisionismo histórico. La EIB acompaña ese intento reivindicacionista. Sirve para ordenar y sistematizar todas esas experiencias que se vienen haciendo. Ha generado un estado de respeto al pueblo ranquel y su permanente consulta para aplicarla, ya que la EIB nunca se pensó sin ranqueles. Se hace entre todos, no hay un Ministerio que domine monopolisticamente. Es equilibrada en la participación”.

Diana Oliva, activa militante indígena y partícipe de proyectos en torno a la EIB, menciona que:

“todos los derechos que demanda nuestro pueblo confluyen en la Educación Intercultural pues en este cuerpo de teorías se engloba la cosmovisión y la matriz de nuestro pensamiento indígena como pueblos preexistentes a los Estados Nacionales. La EIB integra a nuestra identidad tal como se concibe desde nuestros pueblos: educación es alfabetización intercultural, es la crianza y la vida comunitaria, es la promoción del auto-sostenimiento, es recuperación del idioma ancestral, es espiritualidad, es la salud y la medicina tradicional, es el quehacer material tal como la cerámica y el tejido, son los juegos recreativos y el deporte, es la historia y el presente, es la tierra y el territorio, es la política que nos identifica como pueblos antiguos y la relación con los estados a partir de los tratados de paz en el pasado, y las relaciones diplomáticas en el presente. Educación es todo lo que en nuestra cosmovisión está integrado y en permanente relación”.

(Lazzari, Roca y Vacca, 2016:42)



Nazareno Serraino (1976-2021). y Referente de EIB en La Pampa.



Fotografía M. Dolsan



Sentimiento Ranquel.

Audiovisual con participación de miembros y referentes ranqueles de La Pampa. Dirigido por Luis Toscan. La Aldea ProductoraTV (2018)

<https://youtu.be/DEWavDPzoQE>

La diversidad en las grandes ciudades: pueblos indígenas y migrantes

La diversidad cultural presente en las ciudades y contextos urbanizados es cada vez más visible y desafía algunas conceptualizaciones estereotipadas de la EIB. En primer lugar debido a que sitúa la presencia de la diferencia indígena allí donde se supone que el proceso homogeneizador dio sus frutos constituyendo identidades despojadas de marcas indígenas y, en segundo término, debido a la presencia de componentes migratorios de países limítrofes y otras regiones que interpelan la pretendida homogeneidad en nuestro país.

Las últimas décadas del siglo XX, tal como venimos desarrollando, revelaron un rostro diferente al que este imaginario uniforme y homogéneo de “nación” construyó históricamente. En el año 2001

se realizó por vez primera una pregunta acerca de la pertenencia indígena en el Censo Nacional de Argentina; cuyo resultado evidenció que la mayoría de quienes se autorreconocieron como miembros de pueblos originarios reside en los grandes centros urbanos.



La **Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas 2004 - 2005 (ECPI)** realizada como parte del relevamiento específico de la población indígena, arrojó que de las **600.329** personas que se reconocieron pertenecientes o descendientes de un pueblo indígena, **452.220** residían en zonas urbanas.

Más adelante, el Censo Nacional de Población de 2010 reveló que, en la región metropolitana que comprende a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y La Plata, capital de la provincia de Buenos Aires, reside el **40% de la población indígena del país**, que incluye a miembros de los pueblos mapuche, qom/toba, kolla, guaraní, tupí-guaraní, wichí, moqoit/mocoví, diaguita, diaguita-calchaquí, ava-guaraní, tehuelche, mapuche, rankülche, huarpe y selk’nam.

La cuestión de la diversidad cultural en las grandes ciudades y sus dinámicas, no puede ser entendida si no hacemos mención a los procesos migratorios ocurridos a mediados del siglo XX como consecuencia del deterioro de las formas de vida y subsistencia en las regiones rurales de nuestro país. Estas migraciones internas ocurrieron entre las décadas de 1940 y 1960, producto también de la creciente industrialización que ocurría por entonces en las ciudades más importantes y populosas. Las migraciones “del campo a la ciudad” fueron un fenómeno común en toda la región latinoamericana y en Argentina ocurrió sobre todo en el denominado cordón urbano de la región central compuesto por la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, el cordón periurbano de la provincia de Buenos Aires (Conurbano bonaerense, La Plata y gran La Plata), y las ciudades de Rosario y Santa Fe en la provincia homónima. Es allí donde se van a situar predominantemente estas migraciones internas que tuvieron lugar en el conjunto de la población y también entre miembros de pueblos indígenas.

Los procesos homogeneizadores operaron también en la consideración de estos contingentes de migrantes provenientes de distintas provincias y regiones de Argentina. Históricamente fueron concebidos bajo la denominación genérica de “cabecitas negras”, mote peyorativo con el que se los

nombró en las ciudades; en esta construcción social de las migraciones del campo a la ciudad la cuestión de las identidades indígenas no fue considerada como una parte integrante.

Sin embargo, y como mencionamos anteriormente, los indígenas estaban y están presentes también en las ciudades. Ya sea como parte de estos procesos migratorios “voluntarios” en el que se vieron obligados a trasladarse en busca de mejores condiciones de vida o debido a la expulsión y/o arrinconamiento de sus territorios, como es el caso de los indígenas provenientes de la región patagónica.

De este modo, la composición de la diversidad étnica y cultural en las ciudades fue complejizándose cada vez más y en la actualidad encontramos además de las históricas demandas educativas de los pueblos indígenas, reivindicaciones de colectivos migrantes internacionales (sobre todo, aunque no únicamente provenientes de países limítrofes) y afrodescendientes que habitan en distintas ciudades de nuestro país.

En lo específicamente educativo, estas cuestiones interpelan sentidos homegeneizadores profundamente arraigados en la historia de las instituciones educativas por lo que muchas veces se reiteran estereotipos y estigmatizaciones presentes en el conjunto de la sociedad.

Tal como menciona Novaro (2011), la diversidad en contextos en los que la presencia de pueblos indígenas y migrantes es importante pone en debate a la interculturalidad tal y como postula el marco normativo de la EIB. Es por esto que consideramos de suma importancia reflexionar acerca de los sentidos implícitos de la escolarización que tiene lugar en estos contextos y que presenta aspectos desafiantes para la construcción de propuestas educativas respetuosas de la diversidad.

En el caso de la provincia de Buenos Aires, se desarrollan numerosas experiencias educativas en las instituciones con población proveniente de pueblos originarios y migrantes. Estas experiencias se encuentran muchas veces sostenidas por organizaciones indígenas que reivindican y demandan presencia y valoración de sus aportes culturales y/o lingüísticos en términos educativos. En muchos casos también se despliegan en torno a articulaciones con equipos de investigación de Universidades nacionales como Universidad de Buenos Aires (UBA), Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Universidad Nacional General San Martín (UNGSS), Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ), Universidad Nacional Tres de Febrero (UNTREF), entre otras. Estos equipos acompañan reflexiones y propuestas de variado orden en los espacios escolares donde niñas/os indígenas y migrantes transitan su escolaridad.

Presentamos a continuación algunos aspectos destacables de las experiencias escolares en estos contextos que dan cuenta de cuestiones compartidas en general en el campo de la EIB pero que aquí cobran dimensiones particulares.

- **Ideas acerca del bilingüismo** en vinculación con el (bajo) desempeño escolar: consideraciones acerca del silencio en niñas/os indígenas o migrantes en tanto justificación de estereotipos acerca de las diferentes comunidades lingüísticas y culturales de procedencia.



“no sé por qué dijeron eso [que habla en toba], será porque como es toba y están pensando ellos que hablan en toba, porque a veces le preguntan y los chicos se quedan calladitos ahí; y ellos [los maestros] piensan que los niños no le entienden y no es así. T. es muy tímido, no es que le preguntan cualquier cosa y le contesta así nomás, es distinto’. La madre de T. está afirmando que, más allá del idioma que hablen, los niños del barrio toba tienen otro estilo comunicativo, otros ritmos en la conversación y otros modos de vincularse entre niños y adultos. Esta diferencia cultural afecta las imágenes que construye la escuela acerca de esos niños. Es decir, la timidez no debe ser entendida como ‘no hablar’, sino como una variedad de formas de comportarse que desde la escuela son interpretadas como incomunicación”.

(Hecht, A; S. García; M. Cremonesi y M. Cappannini, 2016:32)

- **El riesgo de los estereotipos:** a menudo el trabajo en las aulas con la diversidad cultural deja lugar a visiones estereotipadas y simplificadas de sus implicancias para y en el trabajo educativo. Es por ello que, tal como señalan Hecht, A; S. García; M. Cremonesi y M. Cappannini (2016), es importante considerar que el desafío ante estas cuestiones es ir más allá de los estereotipos ya que en muchos casos no corresponden con la realidad cotidiana de las/os niñas/os y sus familias.
- **Identidades en disputa** en las escuelas: tomamos acá los análisis desarrollados por Novaro (2011) en torno a la importancia de las escuelas como espacios formativos donde se despliegan situaciones de afirmación, negación e imposición de múltiples identidades. Esta autora señala algunas contradicciones y paradojas en torno a los discursos de la igualdad “políticamente correctos” que circulan en torno al “respeto a la diversidad” y que en muchos casos pueden encubrir situaciones de discriminación y desigualdad. En este sentido, se pregunta *¿Cómo no pensar que estas situaciones generan complejas tensiones identitarias?* y propone en cambio:



“Dar lugar a las palabras de los niños no significa silenciar el discurso adulto, ni las didácticas, ni las disciplinas... Tal vez sí significa poner a los currículos, los textos y planificaciones en su lugar: como uno de los aspectos que guían la tarea docente. Tras ellos, están los niños con sus historias, sus intereses y a veces también sus dramas. Todo esto debería también direccionar qué y cómo enseñar, única forma de garantizar que algo se aprenda.”

(Novaro, 2011: 201)



Dice María, quechua y migrante boliviana:

“La llamada ciudad de La Plata y algunos barrios de Buenos Aires están siendo buenos lugares para nuestras vidas y las de nuestros hijos.

A nosotros nos tratan como extranjeros, pero lo que hicimos fue caminar hacia el sur en busca de dignidad para nuestra existencia, en busca de alimento y espacio para nosotros y nuestros hijos.

La ciudad nos vistió de jeans, remeras y zapatillas, pero las ropas que vistieron a nuestros mayores nos acunan, nos protegen, nos dan seguridad; con ellos volvemos a ver a nuestros padres, acariciamos a nuestros abuelos. Las hebras de chaguar, de llama, de alpaca o vicuña ya no son la materia prima que cubre nuestro cuerpo, pero ellas nos nombran porque encierran mucha sabiduría entramada en la memoria de nuestros pueblos”.

(Hecht, García, Cremonesi y Cappannini, 2016: 9)

Santa Cruz y la construcción de la EIB en tiempos de reemergencias indígenas.

En la provincia de Santa Cruz, como en otras provincias de la región patagónica, se han consolidado históricamente discursos hegemónicos respecto de los pueblos indígenas que aquí ubican a los tehuelches en un pasado remoto y a los mapuches en un lugar de extranjería que les ha quitado legitimidad en sus demandas. Por otro lado, la identidad indígena de miles de familias que han llegado a la provincia en momentos más recientes, no era registrada como parte del componente social provincial.

Al contexto de invisibilización de las identidades indígenas, las comunidades tehuelches, mapuches y mapuche-tehuelches se sobrepusieron con crecientes demandas de reconocimiento de su preexistencia y existencia, que se hicieron más palpables a partir de mediados de los 2000.

Las comunidades indígenas en Santa Cruz no residen mayoritariamente en ámbitos rurales, de hecho el único establecimiento con alta matrícula indígena (más del 90%) y que además está en contexto rural es la Escuela Primaria Provincial Rural N.º 24 Cacique Cilcacho, ubicada en el territorio de la Comunidad Tehuelche Camusu Aike. Sólo en este caso se cruzan las variables comunidad indígena – contexto rural. La enorme mayoría de los niños, las niñas, jóvenes y adultos escolarizados de las otras 15 comunidades indígenas de la provincia, asisten a instituciones urbanas.

Como resultado de un proceso participativo impulsado por referentes de las comunidades indígenas de la provincia, el Consejo Educativo Autónomo de Pueblos Indígenas (CEAPI), y con el acompañamiento de profesionales asesores y del Ministerio de Educación de la Nación, el Consejo Provincial de Educación (CPE) crea la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe (MEIB) en noviembre del año 2010 mediante Res. N.º 3157.



La **Resolución CPE N.º 3157/10** de creación de esta Modalidad en Santa Cruz establece entre sus considerandos:

Que el artículo 53º de la Ley N.º 26.206 - Capítulo X - establece a la Educación Intercultural Bilingüe como Modalidad del Sistema Educativo de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria, conforme al artículo 75º inciso 17 de la Constitución nacional; y establece las responsabilidades a asumir por cada Estado Provincial para favorecer el desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe;

Que este Consejo Provincial de Educación concibe la educación como un derecho legítimo y un proyecto político de los pueblos indígenas que contribuye a la transformación del Sistema Educativo Provincial desde la revisión y reparación histórica, para la superación de la práctica educativa homogeneizante;

Que el Estado Provincial, a través del Consejo Provincial de Educación, ha creado y desarrollado mecanismos de participación efectiva de los/as representantes de los pueblos indígenas para avanzar en la responsabilidad conjunta de definir y evaluar las estrategias de EIB, así como para promover la generación de instancias institucionales de participación de los pueblos indígenas en la planificación y gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje;

Que representantes de los pueblos indígenas de toda la provincia participaron en

sucesivas instancias de discusión convocadas por este CPE durante este año 2010, realizadas en Río Gallegos y en Puerto San Julián;

Que es necesario establecer una agenda prioritaria de definiciones político-técnicas ampliamente participativas, que permita avanzar en la instalación e implementación de la Modalidad de EIB en el Sistema Educativo de la Provincia de Santa Cruz.

Algunas de las primeras decisiones tomadas en forma conjunta son:

- hacer **mayor énfasis en el eje de la interculturalidad**, que en el eje del bilingüismo

Como parte del proceso de reemergencia y visibilización, las comunidades han iniciado acciones de recuperación y revitalización lingüística, que son promovidas y acompañadas por el Consejo de Educación provincial. No hay en Santa Cruz miembros de los pueblos originarios monolingües en su lengua indígena, por lo que deben atravesar procesos de alfabetización en español.

- construir **gestión con participación**, involucrando en todas las etapas a los miembros de las comunidades y otros referentes.

La efectivización del derecho a la consulta y participación se realiza a través de encuentros periódicos con la referente del CEAPI y referentes de las comunidades, y también a partir de la incorporación progresiva de miembros de las comunidades al equipo técnico pedagógico. Actualmente se desempeñan en la Modalidad miembros de los pueblos tehuelche, mapuche, mapuche-tehuelche y quechua, tanto docentes como no docentes.

- construir una **EIB PARA TODXS**, asumiendo el desafío de interculturalizar la currícula de todos los niveles y modalidades del sistema educativo y considerando *toda la diversidad cultural y lingüística presente en las aulas*: indígenas, migrantes, comunidad gitana y afrodescendientes.



José Bilbao Kopolke y Dora Manchado del pueblo tehuelche, junto a Celia Rañil referente del Consejo Educativo Autónomo de Pueblos Indígenas (CEAPI) participan del Primer Encuentro Provincial de Articulación con Pueblos Originarios. "Hacia la consolidación de políticas públicas interculturales en Santa Cruz". (Río Gallegos, 2017).



Algunas de las líneas de acción que desarrolla la Modalidad de EIB, delineadas conjuntamente con el CEAPI, las comunidades de pueblos originarios y otros referentes, son: capacitaciones a docentes de todos los niveles y modalidades sobre temáticas vinculadas a pueblos originarios y otras identidades (pasado y presente, Derechos Humanos, estrategias y propuestas pedagógicas respetuosas de la diversidad cultural y lingüística, abordaje de efemérides nuevas y tradicionales, entre otros); análisis y elaboración de materiales educativos en distintos formatos y para todos los niveles; acompañamiento a las trayectorias escolares de niños y niñas de culturas andinas y de la comunidad gitana en Santa Cruz; acompañamiento situado en instituciones escolares (proyectos educativos, actos escolares, charlas y ateneos); proyecto de revitalización de la lengua tehuelche, acompañamiento al fortalecimiento de la lengua mapuche, y la atención a situaciones de diverso grado de bilingüismo en instituciones escolares (quechua, aymara, guaraní, romané, entre otras); articulación con otros organismos que abordan la temática indígena; desarrollo de talleres educativos



con perspectiva intercultural como construcción y ejecución de instrumentos andinos, telar tehuelche y telar mapuche, entre otras acciones.

Así, el camino de la consolidación de la EIB en Santa Cruz se encuentra estrechamente vinculado con la visibilización del complejo entramado de identidades presentes en las aulas, desde un abordaje transversal y participativo en el desarrollo de las acciones pedagógicas.



A través del siguiente enlace podrán acceder a los distintos **espacios virtuales de la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe del Consejo Provincial de Educación de Santa Cruz**.



- Canal en YouTube - MEIB Consejo Provincial de Educación Santa Cruz
- Recurso en Google Drive
- Plataforma audiovisual del CPE Caleidoscopio
- Página en Facebook Educación Intercultural Bilingüe CPE Santa Cruz
- Spotify (podcast y playlist)

<https://linktr.ee/meibsc>

A modo de cierre

Llegamos al final del módulo 2, que esperamos les haya brindado herramientas para reflexionar sobre la interculturalidad, sus prácticas y el potencial transformador de cada uno y cada una de quienes intervenimos cotidianamente en los sistemas educativos.

En las clases 1 y 2 compartimos los principales aspectos y momentos del desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe en América Latina, y caracterizamos nociones propias de este campo (multiculturalidad, pluriculturalidad e interculturalidad) que nos permitieron acercarnos a experiencias particulares de la región latinoamericana e identificar concepciones, actores y desafíos pendientes.

Luego, en las clases 3 y 4 ejemplificamos, a partir de algunas experiencias jurisdiccionales en nuestro país, la heterogeneidad de situaciones posibles tanto en los desarrollos de Educación Intercultural

Bilingüe (o Bilingüe Intercultural), como de Educación Intercultural. Dimos cuenta de las multiplicidades presentes también en el campo de la/s interculturalidad/es en términos plurales.

Si bien los desarrollos y abordajes de la EIB en muchas provincias no fueron descriptivos, esperamos que los recorridos presentados a modo de ejemplos los y las inviten a seguir indagando y profundizando estas cuestiones en cada uno de los territorios en los que se desempeñan y puedan compartir sus experiencias en las distintas actividades propuestas.

Asimismo, este Módulo tuvo entre sus objetivos, además de dar cuenta de esta multiplicidad de situaciones de la EIB en nuestro país, constituirse en reflexión y aporte a la interculturalidad en tanto proyecto de interpelación a los modos tradicionales de pensar-nos como ciudadanos y ciudadanas de nuestro país, que presenta una enorme diversidad sociocultural y lingüística a lo largo y ancho de su territorio.

Trabajo Integrador Final Módulo 2



Les proponemos que compartan una acción educativa o experiencia pedagógica propia, teniendo en cuenta las siguientes orientaciones:

- ¿En cuál de las formas de educación intercultural (EIB/EBI/EI) que se implementan en nuestro país se inscribe su práctica docente?
- ¿Qué aspectos cambiaría para mejorar los alcances de la propuesta o experiencia?
- ¿Qué estrategias concretas podrían implementar en sus prácticas cotidianas para que la perspectiva intercultural trascienda el ámbito educativo? Por ejemplo en centros de salud, ámbito judicial, deportes y recreación, organizaciones sociales, entre otros espacios sociales posibles.

El trabajo es escrito e individual.

Deberá presentarse en formato Word (.doc). Arial 11; interlineado 1.50, y deberá tener como máximo 3 carillas.

El archivo deberá renombrarse de la siguiente manera: Apellido_Nombre_TIFMódulo2.doc

La entrega será en el espacio del campus habilitado para tal fin.

Material de lectura

Hecht, A. C.; García S. M.; Cremonesi M. y Cappannini M. (2016) Indígenas en clave urbana intercultural en el Conurbano y La Plata. Serie Pueblos Indígenas en la Argentina: Historias, culturas, lenguas y educación. Fascículo 5. Ministerio de Educación de la Nación. 31 - 41.

Lazzari, A., Roca, I., Vacca, C. (2016) Volver al futuro. Rankülches en el centro de la Argentina. Serie Pueblos Indígenas en la Argentina: Historias, culturas, lenguas y educación. Fascículo 15. Ministerio de Educación de la Nación. 35 - 43.

Novaro, Gabriela (2011). "Niños migrantes y escuelas ¿Identidades y saberes en disputa?". En: Novaro, G. (coord). La interculturalidad en debate. Experiencias formativas y procesos de identificación en niños indígenas y migrantes. Ed. Biblos. Buenos Aires, Argentina. 179 - 203.

Rodríguez, Mariela Eva y Marcela Alaniz (2016) "Desafíos de la EIB en contextos de invisibilización: el caso de Santa Cruz". En: Hecht Ana C. y Marian Schmidt (comps.) Maestros de la Educación Intercultural Bilingüe. Regulaciones, experiencias y desafíos. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico. Buenos Aires, Argentina. 27 – 46.

Bibliografía de referencia

Roca, José Ignacio (2017) Agencia indígena y formaciones provinciales de alteridad en la construcción de EIB (Educación Intercultural Bilingüe) en La Pampa (2006-2015). Tesis de Maestría en Estudios Sociales y Culturales. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de La Pampa.



Créditos

Autoras: Marcela Cristina Alaniz y Adriana Serrudo.

Cómo citar este texto:

Alaniz, Marcela C. y Adriana Serrudo (2022). Módulo II. Clase N.º 4: “La EIB desde Argentina: experiencias y propuestas pedagógicas provinciales II”. Actualización Académica en Educación Intercultural Bilingüe / Educación Intercultural. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons
[Atribución-NoComercial-Compartirlgual 3.0](#)